

momenti e spazi ad hoc, pensati e studiati, nel tentativo di offrire le migliori condizioni per mettere il bambino/ragazzo a proprio agio, senza rendere tali condizioni troppo palesi o forzate. Al di là della natura più o meno clinica o psicoterapeutica, gli intrecci che qui interessano sono quelli che per l'appunto legano questa modalità di ascoltare con la partecipazione del bambino e ragazzo all'intervento. Laddove l'ascolto supera i confini della "seduta", o semplicemente avviene accanto ad altre situazioni di ascolto dirette a favorire la presenza attiva del bambino, si hanno casi davvero interessanti, perché la predisposizione ad ascoltare insita nell'attività di *counseling*, e la preparazione metodologica delle figure che la praticano possono innescare meccanismi innovativi proficui dal punto di vista dell'ascolto attivo. Alcuni dei progetti sopra presentati ne sono un esempio: l'attenzione al punto di vista dei ragazzi in questi interventi appare molto alto, ma non sempre c'è consapevolezza del passo ulteriore possibile, o la capacità di compierlo. Si tratta del dare davvero credito al ragazzo e metterlo nelle condizioni di parlare autonomamente, e attraverso la sua voce, incidere davvero in qualche modo sulle attività proposte, e sul suo percorso di crescita e/o cura.

L'ascolto pedagogico

Tra le tipologie di ascolto più frequentemente riscontrate nei progetti, vi è l'ascolto che è stato definito pedagogico, ovvero l'insieme delle modalità di interazione – messe in atto all'interno della relazione educativa – che valorizzano il bambino/adolescente, i suoi bisogni e l'espressione della sua soggettività come individuo. La relazione educativa nei percorsi di cura o promozione del benessere del bambino/adolescente è quel rapporto che viene a stabilirsi tra la figura adulta e l'utente bambino, che ha come scopo, in termini generali, il miglioramento di una situazione o condizione vissuta dal bambino, individualmente o rispetto a un ambiente di cui fa parte, sia esso la famiglia, la scuola, il gruppo di amici, il quartiere. La relazione tra un bambino e un adulto è considerata sempre "educativa", se guardata dal punto di vista dell'educazione come scambio (ma anche interscambio) tra l'essere umano "grande", che ha già raggiunto un certo grado di maturità e l'essere umano "piccolo", la cui maturazione è per lo più in divenire. Tuttavia la relazione educativa assume connotati specifici e diversificati, a seconda che si esprima all'interno del rapporto tra genitore e figlio, oppure in quello tra insegnante e alunno, all'interno di un'attività di gioco tra un animatore e i bambini che vi partecipano, oppure all'interno di una relazione di aiuto, dove il sostegno da parte della figura adulta (educatore, o psicologo, o assistente sociale, ecc.) può essere decisamente enfatizzato. È oggi largamente riconosciuto come la relazione educativa sia fondamentalmente centrata sulla comunicazione, e dunque sul dialogo e l'ascolto. Perciò essa è un contesto privilegiato di ascolto: la questione decisiva è quale tipo di ascolto venga praticato.

Come già accennato nell'introduzione, l'ascolto non è una pratica propriamente "storica", se si guarda alla storia del pensiero europeo. E anche quando l'ascolto comincia ad essere riconosciuto nel diritto internazionale, quale principio di partecipazione del bambino nei processi giuridici che lo riguardano, la cosiddetta "cultura dell'infanzia" ha continuato a ignorarlo per diverso tempo (Pazé, 2012). Questo ritardo è legato alle resistenze nel riconoscere che quanto detto dal bambino/adolescente sia qualcosa di molto importante, in ogni contesto in cui il bambino o adolescente si trovi a agisca.

L'ascolto nella relazione educativa presuppone perciò, in sintesi, un "impegno quotidiano di ogni adulto che si assume la responsabilità di educare, tutelare, curare un minore" (ibidem).

Gli elementi salienti dell'ascolto pedagogico sono quelli che caratterizzano anche gli altri tipi di ascolto, ma vale la pena metterli in evidenza in questo contesto, poiché come detto, la relazione educativa è la base su cui si costruisce un intreccio fitto di scambi tra adulto e bambino, in numerose occasioni di esperienza (dall'ambito familiare, a quello scolastico, a quello della tutela sociale). Ascoltare un bambino "per davvero", presuppone dunque innanzi tutto l'interesse e la capacità di guardare l'altro, fisicamente ed emotivamente. Nell'ascolto si attiva una dimensione mentale intrapsichica e temporale, perché ascoltare non è solo registrare dei suoni e dei gesti, ma partecipare empaticamente (senza lasciarsi travolgere) a ciò che viene osservato e percepito da tutti i propri organi sensoriali (dunque non solo le orecchie). Il dare retta, il sentire e la comprensione sono le vie che portano all'entrare in relazione con l'altro (ibidem).

Rispetto alle categorie di ascolto qui proposte, che spesso si accompagnano e mescolano tra loro, si osserva che il binomio più diffuso nei progetti è proprio quello sintetizzato dall'ascolto psico-

pedagogico, e questa è una delle ragioni per cui questi due modi di ascoltare sono quelli che tornano maggiormente negli interventi analizzati. Considerando le brevi premesse fatte sulla relazione educativa, è chiaro che laddove il bambino sia destinatario di un intervento sociale e/o educativo, non possa non prodursi questo tipo di relazione, e perciò se vi è un ascolto, questo non può che essere "pedagogico". Tuttavia, la suddivisione per tipologie ha avuto per scopo quello di mettere a fuoco l'intenzione prioritaria insita nell'ascoltare il bambino o adolescente, che può quindi propendere maggiormente verso una o l'altra categoria. In definitiva, l'ascolto "pedagogico" si trova di frequente nei progetti che mettono l'accento proprio sul processo di accompagnamento del bambino in un cammino di crescita o di riabilitazione psico-emotiva o sociale. Così, alcuni progetti richiamano essi stessi questo ascolto e lo definiscono in modo abbastanza dettagliato, che pone enfasi proprio sul dialogo e la lettura dei bisogni:

Ascolto e lettura dei bisogni individuali, di coppia, di nucleo, di gruppo. [...] L'approccio comunicativo è stato di tipo interattivo, dialogico, improntato sulla capacità del far emergere bisogni, situazioni di disagio, criticità e aspettative di vita. (*Servizi congiunti CAF CAP Murat San Nicola 2011 (Centro ascolto S. Nicola)*, Bari, Cooperativa sociale Progetto Città)

Altre esperienze che si focalizzano sul bisogno individuale di essere ascoltato espresso dal bambino/adolescente parlano del "bisogno degli adolescenti di ascolto, accoglienza, guida da parte di adulti competenti" (*MusicaMI*, Milano), si propongono di "attuare un'esperienza di ascolto e di attenzione ai bisogni dei minori e alla libera espressione dei loro vissuti" (*Attività sportive, ricreative, culturali: cineforum*, Catania), utilizzano una "pedagogia della relazione e dell'ascolto volta ad accogliere il minore e la sua famiglia" (*Guardiamo lo Zen*, Palermo), all'interno di attività di laboratorio per contrastare la devianza minorile.

Altri progetti chiariscono con concetti simili come intendono modellare la relazione educativa che fa da cornice all'intervento di tutoraggio (*tutoring*), ovvero l'accompagnamento a un cammino di crescita e inserimento sociale, spesso anche lavorativo: "approccio relazionale che pone al centro della relazione l'accoglienza, l'ascolto e il confronto" (*Accompagnamento Educativo Civile e Penale*, e altri, Catania, Cooperativa Prospettiva), "l'approccio empatico e il dialogo basato sul rispetto e riconoscimento reciproci" (*Progetto Scuola Bottega*, Catania); un progetto che pratica l'ascolto pedagogico nell'ambito di attività di orientamento e organizzazione di tirocini si definisce come "spazio d'ascolto e accoglienza diversa, alternativa e complementare a quello che la scuola può offrire" (*CLAC*, Milano).

Questo tipo di accompagnamento in alcuni casi avviene nelle forme proprie dell'educativa territoriale: qui l'ascolto assume un ruolo decisivo nella fase cosiddetta di "aggancio", volta ad avvicinare e a stabilire un contatto con un gruppo informale di ragazzi/e nei loro luoghi abituali di aggregazione e incontro. Diversi interventi realizzati nella città di Torino cercano di rispondere in tal modo alla "carenza di spazi per l'aggregazione spontanea dei minori nella fascia 14/18," alla "scarsità di attività di aggregazione durante l'estate", nonché alla "difficoltà da parte dei giovani di instaurare delle relazioni amicali" (*Koiné, Insieme per la 5 estate*). In alcune esperienze di Milano viene messo in rilievo come la fascia di età di pre-adolescenti e adolescenti sia quella più vulnerabile rispetto a situazioni di "solitudine e abbandono a se stessi, assenza delle famiglie e abbandono da parte degli adulti", che li può portare a "intolleranza verso le regole" (*Zenobia*). Anche a Roma, l'intervento *Partecipazione attiva e cultura giovanile per la crescita del territorio A* "focalizza la propria attenzione sull'ascolto e l'accoglienza come prima fase di contatto verso gli adolescenti".

La peculiarità dell'intervento sulla strada e del tipo di ascolto che esso richiede è descritta ancora una volta nei progetti di Torino centrati proprio sulla educativa territoriale, che mettono in campo "azioni di ascolto e supporto mirato dedicate agli adolescenti conosciuti e contattati attraverso interventi di strada"; avvicinare i ragazzi nei momenti del loro incontro spontaneo richiede tempi particolari e un monitoraggio attento, che lentamente aprano le porte al costituirsi di una relazione tra educatore e ragazzo, un "periodo di osservazione che permette una reciproca conoscenza e relazione".

Spesso l'ascolto praticato nella relazione educativa dà luogo a uno spazio educativo dedicato alla famiglia intera, attraverso una metodologia centrata sull'ascolto e sulla relazione, tipica di interventi multidimensionali: il focus centrale è il nucleo familiare, che si mira a supportare quale istituzione educativa nella quale oggi più che mai si rilevano disagio e difficoltà diffuse. Si tratta di

interventi che si aprono ad ampio raggio, offrendo mediazione familiare, aiuto a stabilire reti di solidarietà e amicizia tra i nuclei, sostegno e mediazione anche nei rapporti tra famiglia e scuola.

In questi interventi l'aspetto predominante può essere la gestione di relazioni familiari che si presentano problematiche e richiedono un supporto psicologico ed educativo (*Coccinella*, Milano), anche a causa dell'età e della prematurità dei genitori, come nel progetto *Genitori adolescenti* (Milano). Spesso si definisce l'ascolto come "ascolto di qualità" e/o "professionale", diretto a fare "emergere i bisogni e le domande più profonde del soggetto" (*La miniera di Bastian*, Milano), il che potrebbe far intravedere la consapevolezza che non sia sufficiente parlare di "ascolto", ma che questo vada declinato in determinate forme e che richieda una preparazione specifica.

Infine, in molti casi l'ascolto è rafforzato dalla presenza di concetti quali l'accoglienza (di cui si dirà a breve) e l'osservazione: anche questo potrebbe avere un peso positivo nella valorizzazione dell'ascolto come intervento di ampio respiro che presuppone il coinvolgimento e una presenza della persona che ascolta a più livelli (non solo con le orecchie, come si diceva sopra):

[...] l'osservazione, l'ascolto del bambino e della famiglia, la cooperazione all'interno dell'equipe e con le istituzioni e servizi che si occupano di bambini nel territorio. (*Spazi e percorsi per l'infanzia*, Roma)

In alcuni casi l'ascolto pedagogico è rivolto proprio alle figure adulte, soprattutto genitori, ma anche insegnanti: si tratta di un ascolto collocato nella relazione tra adulto-professionista e adulto con responsabilità di cura, che ha per oggetto la formazione e il sostegno nell'espletamento dei compiti educativi. Progetti particolari sono quelli che supportano la madre (e anche il padre) nell'approccio al bambino neonato (*Community Care*, Roma), oppure quelli che mirano a sviluppare in genitori e insegnanti la propensione a un ascolto attivo, particolarmente utile nel caso di ragazzi che sono entrati nella fase critica dell'adolescenza.

Un aspetto rilevante nella relazione educativa che si sviluppa in percorsi di tutela e protezione del bambino, è legato all'informazione. Troppo spesso si ritiene che nascondere delle cose o rivelare solo alcuni elementi di una situazione, sia corretto, poiché proteggerebbe il bambino da una inutile sofferenza. Tuttavia, questa scelta si mostra quasi sempre inefficace, perché ci sono realtà che è impossibile nascondere, e di solito con i bambini e ragazzi, quanto più si cerca di celare, tanto più si creano ansia e immaginazioni fantasiose sui lati nascosti di una situazione spesso direttamente vissuta ma male conosciuta, e infatti:

Le poche ricerche disponibili mostrano come i bambini coinvolti nel sistema di protezione siano confusi e spaventati. Sono confusi perché gli operatori sociali non li informano su quello che sta succedendo alle loro famiglie e quindi cercano di dare un senso agli eventi attraverso le informazioni frammentarie che riescono ad avere dai loro familiari (*La Valle et al.*, 2013)

Non a caso, informare correttamente e nel modo opportuno e adeguato all'età, è uno dei presupposti per una buona attuazione del diritto di ascolto. Chi cerca di nascondere per proteggere, sarà probabilmente portato a credere che il bambino vada coinvolto il meno possibile nella trattazione dei problemi che gli hanno procurato dolore e traumi, e dunque non sarà favorevole a farlo partecipare e a dare spazio al suo punto di vista.

Queste posizioni appaiono nettamente in contrasto con le dinamiche dell'attuale sistema di comunicazione e informazione, che grazie a televisione e internet, ha riunito l'universo di esperienze informative che una volta divideva rigidamente certi gruppi sociali. Oggi perciò i bambini conoscono argomenti e temi che un tempo erano appannaggio esclusivo dei "grandi" (*Tessarolo*, 2013). Questa esposizione informativa va sicuramente tenuta presente, quando si ha a che fare con problematiche che investono adulti e bambini insieme, e soprattutto le relazioni tra loro. È chiaro che la capacità di lettura e discernimento del bambino o dell'adolescente è diversa da quella dell'adulto, ma tale abilità esiste e viene agita ogni giorno: il bambino costruisce i suoi significati, indipendentemente dalla quantità e qualità di informazioni che dispone su una questione, e dunque è fondamentale esplorare tale sua elaborazione, aiutarlo a condividerla, integrarla, tenerne conto.

Non è facile fare breccia negli schemi consolidati di certe relazioni educatore-bambino, e le ricerche realizzate in questo campo lo dimostrano chiaramente. Anche nei contesti più dinamici e propositivi, aperti al cambiamento, c'è sempre un passaggio che risulta poco agevole, normalmente legato al rimettere in discussione la posizione tradizionale dell'adulto. Gestire dei bambini o

adolescenti, a maggior ragione se sofferenti, non è semplice e la tentazione di voler controllare la situazione attraverso l'imposizione piuttosto che la consultazione è sempre dietro l'angolo. A volte ci si illude di non essere rigidi, tuttavia non è raro trovare proposte di partecipazione e ascolto, nella teoria aperte al confronto e all'interazione, eppure di fatto già convogliate su binari precisi, con destinazioni prefissate fin dall'inizio. È il caso anche di alcuni progetti che dichiarano di praticare ascolto "attivo", ma che in realtà stanno offrendo un ascolto "di qualità": certo, un passo avanti molto grande, rispetto a forme di ascolto volutamente o involontariamente, di facciata, che invitano bambini e ragazzi a esprimersi, ma in realtà li relegano a semplici spettatori di uno spettacolo di protagonismo condotto da altri.

Nei progetti considerati, come in molti altri contesti, appare abbastanza riconosciuta l'importanza della partecipazione e dell'ascolto del bambino sulle questioni che lo riguardano, e in particolare il suo coinvolgimento in processi di cura e tutela rivolti a lui e alla sua famiglia, ma non è sempre agile comprendere come nella prassi ciò venga attuato. Non è tuttavia possibile pensare di lasciare che il processo di ascolto attivo si inneschi da sé, senza una preparazione delle figure professionali coinvolte, degli adulti implicati, e, ovviamente, senza una preparazione adeguata del bambino. Lasciata a se stessa, infatti, la predisposizione all'ascolto rischia di rivelarsi una farsa, o concludersi in un nulla di fatto: a farne le spese sono i bambini, delusi dalle aspettative in loro create, o nei casi di maggiore emergenza e esposizione a rischio, rigettati in una situazione di abbandono a se stessi.

Servono dunque degli strumenti di lavoro ad hoc, come alcune esperienze più avanzate mostrano: in Inghilterra, per esempio, nella fase di condivisione dell'intervento di presa in carico del bambino/famiglia, avviata dall'incontro chiamato *Child protection conference*, è stato sperimentato l'utilizzo di una figura di *advocacy* che assiste il bambino prima, durante e dopo l'incontro, per favorire l'espressione del suo punto di vista sulla sua situazione personale e familiare. La sperimentazione ha dato esiti molto incoraggianti, riconosciuti da tutti i soggetti partecipanti, e ha facilitato anche la collaborazione positiva tra famiglie e servizi sociali. Si tratta di una metodologia di lavoro rivolta alla fase di avvio di un accompagnamento educativo e sociale, che non sostituisce l'iter di ascolto tra bambini e operatori sociali, ma "sembra aver apportato una modalità diversa di ascolto", mediata da un servizio in qualche modo visto come esterno e indipendente, soprattutto nella prospettiva delle famiglie (La Valle *et al.*, 2013).

L'ascolto-accoglienza

Questa tipologia di ascolto è stata scelta per mettere in luce un aspetto emerso dai contenuti descrittivi dei progetti *on line*: l'accoglienza, appunto. Il fatto che l'accogliere sia molto enfatizzato nel linguaggio metodologico per introdurre e spiegare l'attività di ascolto, fa presupporre che vi sia un'attenzione anche pratica a questo elemento, nella realizzazione degli interventi. Si è perciò definito l'ascolto-accoglienza come quell'ascolto rivolto ad accogliere il minore e la sua famiglia all'interno di un servizio/intervento, a mettere a suo agio l'utente, prestare attenzione ai suoi bisogni, con il fine anche di meglio personalizzare il progetto.

La fase dell'accoglienza è sottolineata, all'interno dei progetti, in più punti: nella descrizione delle finalità progettuali, della metodologia e delle attività. Essa si accompagna quasi sempre all'indicazione di altre qualità, quali la disponibilità, il confronto, il dialogo.

L'ascolto-accoglienza si manifesta spesso come caratteristica e predisposizione attitudinale richiesta all'operatore nel relazionarsi con il bambino/adolescente. Così, preparare un ambiente "caldo e accogliente" fa parte dell'iter che precede un incontro più articolato di ascolto, o dell'avvio di un'attività rientrante nel programma progettuale.

Tra gli elementi che compongono questa modalità vengono sottolineate alcune caratteristiche che alimentano la capacità di ascoltare; l'operatore viene così incoraggiato a:

non ascoltare solamente le domande o i bisogni del ragazzo, ma a mettersi in gioco, a raccontarsi, a narrare anche di sé, in una dimensione di interscambio e di naturalezza del confronto che, nella sua semplicità, costituisce una modalità quanto mai rara se non aliena dei normali rapporti fra adulti e minori (Ginosa, 2000).

L'attitudine all'ascolto viene definita anche come ascolto "informale" o "destrutturato", proprio per distinguerla da un momento strutturato di ascolto che richiede luoghi o tempi meglio definiti:

l'ascolto (anche destrutturato), in cui preadolescenti e adolescenti possono trovare adulti di riferimento capaci di ascoltare (*Musica-Mi*, Milano)

attenzione all'accoglienza e all'ascolto dei bisogni dei minori, garantendo attenzione ai bisogni educativi individuali (*Mario e Chiara a Marechiaro*, Napoli)

Un'altra forma che prende l'ascolto-accoglienza, più circoscritta, avviene all'interno di interventi che curano di solito in modo particolare il momento del primo incontro con l'utente – sia esso in uno spazio fisico organizzato o sulla strada. Questa prima occasione di comunicazione e scambio è in genere fissata nel colloquio, che ha come obiettivi principali, la rilettura e ridefinizione del disagio che ha spinto l'utente ad avvicinarsi a un servizio per chiedere aiuto: l'operatore ha la funzione perciò di "fare in modo che la persona riesca pian piano a esprimere nel modo più efficace possibile il proprio problema" (Ballarin, 2002).

In alcuni casi, il colloquio ha scopo molto tecnico e informativo, e dunque la dimensione di ascolto qualificato rivolto alla complessità problematica della persona viene meno, per lasciare spazio invece alla risposta pratica e immediata, seppure solo iniziale; questo aspetto è molto legato alla forma concreta che effettivamente viene data allo spazio o momento d'ascolto. Ecco un esempio di ascolto-accoglienza telefonico:

ascolto dell'utente attraverso colloqui telefonici per individuare i bisogni e fornire le prime informazioni, colloqui informativi di carattere legale, psicologico e di orientamento professionale (*Centro contrasto alla violenza*, Napoli).

È evidente che in questo esempio, il contatto è finalizzato a un aggancio efficace della persona, con indirizzamento e orientamento al servizio vero e proprio (il centro di accoglienza e ospitalità). Un caso simile è quello del progetto *Centro per la mediazione sociale* (Napoli), nel quale la finalità del colloquio è quella di "filtro della domanda sociale". L'attività di ascolto sembra puntare a mettere in luce la tipologia di richiesta, per instradare anche qui meglio l'iter nel servizio. Anche il progetto *La famiglia al "Centro"* – *Centro di accoglienza e sostegno alle famiglie e ai giovani*, Milano, prevede un ascolto così finalizzato:

accogliere, ascoltare, orientare e sostenere la domanda di accompagnamento ma anche di aiutare la persona a mettere a fuoco il proprio bisogno, prendendola in carico direttamente o riorientandola ad altro servizio del territorio.

Il momento del colloquio come luogo privilegiato per mettere a fuoco i bisogni dell'utente è dunque riconosciuto esplicitamente in diverse esperienze, che mirano, nella fase di ascolto, a un "orientamento di bisogni complessi" (*Il pane e le rose*, Milano). Alcune esperienze fanno apparire l'intenzione, nella fase di accoglienza e ascolto, a far emergere quale relazione si vuole creare tra operatore e utente, soprattutto nel caso in cui sia necessario anche recuperare la vicinanza dell'utente, che può manifestare poca convinzione nelle possibilità che quanto offerto dal servizio possa essergli veramente utile:

gestione e riconoscimento della relazione d'aiuto (operatori e tutor); genitorialità difficile e scarsa fiducia nei servizi (genitori); gestione della relazione con i genitori, collegamento con i servizi (insegnanti) (*Quali genitori oggi?*, Napoli – sportello di ascolto per genitori)

È un aspetto questo non secondario del momento di ascolto, infatti, come suggeriscono alcuni autori:

È altrettanto importante che lo stesso operatore rifletta sul perché egli si trova lì in quel momento, quali valori del proprio servizio rappresenta, ma soprattutto che cosa è in grado di offrire (Ballarin, 2002)

Alcuni progetti invece insistono sull'aspetto emozionale ed empatico dell'ascolto accogliente (*Coccole e filastrocche*, Palermo; *Percorsi integrativi e scambi culturali*, Napoli), facendo perno sul principio dell'entropatia, che permette di "cogliere la visione di benessere e malessere del mondo così come la vede realmente l'altra persona" (Ballarin, 2002).

Il primo colloquio ha come finalità anche l'osservazione e valutazione dello stato complessivo della persona, nonché la precoce elaborazione di una "diagnosi del problema": "fase diagnostica di ascolto e accoglienza delle famiglie, percorsi di orientamento, sostegno, e presa in carico" *Spazio Famiglia: un supporto integrato alla famiglia straniera a tutela dei minori*, Milano. Questa funzione è certamente legittima e pure necessaria, tuttavia è importante, per non rischiare di appiattire l'analisi del bisogno, non focalizzarsi solo sulle esigenze del servizio, che punta a raccogliere, in tempi stretti e con il minimo sforzo, le informazioni necessarie a formulare una prima ipotesi di intervento. Il lavoro di accoglienza deve invece cercare di "creare le condizioni per comprendere in profondità la persona e il suo reale stato di disagio" (Ballarin, 2002).

Questo focus più ampio diventa, in un caso particolarmente interessante, lo scopo primo di un intero progetto, che si propone di favorire l'integrazione e la socializzazione fornendo un "punto di riferimento per i bisogni educativi delle famiglie e per entrare in contatto con disagio sommerso". La metodologia attuata è:

accoglienza e ascolto, anche informale, ai genitori favorendo lo sviluppo della famiglia; metodologicamente si intende offrire non solo uno spazio materiale e un tempo misurabile ma anche uno spazio e un tempo interno dove vengono accolte le ansie e le tensioni dell'utenza, al fine di creare sollievo e di fornire dei momenti di riflessione (*Il tempo della non scuola - Progetto di accoglienza e appoggio educativo per i minori*, Roma).

I progetti che sembrano attingere a questa modalità sottolineano dunque la necessità di creare "un ambiente a dimensione di minore" (*Centro Sicuro*, Firenze), strutturano sportelli di ascolto volti a "supportare e accogliere la famiglia" (*Arcipelago Famiglie*, Milano), vanno anche fisicamente nell'ambiente domestico del nucleo con l'intenzione di avvicinarsi e facilitare l'attuazione dell'intervento, che diventa così anche domiciliare (*Bambini in ospedale - Agio nella cura*, Milano).

In alcune occasioni l'ascolto è talmente trasversale che rischia di rimanere abbastanza vago, sebbene negli intenti metodologici il riferimento sia esplicito. Ecco il caso di una ludoteca di Roma, che mira a soddisfare il bisogno di giocare dei bambini, dandosi un approccio partecipativo e libero, nel quale ci si premura di ascoltare non tanto un disagio, quanto il bambino stesso e il suo mondo come particolari e legittimi universi di esistenza:

La metodologia è basata sull'ascolto del minore e sull'accoglienza in generale, e in particolare della sua creatività e libera espressione (*Gioco e mi diverto. Ludoteca 3-10 anni*, Roma)

Interessante è come tuttavia, in altre esperienze, il contesto della ludoteca assuma invece funzioni totalmente diverse, focalizzate invece proprio sul disagio e sul creare un punto di riferimento stabile per il minore e la sua famiglia; l'ascolto è di conseguenza permeato di questa differente *mission*:

ascolto, accoglienza e risposta ai bisogni espressi o latenti, siano essi affettivi, emotivi, razionali, relazionali o espressivi/comunicativi (*Ludoteca C'entro anch'io Primavalle*, Roma)

A volte questo tipo di ascolto e l'accoglienza praticata, sono proprie di interventi che mirano a facilitare l'accesso ai servizi, rispetto ai quali svolgono anche funzioni di accompagnamento (*Agape bianca*, Napoli, *Sportello Finestra d'amicizia*, Milano): molto spesso sono interventi che si rivolgono a famiglie straniere, o comunque in situazioni di isolamento sociale e culturale, e hanno funzione anche di mediazione culturale.

L'ascolto-orientamento

Dopo le tre modalità marcatamente più diffuse di ascolto (psicologico, pedagogico e accoglienza), vi è a seguire, seppure con una certa distanza "statistica", l'ascolto che si realizza in percorsi di accompagnamento ai servizi e di orientamento professionale e scolastico, e che è stato perciò definito "ascolto-orientamento". I progetti che lo praticano fanno emergere tutte le attività di assistenza e consulenza che mirano a indirizzare l'utente rispetto alla sua carriera formativa e lavorativa, nonché relativamente alla rete territoriale che può dare un sostegno all'inserimento sociale e culturale della persona.

In diversi casi, gli strumenti dell'ascolto-accoglienza si sommano a quelli dell'ascolto-orientamento: si tratta di progetti che fanno uso dei due tipi di ascolto insieme, offrendo "spazi di accoglienza, di consulenza e accompagnamento" (*Divento grande; CLAC – cultura, lavoro, accompagnamento, crescita*, entrambi di Milano); normalmente i progetti di questo tipo, sono focalizzati molto sul tutoring educativo, di bambini e ragazzi o degli adulti di riferimento (*Impenna la testa*, Milano), e il momento dell'ascolto è finalizzato a una osservazione e consulenza con contenuti informativi precisi, che molto spesso riguardano la ricerca di un percorso scolastico o lavorativo funzionale alla situazione, alla formazione e alle aspettative del ragazzo/a (*Orientamento scolastico*, Venezia).

È evidente che l'attività di orientamento trova la sua base nel dialogo e nella comunicazione efficace. Vi sono però diversi livelli di qualità possibili, e forse la presenza di un ascolto reale può fare da discriminare in tal senso. In un ipotetico continuum, troviamo perciò a un estremo, il mero passaggio di informazioni che rispondono alla richiesta formulata, e all'altro estremo, un ascolto articolato che parte dall'attenzione particolare del soggetto e va a cercare nella sua domanda, i bisogni inespressi, e poi mira a sostenerlo non solo rispetto ad essa, ma in un contesto più globale. Uno dei fini "tecnici" sarà perciò, per esempio, l'individuazione di "percorsi educativi personalizzati flessibili" (*I Care*, Napoli), mentre il fine più complessivo sarà una presa in carico di tipo educativo e sociale:

azioni di ascolto qualitativo e professionale che faccia emergere i bisogni e le domande più profonde del soggetto; ascolto, sostegno, accompagnamento educativo sotto il profilo scolastico a ragazzi; orientamento per riscoprire le proprie risorse educative e ricercare sostegno e aiuto nel privato e pubblico territoriale (*La miniera di Bastian*, Milano)

L'ascolto-orientamento nei progetti esaminati è strettamente funzionale alle attività specifiche nella quale l'ascolto emerge come pratica prevalente. Di queste, sono sostanzialmente tre a ricorrere più frequentemente:

1. orientamento scolastico per proseguimento studi e tirocini e percorsi di formazione professionalizzanti per adolescenti
2. aiuto ad adulti presi in carico (genitori) per la ricerca di un lavoro
3. sostegno alla famiglia nel contatto con i servizi e nelle reti di solidarietà con altre famiglie.

La maggior parte delle esperienze fa riferimento anche a più attività, considerando la famiglia nel suo insieme e prevedendo da una parte il supporto al ragazzo nel suo percorso di studi e sostegno ai genitori per l'interazione con il territorio (mediazione culturale). Questa si sostanzia anche nel miglioramento delle relazioni con la scuola, (*Le voci di...*, Napoli) nonché nel servizio di mediazione familiare, diretto invece a orientare i membri della famiglia rispetto a conflittualità interne alla stessa (*Prevenzione Rischio psico-sociale*, Napoli).

Una categoria particolarmente presente, rispetto alla quale si realizza un ascolto che mira a elaborare percorsi di orientamento e accompagnamento, è quella della famiglia straniera, o della famiglia particolarmente svantaggiata dal punto di vista culturale e sociale: la funzione principale dell'ascolto e della presa in carico (in forme più o meno leggere) diventa così la promozione dell'inclusione sociale. Essa si associa spesso all'obiettivo di favorire l'integrazione scolastica dei bambini e ragazzi migranti. Si potrebbe ipotizzare che siano proprio le difficoltà dei figli che emergono nel contesto scolastico a far estendere l'orizzonte sulla famiglia nel suo insieme: come spesso accade, i disagi dei bambini e dei ragazzi sono la porta di accesso a disagi familiari di maggiore o minore entità.

Esemplificativo di questo può essere il progetto *Eureka* (Napoli), che si pone l'obiettivo di contrastare la "resistenza all'integrazione scolastica dei minori immigrati" e il "sottoutilizzo dei servizi territoriali da parte delle famiglie di tali minori", attraverso

gruppi di auto e mutuo aiuto rivolti ai genitori dei minori presi in carico; attività di *counseling* per genitori; ascolto e orientamento ai servizi del territorio per adulti in particolar modo immigrati.

Le città che affrontano maggiormente il tema del contrasto all'esclusione sociale delle famiglie inserendolo nel contesto dell'ascolto sono Milano e Napoli.

Gli stessi sportelli di ascolto psicologico, passati in rassegna sopra, in alcuni casi estendono il loro supporto anche a questo tipo di servizio. È il caso del *Centro di aggregazione Godzilla* (Roma), che offre uno “Sportello d’ascolto per studenti, genitori e insegnanti” e uno “Spazio di orientamento, per la valutazione e la valorizzazione delle competenze individuali”.

Abbastanza presente è anche l’ascolto come orientamento e consulenza forniti a famiglie o genitori in difficoltà nella relazione con i figli, con interventi anche domiciliari. In questo settore di intervento si delineano due tipologie, una focalizzata su un problema specifico (spesso un bisogno speciale) del bambino, l’altra su una problematicità del genitore stesso. Esempi del primo sono il progetto *Bambini in ospedale - Ajo nella cura* di Milano, che offre assistenza e sostegno pratico e psicologico, sia nello spazio ospedaliero che a casa, e si propone – in modo molto interessante, perché evidenzia l’ascolto come strumento base di lavoro – di “sostenere la famiglia del minore degente a casa con attività di ascolto”. Un altro intervento che merita di essere citato è *Famiglie al centro*, sempre di Milano, che attraverso la “implementazione del modello di intervento con interviste agli stakeholder e famiglie” mira ad ascoltare e prendere in carico il bisogno di famiglie con figli disabili. Anche l’esperienza *Servizio di tutoring familiare* [...], nella stessa città, mira a potenziare le risorse autonome della famiglia per gestire figli affetti da sindrome di Down.

Per la seconda categoria, invece, alcuni progetti sono rivolti a sostenere le carenze dei genitori, rispetto all’affrontare una genitorialità precoce (*Genitori adolescenti*, Milano) o difficoltà educative più generali, che si manifestano nel contrasto tra genitori e figli (*Mediazione interculturale*, Roma) o nell’incertezza nell’affrontare la neo-genitorialità, come nel progetto *Adulti in rete* [...] di Torino.

Valorizzare l’ascolto in tutti questi tipi di interventi significa, un po’ come per quello praticato nell’accoglienza, mettere il focus sull’altro, nel senso di offrire spazi nei quali dare voce a un bisogno, problema, carenza; il secondo passo, determinante in tutti i tipi di ascolto, ma sul quale qui forse si pone un accento maggiore, è guadagnarsi la fiducia dell’altro, mostrando di aver compreso la sua situazione, e dunque rielaborandola insieme nei suoi aspetti cruciali, utilizzando sia le competenze dell’operatore che la lettura proposta dall’utente. Solo una volta raggiunto questo punto, è possibile proporre di condividere con un percorso, che può essere meno incisivo rispetto a un intervento educativo vero e proprio, un accompagnamento che può essere saltuario (la mediazione con i servizi) seppure continuativo, oppure costante, come nel corso di un tirocinio. L’attenzione che promuove l’ascolto fa riferimento al non cedere a una semplificazione, nelle forme di sostegno più lieve, che possono far pensare che sia sufficiente comunicare un indirizzo, un nominativo, mostrare una strada, ma rimanere fermi nell’idea che ogni richiesta spesso nasce da un bisogno più complesso che per essere colto necessita di essere innanzitutto “sentito”.

L’ascolto-promozione diritti

Nonostante il focus della ricerca sia l’ascolto nei percorsi di cura e presa in carico, ci si è comunque imbattuti anche in progetti che sono attinenti alla promozione di diritti: come si è visto nell’analisi delle problematiche, non sono pochi i progetti che hanno questa finalità. Tuttavia, non tutti gli interventi che dichiarano di promuovere i diritti dei bambini e degli adolescenti praticano un ascolto-promozione diritti, inteso come “ascolto in attività di promozione del benessere del minore, che mira a accogliere le proposte e le progettualità dell’utente come protagonista”. I progetti classificati in questa tipologia sono infatti in numero esiguo (9). Allo stesso tempo, i problemi affrontati da questi progetti non si esauriscono nella carenza di occasioni di promozione dei diritti: tutti i progetti evidenziano anche altre criticità, ovvero il disagio, la dispersione scolastica e la devianza.

Quasi tutti questi progetti propongono attività ludiche, in centri di aggregazione o in uno spazio aperto (il quartiere, il parco, la strada). L’aspetto centrale degli interventi è che mirano a rendere i ragazzi altamente partecipi al programma proposto: alcuni di essi sono stati scelti come esperienze significative di partecipazione anche nelle ricognizioni precedenti sulla legge 285, e non è un caso che 6 di essi siano stati selezionati anche in questa edizione come progetti interessanti per l’approfondimento sull’ascolto attivo.

Le caratteristiche delle esperienze sono abbastanza uniformi: tutte si rivolgono esclusivamente a bambini e adolescenti, tranne una che ha per target anche gli adulti. I problemi affrontati sono per lo

più: la promozione di diritti, il disagio e la dispersione scolastica. L'attività di ascolto si estrinseca in accompagnamento educativo "leggero", che si realizza all'interno di cineforum piuttosto che produzione di video (2 progetti), riqualificazione urbana di un quartiere o di un parco (2 progetti), gioco nei centri di aggregazione (3). L'ascolto come attività di *counseling* comunque compare in 3 casi, e 2 progetti propongono l'ascolto collettivo nella forma del gruppo di discussione: il *Centro di aggregazione a valenza pedagogica 10ª Municipalità 40 minori età 12/15* (Catania), che accanto alle attività ludiche offre sostegno scolastico, e *Progettare con l'adolescenza Bottega delle idee 285/1997* (Roma), dove gli educatori accompagnano i ragazzi nella ideazione di progetti a loro destinati. Rispetto al contesto di riferimento del progetto, in cinque casi su nove l'intervento si colloca nell'ambito dell'educativa territoriale.

Molto già si sa e come si è detto anche qui nei paragrafi precedenti, sulla relazione tra partecipazione e ascolto. Tuttavia si tratta di un legame che necessita ancora di molta attenzione, soprattutto dal punto di vista della realizzazione pratica, perché se gli intenti possono essere ammirevoli, il rischio di protagonismi tokenistici o decorativi sono diffusi e numerosi (Save the Children, 2010). Da questo punto di vista, è fondamentale, da parte degli adulti che propongono interventi in questo ambito, dotarsi di standard di lavoro che garantiscono da parte propria l'assunzione di un'etica di trasparenza, onestà e responsabilità e l'essere efficienti e preparati; per quanto riguarda i bambini, va assicurata una scelta volontaria e pari opportunità; l'ambiente deve essere motivante e a misura di bambino, e deve salvaguardare la protezione e la sicurezza dei bambini e ragazzi partecipanti. Per quanto riguarda le fasi di valutazione e restituzione, queste devono essere previste e programmate, essere fruibili dai bambini e integrare il loro punto di vista (ibidem, 2010).

Visto che per cinque³⁵ dei progetti che promuovono i diritti dei bambini/adolescenti sono disponibili i risultati dei questionari inviati per l'analisi sull'ascolto attivo, pare utile soffermarci su essi e provare a indagare se in questi interventi è possibile individuare la presenza o meno di questi standard della partecipazione. Si ritiene che questa operazione, che mira a verificare quanto più possibile l'aderenza delle parole coi fatti, sia improponibile invece per i progetti per i quali si dispone solo dei dati della scheda progetto *on line*, e quindi questi non saranno presi in considerazione.

Si prenderanno perciò in considerazione le risposte fornite ad alcune domande che hanno a che fare con la valutazione della qualità della partecipazione.

Gli adulti che ascoltano: etica, serietà e formazione

Innanzitutto, va detto che tutti i progetti, tranne uno, riconoscono tra le tipologie promosse, quella dell'ascolto-promozione diritti (definito nel questionario ascolto-partecipazione), in 2 casi considerato come unica modalità di ascolto, negli altri, associato ad altre. Con la stessa eccezione, i stessi progetti valutano il loro tipo di ascolto anche come attivo, promosso secondo intensità e modelli diversi: in due casi, l'ascolto attivo ha mirato a raccogliere desideri, proposte di cambiamento rispetto all'attività da fare:

La metodologia utilizzata è stata, il brainstorming, il disegno, lo scritto individuale e di gruppo. Le idee dei partecipanti sono state poi oggetto di discussione e di rimodulazione (*Efys*, Cagliari).

I ragazzi partecipanti hanno scelto le modifiche da apportare al progetto e ne hanno curato direttamente la realizzazione con la supervisione degli operatori (*Videomaker*, Torino)

Nel progetto *Cineforum* (Catania), che ha dedicato momenti specifici di ascolto dei ragazzi e tra i ragazzi, l'ascolto attivo ha inteso stimolare la narrazione di sé:

Alcuni film del Cineforum hanno stimolato i ragazzi al confronto tra fiction e storia da loro vissuta giornalmente. I temi più ricorrenti: Emarginazione sociale e rapporti con genitori detenuti in stato di carcerazione.

Nel progetto *Centro di aggregazione [...] 10ª municipalità* (Catania), l'esperienza di ascolto attivo ha per obiettivo il superamento delle difficoltà scolastiche:

³⁵ Poiché dei 6 progetti che praticano l'ascolto-promozione dei diritti, selezionati anche come esperienze di ascolto attivo, sono 5 quelli che hanno restituito il questionario compilato.

Il ragazzo viene ascoltato e sostenuto soprattutto di fronte alle difficoltà scolastiche. Spesso anche i genitori vengono coinvolti nel percorso di definizione e superamento delle difficoltà.

Senza valutare ora se queste modalità di ascolto siano state realmente “attive” nel senso dato nella ricerca, si può dire che rispetto alla partecipazione, emerge, seppure con difficoltà di centrare appieno il bersaglio, lo sforzo di qualificare l’ascolto in un senso partecipativo. Questo atteggiamento trova conferma anche nella rilevanza data all’ascolto rispetto alle attività del progetto: tutti i progetti dichiarano in qualche modo che l’ascolto è presente come modalità operativa in tutte le fasi del progetto, in particolare nel corso delle attività realizzate con i ragazzi. In diversi casi si parla anche di partecipazione attiva e diretta dei ragazzi e bambini.

Rispetto alle finalità dell’ascolto, tutti i progetti enfatizzano la partecipazione dei ragazzi, la relazione tra loro e l’espressione delle loro opinioni:

- permettere al bambino di esprimere le sue opinioni
- far partecipare il bambino alle fasi del progetto
- mettere in relazione tra loro i destinatari dell’intervento.

Tra gli elementi che vanno a costituire l’etica e la serietà degli adulti che ascoltano, vi è la dimensione dell’impatto che hanno l’ascolto e la partecipazione. Questo è stato misurato qualitativamente, chiedendo direttamente ai referenti quali effetti ha avuto l’ascolto nella relazione tra bambini e adulti e in quella tra pari. Tre esperienze su cinque hanno risposto a questa domanda, citando la maggiore condivisione e comprensione di ciò che si fa, delle regole e dei risultati, nonché la relazione di fiducia e la creazione di un legame duraturo. Secondo un referente, l’ascolto ha favorito la partecipazione attiva e l’adesione al progetto. Secondo il referente di un intervento, l’ascolto ha prodotto un cambiamento nel progetto.

Relativamente agli effetti nella relazione tra pari, l’ascolto migliorerebbe la loro integrazione e la qualità dei rapporti tra loro, contribuendo ad accrescere l’attenzione all’altro.

Parlando di adulti, un dato importante è dato anche dal ruolo che questi assumono nell’ascoltare. Risulta che gli adulti accolgono le richieste e le osservazioni che emergono dai bambini come gruppo, partecipando agli incontri in cui i bambini discutono e si confrontano sul progetto (non è certo che quest’ultima specificazione sia stata comunque pienamente colta). Inoltre, ma in seconda battuta, li osservano durante le attività del progetto.

Si può dunque dire che gli adulti, nel promuovere la partecipazione, si auto-investono di un ruolo molto attivo, ovvero nei momenti di protagonismo dei bambini si pongono in ascolto senza negare una propria presenza, fisica ma – viene da pensare – non solo.

Questo aspetto può essere letto anche in correlazione con la risposta sugli spazi decisionali lasciati ai bambini e ragazzi. Da questa risulta che le decisioni sull’intervento o percorso di cura vengono prese per lo più dall’operatore insieme al bambino e ai suoi adulti di riferimento. A seguire, vengono prese dall’operatore, e infine dall’operatore con il bambino: sono questi gli abbinamenti più “gettonati”. Le inclinazioni di ogni esperienza rispetto a queste modalità, variano molto da progetto a progetto: un intervento dà maggiore rilievo all’autonomia decisionale del bambino, da solo o con l’operatore, rispetto alla decisione presa con gli adulti di riferimento, due progetti danno un valore molto basso (raramente) all’autonomia del bambino nelle decisioni, mentre due non la riconoscono come modalità propria, e un progetto dà maggiore rilevanza alle decisioni prese dall’operatore da solo. C’è da dire che nessun progetto indica il valore “sempre” nelle risposte e che i valori più bassi emergono nell’opzione in cui sono gli adulti di riferimento a prendere le decisioni, da soli o con l’operatore (ma senza bambino).

Questo secondo dato conferma l’ipotesi che gli adulti, in veste di operatori-ascoltatori, sono molto presenti e hanno una voce forte in merito al percorso progettuale in cui i bambini sono coinvolti. Ciò non nega necessariamente che i bambini abbiano un loro peso e partecipino effettivamente, ma fa capire che qualora questo anche sia, vi è una forte condivisione e accompagnamento da parte di chi li sta sostenendo in un iter che è comunque pur sempre di tutela e protezione, fosse anche solo per la responsabilità che ricade sulle figure professionali che lavorano nei progetti.

L'educatore e l'animatore sono le due figure che in questi progetti di promozione dei diritti, risultano maggiormente incaricate di ascoltare i bambini: in tutti i progetti, chi ascolta ha ricevuto una formazione specifica sull'ascolto dei bambini e ragazzi, in contesti esterni all'esperienza.

Collegato all'informazione sulla preparazione degli adulti rispetto ad ascolto e partecipazione, vi è anche il dato relativo alla preparazione del momento di ascolto: nella maggior parte dei casi, l'ascolto è uno strumento trasversale, che viene utilizzato durante le attività, non in momenti a parte. Solo in un caso è prevista una strutturazione dello spazio di ascolto. Ciononostante, quasi tutti i progetti dedicano tempo e risorse a definire in anticipo oggetto e modi dell'ascolto.

Rispetto alla sensibilizzazione di altri adulti sull'importanza dell'ascolto, nessun intervento ha previsto una formazione diretta a insegnare agli adulti come si ascoltano i bambini e adolescenti. Questo sebbene due progetti propongano l'ascolto anche agli adulti di riferimento dei bambini.

Rilevanza della partecipazione

Un ulteriore standard che misura la qualità della partecipazione, è la rilevanza intrinseca della stessa, ovvero che essa sia significativa per i bambini che devono poter anche scegliere liberamente e volontariamente se partecipare o meno.

Un primo indice della rilevanza dell'ascolto nei 5 progetti che hanno risposto al questionario, si trova nel ruolo attribuito all'attività di ascolto rispetto alle altre attività dell'esperienza: nessuno ha dichiarato che il ruolo sia marginale, un referente riconosce ad essa un ruolo principale, e gli altri tre affermano che l'attività di ascolto si trova alla pari con le altre attività educative proposte.

Rispetto alla volontarietà e alla libera espressione, significativa può essere la domanda che chiedeva se nel corso del progetto vi siano state richieste di ascolto da parte dei bambini e degli adolescenti: in tre interventi ciò è accaduto, in forme sia esplicite che indirette. In due casi, la risposta è stata negativa (*Centro di aggregazione e Educativa di strada*, entrambi di Catania).

Il primo commento che suscita questa risposta, al di là di ogni valutazione più approfondita, è che se i referenti del progetto riconoscono che una richiesta vi sia stata, si apre la porta alla possibilità effettiva che ciò sia vero, e se ciò è vero, indubbiamente questo significa che i ragazzi, laddove hanno esplicitato il loro bisogno di essere ascoltati, quanto meno, si sono sentiti anche legittimati a farlo, dunque hanno trovato spazi e modi per agire il loro sentire.

Altre considerazioni possono invece emergere dalle risposte alle domande successive, che chiedevano di riportare degli esempi di tali episodi. Si nota così che per qualcuno "I bambini e ragazzi richiedono sempre di essere ascoltati e di essere accolti" (*Eyfes*, Cagliari), espressione un po' troppo vaga e che denota una certa banalizzazione della richiesta di ascolto così come la si intendeva invece nella domanda del questionario. Sul come gli educatori accolgano questo bisogno, lo stesso compilatore sottolinea che i ragazzi vengono "rassicurati" e "visti", e "spesso si fermano a riflettere su ciò che è stato detto": una inversione di responsabilità, forse provocata da una svista (di fatto o di compilazione?) perché qui si chiedeva se gli adulti, magari, si fermano a riflettere su ciò che i ragazzi e bambini, magari, hanno detto... Questo genere di risposte, mettono un po' in dubbio il fatto che vi sia reale consapevolezza e coscienza, da parte degli adulti, di ciò di cui si sta parlando, ovvero, di cosa significhi davvero, mettere il focus sui bambini: come se comunque, alla fine, bambini e ragazzi fossero dei meri destinatari di un consiglio, sul quale hanno l'obbligo di dover ragionare, e che il compito degli adulti fosse quello di rassicurare e mostrare che "sì, ti ho visto" e "adesso ascoltami (tu bambino, me adulto)".

L'esempio invece del cineforum che offre momenti di narrazione biografica, che accoglie la richiesta di intimità dei ragazzi che si sentono sovra-esposti, pare in linea con una partecipazione autenticamente volontaria, non forzata, e non banalizzata. L'intervento infatti, sulla base di un ascolto serio, mette parzialmente in discussione anche i benefici dell'attività che proponeva, ovvero affrontare le proprie situazioni problematiche mettendole a nudo, perché nel confronto si può comprendere che non si è soli, e che altri ragazzi possono stare vivendo esperienze simili.

Il terzo progetto (*Videomaker*, Torino) si sofferma, nel rispondere a questa domanda, su aspetti più tecnici e oggettivi, poiché sottolinea che i ragazzi hanno chiesto di poter modificare il progetto, e a seguito di ciò, le modalità di realizzazione del video sono state cambiate.

Tuttavia una domanda posta fisicamente più in là, relativa a se l'intervento sia cambiato a seguito dell'ascolto, proprio il referente del progetto *Cineforum* dichiara che il progetto non è stato cambiato, "perché si è ritenuto che i mezzi disposti abbiano risposto bene al fabbisogno collettivo". Più che un disconoscimento del valore dell'ascolto precedentemente dato, questa appare come un'interpretazione forse troppo estesa del cambiamento: magari si intendeva se il progetto fosse stato "stravolto" nel suo impianto generale.

Ambiente motivante e a misura di bambino

Questi aspetti, relativi al mettere a disposizione risorse e tempi adeguati, nonché spazi nei quali i bambini possano sentirsi a loro agio, possono essere rilevati innanzitutto nel luogo fisico di realizzazione degli interventi. Come si è detto all'inizio del paragrafo, essi sono: centri di aggregazione e spazi aperti, che rappresentano punti di incontro e socializzazione dei ragazzi, o luoghi privati come l'oratorio o la sede di una associazione. Nel caso dei centri, si suppone che essi siano a misura di bambino, essendo pensati per i bambini e ragazzi. Per le attività di strada o all'aperto, il beneficio di questi interventi è legato al fatto di andare verso ambienti abitualmente frequentati dai ragazzi e che sono loro più familiari (al di là dell'agio o disagio che vivano in tali luoghi). La quantità di tempo dedicato alla partecipazione può essere misurato sia come tempo dedicato all'ascolto, sia come tempo di attività realizzate, essendo le attività molto focalizzate sulla dimensione partecipativa: 2 progetti non hanno risposto a queste domande; gli altri 3 indicano un monte ore complessivo abbastanza rilevante, di attività svolte in presenza di un adulto. Di queste, l'ascolto ricopre una parte considerevole in termini di ore dedicate o di strutturazione di momenti precisi e programmati; dalle testimonianze raccolte:

[...] un'ora alla fine delle proiezioni, ma anche nella preparazione e realizzazione del cortometraggio ci sono stati momenti di ascolto attivo (*Cineforum Les Enfants*).

In accoglienza la prima mezzora di attività. I gruppi di discussione 1 volta al mese. Sempre durante lo svolgimento delle attività. Incontri ad hoc durante periodi di particolare difficoltà del minore 1 volta la settimana (*Centro di aggregazione 10ª municipalità*).

Durante tutte le fasi del progetto (*Videomaker*).

Anche le metodologie che favoriscono l'accesso a misura di bambino delle attività proposte sono un indice per questo standard. Alcuni strumenti di ascolto sono stati analizzati in precedenza, qui si può osservare ulteriormente il valore loro attribuito e anche alcune valutazioni fatte dagli stessi progetti sui metodi proposti. Nell'attività di *Cineforum*, è stato somministrato ai ragazzi, all'inizio del percorso, un questionario sulle motivazioni e aspettative dei partecipanti. Il *Centro di aggregazione 10ª municipalità* precisa come l'ascolto sia una prassi educativa trasversale e confronta le diverse forme di ascolto promosse, tra le quali sembra rendere maggiormente quella informale e meno strutturata:

L'ascolto è una modalità educativa che viene utilizzata in ogni momento dell'attività. È lo strumento principale per attivare rapporti empatici con i ragazzi. I momenti migliori dell'ascolto sono risultati essere quelli dell'accoglienza iniziale dove ci si saluta, ci si incontra, ci si racconta la giornata e si presentano i nuovi arrivati. I gruppi di ascolto e di discussione su tema si rivelano più formali e meno spontanei.

Pari opportunità e protezione/sicurezza

Lo standard di pari opportunità con riferimento a categorie particolari di soggetti, maggiormente vulnerabili o a rischio di discriminazione è ravvisabile nel target al quale i progetti si rivolgono: i bambini e ragazzi destinatari dell'intervento hanno per lo più problemi relazionali (disagio adolescenziale) e vivono in quartieri periferici. Sono ragazzi e bambini che dunque molto probabilmente hanno difficoltà ad avere accesso a esperienze di partecipazione e di socializzazione positiva. Alcuni hanno anche difficoltà a scuola, e problemi nella famiglia.

Pari opportunità di ascolto e partecipazione sono garantite anche dalla tipologia di strumenti di cui gli adulti si dotano per offrire spazio ai bambini. Nei progetti considerati gli strumenti si distribuiscono variamente a seconda del target di età: vi è perciò una certa attenzione a favorire l'espressione del bambino e del ragazzo, garantendo modalità e pratiche diverse, e dunque pari

opportunità rispetto all'età. Lo strumento più diffuso è l'osservazione diretta esplicita; altre occasioni di ascolto sono create utilizzando focus group, questionari, disegni, e in minore misura l'intervista individuale, i temi e il metodo del brainstorming.

In tutti i progetti, tranne uno, i bambini e i ragazzi sono ascoltati anche come soggetto collettivo, e a tal fine vengono utilizzati soprattutto i laboratori, e a seguire, i disegni e le drammatizzazioni.

La riservatezza e la protezione del bambino o ragazzo possono essere misurate considerando il dato sull'ascolto individuale: questo è utilizzato da tutti con le stesse proporzioni dell'ascolto di gruppo, ovvero non vi è una preferenza particolare per l'uno o l'altro. Il fatto comunque che sia contemplato dà una misura dell'attenzione alla soggettività e al bisogno di garantire anche spazi *ad personam* e che tutelano anche la privacy. Significativa rispetto a questo standard, è la precisazione fatta dal responsabile dell'associazione *Teatro dell'undici* di Catania, che ha promosso spazi di racconto personale successivi alle visioni di film, che miravano appositamente a favorire lo scambio tra i ragazzi: tuttavia alcuni di loro hanno espresso difficoltà a esporre davanti a tutti le loro situazioni individuali e familiari private, e gli operatori hanno subito cogliere questo bisogno e tutelarlo:

Le richieste esplicite hanno riguardato la partecipazione e le richieste di ruoli specifici all'interno della realizzazione del nostro film, a volte la richiesta di privacy e un certo pudore nell'esprimere situazioni di disagio all'interno della famiglia d'appartenenza. Gli operatori laddove hanno riscontrato queste richieste indirette di privacy l'hanno senz'altro rispettata, riconoscendo quando non era il caso di spingersi oltre. Da considerare che il progetto è stato svolto in una zona (S. Cristoforo di Catania) ad alta densità criminale, storica roccaforte della criminalità organizzata, quindi anche una certa reticenza è quasi endemica. Ritengo però, che questa "finestra sul mondo" sia stata molto utile, e li abbia spesso portati ad un confronto col loro vivere, scoprendosi a volte, senza nemmeno accorgersene. (*Cineforum Les Enfants*, Catania)

Follow up

Uno degli standard proposti da Save the Children riguarda il momento della restituzione e valutazione sia sui processi di partecipazione che sul progetto: i progetti esaminati dichiarano di aver coinvolto i bambini nel progetto garantendo loro di dare una propria valutazione e un proprio contributo specifico.

Due domande hanno preso in considerazione questo aspetto, misurandolo nelle diverse fasi progettuali: la prima chiedeva se i ragazzi/bambini sono stati coinvolti dando "un loro contributo specifico, una loro valutazione", la seconda indagava quanto i bambini venissero ascoltati.

Il grado di coinvolgimento del bambino nella progettazione, che possiamo definire "grado di protagonismo", varia a seconda della specifica fase progettuale. Tra le risposte date sotto forma di "molto, abbastanza, poco, per nulla", sono state sommate le risposte "molto" e "abbastanza", e riportate nella tavola che segue³⁶.

³⁶ Uno dei cinque progetti non ha risposto a queste due domande, perciò i valori delle tabelle presentate fanno riferimento ai dati di quattro progetti.

Tavola 10. Grado di ascolto e di protagonismo dei bambini, per ogni fase progettuale (domande 31.a e 9.a). Somme delle risposte “molto” e “abbastanza”. Numero di progetti

Fase progettuale	molto o abbastanza	
	ascolto	protagonismo
rilevazione dei bisogni	2	2
progettazione/ideazione	3	2
presentazione iniziale	3	3
realizzazione centrale	4	4
monitoraggio in itinere	4	3
valutazione finale	3	4
restituzione finale	4	4
produzione materiali	3	4
Tot progetti rispondenti	4	4

Alcuni risultati delle due domande si presentano parzialmente in contraddizione tra di loro: nella tavola queste discordanze sono state evidenziate in giallo. Si suppone infatti che se i bambini hanno partecipato a una fase, il grado di ascolto che essi hanno ricevuto in quella stessa fase sia almeno uguale o eventualmente superiore, ma non inferiore, a quello sulla partecipazione, poiché l'ascolto dovrebbe essere una pre-condizione al protagonismo, o comunque accompagnarlo. Nella fase di valutazione finale tutti i progetti dichiarano di aver reso partecipe il bambino/ragazzo, ma solo 3 hanno indicato di averlo ascoltato: infatti manca una risposta da parte di un progetto. La stessa discordanza si presenta nel caso della produzione di materiali sul progetto, dove invece vi è stata un'attribuzione “discordante” (poco ascoltati, abbastanza resi partecipi).

Queste leggere incoerenze possono essere legate a una leggerezza nel rispondere, rendendo comunque la risposta dunque poco attendibile, oppure, qualora la risposta fosse corretta, potrebbero far palesare una carenza nella efficacia dell'ascolto e della partecipazione, dunque una superficialità nei fatti, nella attuazione pratica dei due diritti.

Si fa notare che comunque le due domande erano entrambe complesse, perché, per ogni fase del progetto, si chiedeva di indicare il grado (molto, abbastanza, poco, per niente), ed esse erano (volutamente) distanziate molto l'una dall'altra: prima veniva quella sul “coinvolgimento”, inteso in senso molto largo poi, molto più in là, veniva la domanda sul livello di ascolto, con i valori espressi negli stessi termini.

Ciò detto, tutti i progetti valutano di avere ascoltato e fatto partecipare molto o abbastanza i ragazzi/bambini nelle fasi di realizzazione centrale del progetto e nella fase di restituzione finale. Ancora, tutti i progetti dichiarano di aver ascoltato il bambino/ragazzo nel monitoraggio in itinere dell'intervento.

In generale, e a parte le incoerenze segnalate, i referenti dei progetti valutano che i bambini e i ragazzi siano molto ascoltati nella progettazione, ma che questo ascolto non abbia sempre prodotto un effettivo maggiore loro coinvolgimento.

Dalle risposte al questionario emergono anche informazioni che permettono di analizzare come i referenti interpretano e descrivono il rapporto tra ascolto e partecipazione. Un progetto mette in relazione i bisogni dei bambini con gli obiettivi del servizio, che sono la promozione del benessere, attraverso il raggiungimento di relazioni positive, il confronto tra pari e con gli adulti (*Eyfes*); il progetto *Cineforum* valuta il legame tra ascolto e partecipazione riportando la corrispondenza tra il “ruolo che il bambino ha avuto in seno al gruppo” e “l'affidamento dei compiti”. Infine, *Videomaker* dichiara che “i partecipanti sono stati i protagonisti diretti del progetto”. Il collegamento tra ascolto e partecipazione viene perciò letto in generale come concordanza interna tra le fasi del progetto: il che è parzialmente attinente con la domanda, ma forse questa non è stata compresa appieno.

Sempre nell'ambito della valutazione del progetto, si è andati a sondare come è stata monitorata la soddisfazione o meno dei bambini: 3 progetti hanno considerato questo aspetto. Un po' tutti gli

strumenti di rilevazione proposti sono stati variamente scelti (uno o due ciascuno): osservazione, questionari, interviste, diari di bordo. Solo 2 progetti hanno valutato anche gli effetti che l'ascolto ha avuto sulla buona riuscita del progetto, valutando uno il benessere dei bambini e delle famiglie, e scopi e oggetto dell'intervento (attraverso domande dirette agli utenti), e l'altro l'oggetto dell'intervento e le pratiche di lavoro (monitorando gli utenti nel tempo e discutendo nell'équipe di lavoro).

Sul coinvolgimento dei bambini/ragazzi nel processo di valutazione, questo è avvenuto per 3 progetti su 5, nei modi seguenti: osservazione, questionario, focus group e giochi. Da notare che i due progetti che hanno dichiarato, in questo punto, di non aver coinvolto i bambini nella fase di valutazione, avevano risposto diversamente alle domande sul grado di coinvolgimento e ascolto del bambino in questa fase progettuale, dove invece avevano indicato una "abbastanza" e l'altra addirittura "molto" entrambi i livelli di partecipazione e ascolto, mentre un referente che qui ha risposto di aver coinvolto i bambini con i giochi, nelle domande precedenti aveva lasciato in bianco l'indicazione specifica su questa fase del progetto. Si veda a questo riguardo, la tabella comparativa delle risposte date alla domanda sugli strumenti utilizzati per far partecipare il bambino/ragazzo alla valutazione, e quelle date alla domanda sul livello di ascolto e protagonismo del bambino/ragazzo nella fase di valutazione. Le righe evidenziate segnalano le "divergenze" nelle risposte di tre progetti.

Tavola 11. Comparazione delle risposte alle domande date sulla partecipazione del bambino/ragazzo alla valutazione del progetto

Progetti	36. Se la valutazione ha tenuto conto anche dell'opinione del bambino, con quali strumenti e modalità ciò è stato realizzato?					Domande precedenti sulle fasi progettuali (fase di valutazione)	
						d. 9.a	d. 31.a
	osservazione	questionari	focus group	diario di bordo	giochi	Ascolto	Protagonismo
Progetto 1 (Cagliari)	No	No	No	No	No	abbastanza	abbastanza
Progetto 2 (Catania)	Sì	Sì	No	Sì	No	Non risposto	molto
Progetto 3 (Catania)	No	No	No	No	No	molto	molto
Progetto 4 (Catania)	No	No	No	No	Sì	Non risposto	Non risposto
Progetto 5 (Torino)	Sì	No	Sì	No	No	molto	abbastanza

Brevi conclusioni sull'ascolto-promozione diritti

Si è voluto dedicare un certo spazio alla tipologia di ascolto-promozione diritti, in virtù del fatto che i progetti esaminati, che realizzano attività di promozione dei diritti in un contesto comunque di intervento sul disagio dovrebbero in qualche modo aver prestato un'attenzione qualificata al bambino e adolescente come persona, cercando di attivare in lui/lei risorse personali di superamento delle proprie difficoltà. In effetti, alcuni dei progetti analizzati, per i quali si è potuto disporre anche delle informazioni aggiuntive fornite dalle risposte al questionario, mostrano elementi meritevoli di essere stati raccontati. Come si è visto, gli standard di qualità della partecipazione e dell'ascolto proposti da Save the Children non sono proprio del tutto sconosciuti a questi progetti, sebbene non sia possibile trarre delle conclusioni complete.

È importante ribadire ancora una volta, come si apprezzi e si noti lo sforzo dei referenti di progetto, di compilare un documento informativo anche abbastanza complesso, che necessitava di una attenta lettura e comprensione. Perciò le stesse incoerenze rilevate vanno relativizzate e non

enfattizzate eccessivamente. Esse sono state riportate allo scopo soprattutto di permettere un'efficace e veritiera analisi delle relazioni esistenti tra le risposte.

La promozione dei diritti ci avvicina in qualche modo alla tipologia che segue, l'ascolto attivo, anche perché, appunto, diversi dei progetti che si rifanno all'ascolto-promozione diritti, sono stati selezionati anche come promotori di un ascolto attivo.

L'ascolto attivo

L'ascolto attivo aggiunge un input a tutte le varie forme di ascolto possibili e praticabili. Questo valore aggiunto è reso possibile da un cambiamento di prospettiva: esso non si riferisce tanto a quanta sensibilità o empatia venga messa nell'ascoltare, essendo queste, come molte altre, condizioni tutte necessarie ma non sufficienti perché un ascolto sia davvero attivo. Ciò che fa la differenza, è che cosa si vuole ottenere con questo ascolto "aggiuntivo". Un ascolto può essere terapeutico, ovvero mirare a guarire o alleviare delle ferite emotive, fisiche, psichiche, ma una volta fatto questo, o accanto a questo, ci si può chiedere se è possibile o opportuno o buona cosa, aprire una porta ulteriore a quel bambino/a, e creare in lui, fuori di lui, per lui, uno spazio individuale o collettivo, nel quale esprimere la sua soggettività e particolarità di persona. Questo spazio deve poter servire al bambino/ragazzo non per dire genericamente qualcosa, ma qualcosa di rilevante sulle questioni che lo riguardano. Tali "questioni" hanno a che vedere, da una parte, con l'argomento attorno a cui ruota la situazione da lui vissuta, e che lo ha portato a relazionarsi con degli operatori di un servizio, ma ha a che fare anche con le modalità che vengono lui proposte per affrontare il "problema" o avviare un'attività in quel servizio.

L'ascolto attivo verrà presentato per esteso nel paragrafo successivo. In questa parte è utile notare come invece gli stessi progetti propongano qua e là questa terminologia, e come siano stati invece ri-attribuiti aspetti di ascolto attivo a una gamma più ampia di progetti, ai fini di indagare questa metodologia attraverso il questionario.

I 23 progetti che sono stati classificati come ascolto attivo presentavano, nella terminologia usata o nelle descrizioni di dettaglio dei progetti, elementi riconducibili a questo tipo di ascolto (sebbene sempre da verificare). Si è poi ritenuto che altri progetti mostrassero aspetti che in qualche modo potevano far intravedere metodologie e orientamenti che sostengono l'ascolto attivo. Per questo motivo, i progetti selezionati per la somministrazione del questionario sono in numero maggiore di quelli per i quali è stata formulata l'ipotesi iniziale di essere esperienze di ascolto attivo.

Quadro sintetico delle tipologie

L'analisi delle tipologie di ascolto riscontrabili nei progetti consente di rilevare quali caratteristiche dell'ascolto assumono maggiore valenza negli interventi realizzati. Indicativi, in tal senso, sono gli esiti delle risposte date ai questionari inviati per l'approfondimento qualitativo di alcuni progetti che sembravano maggiormente propensi a praticare un ascolto di tipo attivo. La maggioranza degli enti rispondenti dichiarano infatti la compresenza di tutte le tipologie di ascolto, eccetto quello psico-terapeutico, con una leggera prevalenza per l'ascolto-accoglienza, l'ascolto-promozione dei diritti e l'ascolto-pedagogico. Le informazioni raccolte confermano l'ipotesi di partenza che non sia possibile attribuire in modo univoco le categorie di ascolto, non tanto per una mancanza di dati esaurienti, quanto perché l'ascolto, laddove praticato, si intesse di variegati e molteplici elementi, tutti concorrenti a enfattizzarne la qualità e la vicinanza verso chi viene ascoltato.

Si può perciò, per provare a tirare le fila di questi aspetti, proporre una gamma di qualità contenute nell'arte di ascoltare il bambino e l'adolescente, avendo come base di riferimento la progettualità sviluppata nella cornice della legge 285. Queste qualità si esplicano in una attitudine ad ascoltare che in tanti casi è accompagnata da un sostegno che si sostanzia nella consulenza (*counseling*): così, l'ascolto mira a dare al ragazzo/bambino uno spazio protetto, nel quale poter aprirsi e raccontare qualcosa di sé, e ricevere, se richiesto, un consiglio, o comunque, approfittare di un appoggio che rimanda alla propria situazione, con qualche chiave di lettura o rielaborazione. È un ascolto che spesso avviene all'interno di una relazione educativa, qualunque sia la figura che materialmente lavora nell'intervento: ci si trova quindi dentro un percorso, un cammino con obiettivi