

determinati, con ritmi scanditi da un rapporto abbastanza preciso che vede adulti che educano e ragazzi/bambini da accompagnare, guidare, supportare nella crescita.

L'elemento dell'accoglienza compare nell'attribuzione fatta dal ricercatore in modo meno evidente di quanto invece indicato autonomamente dai referenti dei progetti, tuttavia emerge, anche al di fuori delle specifiche attribuzioni fatte, la sua rilevanza come fattore chiave dell'ascoltare. Esso si estrinseca nell'empatia che favorisce il crearsi di un ambiente idoneo all'ascolto, che mette a suo agio il bambino o adolescente oppure, nel sintonizzarsi sulla "sua" lunghezza d'onda, nel "suo" ambiente. Questa modalità di ascolto viene infatti messa in atto o quando l'utente bambino/ragazzo viene accolto in uno spazio fisico predisposto dall'adulto, dove si realizzano le attività, oppure nella fase definita di "aggancio", all'interno di un intervento di educativa di strada, che presuppone l'andare verso i luoghi che appartengono più all'adolescente che non all'educatore adulto.

Complementare e simile all'ascolto-accoglienza è la forma di ascolto che viene agita nel corso di interventi che mirano a orientare alcune scelte chiave nei percorsi formativi e nei primi approcci al mondo del lavoro dei bambini e degli adolescenti, così come nei supporti alle famiglie più deboli nelle relazioni con il territorio, sia esso rappresentato dalla scuola, dai servizi, dalla rete sociale. In questi ambiti, l'ascolto si manifesta come attitudine a indagare, insieme all'utente, i bisogni inespressi e a esplorare le capacità e le risorse personali per rafforzare la capacità di auto-determinazione del soggetto.

Laddove i progetti mettono enfasi nella realizzazione di attività ad alto coinvolgimento dei bambini e degli adolescenti, che da destinatari diventano attori primari dell'esperienza, l'ascolto è fortemente finalizzato a sostenere la promozione dei diritti dei bambini e degli adolescenti. Questo ascolto presenta tutte le ricchezze dell'approccio partecipativo, e anche le sue contraddizioni: le maggiori difficoltà si riscontrano nella effettiva capacità di mettere i bambini al centro del progetto, anche nelle sue fasi preparatorie, e di lasciarsi in parte condurre da loro, accettando i rischi ma anche le scoperte che tale attitudine favorisce. Il ruolo degli adulti emerge come altamente significativo, e sarebbe utile verificare quanto ciò sia funzionale al sostegno educativo, e quanto in esso vi sia di resistenze legate alla visione adulto-centrica degli interventi per l'infanzia e l'adolescenza.

Tutti questi modi dell'ascoltare mettono in evidenza una o più qualità particolari dell'ascolto: laddove esse sono tutte fortemente presenti, emerge un ascolto di valore, che si avvicina alla serietà e autenticità dell'ascoltare: con ciò non si intende un ascolto "perfetto", ma un ascolto aderente alla realtà, e dunque anche alle soggettività di chi ascolta e di chi viene ascoltato. Un ascolto, si ritiene, per essere "vero" deve contenere anche criticità: ma la differenza sostanziale è quanto, soprattutto l'adulto, in virtù delle responsabilità di cui si fa carico, sia in grado di lasciar trasparire le proprie difficoltà, mettendosi in gioco per davvero. Le qualità non sono dei risultati, ma delle intenzioni: queste infatti sono "governabili", riconducibili a dei principi di fondo dell'ascoltare. La fiducia del bambino/ragazzo è dunque legata in modo diretto alla sincerità della figura adulta che ha di fronte, ed è inversamente proporzionale alla sua imperscrutabilità e rigidità. È la stessa differenza che passa tra autorevolezza e autoritarismo.

Ogni ascolto ha le proprie finalità, tutte legittime e di valore. Quando tra esse si inserisce anche l'idea che il ragazzo e il bambino siano portatori di punti di vista che possono arricchire lo stesso progetto in cui sono coinvolti, e che ciò sia un valore aggiunto per l'esperienza educativa in sé, per la crescita propria e degli altri bambini e ragazzi e per il superamento delle loro condizioni problematiche, allora vi sono i presupposti per la messa in atto di un ascolto attivo.

L'aggettivo "attivo" tende tuttavia ad essere interpretato come "interattività", limitando la sua portata al fatto che in qualche modo l'intervento promuova un feed-back, una risposta, da parte del ragazzo/bambino, a quanto proposto. Ma l'ascolto attivo non si esaurisce in una risposta. Esso è basato su un dialogo continuo, fatto di parole e fatti, intenti e azioni, che mirano a "immaginare insieme" e poi "costruire insieme" una strada sulla quale poi si voglia davvero anche "camminare insieme". Non tutto può essere anticipato nel programma iniziale, anzi, molti sono gli imprevisti e i rischi: è su questo aspetto, che sta la capacità dell'adulto di mettersi in gioco.

Il bambino, per sua condizione, in parte biologica in parte culturalmente imposta, non ha il controllo delle fasi dell'intervento in cui, volente o nolente, spesso si trova inserito: tanto questo è considerato "naturale", o un fatto acquisito, tanto è dato per scontato che invece l'adulto abbia il

controllo se non assoluto, almeno consistente, sui processi in atto in un percorso socio-educativo. È considerato anzi indispensabile, che egli, nella sua funzione di guida, abbia il timone in mano.

La tutela del bambino o adolescente, in particolare se in situazioni di disagio, presuppone un certo orientamento e programmazione dell'intervento. Tuttavia, iniziare col bambino un iter che lo incoraggi a prendere in mano, per tratti sempre più frequenti, quel timone, insieme all'adulto, e a volte, anche da solo, fa parte del riconoscimento della sua identità come persona:

A me è piaciuto intanto molto perché abbiamo potuto dire le nostre opinioni liberamente, senza la preoccupazione del voto, come se fossimo delle persone che possiamo dire le nostre cose liberamente insieme a un gruppo e questo mi è molto piaciuto (Baraldi, 2013).

L'ascolto non può essere attivo, se non c'è, nell'adulto, la volontà di aprirsi a un certo margine di rischio, ovvero di accettare l'incognita che ogni bambino o ragazzo rappresenta in quanto persona al di fuori dell'adulto, fuori dal suo controllo. Ci sono situazioni in cui l'ascolto può essere attivo, e altre in cui esso non sia praticabile: crediamo però che il confine tra esse sia dato non dalla situazione "oggettiva" del bambino/ragazzo, ma dalla capacità dell'adulto di creare l'ambiente adatto all'esplicarsi delle potenzialità del bambino/ragazzo, di preparare se stesso e il ragazzo/bambino, con tutte le informazioni e gli strumenti di cui non sempre, o quasi mai, il ragazzo già dispone. Vi sono tuttavia mezzi che il bambino, in quanto tale, ancora non ha sviluppato, e mezzi, che, in certo senso, gli sono stati negati o tolti dagli ambienti in cui ha vissuto. Un ascolto attivo dovrebbe permettere di distinguere tra gli uni e gli altri (strumenti), mettendo il bambino o ragazzo in grado di assumere il ruolo attivo che gli compete.

#### 5.4. L'ascolto attivo nella ricerca con questionario

In tale quadro di lettura e analisi, si è andato sempre meglio definendo e attribuendo un corpo preciso a un concetto specifico di ascolto, che riprende e perfeziona la definizione contenuta nell'obiettivo generale, ovvero l'ascolto di qualità, che qui tentiamo di racchiudere nell'espressione "ascolto attivo". La definizione proposta è: ascolto finalizzato ad accogliere fortemente le proposte e suggerimenti dell'utente, con effettiva disponibilità a ridefinire e rimodulare il progetto/percorso di cura, secondo un piano condiviso tra utente/bambino e operatori/adulti.

Questa definizione di ascolto mira a sottolineare alcuni concetti basilari dell'approccio ai bambini e ai loro diritti, che sono stati sopra richiamati e che attraversano un po' tutta la Convenzione del 1989. Il punto focale è la disponibilità e prontezza dell'adulto a cambiare le proprie opinioni, attitudini e decisioni, sulla base di quanto espresso dal bambino (Bosisio, 2012, p. 143). La chiave di volta è l'apertura all'incognito, a ciò che non si sa, che non si può sapere, fino a quando l'altro, il bambino, non si pronuncerà. Se invece, come adulto, già suppongo, aprioristicamente, di sapere ciò che verrà detto e proposto, allora questo mio pregiudizio non favorirà un atteggiamento di ascolto reale, ma solo un ascolto-farsa. A seguire, il mio ascolto reale diventerà anche attivo nel momento in cui metterò in discussione i miei assunti di partenza e includerò la prospettiva del bambino o dei bambini che sto ascoltando nel percorso che con loro sto condividendo (Belotti, 2012).

Al fine di sondare meglio le dimensioni proprie dell'ascolto attivo, che richiede necessariamente un certo livello di approfondimento, è stato elaborato un questionario da proporre a un gruppo di progetti che già a una prima lettura, sono parsi avvicinarsi maggiormente a questo approccio. I quesiti specifici della parte di ricerca sull'ascolto attivo hanno mirato a valutare:

- la qualificazione delle metodologie di progettazione
- la partecipazione dei bambini e degli adolescenti: grado di coinvolgimento nella progettazione e nelle decisioni
- i modi di intendere l'ascolto attivo, di praticarlo e di valutarne gli effetti
- la capacità di riflessione ed elaborazione sull'ascolto.

Essi hanno ruotato attorno ai seguenti aspetti nel dettaglio:

- presenza di elementi di qualità progettuale (fasi del progetto, lavoro di rete)
- gli spazi di partecipazione e di autonomia dei bambini e degli adolescenti
- i soggetti dell'ascolto
- contesti generali e luoghi specifici
- le modalità di ascolto
- le finalità dell'ascolto
- esperienze concrete e effetti dell'ascolto
- la valutazione dell'ascolto.

##### 5.4.1. Analisi dei questionari

Le risposte date ai questionari sono state raccolte all'interno di un *data base on line* che ha permesso una loro elaborazione. Un primo risultato che appare sicuramente buono, è la percentuale di restituzione dei questionari: su 41 progetti individuati come esperienze di ascolto attivo, 34 hanno compilato il questionario. Va inoltre sottolineato che vi è stato un buon contatto con i soggetti attuatori dei progetti, che si sono dimostrati molto disponibili e pur manifestando difficoltà a trovare il tempo materiale per rispondere, si sono impegnati anche nel caso in cui il progetto non fosse più di loro competenza o si fosse concluso.

Nell'analisi va considerato che un terzo circa dei progetti è stato realizzato nella città di Milano, e un quarto circa in quella di Torino: queste sono le due città che insieme raccolgono la metà dei progetti. Nel complesso, risultano rappresentate 9 città riservatarie su 15.

Il dato temporale mostra che 13 progetti hanno avuto inizio prima del 2010, e i rimanenti si suddividono equamente come annualità di avvio tra il 2010, il 2011 e il 2012. Di tutti i progetti, la metà non è più attiva al momento della compilazione (autunno 2013).

La disamina delle informazioni raccolte seguirà la traccia dei quesiti della ricerca.

#### 5.4.2. Qualità generale dei progetti

La qualità generale dei progetti è stata vagliata, seppur sinteticamente, nella prima serie di domande, che fanno riferimento alle modalità di progettazione. Si nota così che non tutti gli interventi hanno definito i risultati attesi del loro operato: 7 su 34 non li hanno definiti e 4 non hanno risposto alla domanda. I 23 casi che hanno definito i risultati attesi hanno tutti riportato una sintesi degli stessi nello spazio previsto.

Anche l'utilizzo di un sistema periodico di raccolta dei dati non è sempre presente: sono 8 i progetti che nella scheda dati *on line* hanno segnalato di non prevederlo. Questa risposta meritava di essere verificata, ma per non appesantire troppo il questionario, già abbastanza lungo, era stato scelto di lasciare uno spazio libero ai compilatori per eventuali aggiunte o dettagli rispetto alla scheda progetto inserita in banca dati, che è stata allegata al questionario. Tuttavia pochi progetti hanno ritenuto di dover integrare le informazioni della scheda.

Un'ulteriore domanda ha inteso sondare l'intensità delle relazioni con gli altri enti e soggetti del territorio. Nella maggioranza dei progetti, sono stati coinvolti "molto" o "abbastanza" gli enti locali pubblici, i servizi sociali, la scuola e il terzo settore. I meno coinvolti ("poco" o "per nulla") sono stati invece i tribunali (civili o penali), la polizia, gli enti a livello sovranazionale e l'università: questo andamento va messo in relazione al fatto che i contatti con queste tipologie di soggetti sono probabilmente confinati ai progetti specifici su target particolari di bambini e adolescenti (coinvolti nel circuito penale o civile), che riguardano una minoranza delle esperienze. Significativo è il risultato che emerge rispetto al terzo settore, poiché dimostra che vi è una diffusa rete di contatto nelle realtà del sociale, che sono quelle solitamente investite della gestione dei progetti realizzati nell'ambito 285. Il dato sui rapporti con la scuola conferma il trend generale dei progetti sull'ascolto, che, considerato il target di età dei loro destinatari, collaborano molto con gli istituti scolastici (piuttosto che con l'università), per lo svolgimento dei loro interventi.

Le relazioni con gli enti locali, e con il servizio sociale, sono da imputare sicuramente ai rapporti anche formali che gli enti gestori dei progetti tengono necessariamente con l'amministrazione cittadina, fosse anche solo relativamente alla stipula delle convenzioni e degli accordi funzionali all'attribuzione dei progetti. Questa ipotesi è confermata dalla domanda sugli accordi formali: questi sono stati infatti stipulati soprattutto con un ente pubblico locale (24), con il terzo settore (18), con la scuola (17) e con i servizi sociali (12).

Considerata la cornice in cui sono inseriti i progetti (la legge 285) è evidente che questo dato sia parzialmente "retorico" – o dovrebbe essere tale – piuttosto che indice di qualità. Coloro che non hanno indicato l'ente pubblico locale come un soggetto firmatario di un accordo, hanno sicuramente inteso che la domanda riguardasse altri soggetti, escluso l'ente cittadino che ha la titolarità di tutti i progetti 285, e con il quale dunque la stipula formale della collaborazione è imprescindibile. Nonostante questo dato possa apparire consolidato, siccome spesso la realtà è anche molto diversa, è apprezzabile notare come gli enti del territorio stiano in relazione tra loro in modo continuativo e organizzato: sono dunque importanti le segnalazioni fatte relativamente a terzo settore, scuola e servizi sociali.

È interessante infine considerare anche con quali enti non classicamente ricompresi nella rete locale siano state formalizzate le collaborazioni, quale indice di ricchezza ulteriore: tra i soggetti "altri" ritroviamo le parrocchie, una azienda per la stipula di tirocini, fondazioni, ordini professionali; vi è poi la categoria dell'università e i soggetti sovranazionali.

### 5.4.3. La partecipazione dei bambini e degli adolescenti

Vi sono tre domande nel questionario che indagano la partecipazione dei bambini e degli adolescenti. In particolare due sono fra loro collegate (si vedano anche le osservazioni e i risultati dell'analisi riportata sopra sulla tipologia di ascolto-promozione dei diritti), poiché fanno riferimento al coinvolgimento del bambino/adolescente nelle diverse fasi progettuali: con una si è chiesto il grado di coinvolgimento generale ("protagonismo"), e nell'altra l'intensità di ascolto del bambino nelle stesse fasi progettuali. Al fine di comparare le due risposte, si riportano le frequenze percentuali dei progetti che hanno indicato, per ogni fase progettuale, "molto" o "abbastanza", per ognuna delle due domande.

Da notare che alla domanda 30(a) sul grado di ascolto, non hanno fornito la risposta 6 progetti, e altri 6 hanno dichiarato esplicitamente di non prevedere l'ascolto nelle fasi di progettazione degli interventi. I progetti che hanno risposto di prevedere l'ascolto sono 22; tuttavia, 28 progetti hanno compilato la gradazione che esprimeva quanto i bambini e adolescenti vengano ascoltati. Vi sono dunque delle incongruenze tra alcuni "no" e alcune "non risposte" alla prima domanda e la compilazione della successiva sotto-domanda. Le percentuali sono calcolate sul numero 28, ovvero i progetti effettivamente rispondenti.

Nella domanda n. 9 sul protagonismo, invece, 1 progetto non ha risposto e 7 progetti hanno dichiarato di non prevedere il coinvolgimento dei bambini/minori nelle fasi di progettazione. I progetti rispondenti sono perciò 26.

**Tavola 12. Confronto tra le domande 9(a) e 30(a) sul coinvolgimento/protagonismo e sull'ascolto praticati nelle diverse fasi progettuali. Numero di progetti che hanno scelto "molto" o "abbastanza", frequenze percentuali (su rispettivo totale di progetti effettivamente rispondenti)**

Fase progettuale	N. progetti %	
	Ascolto	Protagonismo
rilevazione dei bisogni	86,0	81,0
progettazione/ideazione	68,0	54,0
presentazione iniziale	57,0	62,0
realizzazione centrale	96,0	92,0
monitoraggio in itinere	96,0	77,0
valutazione finale	82,0	85,0
restituzione all'esterno	64,0	62,0
produzione di materiali	68,0	69,0
Totale progetti rispondenti	(28)	(26)

La fase che presenta il valore più alto sia di ascolto che di protagonismo è quella di realizzazione centrale dell'intervento. L'ascolto viene praticato molto anche nelle fasi di monitoraggio in itinere, di valutazione finale e di rilevazione dei bisogni. Anche il protagonismo viene promosso in queste altre fasi, seppure in modo più diffuso nella valutazione finale e un po' meno nella rilevazione dei bisogni e ancor meno (sempre rispetto all'ascolto) nel monitoraggio in itinere.

Si può osservare, guardando l'andamento della tabella che mostra il trend generale dei progetti considerati come un unico insieme, che i bambini vengono tendenzialmente più ascoltati che non resi protagonisti, nelle varie fasi di vita del progetto che li riguarda. Questo dato, coerente con il significato diverso che hanno ascolto e protagonismo inteso come partecipazione concreta, fa supporre che le risposte rispecchino correttamente la realtà e allo stesso tempo, evidenzia il diverso impegno e sforzo che implicano da una parte l'ascolto del bambino, e dall'altro, il garantire un suo protagonismo effettivo nella elaborazione e conduzione dell'intervento.

Estremamente significative in questo senso sono anche le osservazioni, ricche di spunti, fornite dai compilatori dei questionari alla domanda che chiedeva di identificare il legame tra ascolto e partecipazione. I referenti dei progetti mostrano di avere chiaro di cosa si sta parlando e di avere sviluppato una riflessione metodologica in merito alle pratiche di ascolto e partecipazione.

Molti commenti sottolineano come l'ascolto faciliti l'emergere dei bisogni, e quindi faciliti l'impostazione di un percorso a misura di bambino, e per il singolo bambino/adolescente. In questa prospettiva l'ascolto è connesso all'osservazione, fondamentale nel caso di bambini molto piccoli (0-3 anni), e dunque finalizzato a cogliere le espressioni anche non verbali, meno esplicite, per meglio programmare l'intervento.

Ricorre spesso, nelle parole dei referenti, l'evidenziazione del legame stretto tra ascolto e costruzione di una relazione di fiducia tra bambino/adolescente e adulto che lo accompagna. L'ascolto dunque favorirebbe così un "benessere relazionale, in cui i minori, i genitori e gli operatori trovano uno spazio in cui potersi confrontare e interagire" (*La bottega dei sogni*, Cagliari).

Infine, il terzo elemento forte del legame tra ascolto e partecipazione, è il rapporto diretto tra ascolto e condivisione del progetto educativo. Molte esperienze raccontano come l'ascolto sia la chiave che apre la porta della partecipazione attiva: esso se da una parte permette di "tirare fuori i propri bisogni, affinché abbiano voce e spazio in un contesto protetto collettivo e integrante" (*Centro di integrazione attraverso il gioco- Gioco dopo Gioco*, Roma), consente al bambino anche di "sentirsi riconosciuto e protagonista della proposta progettuale. Ciò fa sì che la motivazione individuale sia rinforzata e abbia ricadute positive sulla realizzazione del progetto" (*Genitorinsieme. Centro di consulenza per la famiglia e l'età evolutiva*, Milano).

L'ascolto è anche un mezzo per rendere maggiormente efficace l'intervento, in quanto aiuta il bambino/adolescente a "liberare la mente" ed essere maggiormente ricettivo rispetto al programma proposto o alla specifica attività. Così, nel progetto *Cornici: Spazi di ascolto per e con gli adolescenti* (Milano), i momenti di ascolto sono propedeutici a far riflettere gli adolescenti su di sé, vedere e riconoscere le proprie difficoltà, prendere parola su vissuti ed emozioni, e ciò facilita la preparazione di uno spazio mentale libero, favorevole all'apprendimento e all'inserimento scolastici. Similmente, nel progetto *Cento aperto polivalente sperimentale per adolescenti Ragazzi in libertà* (Bari) il collegamento tra i due aspetti (ascolto e partecipazione) è individuato nel fatto che "il bambino deprivato ha bisogno di sentirsi accolto/ascoltato per lasciarsi coinvolgere in qualsivoglia esperienza partecipata".

Nelle osservazioni fornite si riporta inoltre che l'ascolto promuove la partecipazione nella valutazione del percorso: il progetto *Servizio di tutoring familiare per una gestione competente del percorso biografico di bambini e di ragazzi con sindrome di Down* (Milano) organizza dei "colloqui individuali con il minore centrati a promuovere una propria autovalutazione".

I commenti inseriti in questa domanda mostrano un alto grado di coerenza con le risposte date nelle altre due domande<sup>37</sup>, infatti essi rispecchiano le attribuzioni di valore date a ascolto e partecipazione nelle diverse fasi del progetto: e dunque lo svolgimento delle attività proposte (realizzazione centrale), l'analisi dei bisogni, il monitoraggio e la valutazione.

Legata all'aspetto della valutazione e del ruolo avuto dai bambini/adolescenti in essa, è anche la domanda relativa a come è stata raccolta in questo caso l'opinione dei bambini/adolescenti.

Molti progetti non hanno specificato se l'opinione raccolta è stata quella del bambino/adolescente singolo o del gruppo di bambini/adolescenti; tra quelli che hanno risposto, 4 hanno dichiarato di aver considerato sia l'uno che l'altro, 3 affermano di aver tenuto conto dell'opinione dei singoli e altre 3 del gruppo bambini/adolescenti.

Rispetto agli strumenti utilizzati, 7 progetti non rispondono. I restanti 27 indicano con netta prevalenza l'osservazione quale modalità più comunemente diffusa di tenere conto dell'opinione dei

---

<sup>37</sup> Questo è maggiormente apprezzabile, considerato che, come già segnalato, le tre domande sono posizionate in tre punti diversi del questionario, rispettivamente: domanda 9 (coinvolgimento nelle fasi progettuali), 16 (legame tra ascolto e partecipazione), 30 (ascolto nelle fasi progettuali).

bambini (25 progetti), seguono i giochi (13) e le interviste individuali (11). I bigliettini anonimi, i questionari, il focus group e il diario di bordo raggiungono tutti dalle 8 alle 7 preferenze.

L'osservazione è certo uno dei modi per comprendere cosa pensa un bambino o un adolescente, tuttavia, bisogna ammettere che rispetto alle altre opzioni, essa non sia tra le più efficaci a dare voce al suo pensiero. Si tratta di uno strumento indiretto e poco incisivo, che può accompagnare gli altri, anche come parziale controllo e verifica di quanto il bambino o adolescente dichiara apertamente. Perciò è fondamentale analizzare se sia effettivamente associato ad altre modalità.

Solamente 3 progetti, tra quelli che hanno selezionato l'osservazione, non la accompagnano ad altri strumenti diretti a rilevare direttamente l'opinione dei bambini o adolescenti: in particolare, 2 interventi la indicano come unica modalità utilizzata, mentre uno usa anche il diario di bordo, che tuttavia, essendo uno strumento gestito dall'operatore adulto, rappresenta anch'esso un modo poco efficace per far emergere le valutazioni dirette del bambino o dell'adolescente. Questo progetto, come nel caso di altri 8, fornisce la stessa risposta alla domanda su come è stato valutato il livello di soddisfazione dei bambini/ragazzi. Questo fatto sembra convalidare, per questi progetti, l'ipotesi che la domanda sulla valutazione sia stata letta in un senso generale, e non specificatamente su come si sia tenuto conto dell'opinione dei ragazzi nella valutazione. Sono invece 17 i progetti che, avendo risposto a entrambe le domande, forniscono indicazioni diverse per l'uno e l'altro aspetto (rilevare il grado di soddisfazione e includere l'opinione dei bambini nella valutazione).

Appare positivo che la maggioranza dei progetti associ l'osservazione ad altri strumenti di rilevazione diretta dell'opinione dei bambini o adolescenti, quali il questionario, l'intervista individuale o di gruppo, i bigliettini anonimi. Per quanto riguarda lo strumento del gioco, esso si presta a diverse valutazioni, a seconda di quale tipo di gioco si tratti: esso può infatti essere un gioco finalizzato al solo divertimento e svago, oppure un gioco finalizzato a far emergere delle opinioni, dunque essere uno strumento indiretto o viceversa diretto.

#### 5.4.4. I soggetti dell'ascolto

Il questionario chiedeva di indicare (a scelta multipla), la tipologia di bambini ai quali si rivolge il progetto. I target che risultano più diffusi sono i bambini o adolescenti a rischio di dispersione scolastica, che hanno problemi relazionali, quelli con cittadinanza straniera, che vivono con un solo genitore, in quartieri periferici o i cui genitori vivono conflitti di coppia: questi target raccolgono ognuno, in ordine, dalle 24 alle 21 preferenze. Dalle 19 alle 12 preferenze troviamo invece, in ordine decrescente, i bambini che hanno genitori disoccupati, trascurati nella famiglia, che hanno genitori detenuti o genitori con problemi psichiatrici, e i bambini portatori di bisogni speciali.

Le problematiche vissute dai bambini e adolescenti di cui si occupano gli interventi considerati sono dunque molto varie, come si è visto nell'analisi dei problemi proposta per tutti i duecento progetti esaminati. Tuttavia si è voluto riproporre questa domanda alle esperienze selezionate, al fine di meglio comprendere il contesto di riferimento del progetto.

Rispetto all'età, in questa analisi trasversale si considera la distinzione tra bambini e adolescenti, (i progetti hanno indicato sia la categoria che le diverse fasce di età, in forma libera). Risulta dunque che circa la metà dei progetti si rivolge sia a bambini che ad adolescenti (18 su 34), un terzo circa si rivolge solo ad adolescenti (10 su 34) e pochi (5 su 34) solo ai bambini. La categoria degli adolescenti è dunque quella più diffusa tra i progetti, con valori anche superiori a quelli emersi, se si considerano la pre-adolescenza e l'adolescenza insieme: infatti, non avendo specificato la categoria della pre-adolescenza, alcuni referenti hanno fatto rientrare il target compreso tra i 10 e i 13 anni tra i bambini.

Sul fronte dell'ascolto degli adulti, la maggior parte dei progetti (26 su 34) si rivolgono a entrambe le categorie (bambini/adulti), e solo un progetto (*Parliamone...*, Torino) interviene esclusivamente su adulti e non sui bambini. Le tipologie di adulti più comuni sono i genitori, ai quali si indirizza la totalità dei progetti che si rivolgono agli adulti (27), e gli insegnanti (19 su 27).

Praticamente quasi tutti i progetti ascoltano i bambini sia come individui che come soggetto collettivo (27 su 33).

Le figure professionali che ascoltano i bambini e adolescenti sono soprattutto educatori (79% dei progetti) e psicologi (63% dei progetti). Eccetto un unico caso, in tutte le esperienze essi hanno ricevuto una formazione, sia essa prevista nel progetto o ricevuta in altri contesti. L'osservazione che si può fare a questo riguardo, è come emerga una attribuzione della funzione dell'ascolto su coloro che sono già impegnati attivamente nel lavoro con bambini e adolescenti all'interno dell'intervento, ma anche come siano presenti figure ad hoc, ovvero gli psicologi in molti casi, e qua è là, anche psicoterapeuti, mediatori e counselor, che sembrerebbero invece dedicati appositamente all'ascolto in interventi di respiro più ampio.

Questi aspetti appaiono entrambi molto importanti, e generatori di due considerazioni diverse: da una parte, è positivo il fatto che in questo modo, l'ascolto abbia il ruolo di arricchire la relazione tra educatore/operatore e bambino. Dall'altra, il fatto di affiancare delle figure specializzate sull'ascolto è indice di attenzione e valorizzazione dello strumento, e allo stesso tempo, crea occasioni di formazione qualificata per gli altri adulti che lavorano con i bambini e adolescenti coinvolti nel progetto. Inoltre, la figura dello psicologo, così come emerso dall'analisi generale su tutti i progetti, risulta in queste esperienze molto proiettata su un ascolto olistico, che ha la sua base nella consultazione propria degli sportelli d'ascolto, ma che viene spesso accompagnata da altre tipologie di ascolto fortemente improntate sulla partecipazione attiva.

**Tavola 13. Figure professionali che nel progetto praticano l'ascolto dei bambini. Numero di progetti**

Figure professionali	N. risposte		
	valore assoluto	% su tot risposte	% su tot progetti
educatore professionale	26	23,0	79,0
psicologo	21	19,0	63,0
assistente sociale	11	10,0	30,0
animatore socio-culturale	11	10,0	33,0
pedagogista	10	9,0	30,0
psicoterapeuta	8	7,0	24,0
altro	8	7,0	24,0
mediatore culturale	6	5,0	18,0
insegnante	5	4,0	15,0
counselor	4	4,0	12,0
psichiatra	1	0,9	0,3
mediatore familiare	1	0,9	0,3
Totale delle risposte	112	100,0	
Totale progetti rispondenti			(33)

Osservando la colonna di valori percentuali sul totale delle figure che nei progetti praticano l'ascolto, emerge che il 23% sono educatori professionali, il 19% sono psicologi, mentre assistenti sociali e animatori sono profili presenti per il 10%, e pedagogisti al 9%.

È utile considerare anche quante figure sono preposte all'ascolto nei progetti: osservando la tavola che segue, è evidente che normalmente i progetti (30 su 33) affidano a più di una figura professionale il compito di ascoltare i bambini e adolescenti. In quasi la metà dei casi (16 su 33 progetti) le figure dedicate all'ascolto sono almeno 4.

Tavola 14. Numero di figure che praticano l'ascolto

N. figure	N. progetti
1	3
2	6
3	8
4	11
più di 4	5
<b>Totale</b>	<b>33</b>

Sembra di poter dedurre, da questi dati, che la tendenza nei compilatori è stata quella di segnalare un po' tutte figure che nell'intervento lavorano con i bambini e adolescenti. Questa informazione inoltre è da mettere in relazione con il momento in cui l'ascolto viene praticato (il dettaglio su questo dato è nel paragrafo che segue): infatti l'ascolto solo in 3 casi su 33 è un'attività strutturata e separata dalle altre, mentre per 30 progetti su 33 è trasversale alle attività e/o è presente in ogni momento. Ciò significa che la maggior parte se non tutte le figure che nel progetto sono impegnate con i bambini, sono chiamate a porre attenzione al loro "ascolto".

#### 5.4.5. Le modalità dell'ascolto: tempi, luoghi e strumenti

Prima di passare in rassegna le parti del questionario che hanno approfondito l'ascolto attivo, i modi con i quali viene realizzato, esempi di pratiche e valutazione degli effetti che esso ha avuto nei progetti, si riportano brevemente alcuni dati raccolti sui tempi, i luoghi e gli strumenti dell'ascolto utilizzato nelle esperienze esaminate.

Rispetto ai momenti in cui avviene l'ascolto, emerge che tutte e tre le opzioni previste sono ampiamente diffuse tra i progetti, e non pochi (6) le hanno selezionate tutte contemporaneamente, evidenziando un utilizzo esteso e vario dello strumento, e dunque un'idea di ascolto molto ampia e differenziata. In 19 esperienze, l'ascolto è dunque una attitudine presente in ogni momento, una prassi molto trasversale che fa parte del bagaglio formativo e comportamentale dell'operatore. In 18 casi vi sono anche maggiori strutturazioni, con tempi ben definiti e dedicati appositamente all'ascoltare. Per 21 progetti l'ascolto è trasversale alle attività che si svolgono con i ragazzi e i bambini. 11 risposte sono univoche, mentre sono 16 i progetti che hanno scelto la combinazione di due risposte. La conclusione finale che se ne può trarre è dunque che per 22 esperienze su 33 l'ascolto è presente sia come strumento di lavoro trasversale ai diversi momenti di relazione con i ragazzi e i bambini, sia come mezzo da porre al centro di uno spazio temporale determinato.

È stato chiesto ai referenti dei progetti di indicare anche quantitativamente il tempo che viene impegnato per le attività con i ragazzi e i bambini e di questo, quello che contempla l'ascolto. Questa domanda lasciava libera la scelta sulla misura del tempo, indicando alcuni esempi di quelle possibili (ore, settimane, ecc.): tuttavia molti referenti hanno interpretato questa gamma di indicatori come vincolante e hanno riportato le indicazioni in tutti i periodi di tempo possibili. Un grande zelo che dimostra l'attenzione nel compilare!

Facendo una sintesi di queste risposte, che erano libere, e rispetto alle quali vi sono stati diversi commenti, si può dire che per 10 progetti le ore di ascolto e le ore di attività con i bambini coincidono perfettamente, poiché si tratta di interventi che hanno per oggetto proprio l'attività di ascolto (*counseling*, osservazione continua del gruppo bambini, ecc.). Vi sono poi 5 esperienze che non riescono a quantificare il tempo dedicato all'ascolto perché considerano fortemente l'ascolto una attitudine presente e necessaria del loro tipo di intervento e della loro metodologia di lavoro. Le altre risposte sono varie: c'è chi dichiara che le ore di ascolto, essendo tarate sul singolo bambino, cambiano a seconda delle esigenze del caso individuale (4 progetti), in 3 progetti l'ascolto è valutato in circa la metà del tempo rivolto alle attività con i ragazzi (in presenza di adulti). In altri 6 progetti le ore di ascolto sono una percentuale delle ore totali di attività, con precisazioni più o meno definite della stessa. Dei restanti 6 progetti, 4 non rispondono alla domanda e in 2 progetti il calcolo del tempo

dedicato all'ascolto supera il tempo totale delle attività con i ragazzi, e risulta dunque di difficile interpretazione.

Interessante è il fatto che in alcune esperienze vengono forniti dettagli sui diversi momenti e attività che prevedono l'ascolto: le informazioni scaturite da questa domanda si sono rivelate perciò molto utili al fine di comprendere dal punto di vista pratico come venga organizzato l'ascolto, ma anche quale approccio sottenda la prassi. Si va dall'ascolto nella fase di accoglienza, che può essere individuale oppure di gruppo, e in tal caso è il momento cruciale di riunione e scambio tra i ragazzi prima dell'avvio delle attività, oppure nella fase di saluto, a chiusura delle ore trascorse insieme. Vi sono poi i colloqui individuali per fare il punto sul percorso del bambino o dell'adolescente, oppure gli incontri di *counseling* con un esperto psicologo. Ancora, vi sono attività di discussione in gruppo programmate, laboratori molto centrati sull'ascolto, che si svolgono nei centri aggregativi oppure anche nella scuola. Alcuni interventi sottolineano come l'ascolto sia un elemento ricorrente anche nel lavoro tra adulti, nell'équipe professionale che segue il progetto.

Dalla lettura dei progetti nella banca dati *on line* era risultato difficile comprendere dove fisicamente si realizza l'ascolto, rispetto al luogo (esso stesso a volte non ben specificato) in cui viene implementato il progetto più complessivo. Per questo a tale riguardo sono state proposte due domande, sul luogo del progetto e sugli spazi fisici dedicati all'ascolto. Sostanzialmente i due spazi coincidono, a parte alcuni rari casi, come per esempio laddove un ente privato svolge attività nelle scuole. La domanda è stato molto utile a far emergere e confermare la presenza delle sedi di associazioni e organizzazioni del terzo settore o private che ospitano le attività progettuali e di ascolto con i bambini e ragazzi, che possono essere le stesse realtà che gestiscono l'intervento globale, oppure enti con i quali esiste una collaborazione su fasi specifiche del progetto. Per il resto, viene confermato il dato già desunto dalle schede e riportato nella descrizione già fornita sulla progettualità complessiva. I centri di aggregazione (17 progetti su 33) e la scuola (15 progetti su 33), insieme alle sedi private (14 su 33) e ai servizi territoriali (11 su 33), sono i contesti che ospitano maggiormente gli interventi e le attività di ascolto. Spiccano anche gli interventi domiciliari (9 progetti su 33), che dalla lettura dei progetti *on line* non era probabilmente stato possibile individuare in modo distinto (era invece stata creata una categoria di servizi per la famiglia che forse ha inglobato alcuni di questi interventi poco dettagliati nelle schede). Anche la strada e gli spazi urbani hanno potuto essere qui meglio individuati, direttamente dai gestori del progetto, mostrando di essere utilizzati, seppure raramente in modo esclusivo, in non pochi progetti (8 su 33).

La tavola che riporta gli strumenti utilizzati nella pratica dell'ascolto fornisce indicazioni anche sulla fascia di età alla quale si rivolge la modalità specifica attuata per ascoltare. Essendo la lettura dei dati abbastanza complessa, si propone di osservare innanzitutto le opzioni che presentano i picchi di valore più alto.

Abbiamo così che, come dichiarato anche nella domanda che sondava il target degli utenti, le fasce di età più ricorrenti sono quelle dell'adolescenza e pre-adolescenza. L'ascolto avviene in maggioranza osservando direttamente, in modo esplicito, i ragazzi e le ragazze che partecipano ai progetti. Continuando a prendere in considerazione l'intervallo di età 11-17, la seconda modalità utilizzata è il *brainstorming*, che presuppone dunque un gruppo di lavoro o laboratorio in cui lo strumento è proposto. A seguire, troviamo l'intervista (colloquio) individuale e i questionari, dunque mezzi operativi diretti ed espliciti. Anche il *focus group* è abbastanza utilizzato per questo target.

**Tavola 15. Strumenti dell'ascolto secondo fasce di età. Numero di progetti (totale progetti rispondenti: 33)**

Strumenti	Gruppi di età					
	Nessun gruppo	(0-3)	(4-10)	(11-14)	(15-17)	(18-21)*
Osservazione diretta esplicita	3	4	9	17	16	7
Osservazione diretta nascosta	1	1	4	7	5	2
Osservazione esplicita con videoregistrazione	2	0	1	4	3	1
Intervista individuale	4	1	4	12	11	7
Focus group	2	0	3	9	6	4
Questionari	1	0	3	9	11	4
Disegni	4	2	8	7	4	1
Temi	2	0	0	3	3	1
Brainstorming	1	0	5	14	10	4
Altro	1	1	3	9	9	4

\* Il gruppo giovani è stato inserito poiché diversi progetti sono centrati sull'accoglienza, che spesso, per adolescenti "fuori famiglia" si prolunga anche oltre il raggiungimento della maggiore età.

Alcuni modi di ascoltare appaiono strettamente legati a certe età che non ad altre: così i temi e l'osservazione esplicita con videoregistrazione, concentrati nelle età sopra i 10 anni. L'utilizzo dei disegni sembra calare al di sopra dei 14 anni. Nel gruppo di età 4-10 prevalgono l'osservazione diretta esplicita e i questionari, ai quali seguono il brainstorming, l'intervista individuale e l'osservazione nascosta.

Nel gruppo di giovani (18-21 anni), l'intervista individuale e l'osservazione diretta esplicita sono le più diffuse.

Prendendo in esame le modalità più diffuse, abbiamo una conferma del sostanziale equilibrio, all'interno degli interventi, tra strumenti che fanno uso di un ascolto di gruppo e quelli che favoriscono l'ascolto individuale dei ragazzi e bambini. Possiamo infatti così associare i diversi strumenti alle due modalità di ascolto, con l'osservazione diretta che si situa a metà tra le due:

- ➔ ascolto nel/del gruppo: - brainstorming  
- focus group
- ➔ osservazione diretta esplicita/nascosta
- ➔ ascolto individuale: - intervista individuale  
- questionari  
- disegni

Tale equilibrio si ritrova anche in una ulteriore domanda che ha esplicitato le forme di ascolto come individuale (incontri singoli) e di gruppo (laboratori o gruppi di lavoro). Le opzioni hanno ricevuto una parità assoluta di scelta: 26 progetti (su 33) per ognuna delle due forme; inoltre, 19 di questi progetti hanno scelto entrambe le possibilità.

#### 5.4.6. Le modalità dell'ascolto e l'ascolto attivo

Quanto appena detto sopra, sulle figure professionali impiegate, indicative della pluralità di ascolti attivati nelle esperienze, viene confermato dall'interpretazione fornita dai referenti dei progetti, sulla tipologia di ascolto praticata nella loro esperienza progettuale.

Sono rari infatti i casi in cui le tipologie selezionate si limitino a una: molto spesso le tipologie indicate sono 4 o 5. E infatti tutte le modalità di ascolto, eccetto l'ascolto-terapia, riportano valori superiori a 20 (su 33 progetti rispondenti), con l'ascolto legato all'accoglienza, alla partecipazione e quello pedagogico con valori uguali o vicini a 30: quindi quasi la totalità dei progetti pratica tutte e tre queste forme di ascolto.

Le risposte sulle finalità evidenziano la conformità di alcuni obiettivi del progetto con le modalità di ascolto più utilizzate. Tra le finalità più comuni a praticamente tutte le esperienze, vi sono infatti: permettere al bambino di esprimere le sue opinioni (32 progetti su 33), mettere in relazione tra loro i destinatari dell'intervento (28 progetti su 33), far partecipare il bambino alle fasi del progetto (26 su 33). Sono questi tutti scopi che ricalcano gli aspetti di protagonismo e partecipazione promossi dall'ascolto partecipazione. Seguono poi: monitorare l'andamento dell'intervento/progetto (26 su 33) e diagnosticare il tipo di problema (16 su 33), che sono ricollegabili il primo al monitoraggio in itinere del progetto, e il secondo all'analisi dei bisogni, che erano due fasi importanti della vita del progetto indicate come momenti di forte coinvolgimento del bambino/adolescente. È invece deludente il punteggio raggiunto dalla motivazione all'ascolto legata alla riformulazione del percorso di cura (8 progetti su 33), che sarebbe invece la chiave di volta per il passaggio da un ascolto "qualificato" a un ascolto "attivo".

Quest'ultimo dato è una delle variabili che evidenziano la discrepanza tra ciò che i referenti dei progetti intendono con ascolto attivo, e il concetto dello stesso qui considerato. Infatti la maggioranza di referenti riconosce la presenza di ascolto attivo nella propria esperienza progettuale (sono solo 4 i progetti che ammettono di non valutare come attivo l'ascolto praticato: *Artemide, Divento grande, Educativa di strada, R...estate con noi, Famiglie al centro*). Tuttavia potrebbe anche essere che l'ascolto attivo si verifichi nella prassi ma non sia un obiettivo prefissato.

#### 5.4.7. I racconti di esperienze di ascolto attivo

Cosa veramente si intenda per ascolto attivo si capisce tuttavia dalle parti del questionario in cui i referenti di progetto sono stati invitati a descrivere esperienze concrete di ascolto. La prima domanda (18a) formulata in tal senso segue immediatamente quella sulla presenza di ascolto attivo.

Si chiedeva ai compilatori di descrivere un'esperienza di ascolto attivo. Sul totale di 34 questionari ricevuti, 25 rispondono a questo quesito. Di questi episodi raccontati, sono 4 quelli che consideriamo poter realisticamente attribuire a un ascolto attivo. Bisogna tuttavia ricordare che negli altri 21 progetti si scorgono elementi che si possono ricondurre all'ascolto attivo, nelle risposte ad altre domande (in un paragrafo finale si riuniranno tutti insieme). Al di fuori di questi casi, l'ascolto non sembra essere attivo: questa valutazione trae origine dalle osservazioni già anticipate, in particolare quelle sviluppate sull'ascolto partecipazione.

Bisogna infatti distinguere tra ascolto attivo e ascolto "qualificato". Non è che quest'ultimo non sia apprezzabile, anzi, gli apporti di un ascolto di qualità sono enormi ed esso richiede un grande sforzo e un pensiero metodologico nella attitudine degli adulti educatori, operatori, insegnanti, assistenti sociali, ecc. Molte delle esperienze selezionate per verificare la presenza di un ascolto attivo, così come anche tra i 202 progetti studiati, presentano caratteristiche molto buone di ascolto qualificato. E si è già detto sopra come questo si realizzi e cosa richieda. L'ascolto attivo però è un'altra cosa.

Per capire qui la differenza sostanziale, vediamo alcuni esempi delle storie raccontate. Il primo è un bell'esempio di ascolto partecipazione: i ragazzi esprimono il bisogno sperimentare un'attività in un periodo diverso da quello proposto, e gli operatori vanno incontro alla loro richiesta. Per i ragazzi, è certamente una piccola vittoria, vissuta con gioia.

Nel corso dell'implementazione progettuale, sempre più gli adolescenti hanno fatto richiesta di colonie residenziali non solo estive (come previsto dal progetto), ma anche durante le altre stagioni dell'anno.

Una volta esplicitato, analizzato e condiviso il bisogno (relativo alla necessità di rafforzare i legami di gruppo precedentemente instauratesi), gli operatori si sono adoperati per ottenere una rimodulazione progettuale, arrivando a realizzare colonie residenziali anche in stagioni inizialmente non previste (Centro aggregativo Network, Palermo).

Questo progetto di Palermo, presenta elementi interessanti che si avvicinano all'ascolto attivo: per esempio, gli adolescenti che frequentano il centro fanno parte del coordinamento quotidiano del centro, contribuendo alle decisioni organizzative. Quest'ultimo aspetto è decisivo, ma se non ci fosse, solo sulla base dell'esempio sopra riportato, non potremmo dire che vi è ascolto attivo, sebbene, certamente, vi sia ascolto-promozione dei diritti, e di qualità.

Nell'ascolto-promozione dei diritti, è fondamentale coinvolgere i ragazzi nelle attività ed essere aperti alle loro proposte e richieste. Quando ciò avviene, allora l'ascolto ha avuto degli effetti, è stato vero, sincero. Tuttavia, il livello di influenza del bambino/ragazzo nell'intervento, resta marginale: il progetto nel suo complesso rimane inalterato, solo vi sono delle modifiche. Ora, non è che queste modifiche non contino nulla, che non costino nulla (in particolare agli adulti che si mettono in gioco), toccano anche le relazioni tra pari e tra adulti e bambini/ragazzi, in un senso certamente positivo, però non mettono in discussione le regole fondamentali che orientano un percorso. Non si vuole sostenere che siano da ribaltare completamente i rapporti gerarchici tra adulti e bambini/ragazzi, perché comunque l'adulto ha un suo ruolo, e il bambino o ragazzo ne ha un altro, così come le loro responsabilità sono diverse, però ci sono degli aspetti, nei rapporti tra bambino/adolescente e adulto, che possono essere rivisti, tenendo conto di una lettura dei bisogni che venga davvero dai bambini. Ecco un ricercatore che riesce a spiegare bene questo concetto, mentre valuta un intervento in classe:

[...] è importante capire che cosa, nell'interazione istituzionale con gli adulti, permetta di passare da una forma di partecipazione attiva non valutata e basata sulla mitigazione della gerarchia di ruoli, a una forma di partecipazione che manifesta "pienamente" l'agency dei bambini. Le condizioni fondamentali di questo passaggio sono due: 1) l'introduzione delle narrazioni dell'esperienza personale dei bambini, che "interrompono" le sequenze di facilitazione impostate dagli adulti; 2) l'accettazione e la facilitazione di queste narrazioni, attraverso forme minime di sostegno e una riduzione delle azioni delle facilitatrici (Baraldi, 2013).

Ci sembra che il discrimine decisivo sia la "rottura" che la voce dei bambini e degli adolescenti può provocare nell'idea pensata dagli adulti: se questa rottura è lasciata libera di esprimersi, e magari anche di agire, nei limiti della cornice condivisa insieme, allora si sta ascoltando in modo attivo.

Si tratta dunque di provare ad accettare che, sugli aspetti decisivi di un intervento, di una relazione col bambino/ragazzo, può esserci qualcosa che gli adulti non riescono a vedere, immersi nella loro funzione da adulti e nella loro visione da adulti. Soprattutto, l'ascolto attivo dovrebbe riuscire a scardinare l'atteggiamento diffuso che pretende di voler vedere le cose con gli occhi dei bambini, ma sempre secondo un'interpretazione che viene dal mondo adulto. Se tutto non si può e non si deve lasciare in mano ai bambini, vale però la pena capire per davvero su quali aspetti di un intervento, il loro apporto può venire davvero solo da "loro", dai bambini, dalle bambine, dalle ragazze e dai ragazzi, perché è qualcosa che riguarda loro da troppo vicino.

Nel progetto di Torino qui sotto citato, gli educatori hanno colto le necessità indirettamente espresse dai bambini e hanno rimodulato l'intervento: anche qui, un ascolto molto attento e vero, con un intervento pedagogico interessante, e va considerato anche che il gruppo classe di cui si parla riguarda bambini della scuola di infanzia, con età compresa tra i 4 e i 5 anni.

Scuola materna: nell'ambito di uno degli incontri, finalizzato ad un lavoro di drammatizzazione sulle quattro famiglie di emozioni emerge con forza nel gruppo dei bambini – tanto a livello di agiti comportamentali quanto a livello di verbalizzazioni – il tema dei conflitti che si esprimono all'interno della classe nella formazione di sottogruppi "in guerra" tra loro e nella "sottomissione" di alcuni bambini ad altri. Sarà proprio l'ascolto di questa esigenza, sia pur espressa in larga misura implicitamente dai bambini, a ri-orientare la conduzione dell'intervento con la proposta, da parte del formatore-conduttore, di attivazioni di gioco centrate proprio sul tema del conflitto tra pari. (*Relazione educativa e sofferenza minorile e Ascolto e relazione nel gruppo classe: un progetto per lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali e per la prevenzione del disagio*, Torino).

Tuttavia, non è un episodio di ascolto attivo che “coinvolge” direttamente i bambini nella proposta di intervento, come può essere invece il seguente, rivolto a un ragazzo di 14 anni affetto da sindrome di Down, che deve entrare in prima superiore:

La famiglia non aveva mai spiegato al proprio figlio che era una persona con sindrome di Down e, dall'altra parte, la scuola riportava l'esigenza di fare un intervento in classe per favorire modalità relazionali inclusive da parte dei compagni. In una prima fase si è lavorato con la famiglia attraverso un percorso consulenziale rivolto al sostegno al ruolo genitoriale e successivamente si è riservato uno spazio a A.V. di ascolto dei propri vissuti attorno alla propria disabilità e al inserimento nel nuovo gruppo classe. Questo ha permesso che fosse proprio il ragazzo a chiedere di venire a scuola a parlare ai propri compagni, per cui si è condiviso insieme a lui il tipo di intervento in classe. Si è progettato insieme alla pedagoga un percorso a scuola in cui si è aiutato i compagni di classe a conoscere la sindrome di down e a promuovere modalità relazionali inclusive. A.V. ha voluto partecipare agli incontri in cui si è trattato il tema dell'inclusione scolastica, mentre sul tema della sindrome di down ha preferito avere un suo spazio individuale con la psicologa e non partecipare invece agli incontri dedicati all'argomento in classe. Tutta la progettazione del percorso è stata condivisa con il consiglio di classe e alcuni professori hanno chiesto di poter partecipare anche loro. Al termine del percorso, è stato fatto un monitoraggio insieme ad A.V. nel contesto dei colloqui individuali con la psicologa, mentre la pedagoga ha fatto una valutazione insieme al consiglio di classe (*Servizio di tutoring familiare per una gestione competente del percorso biografico di bambini e di ragazzi con sindrome di Down*, Milano).

Vale la pena soffermarci a riflettere sul perché questo intervento ci sembra fondarsi su un ascolto attivo: vi è un percorso di inserimento inizialmente pensato, sicuramente, dagli educatori che sostengono il ragazzo. L'équipe che lavora sul caso organizza incontri in cui il ragazzo partecipa. Da altre informazioni sul progetto, fornite nel questionario, sappiamo che il ragazzo prepara la sua partecipazione agli incontri in momenti di confronto con la psicologa, e con la stessa discute quanto avvenuto nell'incontro di équipe. Dal ragazzo viene una proposta di attività in classe che viene accolta, e allo stesso tempo, la sua richiesta di non essere presente viene anch'essa accolta. È significativo, dal punto di vista metodologico e dell'ascolto, come si siano creati spazi e momenti nei quali il ragazzo ha potuto esprimere, sentendosi evidentemente legittimato e sostenuto a farlo, le sue proposte, i suoi dubbi, le sue necessità, e come l'intervento abbia risposto in accordo con questo.

Se tutte queste attenzioni vengano per il fatto che il ragazzo presenti una difficoltà fisica particolare, ne aumenta solo la rilevanza, poiché riteniamo che il modello proposto abbia valore per ogni progetto rivolto a bambini e adolescenti, e il caso specifico dimostra soltanto che bambini e ragazzi che vivono una qualsiasi forma di emarginazione e difficoltà ne hanno semplicemente più bisogno.

Un altro intervento coraggioso di ascolto attivo è quello del progetto *Centro antiviolenza Crisalide* (Brindisi), rivolto a ragazze vittime di abuso sessuale:

Somministrazione di un questionario sulle modalità più opportune di presa in carico e di rilevazione dei bisogni di ragazza vittime di abuso sessuale, discussione partecipata dei risultati e raccolta delle proposte da loro avanzate.

Come raccontato anche dalla referente del progetto, nel corso di un breve colloquio telefonico, l'équipe del centro antiviolenza aveva rilevato una irregolarità, fino anche alla interruzione, della partecipazione delle adolescenti agli interventi promossi. Interrogandosi su questo fenomeno, sono state ricontattate alcune ragazze, che avevano rinunciato al recupero, e ad esse si è somministrato il questionario. Da esso è emerso che le ragazze risentivano di un focus molto improntato sull'esperienza di abuso vissuta (peraltro come richiesto dal tribunale che stava seguendo alcuni casi), sulla quale faticavano a lavorare, mentre avrebbero preferito che venissero affrontati altri aspetti, legati alla violenza ma in modo più indiretto, quali le relazioni sociali, l'andamento scolastico, le relazioni in famiglia. Le operatrici del centro hanno rimodulato l'intervento proponendo nuovi approcci, per esempio attivando, soprattutto nella fase iniziale, incontri domiciliari, nella casa della ragazza, invece che presso i servizi territoriali. La nuova sperimentazione è ancora in atto, e non ha avuto come esito diretto il rientro delle ragazze, che tuttavia dopo il questionario hanno incontrato alcuni operatori (diversi da quelli che avevano seguito il loro caso) per dare un ulteriore apporto. Tuttavia, esse si sono sentite promotrici di un'innovazione importante, che come espresso da loro stesse, poteva essere utile ad altre ragazze a vivere con meno difficoltà l'intervento su di loro. Un ulteriore elemento di

attenzione va nel fatto che la discussione sul questionario, che le operatrici volevano proporre in un gruppo, è avvenuta individualmente, rispettando l'imbarazzo manifestato dalle adolescenti a parlare in gruppo dell'esperienza di violenza da loro vissuta.

#### **5.4.8. Richieste di ascolto e risposte: gli effetti dell'ascolto**

È utile analizzare anche altre serie di domande che nel questionario fanno riferimento a richieste dirette o indirette di ascolto da parte dei ragazzi/bambini (domande n. 27 e n. 29), e che indagano se il progetto è stato riformulato a seguito dell'ascolto e come (domande n. 37 e n. 39).

Nella maggioranza dei progetti (28 su 33) gli operatori/referenti risultano essere a conoscenza che i bambini e adolescenti hanno avanzato richieste di ascolto: in 2 casi solo indiretta, in 7 solo esplicita mentre per 20 esperienze su 33 si tratta di richieste miste, esplicite e indirette.

Gli adulti riconoscono quindi che i bambini chiedono di essere ascoltati, o chiedono una generale attenzione: dovrebbe trattarsi, o almeno questo intendeva il quesito posto, di iniziative autonome dei ragazzi e dei bambini, che escono un po' dai binari preconfezionati degli interventi, così come vengono programmati dagli adulti. È dunque estremamente interessante riportare qualche elemento dalla lettura dei racconti di questi episodi.

In molti casi (22 progetti su 33), le richieste di ascolto riportate hanno a che fare con richieste di aiuto o espressione di bisogni specifici del bambino/adolescente; viene sottolineato che i ragazzi e i bambini cercano un dialogo, un legame con l'educatore o la figura adulta di riferimento per trovare sostegno in momenti di difficoltà. Spesso si tratta di richieste connesse alle finalità dell'intervento e dell'ascolto così come è stato pensato e pianificato, altre volte, seppur raramente, le richieste sono a margine, qualcosa di nuovo, rispetto al percorso educativo o all'attività offerta:

[...] è capitato che un minore chiedesse di poter parlare con gli educatori perché sottoposto a forti pressioni da parte del contesto territoriale di riferimento, esplicitando, quindi, una chiara richiesta di aiuto (*Accompagnamento educativo minori sottoposti a provvedimento AGM penale*, Catania).

a volte la richiesta di privacy e un certo pudore nell'esprimere situazioni di disagio all'interno della famiglia d'appartenenza (*Cineforum Les Enfants*, Catania).

Alcune volte agli educatori vengono anche raccontati i "segreti dei bambini", ci è capitato di dover affrontare racconti che parlano di maltrattamenti e di abusi subiti, in questi casi si attiva ovviamente un lavoro con la rete che segue il bambino e le dovute segnalazioni agli organi competenti (*Laboratori di Educativa Territoriale, Centro di Educativa Territoriale Or.Ma.*, Napoli).

In alcuni casi si fa riferimento a richieste di maggiore partecipazione, che possono prendere la forma anche dell'istanza avanzata da un gruppo:

[...] le richieste esplicite hanno riguardato la partecipazione e le richieste di ruoli specifici all'interno della realizzazione del nostro film (*Cineforum Les Enfants*, Catania).

Per quanto riguarda i ragazzi/e delle scuole superiori, la loro richiesta è solitamente quella di partecipare agli incontri di definizione del loro progetto educativo con la scuola (*Servizio di tutoring familiare per una gestione competente del percorso biografico di bambini e di ragazzi con sindrome di Down*, Milano)

[...] richieste del gruppo di ragazzi, in funzione di migliore organizzazione e partecipazione alle attività del centro aggregativo (*Centro Aggregativo Network*, Palermo).

Collettivamente c'è stata più di una volta in cui i bambini hanno chiesto che venissero ascoltate le loro opinioni su un argomento come: le maestre e la scuola. Problemi, simpatie, difficoltà a capire le lezioni (*Centro di integrazione attraverso il gioco- Gioco dopo Gioco*, Roma)

In altri casi, invece, ci siamo trovati di fronte al bisogno di essere ascoltati nel caso di richieste di gruppo, come nel caso della proposta di una nuova attività che i ragazzi/e hanno avanzato per la programmazione pomeridiana del Cag, a partire dai loro interessi o nel caso di una richiesta di strutturare il proprio tempo libero: ad esempio fare una gita tutti insieme (*Centro di Aggregazione Giovanile Fenix 19*, Roma).

Considerando che le richieste di ascolto sono nella maggioranza dei casi legate a manifestazioni di bisogni e richieste di aiuto, le risposte sono state conseguenti. Molti referenti dichiarano infatti che la loro risposta, di ascolto ma anche di sostegno concreto, ha come obiettivo rassicurare i ragazzi, farli sentire meno soli, più protetti. Sul fronte dell'ascolto empatico, la risposta mira ad accogliere, a far

riconoscere o inquadrare meglio al bambino/ragazzo la sua necessità: “ricercare insieme chiavi di lettura”, metterli in condizione di “poter diventare più attivi in relazione al problema, e quindi più responsabili”, stimolare il ragazzo “a pensare ai modi per risolvere le sue difficoltà”, “sviluppare in loro delle competenze”.

In particolare, è ancora il progetto di Milano rivolto a ragazzi con sindrome di Down, a presentare una serie di *step* fortemente rivolti all’*empowerment* del soggetto, che si sviluppa proprio a partire dall’ascolto:

La risposta viene data in base alle diverse situazioni e il loro coinvolgimento viene utilizzato come ulteriore strategia per sviluppare in loro delle competenze. Le modalità di coinvolgimento possono essere: (a) Colloqui individuali con il ragazzo/a nei quali si cerca di rilevare le loro esigenze e il loro punto di vista rispetto al lavoro scolastico, interessi di tempo libero e/o interesse ad acquisire delle autonomie. Quanto rilevato dalla psicologa viene poi utilizzato nei momenti di progettazione con la famiglia e la scuola; (b) Partecipazione del ragazzo/a agli incontri di rete con tutti gli operatori coinvolti nel suo progetto educativo. Prima di partecipare all’incontro il ragazzo viene preparato con dei colloqui prima, in cui lo si aiuta a trovare degli strumenti per esprimere il proprio punto di vista, e poi dei colloqui successivi all’incontro per rielaborare insieme a lui/lei quanto emerso dall’incontro; (c) Colloqui con il ragazzo/a di verifica su come sta perseguendo gli obiettivi del proprio progetto educativo.

La fase b) delle modalità di coinvolgimento del ragazzo in questo intervento ricorda molto il servizio di *advocacy* sperimentato all’interno della *Child protection conference* (Inghilterra), di cui si è parlato nel paragrafo sull’ascolto pedagogico. Lì il ruolo dell’operatore era individuato nei modi seguenti:

[...] l’operatore era coinvolto nel sistema di protezione solo nell’interesse dei bambini, egli era guidato dai loro desideri e bisogni e il suo compito era quello di informarli, aumentare il loro *empowerment* e assicurare che la loro volontà non fosse ignorata (La Valle *et al.*, 2013).

Le risposte ai bisogni di partecipazione sono state diverse a seconda delle specificità dei casi:

Nel caso delle richieste del gruppo di ragazzi, sono stati organizzati momenti di ascolto ad hoc, come specifici gruppi di discussione. La reazione è stata solitamente di percezione di un sano clima di democraticità del centro aggregativo (*Centro Aggregativo Network*, Palermo).

si è creato un contesto adeguato ad accogliere la richiesta: noi utilizziamo molto il *circle time* come spazio tempo metodologia di ascolto (*Centro di integrazione attraverso il gioco- Gioco dopo Gioco*, Roma).

Gli educatori hanno ascoltato, individualmente o in gruppo la domanda e insieme al/ai ragazzo/i si è cercato di trovare una soluzione o di organizzare il percorso per poter realizzare la proposta. I ragazzi con questo processo di co-soluzione si sono sentiti protagonisti attivi della propria situazione di vita e hanno potuto trarre un’esperienza e un sostegno positivo nel riferimento di una figura adulta, che non ha fornito loro soluzioni o risposte “pre-confezionate” o “dall’alto”, ma che ha svolto un ruolo di “facilitatore” nel trovare e organizzare una risposta (Centro di Aggregazione Giovanile Fenix 19, Roma).

Un’altra serie di domande mirava a sondare gli effetti dell’ascolto su tre dimensioni: sull’intervento stesso, sulla relazione tra adulti e ragazzi e sulle relazioni tra pari.

Rispetto al progetto, in 25 casi (su 28 rispondenti a questa domanda), l’intervento ha subito qualche modifiche a seguito dell’ascolto praticato, mentre su 3, ciò non si è verificato. Tra questi ultimi, in un caso, la risposta negativa è legata all’interruzione involontaria del progetto per mancanza di finanziamenti. In un altro, il cambiamento non è stato attuato perché “si è ritenuto che i mezzi disposti, abbiano risposto bene al fabbisogno collettivo” (ma forse la domanda è stata interpretata in senso generale oppure intesa rispetto a una riformulazione di tutto l’impianto progettuale, perché in altre parti del progetto si evidenzia la risposta alle richieste dei ragazzi). Altri 5 progetti che avrebbero dovuto rispondere non l’hanno fatto: per essi si suppone che l’ascolto non abbia comportato cambiamenti nell’intervento.

Le risposte emerse dalle esperienze che rispondono affermativamente, pur non entrando nei dettagli (nemmeno la domanda qui lo richiedeva), confermano che vi è comunque consapevolezza del legame esistente tra ascolto e modi di condurre e continuare un progetto. Insomma, appare chiaro che nella gran parte dei casi, l’ascolto non è sicuramente un mero esercizio didattico, una formalità da