

espletare in ogni caso, in qualche modo. In tal senso, alcuni referenti sottolineano come, nel modificare l'intervento, si sia tenuto conto del contributo del bambino, ma accanto alle valutazioni e alle conoscenze espresse dall'équipe o dall'educatore di riferimento. Ci sembra di poter leggere in queste risposte innanzi tutto un indicatore di veridicità di quanto riportato e secondariamente, una controprova che il cambiamento nel percorso non sia fittizio e sia considerato anzi un aspetto decisivo e perciò importante, da non prendere alla leggera. È chiaro, anche qui, dunque, che c'è una differenza tra il rimodulare l'intervento nel senso di aggiungere un'attività ricreativa al progetto (per quanto anche ciò richieda volontà e impegno), e rivedere alcuni step significativi di un percorso di inclusione scolastica, di un iter di cura di una esperienza traumatica, di un accompagnamento educativo prolungato nel tempo.

L'analisi dei commenti sui cambiamenti introdotti nella relazione tra bambini/adolescenti e adulti, è una prova lampante di come l'ascolto, in generale, faciliti il progetto educativo e sia spesso fondamentale per l'avvio e lo sviluppo dell'intervento. Emerge così che l'ascolto è propedeutico allo stabilirsi di un rapporto di fiducia con l'educatore, alla creazione di legami stabili e duraturi, favorisce il dialogo, la comprensione, la condivisione. Interessante come diverse esperienze parlano di "alleanza positiva tra adulti e bambini", quale componente essenziale per dare vita a un progetto educativo. Trovano dunque conferma in questa limitata rilevazione, i risultati di altre ricerche che evidenziano come "la mancata partecipazione dei bambini al sistema di protezione stia a significare una loro minore protezione" (La Valle *et al.*, 2013). Se infatti i bambini e i ragazzi non si sentono a loro agio nella relazione con l'educatore, o nel contesto progettuale offerto, non potranno essere tutelati i loro diritti e protetti i loro interessi. Sentirsi invece parte attiva del percorso, consente loro di sviluppare un maggiore "senso di responsabilità e di autonomia, oltre a una rinnovata motivazione alla partecipazione" (*Sollievo d'estate*, Torino), così come valorizzare il loro punto di vista ha per effetto la valorizzazione delle risorse di cui il minore dispone (*Spazio anch'io*, Torino), con effetti evidenti nel processo educativo. Ancora più esplicito il progetto *Famiglie al centro* di Milano:

La compliance terapeutica è essenziale per una buona riuscita di qualsiasi tipo di intervento. L'atteggiamento empatico e l'ascolto attivo ha favorito l'instaurarsi di relazioni di fiducia reciproca tra operatore e bambino.

Tutti questi aspetti risultano enfatizzati nei casi in cui il bambino o adolescente viva situazioni, a volte anche gravi, con gli adulti che frequenta negli ambienti del suo vissuto quotidiano, e perciò è la stessa relazione con l'adulto diverso, ad avere funzione terapeutica e riabilitativa:

L'effetto principale della "relazione" tra adulto e bambino è stato quello di costruire un contesto relazionale sufficientemente buono, in cui entrambi gli attori sono stati partecipi e creatori di questa realtà. L'educatore per raggiungere questo risultato ha utilizzato l'ascolto, come "strumento" principale per entrare in contatto con il dis-agio del bambino e diventare insieme all'utente il costruttore di una situazione di agio. In questo modo l'operatore è diventato un produttore di benessere che aiuta i ragazzi ad ascoltare il proprio Sé, ma soprattutto a riconoscere le proprie emozioni, a dargli un nome e ad esprimerle in maniera differente. La relazione adulto-bambino basata sull'ascolto e sulla condivisione delle emozioni farà sentire al ragazzo che l'educatore si interessa a lui, ai suoi bisogni e che con quell'adulto c'è la possibilità di creare "legami" differenti, con il valore di ciò nell'infanzia e nell'adolescenza (*Laboratori di Educativa Territoriale, Centro di Educativa Territoriale Or.Ma.*, Napoli).

Un altro livello, emerso dalle risposte, riguarda invece i cambiamenti nelle relazioni tra bambini/adolescenti e adulti di riferimento quali genitori, insegnanti, ecc., diversi dagli educatori o operatori che solitamente entrano in un secondo momento nella relazione con i bambini e adolescenti, nella fase in cui essi diventano "utenti" del progetto. L'ascolto ha "modificato gli stili relazionali in ambito familiare" (*Accompagnamento educativo minori sottoposti a provvedimento AGM penale*, Catania), ha aiutato il "genitore a prendere sempre più consapevolezza dei bisogni del bambino e delle proprie competenze nella cura" (*Artemide. Sostegno alla genitorialità fragile negli anni della prima infanzia*, Milano), ha portato "maggiore comprensione e ascolto reciproco tra insegnanti e alunni e fra ragazzi e genitori: il *counseling* in particolare ha permesso al ragazzo di esprimersi maggiormente, di capirsi reciprocamente con gli insegnanti e i genitori, di confrontarsi" (*Cornici: Spazi di ascolto per e con gli adolescenti*, Milano). E ancora, "gli adulti hanno acquisito punti di vista nuovi" (*Crescere genitori e figli in armonia*, Milano), alcuni genitori sono riusciti a riconoscere e investire maggiormente sulle competenze dei loro figli (*Servizio di tutoring familiare per una gestione*

competente del percorso biografico di bambini e di ragazzi con sindrome di Down, Milano). In alcuni casi, si manifestano alcune forme di quella "rottura" tra generazioni che si auspica possa fungere da stimolo al miglioramento della relazioni tra grandi e piccoli:

Sì, gli adolescenti hanno sperimentato forme di ascolto e comprensione talvolta inconsueti a casa, mentre gli adulti hanno avuto modo di comprendere l'esistenza di modalità diverse per affrontare i bisogni dei figli. Di fronte a queste esperienze, si sono creati spazi di "crisi" fra adolescenti e genitori, che spesso hanno portato a una ridefinizione della relazione nel senso di una maggiore funzionalità dei comportamenti reciproci (*Centro aggregativo Network, Palermo*).

Infine, si è affrontato il tema dei cambiamenti nelle relazioni tra pari. Un elemento cruciale, come si è avuto modo di sottolineare già in alcuni punti, in particolare dove si è parlato dell'ascolto pedagogico. Per riprendere le ipotesi proposte, si ricorda in primo luogo che la relazione tra pari è da collegare anche con la formazione di un'identità di gruppo, di un senso collettivo, di appartenenza a una comunità di "simili", che è necessaria all'evoluzione del bambino e dell'adolescente, all'essere umano in quanto essere sociale, ma anche in particolare ai bambini e ai ragazzi che vivono in contesti di difficoltà e hanno bisogno di poter essere rafforzati e accompagnati, nel loro percorso di riabilitazione, anche da legami di amicizia, solidarietà e condivisione con pari.

Le esperienze considerate, come molte altre, sono generalmente molto attente alla promozione della socializzazione e di un clima di gruppo positivo e stimolante. Il confronto e lo scambio sono aspetti su cui si lavora molto. Tuttavia, guardare alla formazione del gruppo in stretto rapporto con il progetto educativo sul bambino, e relazionarsi con il gruppo bambini/adolescenti come soggetto con il quale interloquire rispetto all'intervento, non è così scontato.

Dalle risposte emerge che le attività con il gruppo sono dirette soprattutto a migliorare le relazioni tra i ragazzi e tra i bambini, creare maggiore tolleranza e rispetto dell'altro e delle differenze, rafforzare la capacità di affrontare i conflitti, accettare i punti di vista degli altri e imparare a esporre i propri in modo costruttivo.

Ma ci sono anche degli spunti ulteriormente significativi, che proviamo a leggere nel senso della nostra ipotesi, e che nella pratica può tradursi come interventi che mirano a mettere in dialogo il problema del bambino /adolescente con il gruppo, cercando nel gruppo, alcune risorse per, se non risolverlo, quanto meno per affrontarlo, per dare un contributo. In tale prospettiva vediamo il commento di un progetto che parla, tra gli effetti nelle relazioni tra pari, di "diminuzione del senso di solitudine davanti a una problematica" (*Genitorinsieme-Centro di consulenza per la famiglia e l'età evolutiva, Milano*), e nel progetto *Servizio di tutoring familiare per una gestione competente del percorso biografico di bambini e di ragazzi con sindrome di Down* (Milano) di creazione di "spazi in cui sia il ragazzo con sindrome di down e il gruppo classe vengono ascoltati nelle loro esigenze di inclusione". Anche il gruppo multiculturale del progetto *Telemaco nella città* (Milano) ha avuto la funzione di affrontare in gruppo, tramite la condivisione con altri nella stessa situazione, il problema personale del sentirsi ed essere visto come diverso in quanto cittadino straniero. L'utilizzo del gruppo come elemento di potenziale cambiamento della situazione problematica del ragazzo è ancora più esplicito nell'esempio del progetto seguente:

Gli effetti dell'ascolto si vedono, nel gruppo che, dotato di stabilità e continuità, è il contesto ottimale dove svolgere un intervento di sostegno e di empowerment, perché favorisce fra i partecipanti condizioni di conoscibilità reciproca e di rassicurazione, indispensabili per uscire dall'ansia, dalla diffidenza, dall'inautenticità, e per far emergere problemi reali. Se vengono ascoltati e se questo ascolto produce cambiamenti l'effetto principale è che i partecipanti si riconoscono come persone e nel gruppo e sviluppano diverse competenze personali e relazionali: è uno spazio di crescita e relazione, di rivelazione e definizione, di incertezza e ricerca, di imprevisti (*Laboratori di Educativa Territoriale, Centro di Educativa Territoriale Or.Ma., Napoli*).

Laddove il contributo del gruppo di adolescenti alle attività proposte ha trovato spazi precisi e significativi, appare evidente la forza che gli adulti riconoscono a queste interazioni e il ruolo che giocano nella crescita del ragazzo:

Tra i ragazzi/e l'ascolto reciproco ha dato loro modo di conoscersi meglio e di integrarsi, di organizzarsi e progettare in gruppo, di sentirsi ugualmente rispettati e considerati importanti a livello della collettività (*Centro di Aggregazione Giovanile "Fenix 19", Partecipazione attiva..., Roma*).

In questi casi dunque l'intervento educativo lavora esattamente nella direzione di rafforzare il gruppo affinché esso si percepisca e si presenta come un insieme, con una propria identità. I momenti di confronto del gruppo, dal "cerchio" di inizio e fine attività, al "circle time" quale momento di discussione degli adolescenti facilitati dall'adulto, agli spazi di ascolto collettivo nella scuola per fare emergere le proposte, mettono in azione, a quanto pare, quell'ascolto attivo finalizzato a rielaborare e ricostruire insieme pezzi del puzzle complessivo del progetto, arrivando in alcuni casi a livelli di partecipazione e "interferenza" dentro il mondo degli adulti anche significativi.

5.4.9. Spazi decisionali: il ruolo dei bambini e degli adolescenti e quello degli adulti

A questo punto è utile osservare anche quale ruolo gli adulti si attribuiscono nei momenti di confronto e incontro nel gruppo bambini/adolescenti. Come era risultato nell'analisi sui progetti dedicati in modo specifico all'ascolto-promozione dei diritti, appare evidente che gli adulti sono e desiderano essere presenti nel gruppo dei bambini/adolescenti, al quale tutti partecipano, e nel quale normalmente si rendono disponibili a sostenere i lavori in corso, raccogliendo le loro considerazioni, richieste, dubbi, ecc. I soggetti coinvolti nelle attività vengono anche osservati nelle loro interazioni di gruppo, e questo seguendo le varie modalità che si erano già descritte nei paragrafi precedenti. Sarebbe a questo punto interessante indagare come i bambini e gli adolescenti recepiscano questa auto-attribuzione degli adulti, e se la condividano sempre.

Alla domanda sull'ascolto dei bambini come soggetto collettivo, 30 progetti su 33 rispondono di ascoltare i bambini collettivamente, e 3 solo come soggetti singoli. Si considera perciò che questi 30 progetti avrebbero dovuto rispondere alle domande successive sugli strumenti dell'ascolto in gruppo (alla quale rispondono in 31, dunque anche un progetto che non avrebbe dovuto rispondere) e a quella sul ruolo degli adulti durante le attività di gruppo. A quest'ultima domanda, sul ruolo degli adulti, rispondono tutti i progetti che dovevano rispondere, tranne 1. Tuttavia, l'universo di riferimento, anche per il calcolo della percentuale sulle risposte, sarà comunque 30, ovvero tutti i progetti che hanno dichiarato di praticare l'ascolto collettivo. È utile anche vedere come le singole modalità si distribuiscono nelle frequenze totali delle scelte, perciò si presentano anche queste percentuali.

Tavola 16. Ruolo degli adulti preposti all'ascolto. Numero di progetti in valori assoluti e percentuali, sul totale delle scelte selezionate (70) e sul totale di 30 progetti che dichiarano di praticare l'ascolto collettivo

Ruolo degli adulti	N. progetti		
	valori assoluti	% su totale scelte	% su tot rispondenti
Partecipano a incontri del gruppo-bambini finalizzati a offrire ai bambini opportunità di scambio e discussione	27	39,0	90,0
Accolgono domande, dubbi, richieste e osservazioni formulati dal gruppo-bambini sul progetto	23	33,0	77,0
Osservano il gruppo-bambini in attività di gruppo previste nel progetto	12	17,0	40,0
Ascoltano i bambini in occasione di incontri pubblici di presentazione del progetto curati dal gruppo-bambini	4	6,0	13,0
Altro	4	6,0	13,0
Totale	70	100,0	30

Risulta dunque che, innanzi tutto, poiché sono state attribuite in totale 70 preferenze, in tutti i progetti rispondenti gli adulti assumono almeno due ruoli nelle attività di gruppo dei

bambini/adolescenti. Questi ruoli, nella maggioranza dei progetti che praticano l'ascolto collettivo, si esplicano essenzialmente in due modalità prevalenti: la partecipazione diretta ai momenti di scambio e discussione dei bambini/adolescenti (90% dei progetti) e l'accoglimento delle loro richieste e osservazioni sul progetto (77% dei progetti). La terza modalità più "cliccata" (17% delle preferenze totali, che sono appunto 70) è quella dell'osservazione, dunque una partecipazione indiretta alle attività in cui sono attori i bambini/adolescenti.

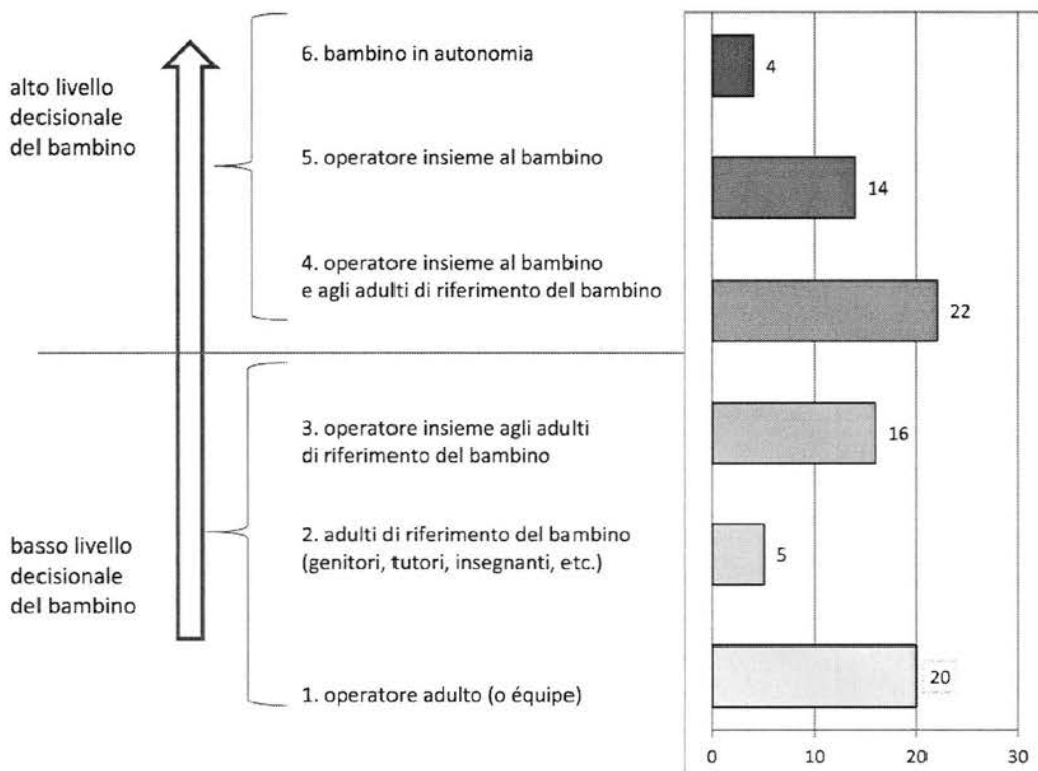
Osservando il panorama esteso delle risposte fornite, emerge che in 28 progetti, quasi la totalità dei rispondenti, vi sia almeno una delle modalità di partecipazione "forte" degli adulti, che fa capo alle prime due risposte.

Come osservato nel paragrafo sui progetti che rientravano nella tipologia di ascolto-promozione dei diritti, gli adulti sono molto presenti tra i ragazzi e si riconoscono una parte importante anche nei momenti da loro stessi pensati e dedicati alla vita di gruppo dei ragazzi/e.

Un elemento che aiuta a sondare ancora meglio questo ruolo è fornito dalle risposte a un'altra domanda: ai referenti è stato anche chiesto di descrivere come vengono prese le decisioni che riguardano il ragazzo/bambino, in particolare sul percorso o attività in cui è inserito.

Ricostruendo dentro una scala in continuum le opzioni previste, abbiamo la seguente suddivisione tra modalità che promuovono un alto livello decisionale del bambino, e forme che non solo non garantiscono l'autonomia decisionale del bambino, ma prescindono da ogni suo coinvolgimento. Ovviamente, per non cadere in facili conclusioni e "illusioni", è opportuno tenere presente che questa informazione non ci dice in quali situazioni specifiche, il protagonismo o l'ascolto del bambino siano presi in considerazione e se vi sono opinioni diverse tra gli operatori, rispetto a quali tipi di decisioni siano condivisibili o meno col ragazzo. Due aspetti che il questionario non ha indagato ma che invece potrebbero essere molto significativi.

Figura 3. Scala del livello decisionale del bambino e numero progetti per ogni livello



Il grafico a destra della scala proposta presenta i risultati delle risposte fornite dai referenti dei progetti: le frequenze dei progetti che scelgono come “sempre” o “spesso” ognuna delle sei modalità proposte sono rappresentate dalle barre orizzontali e l'intensità dei loro colori sfuma a seconda del punto di livello di autonomia decisionale del bambino/ragazzo in cui ci si trova. I valori in basso segnalano il numero di progetti in cui le decisioni vengono abitualmente prese nel modo corrispondente. Si nota il rettangolo molto corto, indice di bassa frequenza, del livello 6, relativo a situazioni in cui il bambino decide in piena autonomia rispetto al suo percorso di cura o all'intervento a cui partecipa. L'opzione in cui l'operatore (o l'équipe di responsabili del progetto) decide invece da solo, ricopre invece uno dei rettangoli più lunghi, mentre la modalità in cui si prevede di lasciare autonomia decisionale agli adulti di riferimento del bambino/ragazzo, raggiunge una lunghezza pari a quella del bambino in autonomia.

Nella tavola che segue, si sono ordinate le modalità secondo la scala “reale”, emersa dai progetti. Le tendenze rilevate vengono esposte partendo sommando, per ogni modalità, a coppie di due, le tipologie della frequenza, che erano: “sempre”, “spesso”, “qualche volta”, “raramente”, “mai”. Vi sono alcuni casi, nei quali i compilatori hanno riempito solo le risposte che ritenevano corrispondenti alla loro scelta (di solito barrando una o più caselle con “sempre” e “spesso”), lasciando vuote le altre caselle: si è voluto interpretare questa modalità come “mai”, sebbene questa scelta comporti una possibilità di errore. Si nota inoltre che tutti i 34 progetti, compreso quello che ha dichiarato di praticare solo l'ascolto degli adulti, hanno risposto a questa domanda (era una domanda comunque riproposta, sebbene con una formulazione leggermente diversa, anche nella parte di questionario dedicata all'ascolto degli adulti).

Tavola 17. Modalità utilizzate nel corso dell'intervento per prendere decisioni che riguardano l'intervento stesso

Le decisioni sul percorso di cura / intervento sono prese da:	Numero progetti		
	sempre/ spesso	qualche volta/ raramente	mai/ vuoto
operatore insieme al bambino e agli adulti	22	11	1
operatore adulto (o équipe)	20	10	4
operatore insieme agli adulti	16	12	6
operatore insieme al bambino	14	13	7
adulti di riferimento del bambino (genitori, tutori, insegnanti, ecc.)	5	21	8
bambino in autonomia	4	14	16

Abitualmente, quindi, nei 34 progetti esaminati, le decisioni vengono prese in forma congiunta tra operatore, bambino/ragazzo e adulti responsabili del bambino/ragazzo. Tuttavia, le due modalità successive, seguite normalmente, non prevedono un coinvolgimento del bambino: la tendenza è a decidere in autonomia da parte dell'operatore del progetto, e, in terza battuta, in modo condiviso con gli altri adulti. L'opinione del bambino nel prendere decisioni che lo riguardano ritorna solo in penultima posizione, insieme all'operatore, e in ultimissima posizione, in modo completamente autonomo.

Nella tavola 19 sono state evidenziate le frequenze più alte, che mostrano un trend abbastanza regolare e dunque interessante, rispetto alla scala abituale seguita dai progetti analizzati. Si può notare il ruolo chiave attribuito dai progetti all'operatore, nel prendere decisioni che riguardano l'intervento: infatti, laddove esso viene meno, vi è una inversione di tendenza dalle frequenze sempre/spesso verso le frequenze che esprimono una maggiore occasionalità e rarità della scelta, fino a concentrarsi sulla frequenza “mai” nel caso dell'autonomia decisionale attribuita al bambino/ragazzo.

Si può ulteriormente osservare, nella tavola (qui non riproposta) che riassume il numero di progetti dettagliato per ogni frequenza, che molto raramente i compilatori hanno scelto la frequenza

“sempre”, mostrando che non vi è normalmente, assolutezza nel prendere decisioni. Ciò è confermato dal fatto che le frequenze più cliccate sono state “spesso” e “qualche volta”, e solo nelle due opzioni di autonomia lasciata agli adulti o al bambino è molto frequente trovare “raramente”. L’opzione “bambino in autonomia” non viene mai scelta come “sempre”, mentre è quella che trova il numero più alto di “mai” (11, se si escludono le caselle vuote).

La prima conclusione che pare possibile trarre dalla lettura di questi dati è che essi restituiscono una fotografia abbastanza plausibile della realtà. È infatti assai prevedibile che gli ideatori e realizzatori di un intervento giochino un ruolo centrale nella conduzione generale dello stesso, e che quindi siano in prima linea nel prendere decisioni sul progetto in corso.

In secondo luogo, è sicuramente positivo il fatto che la categoria decisionale più diffusa tra i progetti sia quella che vede l’operatore agire in concordanza con il bambino/ragazzo, primo destinatario dell’intervento, e il suo ambiente adulto di riferimento, composto in primis da genitori o tutori, ma anche da insegnanti, ecc. Rassicura anche il fatto che le modalità decisionali che prevedono il coinvolgimento, accanto all’operatore, degli altri adulti oppure del bambino, abbiano valori praticamente uguali, perché sembra indicare che gli operatori diano uguale importanza al bambino/ragazzo, che dovrebbe essere al centro delle azioni, e alle persone adulte che si prendono cura di lui.

Nonostante queste positività, tutti i trend mostrano una certa inclinazione, nel prendere le decisioni, a privilegiare la condivisione con gli adulti che non con i bambini e gli adolescenti.

5.4.10. La valutazione dell’ascolto

Il questionario prevedeva tre domande centrate sulla valutazione dell’ascolto. Una prima domanda sondava se il livello di soddisfazione del bambino fosse stato oggetto di valutazione: il 73% dei progetti (24 su 33 che praticano ascolto dei bambini) afferma di aver valutato la soddisfazione del bambino, utilizzando a tal fine soprattutto le modalità dell’osservazione, del questionario, dell’intervista e del gioco.

Un’altra domanda chiedeva se sia stato valutato il ruolo dell’ascolto nel contribuire alla buona riuscita del progetto: la stessa percentuale di progetti (73%, sempre su 24 su 33 progetti) dichiara che nell’attività di valutazione del progetto è prevista una parte dedicata agli effetti dell’ascolto.

Infine, l’82% delle esperienze (27 su 33) dichiara che la valutazione ha tenuto conto dell’opinione del bambino/ragazzo. Anche in questo caso, lo strumento più diffuso è l’osservazione, seguita dall’intervista individuale e dal gioco.

Tavola 18. Tabella riassuntiva del processo di valutazione dell’ascolto

Processo di valutazione	Numero progetti “si”	
	Valore assoluto	%
Soddisfazione del bambino/ragazzo	24	73,0
Effetti dell’ascolto	24	73,0
Opinione del bambino	27	82,0

Quello che emerge da queste risposte è essenzialmente una autovalutazione dei referenti dei progetti, che è interessante perché ci informa su quanto sia ritenuto importante, tra gli operatori, valutare lo stato del bambino rispetto al progetto proposto, così come tenere conto della sua opinione rispetto al processo valutativo, e infine valutare gli stessi strumenti preposti all’ascolto e dunque a rilevare la sua opinione.

È chiaro che qui i livelli di valutazione diventano complessi e si intersecano tra loro, tuttavia lo scopo principale delle domande era quello di verificare, anche da punti di vista diversi, se in qualche modo il bambino o l’adolescente avessero una voce in capitolo anche formalmente riconosciuta. Se le risposte affermative confermano l’attenzione degli operatori, tuttavia le modalità utilizzate per

coinvolgere i destinatari e farli diventare protagonisti anche dei processi, sono un po' deludenti, come si era già fatto notare nel paragrafo sulla partecipazione (5.4.3.). L'osservazione infatti, che è la forma più frequente, è sotto il pieno controllo dell'adulto che guarda e vede il bambino con i propri occhi. Per quanto possa apparire banale, tuttavia la raccolta dei bigliettini anonimi (che risulta poco usata) potrebbe essere una modalità molto più partecipativa e autentica.

Tra interviste e questionari, il focus group, che per le sue modalità di conduzione attiva certamente molto più i partecipanti, è quello meno diffuso, e viene data invece la preferenza a momenti di confronto individuale.

I processi di valutazione richiederebbero in ogni caso un approfondimento a sé, poiché costituiscono un elemento di criticità che non riguarda solo i bambini e ragazzi, ma la progettazione in generale.

Per quanto riguarda l'ascolto, la valutazione sui suoi effetti è stata approfondita con altri due quesiti, che restituiscono ulteriori informazioni di merito.

Tavola 19. Oggetto di attenzione nella valutazione degli effetti dell'ascolto. Valori assoluti e percentuali (su totale rispondenti "sì" alla domanda precedente: 24 progetti)

Oggetto della valutazione	N. progetti	%
obiettivi e contenuti del progetto	23	96,0
benessere dei bambini	21	88,0
benessere delle famiglie	14	58,0
pratiche di lavoro	9	38,0

Tavola 20. Modalità di valutazione degli effetti dell'ascolto. Valori assoluti e percentuali (su totale rispondenti "sì" alla domanda precedente: 24 progetti)

Modalità	N. progetti	%
discussione nell'équipe di lavoro	21	88,0
monitorando i destinatari dell'ascolto nel tempo / nel corso dell'intervento complessivo	18	75,0
osservando la situazione pre- e post-ascolto	17	71,0
chiedendo direttamente al bambino/i, ragazzo/i e/o loro famiglie come si sentono prima e dopo l'ascolto	17	71,0
monitorando il benessere del bambino/i, ragazzo/i e/o loro famiglie prima e dopo l'attività di ascolto con strumenti di rilevazione diretta (specificare quali)	5	21,0

I progetti che hanno previsto la valutazione dell'attività di ascolto si sono concentrati in particolare nella loro analisi, sugli obiettivi e contenuti del progetto nel 96% dei casi, e sul benessere dei bambini per il 88%. Le pratiche di lavoro sono considerate rilevanti ai fini della valutazione per una minoranza dei progetti (38%).

La valutazione è stata fatta soprattutto all'interno dell'équipe di lavoro e monitorando i destinatari nel corso del progetto. In un gran numero di casi (71%) dei casi, è stata anche osservata la situazione prima e dopo l'ascolto e si è chiesto direttamente ai bambini/ragazzi come si sentivano prima e dopo l'ascolto. Solo 5 progetti sui 24 che praticano la valutazione degli effetti dell'ascolto, dichiarano di aver usato strumenti diretti di rilevazione, ma di questi solo 2 specificano (come era stato richiesto) quali strumenti, indicando "osservazione" e "osservazione partecipata".

Lo strumento a più alta partecipazione, in questo caso, è la richiesta diretta al bambino/ragazzo e/o alle loro famiglie, ed è un risultato discreto il fatto che il 71% di chi afferma di valutare gli effetti dell'ascolto, utilizza questa modalità, e, considerando tutti i 34 progetti che potenzialmente promuovono l'ascolto attivo, risulta che la metà di essi (17 su 34) afferma di utilizzarlo.

5.5. L'ascolto degli adulti

Accanto all'ascolto del minore, si è voluto indagare anche l'ascolto rivolto agli adulti preposti alla cura e all'educazione dei bambini (genitori, insegnanti, educatori, operatori).

Ascoltare un bambino significa infatti ascoltare anche le persone che con il bambino si relazionano, le figure che compongono la sua vita quotidiana (Muratori, 1994).

In questo paragrafo si approfondirà l'analisi delle dimensioni centrate sugli adulti analizzate nei 202 progetti, e alcuni aspetti significativi che emergono dai questionari, nella parte sull'ascolto degli adulti.

5.5.1. L'ascolto degli adulti nelle attività ad essi dedicate

Dalla lettura dei progetti complessivi della banca data, sono state trovate molte informazioni, nei contenuti delle attività realizzate, che riguardano in modo particolare gli adulti. Inoltre, come si è visto, classificando i progetti secondo i destinatari dell'ascolto, risulta che il 20% dei 202 progetti pare rivolgere l'ascolto solo agli adulti, mentre in più della metà di tutti i progetti, gli adulti compaiono come destinatari diretti accanto a bambini e adolescenti.

L'attenzione al mondo adulto non è perciò secondaria, nei progetti rivolti all'infanzia e all'adolescenza. Dalle numerose attività segnalate nei progetti 285, sono state evidenziate quelle che coinvolgono gli adulti e che sono in qualche modo attinenti alla pratica dell'ascolto.

Tavola 21. L'ascolto rivolto agli adulti: ambiti di intervento

Attività specifica che coinvolge gli adulti	Progetti	Per 100 progetti
Counseling psico-pedagogico, sostegno psicologico	67	33,2
Sostegno genitorialità, sostegno educativo famiglie	55	27,2
Spazi e sportelli ascolto	55	27,2
Formazione e sostegno adulti che si occupano di bambini	42	20,8
Gruppi di discussione e confronto, incontri	22	10,9
Consulenza legale, burocratica, tecnica, specialistica	19	9,4
Mediazione familiare e Sostegno coppia	18	8,9
Accompagnamento ai servizi, integrazione, rete con i servizi	16	7,9
Scambi e reti tra famiglie	14	6,9
Gruppi di mutuo-aiuto	11	5,4
Spazio neutro	10	4,9
Primo ascolto	9	4,5
Empowerment	9	4,5
Orientamento professionale	5	2,5

La gamma di contesti entro i quali si realizza (potenzialmente e verosimilmente) l'ascolto degli adulti è molto vasta, come si deduce dalla tavola sopra presentata. L'attività di ascolto più diffusa riguarda il sostegno psicologico specifico, che è spesso collegato alla attivazione di sportelli di ascolto o di spazi dedicati all'ascolto, nei quali ascoltare avviene attraverso l'attività di *counseling*. Laddove questo assume la forma della consultazione familiare, lo scopo diventa quello di aiutare ogni membro della famiglia a riprendere dentro di sé le rappresentazioni che sono esplose all'esterno creando un cortocircuito nelle relazioni (Muratori, 1994).

Il sostegno alla genitorialità è stato inserito in questa lista perché compare come un'area di intervento molto presente nei progetti, sebbene sia molto vasta e generica una sua definizione che si ferma a questo livello. Alcune informazioni più dettagliate sono ricavabili, dalla lettura dei progetti, in quelle esperienze che coprono due dimensioni specifiche della genitorialità: una riguarda i neo-genitori, alle prese con la nascita del loro primo figlio, ai quali alcuni interventi rivolgono un accompagnamento finalizzato a sopperire a una diffusa mancanza di reti familiari di nonni o altre figure parentali, che aiutino le coppie in queste circostanze non problematiche però "nuove", che spesso creano disorientamento alla neo-famiglia (vedi i progetti messi in atto dai centri di ascolto della rete Caritas, in particolare su Milano, per es. *Artemide*), oppure mirano a sostenere nel rapporto con il neonato genitori che presentano delle situazioni soggettive o oggettive di emergenza, anche legate all'età (vedi il progetto di Milano *Genitori adolescenti*).

Un secondo ambito particolare di supporto genitoriale riguarda madri sole con figli, laddove manca una figura paterna di riferimento o vi è stata una situazione di maltrattamento o abuso familiare. Alcuni esempi di questi interventi sono i centri antiviolenza, o di accoglienza di madri e bambini.

Un'ulteriore area di intervento che ritorna in diversi progetti e caratterizza il sostegno alla genitorialità, riguarda le famiglie con figli in età adolescenziale, che hanno per obiettivo il miglioramento delle relazioni tra adulti e bambini che si avvicinano sempre più all'età adulta, con tutte le risorse e le difficoltà che questo ingresso nel mondo nei grandi si porta dietro. In tutte queste esperienze, l'ascolto è uno strumento metodologico molto diffuso e valorizzato. Spesso accanto all'attività di *counseling* individuale, rivolta al singolo (di volta in volta il ragazzo o bambino, il genitore, e nella scuola, l'insegnante), vengono proposte attività di ascolto in gruppo, nella forma anche dello scambio e il confronto attivo che permette a ognuno di mettere in scena il proprio mondo interiore, in un luogo protetto dalla presenza di giudici. Un'esperienza interessante in questo senso è *ICSS* di Milano, rivolto ad adolescenti stranieri ricongiunti e ai loro genitori, che mette insieme figli e genitori per discutere su aspetti che riguardano la vita familiare e scolastica.

Sul fronte della partecipazione, ovvero del coinvolgimento attivo dei destinatari adulti, sono interessanti gli interventi che offrono formazione agli adulti (21%), con l'obiettivo di fornire strumenti che aiutano gli adulti a rapportarsi in modo migliore, più efficace, con i bambini e adolescenti, che sono sempre in primo piano nella progettualità. Anche i campi che appaiono focalizzati sull'attrezzare gli adulti, stimolando il confronto tra loro all'interno di gruppi di discussione (11%), di mutuo aiuto (5%), e negli scambi tra famiglie (7%), sono significativi dal punto di vista del ruolo che il progetto attribuisce agli "utenti".

Come per i ragazzi e bambini, l'ascolto può assumere sfumature tecniche laddove sono previste consulenze specialistiche (9%), orientamento professionale (3%) e nei servizi (8%), ecc. Seppure meno tecnica, anche la mediazione familiare o di coppia è un ambito di intervento con finalità specifiche in cui l'ascolto è sicuramente molto presente (9%).

5.5.2. L'ascolto attivo degli adulti: i risultati che emergono dai questionari

Come si è detto, molti dei progetti scelti per l'approfondimento sull'ascolto attivo prevedono anche un ascolto degli adulti. La lettura dei questionari ha permesso perciò di raccogliere informazioni più ricche sulle modalità e le finalità di questo ascolto.

Innanzitutto, 28 progetti su 34 prevedono nel loro intervento un ascolto rivolto agli adulti. Un progetto è rivolto solo all'ascolto degli adulti (*Parliamone* di Torino), mentre i restanti 26 si rivolgono a entrambi, sia bambini/adolescenti che adulti.

Il target di adulto maggiormente presente nei 28 progetti è quello dei genitori, presenti quasi in tutti (27 progetti su 28), seguito dagli insegnanti (19 progetti su 28) e dagli operatori che lavorano a contatto con gli utenti (18 su 28), e infine le figure degli educatori (13 su 28). La famiglia e la scuola sono dunque i luoghi privilegiati in cui si ascoltano gli adulti che si prendono cura dei bambini e degli adolescenti.

Le risposte alla domanda più dettagliata, sul target di adulti ascoltati, presenta qualche discordanza rispetto a questi dati. Rimane tuttavia confermato che i genitori sono i primi adulti a cui si

rivolgono i progetti, seguiti dagli insegnanti. Nello specifico emerge che i genitori di origine straniera rappresentano un destinatario primario, al quale mira il 68% dei progetti, accanto agli adulti di famiglie che vivono conflittualità legata alla relazione di coppia (64%), le famiglie monoparentali (17 progetti su 28), e quelle che vivono in quartieri periferici e i genitori che per svariati motivi non riescono a prendersi opportunamente cura dei propri figli (ciascuna 16 progetti su 28). Si può affermare perciò che la condizione di straniero pare acuire il rischio di disagio, almeno nella visione dei progetti 285. Anche la presenza di un solo genitore e le più generai difficoltà di accudimento sono fonte di attenzione da parte degli interventi che promuovo l'ascolto degli adulti. Su un altro fronte, le problematiche di coppia che evidentemente creano tensioni a livello familiare e di genitorialità. Al di fuori della famiglia, gli adulti ai quali i progetti si rivolgono sono gli insegnanti (18 progetti su 28) e gli educatori (15 progetti su 28).

Tavola 22. Numero di progetti secondo target di adulti ascoltati, valori assoluti e percentuali (su totale di 28 progetti)

Target di adulti	N. progetti	
	Valore assoluto	Valore %
Genitori stranieri	19	68,0
Genitori separati/divorziati	18	64,0
Insegnanti	18	64,0
Famiglie monoparentali	17	61,0
Famiglie in quartieri periferici	16	57,0
Genitori con difficoltà accudimento	16	57,0
Educatori e altre figure professionali	15	54,0
Genitori disoccupati	15	54,0
Genitori con patologie	12	43,0
Genitori di bambini con patologie	11	39,0
Genitori affidatari	9	32,0
Genitori vittime di abuso	7	25,0
Genitori con dipendenze	6	21,0
Genitori detenuti	4	14,0

I contesti di intervento in cui si situa l'ascolto ricalcano in parte quelli già rilevati nella lettura generale dei progetti, infatti le prime categorie sono: il sostegno alla genitorialità, la formazione e il sostegno educativo, l'accompagnamento ai servizi, lo scambio tra famiglie.

Tavola 23. Ambito di intervento in cui viene praticato l'ascolto degli adulti. Valori assoluti e percentuali (su un totale di 27 progetti che praticano l'ascolto degli adulti)

Ambito di intervento	N. progetti	%
Sostegno genitoriale	23	82,0
Informazione o formazione	16	57,0
Accompagnamento ai servizi	16	57,0
Socializzazione, incontro, scambio tra famiglie	13	46,0
Sostegno delle figure professionali che lavorano con i bambini	12	43,0

Le finalità dell'ascolto degli adulti aiutano a comprendere anche l'approccio che sottende l'ascolto, ovvero l'atteggiamento di chi ascolta. Se da una parte quindi vi sono motivazioni legate agli obiettivi stessi dell'intervento, come il miglioramento delle relazioni con i bambini/adolescenti, che è al primo posto e evidenzia un focus attento alla dimensione del bambino, molto presenti sono anche la volontà di offrire all'adulto uno spazio nel quale esprimere se stesso: le sue idee, ma anche la sua partecipazione attiva all'intervento (sebbene una riformulazione del progetto che parta dall'ascolto dell'utente coinvolto sia meno diffusa, ma raccoglie comunque 10 progetti su 28). I momenti di ascolto servono inoltre a monitorare il percorso avviato e a far interagire i destinatari come gruppo (sia adulti sia adulti e bambini).

Nella maggior parte dei progetti (22 su 28) gli adulti vengono ascoltati a volte in presenza e a volte senza i bambini/adolescenti; solo in 6 casi gli adulti sono ascoltati sempre da soli, in forme perciò di ascolto dedicato solo a loro.

Tavola 24. Finalità dell'ascolto degli adulti, numero di progetti in valori assoluti e percentuali (su totale di 28 progetti)

Finalità dell'ascolto	N. progetti	
	Valore assoluto	Valore %
Migliorare la relazione tra l'adulto e il bambino	25	89,0
Permettere all'adulto di esprimere le sue opinioni	24	86,0
Far partecipare l'adulto alle fasi del progetto	24	86,0
Monitorare l'andamento dell'intervento/progetto	21	75,0
Mettere in relazione tra loro i destinatari dell'intervento	20	71,0
Diagnosticare il tipo di problema	11	39,0
Riprogettare/riformulare il percorso di cura	10	36,0
Valutare l'adulto	8	29,0
Terapia e cura	2	7,0

In 21 progetti su 28, gli interventi realizzano un'attività di ascolto che coinvolge tutta la famiglia. In 17 casi su 28, questa attività si traduce in colloqui rivolti a bambini e familiari insieme, in 15 progetti sono previsti (anche o solo) colloqui per entrambi però svolti separatamente, e in 6 progetti su 28 l'ascolto viene praticato nel corso di momenti di interazione tra familiari e bambini/adolescenti. Questi momenti possono prevedere visite e incontri a domicilio, oppure incontri in spazi neutri o presso la sede di un centro o associazione. Tuttavia non tutti i progetti hanno specificato in cosa consistono questi momenti di interazione.

Praticamente in tutti i progetti (27 su 28), quanto emerso dall'ascolto è stato preso in considerazione per rimodulare l'intervento: tuttavia solo 23 progetti dichiarano che l'ascolto ha avuto effetti sull'andamento del progetto. Queste domande non paiono essere state interpretate in modo coerente tra loro. In generale, l'apporto dell'ascolto viene letto in termini di valutazione e riformulazione di parti dell'intervento, così come rispetto al miglioramento delle relazioni tra figure di adulti che promuovono l'intervento e adulti destinatari, soprattutto rispetto alla maggiore condivisione di progettualità e in funzione della creazione di un clima di fiducia. Dedicare uno spazio agli adulti che gravitano attorno ai bambini e adolescenti, che rimangono in generale i destinatari primari degli interventi, contribuisce inoltre a raggiungere gli obiettivi di intervento sui bambini, facilitando dunque la comprensione delle loro problematiche specifiche e degli ambienti familiari e scolastici che compongono la loro realtà quotidiana. Infine, l'ascolto degli adulti risulta utile a orientare in modo più efficace e pertinente i percorsi attivati con gli adulti e i bambini: attraverso l'ascolto è dunque

possibile raccogliere i bisogni e le richieste degli adulti, ed eventualmente rispondere ad essi nella riformulazione delle attività condotte nel progetto.

Dei 28 progetti che hanno per destinatari dell'ascolto gli adulti, 9 prevedono anche attività di formazione di questi ultimi a un ascolto attivo del bambino/adolescente. I dettagli forniti sui percorsi formativi evidenziano una preparazione metodologica da parte degli operatori, rispetto a strumenti di ascolto qualificato, molto vicino all'ascolto attivo così come è stato inteso nell'indagine svolta in questo monitoraggio sulla legge 285. La formazione dei genitori va dalle conferenze a tema a proposte molto più incisive che prevedono cicli di incontri in gruppo, nei quali momenti di discussione si alternano a sperimentazioni pratiche e attività ludico-educative (*Centro aggregativo Network*). Particolarmente strutturati e innovativi sono i gruppi multiculturali promossi dal progetto *Telemaco* (Milano), finalizzati a sostenere con forme di mutuo aiuto e scambio, genitori di figli ricongiunti o nati in "terra straniera", le cui difficoltà maggiori sono legate a un senso di insicurezza e inadeguatezza rispetto a un ambiente esterno altamente complesso e poco conosciuto. Altre esperienze lavorano sul rafforzamento delle capacità di ascolto e osservazione, necessarie a raccogliere i bisogni espressi dai ragazzi coinvolti in percorsi di inserimento professionale o formativo (*Divento grande*). Un altro intervento propone gruppi di formazione per adulti e insegnanti, basate principalmente su "pratiche di educazione attiva" (*Centro di aggregazione Fenix 19*), che quindi indubbiamente prevedono un focus sull'ascolto attivo. L'empatia è invece al centro della formazione di altre due esperienze (*Pari & Impari* e *Relazione educativa e sofferenza minorile*): la prima coinvolge sia insegnanti che genitori, e prevede un "allenamento emotivo nella cura di bambini e ragazzi", la seconda si rivolge ai docenti impegnati con bambini e adolescenti, e propone un percorso centrato sul lavoro sulle proprie emozioni, soggettività e difficoltà, nella gestione di relazioni educative nelle quali possono emergere situazioni di sofferenza dei bambini che necessitano interventi di protezione e tutela.

La varietà di queste attività formative fa riflettere sulla diversità di approcci dello stesso ascolto "attivo", laddove anche i target, rispetto all'età e ad altre caratteristiche, cambiano. Come è più volte emerso nel corso di questa ricerca, ascoltare in modo attivo può associarsi a modalità molto diverse, e ciò dipende anche dal soggetto che richiede di essere ascoltato. È evidente che di fronte a un bambino piccolo, l'ascolto attivo si sposta molto sul rafforzamento delle capacità dell'adulto di cogliere segnali nascosti, espressioni indirette dei bisogni del bambino. Tuttavia l'ascolto attivo implica di essere in grado di restituire e condividere con il bambino la lettura di questi segnali, e in questo sta il suo coinvolgimento. Nell'ascolto attivo praticato da adulti con adolescenti, si tratta di trovare il giusto equilibrio tra l'accompagnare bambini che stanno diventando adulti e il riconoscimento delle loro specifiche esigenze di ragazzi ancora "piccoli".

In entrambi, rimane imprescindibile la capacità di comunicare al bambino/adolescente che l'ascolto praticato è reale, veritiero, che le sue istanze, dirette o indirette, sono prese sul serio dall'adulto che interagisce con lui.

Collegata alla formazione, vi è un'ultima questione legata al rafforzamento delle competenze degli adulti nel relazionarsi con i bambini/adolescenti di cui si occupano, e/o il superamento del problema che ha dato avvio all'intervento. 24 progetti su 28 dichiarano di prevedere forme di *empowerment* degli adulti dirette a questi obiettivi: le più diffuse sono il tutoraggio e l'accompagnamento educativo (19 su 24), la realizzazione di gruppi di confronto e di mutuo-aiuto (15 su 24), la partecipazione ad attività pratiche insieme ai bambini (13 su 24).

5.5.3. Brevi conclusioni sull'ascolto degli adulti

Per concludere, la lettura dei progetti rivolti all'ascolto e le informazioni maggiori ricavate dai questionari restituiti, mettono in evidenza una grande attenzione, da parte della progettazione 285 che le città riservatarie rivolgono a infanzia e adolescenza, agli adulti che si prendono cura dei bambini e degli adolescenti, siano essi loro figli, studenti, o utenti di un servizio. Sono pochi infatti i progetti che non prevedono alcuna forma di ascolto del mondo adulto che circonda il bambino, e ancora meno, quelli che non offrono alcun intervento specifico, al di là dell'ascolto, agli adulti collegati ai bambini destinatari del progetto.

Questa diffusa capacità di intercettare il bisogno di stabilire buone relazioni con gli adulti, è particolarmente importante, in un'epoca in cui insegnanti e educatori si lamentano spesso che i

genitori (le famiglie) non sono più loro “alleati” nell’educazione dei bambini e degli adolescenti (Costa e Scalfi, 2002). Il problema dell’autorevolezza, molto noto negli studi sulle famiglie, la scuola e le nuove generazioni di bambini e adolescenti (Spazzali, Bajec, Feresin, 2006), è forse antitetico all’ascolto attivo? Verrebbe da dire che non è così, non può esserlo, perché ascoltare in modo attivo un bambino/adolescente presuppone mirare a una sua responsabilizzazione, non un atteggiamento passivo o docile che fa “scendere” l’adulto al livello del “bambino” (considerato così davvero “minore”, ovvero “inferiore”), ma un comportamento chiaro e corretto, che mira invece a innalzare bambino/adolescente e adulto a un livello sostenibile da entrambi.

Inoltre, un ascolto attivo di tutte le componenti, dunque bambini e adolescenti, e accanto a loro, adulti che li accompagnano nella loro crescita, facilita la comunicazione, l’espressione di disagi e incomprensioni, dunque dovrebbe aiutare anche insegnanti, educatori e genitori ad essere maggiormente consapevoli dei propri ruoli e delle proprie responsabilità, e, nel caso specifico della sovra esposizione di bambini e adolescenti in contesti di autorevolezza debole, a mettere i bambini e gli adolescenti di fronte ai propri limiti. In questo senso, molti centri di ascolto raccontano la propria esperienza nello svolgere una funzione di raccordo tra i mondi degli adulti, che spesso distanti, generano vuoti e disorientamenti anche nei ragazzi/bambini (ibidem).

La figura dell’adulto ha un ruolo chiave nell’esistenza di un bambino. Le strade per arrivare al bambino/adolescente sono più di una, e spesso presuppongono di fare soste in luoghi diversi: se la destinazione finale è nel mondo interiore del bambino/adolescente, per arrivarci si passa anche da alcune “case”. Una, è la casa per eccellenza, la famiglia, poi c’è la scuola, e così via via, i vari ambienti che in forma minore o maggiore il bambino/adolescente attraversa e frequenta. Conoscere questi luoghi è doveroso e importante, e serve, per questo, anche ascoltare i soggetti che li vivono e quelli che, a volte, anche, li inquinano.

I progetti che insistono sull’ascolto degli adulti dimostrano che la promozione e la tutela del benessere dell’infanzia e dell’adolescenza sono favorite molto dalla relazione che gli operatori di centri e servizi riescono a stabilire con genitori e insegnanti. Non solo rispetto al raggiungimento degli obiettivi di un intervento, ma anche nella possibilità di avviare una sensibilizzazione e una formazione all’ascolto.

5.6. Ascolto e partecipazione, l'ascolto attivo dei bambini e ragazzi: breve quadro sugli esiti del lavoro

Si è detto che la partecipazione e l'ascolto sono temi largamente riconosciuti e promossi, ma che necessitano ancora di chiarimenti e prese di coscienza per essere davvero tradotti nella realtà. L'analisi condotta ha fra gli esiti principali proprio quello di aver evidenziato alcune differenze apparentemente marginali ma alquanto sostanziali, nei modi dell'ascoltare e del rendere bambini e adolescenti protagonisti.

Si è visto perciò come in generale, e così anche nelle esperienze esaminate, accanto a una retorica più o meno convinta sull'ascolto, vi siano delle roccaforti di progettualità particolarmente attente al riconoscere – in definitiva – nel bambino/a o nel ragazzo/a, una persona, completa nella sua temporanea incompletezza.

La progressione di analisi a imbuto, che tendeva verso definizioni sempre più circoscritte del “vero” ascolto (ascolto “attivo”), ha portato a scandagliare le diverse concezioni di ascolto sottostanti le proposte progettuali, fino a “smascherare” gli ascolti “buoni” e “competenti” (l'ascolto qualificato) da quelli veramente partecipanti e attivi. In una successione a gradini, si è provato a mettere in evidenza, utilizzando il linguaggio proposto dagli operatori, gli aspetti che a mano a mano fanno crescere nella successione da “qualificato” a “attivo”: la disponibilità, l'attenzione vera ai bisogni, l'accoglienza, l'empatia. Si tratta di elementi che intesi in senso attivo, dovrebbero trovare spazio e modi per agire in un lavoro di decostruzione delle certezze di chi ascolta, per fargli accogliere sempre di più, nella sua visione, la prospettiva del bambino/adolescente che “parla”.

Sono stati inoltre ricostruiti dei tipi di ascolto, che hanno avuto il merito maggiore di comprendere, da una parte, quali qualità professionali favoriscono l'ascolto (la formazione pedagogica e psicologica, per esempio), e di far emergere le dimensioni attraverso le quali l'ascolto viene praticato e realizzato nei diversi progetti. Le tipologie di ascolto hanno in qualche modo anche mostrato i contesti di intervento nei quali appare più diffuso l'ascolto, ovvero: gli sportelli di ascolto e *counseling* e la relazione educativa. Proprio quest'ultima fa trasparire tutta l'urgenza di disporre di strumenti qualificati e nuovi, per valorizzare l'efficacia dei percorsi di cura e prevenzione, diretti al bambino/adolescente e alla sua famiglia.

Il confronto con il fattore “rischio” nella relazione con i bambini è ritornato di frequente nel corso della ricerca. Il passaggio da buon ascolto a ascolto attivo ha preso forma proprio in questo elemento chiave. La lettura dei racconti di ascolto che gli operatori hanno accettato di condividere e mettere a disposizione ha permesso di ritrovare nelle esperienze descritte, esempi di quella fase delicata in cui il bambino o ragazzo interrompe la dinamica avviata dall'adulto e comincia a condurla “a modo suo”: se gli viene concesso di farlo, siamo già nell'ascolto attivo.

L'aspetto forse più complicato, in questo processo, pare determinato dalla delusione delle aspettative dell'adulto. Paradossalmente, più queste vengono smentite, più il ragazzo, il bambino, stanno davvero agendo in modo autonomo. Bisognerebbe allora cominciare a chiedersi quanto, anche nelle più belle (sulla carta) proposte di partecipazione dei bambini, che danno tanta soddisfazione agli adulti, ci sia di protagonismo vero e quanto ve ne sia, nelle lotte di bambini e ragazzi più “difficili”, che rendono impossibile la vita dei loro insegnanti e genitori. Emerge infatti, dalla lettura di certe esperienze più forti, che la stessa ribellione dei bambini/adolescenti sia spesso un tentativo del soggetto di prendere parola, di dire davvero ciò che vuole e nel modo da lui/lei scelto, e di opporsi a cammini pre-strutturati.

Appare evidente che l'ascolto attivo non esime dal fronteggiare fatica e anche, la voglia di fuga (degli adulti stessi che lo promuovono). A un certo punto, l'adulto deve davvero assumersi il coraggio e la responsabilità di ammettere di avere sbagliato qualcosa. Se questo momento manca, si può osare dire, è impossibile che vi sia ascolto attivo. È nella capacità, in questo punto cruciale, di rivolgere tutta la propria attenzione all'altro, al bambino, che l'ascolto attivo prende forma. Una volta compreso e accettato che qualcosa è stato perso di vista, si ritorna all'altro per riprovare a cogliere ciò che è sfuggito o che non si sapeva.

Il gruppo come spazio e tempo di ascolto attivo si dimostra alquanto efficace: se un bambino/adolescente *versus* un adulto può facilmente finire in subordine, così non è per il gruppo (gli insegnanti ne sanno sicuramente qualcosa). Il gruppo è anche una dimensione importante per il ragazzo e il bambino, per crescere, sentirsi più forte, costruirsi le proprie opinioni, prendere coraggio per affrontare il mondo adulto.

Lo strumento del gruppo è molto diffuso tra i progetti esaminati. L'analisi ha permesso di osservare come la partecipazione degli educatori nel gruppo sia anch'essa molto forte. L'adulto non si lascia sfuggire questa occasione di penetrazione nel mondo dei bambini, per osservarli, valutarli, ma anche per offrire loro una spalla su cui appoggiarsi e per aggiustare le dinamiche che in esso si creano e sviluppano.

Un'ulteriore risultanza rilevante è il fatto che i progetti si dimostrino in grado di segnalare in modo anche dettagliato, gli effetti che l'ascolto ha avuto nelle relazioni tra gli adulti/educatori e i ragazzi, in ambito familiare tra genitori e figli, e tra pari. Al di là delle riflessioni più scontate e buoniste, i risultati più significativi sono ancora una volta quelli che hanno creato delle fratture, dei cambi di rotta improvvisi: crisi nelle relazioni genitori-figli, per esempio. Così, laddove a quanto pare vi è stato ascolto, si segnalano "incertezza", "ricerca", "imprevisti", nuove rivelazioni e definizioni, per uscire dalle "cornici di cui siamo parte" (Sclavi, 2003).

Tra gli elementi che connotano l'ascolto attivo si è sottolineata la disponibilità a riformulare il progetto: si tratta di un livello di azione probabilmente difficile da far emergere con gli strumenti di studio utilizzati, tuttavia la stessa consapevolezza dell'ascolto attivo come strumento di cambiamento che va in questa direzione non appare comunque molto diffusa. Si è visto infatti che sono pochi i progetti che si sono posti questa finalità tra i loro obiettivi.

Le discrepanze che si sono osservate in diversi casi, tra le dichiarazioni di intenti e le pratiche di cui si è veramente in grado di dare conto, offrono lo spunto per due tipi di considerazioni. Innanzi tutto, viene dimostrata l'efficacia di alcuni strumenti di indagine, che hanno mirato a verificare la veridicità e plausibilità degli ascolti attivi riscontrati tra le esperienze 285. In secondo luogo, evidenziano la difficoltà a tradurre, ma anche a raccontare, come in effetti si riesca ad ascoltare attivamente un bambino o adolescente.

Bisogna inoltre tenere presente i limiti della ricerca svolta. Vi sono infatti alcuni esiti che sollecitano ulteriori quesiti e l'approfondimento di aree di analisi che non si sono potute coprire. Così per esempio per uno dei temi più "caldi" dell'ascolto e della partecipazione, che è legato alla presa di decisioni. La capacità decisionale e il ruolo assunto da adulti e bambini nelle scelte da prendere è un elemento molto complesso. Le domande in relazione a questi punti hanno permesso di osservare che difficilmente al bambino/adolescente viene dato spazio per decidere in autonomia, e che il peso decisionale dell'operatore che progetta e conduce l'intervento è alto e superiore a tutti gli altri.

Tuttavia, spingersi oltre nelle considerazioni a questo proposito è rischioso, perché non si dispone di informazioni aggiuntive che possono meglio chiarire il panorama. Infatti, l'autonomia decisionale va rapportata alla scelta e alle condizioni del soggetto, e alla tipologia e intensità di relazione che esiste tra adulto operatore e utente bambino/adolescente.

Questo studio, limitato e breve, ha portato a riflettere sul mondo dei bambini e sul significato dei diritti che a loro si riferiscono. Nell'ultima parte del secolo XX si è parlato molto, nel mondo globalizzato "all'occidentale" (cioè secondo un modello universale impostato sui valori del Paesi del Nord/Occidente), di diritti umani, delle donne, dei bambini, delle minoranze. Tante parole, forse anche troppe. Parole che indubbiamente hanno avuto una ricaduta sulla formazione delle persone che si occupano dei soggetti i cui diritti sono da rivendicare e difendere, ma anche sull'opinione pubblica, e sulle politiche. Parole che generano oggi una retorica che si presta anche a qualche critica.

Il problema cruciale dei diritti, è quale sia il loro fondamento, anche culturale, e dunque il loro obiettivo, e come tutto ciò si vuole o non si vuole realizzare nella realtà. La questione fondamentale è chi dirige il timone e quanto disposto sia a cambiare rotta nel caso in cui qualcuno, magari un destinatario del diritto, lo dovesse proporre.

La spinta a generare i diritti dei bambini, è venuta, storicamente, non dai bambini, ma dagli adulti (Moro/Caffo): in tal senso, il soggetto dei diritti non pre-esiste ai diritti, ma nasce e viene plasmato, dai diritti stessi che a lui si riferiscono. Spesso, i diritti “umani” sono quelli tipicamente meno agganciati a una cittadinanza attiva, perché sono diritti dell’uomo, non del cittadino, e dunque, si pone molto forte, il problema di come renderli esigibili, e da chi; molto spesso si tratta di diritti per loro natura già “impoveriti”, letteralmente “per i poveri”: diritti che “vengono dati in beneficenza, come si fa per i vecchi vestiti”. Ma chi li riceve, a sua volta non sa che farsene, perciò li restituisce al mittente, che si incarica di utilizzarli per nome e conto del destinatario, e si sente così legittimato a intervenire “umanitariamente” (Rancière, 2004).

Capita di frequente, che a parlare a nome e per conto dei bambini, siano gli adulti, che ad agire per loro conto, siano gli adulti, che a farsi carico della difesa dei loro diritti, siano gli adulti. Se in parte questo è comprensibile, e non potrebbe essere altrimenti, pena cadere in una prospettiva ingenuamente idealista e inutile, resta da capire come riconoscere l’apporto che i soggetti non-adulti possono dare alla società, non isolatamente, ma all’interno di relazioni multiple con altri soggetti non adulti e adulti.

Affinché questo apporto sia però veritiero, e non sia una finzione, dunque una bella retorica sui diritti, va accettato il fatto che il contributo dato dai bambini e dagli adolescenti, per essere autentico, deve poter mettere in discussione un certo sistema-mondo di riferimento. Così, per tornare all’esempio dei diritti umani universali, se questi semplicemente ritornano intatti al mittente, che li agisce a nome del soggetto da difendere, è evidente che l’intervento – umanitario – che ne consegue è una finzione disastrosa, che mira solo a sorreggere l’impianto ideologico ed economico del più forte. Se invece chi riceve i diritti, se ne appropria, molto spesso, guarda caso, li trasforma secondo le proprie necessità. Un esempio interessante è quello dei movimenti di bambini e adolescenti lavoratori³⁸, che pur nelle loro contraddizioni, usano la carta dei diritti dell’infanzia dell’Onu, per difendere un diritto a lavorare che non di rado va ben oltre le ristrette legittimazioni normative di quella carta stessa.

Il mondo dei bambini, visto dai bambini, è dunque ancora una volta diverso dal mondo dei bambini, visto dagli adulti. Non si vuole sostenere che quella dei bambini sia l’unica prospettiva giusta, ma che le due visioni hanno necessità di incontrarsi e confrontarsi, in uno scambio che sia il più possibile “alla pari”, con tutti i limiti e le potenzialità del caso.

Nel contesto dell’ascolto qui affrontato, tali considerazioni si ripropongono nelle interazioni e negli obiettivi della relazione educativa tra operatore e adolescente/bambino. Lo sviluppo dei diritti del bambino e dell’adolescente, e la riflessione sull’importanza della partecipazione e dell’ascolto come fasi fondamentali per restituire davvero al ragazzo e al bambino le loro identità di persone, sono determinanti nella attivazione e buon esito di processi di cura delle problematiche che tali soggetti vivono e per migliorare le relazioni tra pari e tra generazioni.

Le riflessioni teoriche e le pratiche realizzate hanno contribuito a diffondere la cultura dell’ascolto nella progettazione locale rivolta all’infanzia e all’adolescenza, al punto che nessuno oggi osa negare che l’ascolto e la partecipazione non siano da tenere in considerazione. Tuttavia, la realizzazione effettiva di questi diritti, che nel lavoro con i bambini e gli adolescenti si “incontrano” e “scontrano” con quelli degli adulti, e con i sistemi gerarchici di controllo da questi ultimi implementati, a volte giustificandoli con necessità di “protezione” e “tutela”, è densa di confusione.

Scandagliare i progetti della banca dati alla ricerca delle “sottili” differenze tra ascolto partecipativo e attivo, e tra ascolto qualificato e attivo, non è stato semplice, perciò, è chiaro che nei vissuti quotidiani degli educatori che stanno con i ragazzi e i bambini, molti concetti si accavallano, si sfocano, si scavalcano e si confondono. E così anche deve essere.

Ma proprio per questo, fermarsi a fare il punto, a rileggere e fare chiarezza tra le buone esperienze comunque valorosamente esistenti, anche insieme a chi con i bambini e gli adolescenti lavora con passione, non può che essere di beneficio per tutti. Lo sforzo messo nel contribuire alla lettura degli interventi promossi nel territorio, compilando un questionario un po’ complesso e lungo, indica che la disponibilità e la capacità di rileggersi, da parte degli operatori, c’è.

³⁸ Il riferimento è ai Nats, Ninos Adolescentes Trabajadores: per approfondimenti vedi www.italianats.org.