

Inter-agire nel miglior interesse delle persone di minore età, tra responsabilità genitoriale ed istituzione scolastica

Aurea Dissegna

Abstract – *The formation of the person, in its development from childhood to adulthood, is implemented through a “project” that involves many subjects: the family, the school, the social and health agencies, the local authority. Actors with very different responsibilities and competences that contribute, if they are able to interface positively, to promote ease, harmonious growth, and to face those situations in which the well-being seems to get into a crisis. A strategic role is therefore played by a good relationship between all these contexts, which is indispensable for giving effect to the rights enshrined in the International Childhood Convention (CRC). School and family have changed profoundly: in structure, in roles, in the exercise of authority, often incoherent and confused. It is essential to educate the person about the rights; to inter-act with responsibility in order to focus on one of the most complex and difficult right to make receivable: the right to listening participation provided for in Article 12 of the CRC, a transversal right that interfaces with many of the decision-making areas at the family level and in public institutions.*

Riassunto – *La formazione della persona, nel suo percorso di sviluppo dall’infanzia all’età adulta, si attua attraverso un “progetto” che vede protagonisti molti soggetti: la famiglia, la scuola, le agenzie sociali e sanitarie, l’ente locale, attori con responsabilità e competenze molto diverse ma che concorrono, se si sanno interfacciare positivamente, a promuovere agio, crescita armonica, e per far fronte a quelle situazioni in cui il ben-essere sembra entrare in crisi. Un ruolo strategico lo riveste pertanto una buona relazione tra tutti questi contesti, indispensabile per dare effettività ai diritti sanciti dalla Convenzione internazionale dell’infanzia (CRC). Scuola e famiglia sono profondamente cambiate: nella struttura, nei ruoli, nell’esercizio dell’autorità, spesso incoerente e confusa. È indispensabile educare ai diritti, inter-agire con responsabilità per mettere al centro, in particolare, uno dei diritti più complessi e difficili da rendere esigibili: il diritto all’ascolto/partecipazione previsto all’art.12 della CRC, un diritto trasversale che si interfaccia con molte delle aree decisionali a livello familiare e nelle istituzioni pubbliche.*

Keywords – listening, responsibility, presence, best interests, interdependency

Parole chiave – ascolto, responsabilità, esser-ci, superiore interesse, interdipendenza

Aurea Dissegna è Sociologa con formazione psicosociale. Già Dirigente presso Pubbliche Amministrazioni, area servizi alla persona, Docente con cattedra di Filosofia e Psicologia, Professoressa a contratto presso l’Università Cà Foscari di Venezia, Giudice Onorario presso Tribunale per i minorenni e Consigliere Onorario presso la Corte d’Appello di Venezia. Si è occupata fin dagli esordi del percorso professionale di infanzia e adolescenza, in particolare di tutela di minori vittime di maltrattamento e abuso. Dalla fine del 2010 al 2015 ha ricoperto la carica istituzionale di Autorità indipendente di Pubblico Tutore dei minori (Garante regionale diritti infanzia adolescenza) della Regione del Veneto. Attualmente svolge attività di formazione. I suoi interessi di studio riguardano l’area della comunicazione nelle organizzazioni.

1. Introduzione

Il presente lavoro intende proporre alcune considerazioni sul ruolo delle principali agenzie educative, famiglia ed istituzione scolastica ed altri soggetti istituzionali, rispetto alla educazione ai diritti umani e i diritti dei bambini in attuazione della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (CRC), norma ratificata dall'Italia con la Legge 176/1991. Scuola e famiglia sono profondamente cambiate: nella struttura, nei ruoli, nell'esercizio dell'autorità, spesso incoerente e confusa. Molte sono le responsabilità di scuola e famiglia nel prendersi cura dei bambini/e e ragazzi/e, in particolare nella attuazione di due dei diritti più complessi e difficili da rendere esigibili: l'art. 3 c.1, "In tutte le decisioni relative ai fanciulli... l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente" e l'art. 12, "il diritto all'ascolto/partecipazione". Entrambi sono diritti trasversali rispetto a tutti gli altri diritti e per dare loro reale effettività serve dialogo, collaborazione, interazione nei rapporti tra famiglia, scuola, persone di minore età, renderli risorsa e non vincolo in un mondo ed in una società in continua trasformazione ed evoluzione.

2. Quale "ascolto" per le persone di minore età? Esperienze di ascolto collettivo¹

La profonda trasformazione della famiglia ha portato con sé grandi cambiamenti nei ruoli dei componenti stessi ed è mutato l'esercizio di quel complesso di diritti e doveri che detengono i genitori nei confronti dei figli e viceversa, favorito anche dalla varietà delle forme di filiazione, di famiglia e di convivenza che caratterizza la società contemporanea: presenza e diffusione di nuove forme di famiglie.

Il processo di socializzazione, caratterizzato da un insieme di norme orali e comportamentali all'interno di una cornice normativa, che per decenni era rimasto statico e ben metabolizzato socialmente, ad un certo momento ha subito profondi mutamenti. Ruoli che storicamente venivano tramandati tra le generazioni con una alta componente di prevedibilità e sicurezza attraverso tale processo, sono entrati in crisi. La questione femminista, le contestazioni del '68, l'entrata in vigore del nuovo diritto di famiglia, la convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza costituiscono pietre miliari della nuova cornice normativa che ha messo in discussione prima e modificato poi i rapporti di forza tra i componenti della famiglia.

Il lessico del diritto si è profondamente modificato. Dalla patria potestà, espressione di "potere", di diritti del padre nei confronti del figlio, che escludevano la madre di un minore dall'esercitare analoghi diritti, si è passati alla potestà genitoriale, che riconosceva ad entrambi i genitori uguale dignità e "potere" nei confronti dei propri figli, fino ad approdare alla più recente responsabilità genitoriale che connota in via prioritaria i "doveri" dei genitori nei confronti dei figli.

Le implicazioni di questi nuovi orientamenti sono enormi per le responsabilità che comportano non solo nell'esercizio del ruolo genitoriale, non ancora ben metabolizzato nelle pratiche quotidiane familiari, ma anche per il riverbero inevitabile in tutti i ruoli che gli adulti assumono

¹ Vengono citate due esperienze di ascolto collettivo effettuate dal Pubblico Tutore dei minori del Veneto, autrice del presente articolo, durante il suo mandato istituzionale (2011-2015).

nei confronti dei minori di età in quanto comunque detentori di un “potere” nei confronti delle persone di minore età (docenti, allenatori, educatori, sacerdoti, parenti, magistrati, operatori dei servizi, medici ecc.).

Il modello educativo autoritario, prevalente nelle passate generazioni, considerava i minori di età come “oggetto” di intervento, di pretesa di doveri da parte dei figli che si dovevano adattare alle decisioni che i genitori e/o adulti ritenevano di prendere senza tenere in nessun conto le loro opinioni, desideri, inclinazioni, aspettative. Altro elemento da sottolineare in questo modello è l’atteggiamento di protezione verso i minori, minore di età “oggetto” di tutela al quale viene assegnato un ruolo passivo. Un approccio che ha trovato estensione anche nelle istituzioni sociali e educative esterne alla famiglia, come la scuola e altre organizzazioni e agenzie sociali.

La Convenzione internazionale dei diritti dell’infanzia e adolescenza, sopraccitata, ha completamente ribaltato questa ottica, riconoscendo il minore come “soggetto di diritto”. La Convenzione non solo delinea in modo organico e sufficientemente completo uno statuto dei diritti del minore e ne riconosce piena titolarità, ma consente anche, attraverso la legge di ratifica, che i principi, e le norme della Convenzione, vengano a far parte integrante del diritto interno e diventino pienamente operativi nei vari Paesi che vi hanno aderito. Definisce il minore di età nella sua accezione giuridica, quale essere umano di età inferiore agli anni 18 (fatti salvi quegli ordinamenti che prevedono età superiori), introduce i principi ispiratori e fondamentali con i quali leggere e interpretare globalmente i diritti².

Riconoscere il minore come persona, “soggetto di diritto”, ha contribuito a mettere in discussione i rapporti tra generazioni, tra genitori e figli, tra modelli educativi consolidati e nuove esigenze e pur avendo aperto alle nuove generazioni inedite possibilità di essere partecipi della vita sociale con un ruolo attivo, grazie all’affermazione dell’art.12 della Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia, “diritto all’ascolto /partecipazione”, questo diritto non risulta di facile attuazione.

Delle tre aree (3P: *protection, provision, participation*), in cui tradizionalmente sono raggruppati i diritti, l’area *participation* è quella più difficile da rendere effettiva. Infatti mentre la *protection* e la *provision* sono più declinabili in obiettivi a cui tendere, di contrasto al disagio e per favorire situazioni di ben-essere con risultati evidenti e facilmente apprezzabili, l’ascolto/partecipazione richiede più che un risultato da perseguire un “metodo di relazioni tra le generazioni”³.

Tutti noi possiamo aver fatto esperienza nella vita quotidiana di situazioni in cui non ci siamo sentiti ascoltati, compresi, e “non mi ascoltano” è una delle affermazioni più diffuse tra gli adolescenti quando parlano del loro rapporto con i genitori e/o con gli insegnanti. Occorre ammettere la nostra difficoltà di saper ascoltare efficacemente gli altri e più in generale di ascoltare veramente i bambini ed i ragazzi, nei vari ruoli che ognuno di noi quotidianamente ricopre. Fenomeni sociali portati alla nostra attenzione sono un chiaro segnale di questa diffi-

² Cfr. A. Dissegna, *Rapporti tra l’istituzione scolastica e i servizi territoriali*, in M. Cerato, F. Turlon (a cura di), *Scuola famiglia minori. Profili normativi e psicologici*, Pisa, Pacini Editore, 2018, p. 232.

³ Cfr. P. Donati (a cura di), *Quarto Rapporto Cisl sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1995.

coltà che accomuna le persone nel privato e nelle istituzioni dove la voce dei minori non viene ascoltata o comunque non ascoltata a sufficienza.

Il diritto all'ascolto è un diritto ampio e trasversale, non costituisce un diritto di per sé ma deve essere preso in considerazione nella interpretazione ed attuazione degli altri diritti, si deve misurare continuamente e a volte scontrare con l'idea di bambino, di adolescente, di minore di età di cui la società si fa in prevalenza portatrice. Si interfaccia con molte delle aree decisionali a livello familiare e nelle istituzioni pubbliche senza tuttavia che ve ne sia consapevolezza. L'art.12 stabilisce infatti: "Gli Stati parte garantiscono il diritto del bambino di esprimere liberamente la propria opinione su ogni questione che lo riguardi, in base ad età e discernimento" e che "a tal fine si darà al bambino la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria ed amministrativa che lo concerne (direttamente o indirettamente attraverso un rappresentante)".

È proprio nelle procedure giudiziarie e amministrative che il diritto all'ascolto⁴, in attuazione della Convenzione Europea di Strasburgo, si è più affermato, passando dall'espressione "sentito il minore", al termine "ascolto", disciplinandone le modalità. Comprende il diritto ad essere informato, consultato, di esprimere le proprie opinioni e che ne venga tenuto conto in tutte le decisioni che lo riguardano, al fine di perseguire il "miglior interesse"⁵.

Tutte le istituzioni, a partire dalla famiglia, hanno il dovere di garantire ai "cittadini in crescita", attraverso l'ascolto ed interpretazione dei loro bisogni, delle loro esigenze e delle loro aspettative, concrete opportunità di esercizio di protagonismo. Come sappiamo le leggi, da sole, non bastano per rendere esigibili ed effettivi i diritti. Per l'infanzia e l'adolescenza in particolare l'attuazione di un diritto è speculare al dovere degli adulti di renderlo tale. Occorre che quanto affermato dalla Convenzione e perseguito entri negli atteggiamenti e nei comportamenti degli adulti, nella "cultura" più ampia ed in quella istituzionale, nelle pratiche operative, nelle procedure, di quanti hanno responsabilità a vari livelli: personale, professionale ed istituzionale ed "il nuovo" modo di riconoscere l'infanzia e l'adolescenza venga metabolizzato e fatto proprio nelle culture organizzative.

Vorrei citare due esperienze significative di ascolto collettivo effettuate nella mia esperienza di Pubblico Tutore dei minori della regione del Veneto⁶ in cui l'Ufficio da me presieduto ha avuto modo di essere parte attiva di forme di ascolto direttamente con bambini/e e ragazzi/e.

La prima come partner istituzionale, di un progetto Europeo DAPHNE. Il progetto, assegnatario di un finanziamento Europeo, era finalizzato a promuovere l'*advocacy* e la partecipazione dei bambini e adolescenti, temporaneamente fuori dalla loro famiglia, in affido o in Co-

⁴ Art. 3, *Convenzione internazionale*.

⁵ La *Convenzione Europea sull'esercizio dei diritti dei minori*, adottata dal Consiglio d'Europa a Strasburgo il 25 gennaio 1996, ratificata in Italia con Legge n. 77/2003, vuole "promuovere, nell'interesse superiore dei minori, i loro diritti, concedere loro diritti azionabili e facilitarne l'esercizio facendo in modo che essi possano, essi stessi o tramite altre persone od organi, essere autorizzati a partecipare ai procedimenti in materia di famiglia che li riguardano dinanzi a un'autorità giudiziaria".

⁶ Progetto "Involved children by right: ensuring children's active participation in the child protection system", coordinato a livello europeo dalla Municipalità di Kensington e Chelsea, partecipato dalla città di Helsinborgh (Svezia), da due organizzazioni non governative inglesi (National Children Bureau – NCB e Barnardo's) e dalla Regione Veneto – direzione Servizi Sociali. Il Pubblico tutore è stato partner dell'Azienda ULSS n 3 di Bassano del Grappa (VI) per lo sviluppo del progetto in ambito territoriale.

munità, per raccogliere indicazioni utili al miglioramento del sistema di accoglienza e dei servizi loro dedicati. La sperimentazione del progetto italiano ha coinvolto 111 ragazzi e ragazze tra 11 e 16 anni, temporaneamente accolti in affido familiare o in Comunità educativa, di tre territori della regione Veneto, corrispondenti alle ex ULSS n° 3, di Bassano del Grappa, ex l'ULSS n° 8, di Asolo-Castelfranco-Montebelluna, e la ex ULSS n° 15, dell'Alta padovana. Il progetto si è sviluppato, con la collaborazione di alcuni facilitatori, attraverso occasioni di incontro, di convivialità e riflessione, che hanno favorito l'ascolto collettivo dei ragazzi e ragazze coinvolti in percorsi di cura, consentendo agli operatori sociali educativi e sociosanitari di cogliere le prospettive, le valutazioni dei ragazzi sui processi di cura, protezione e tutela realizzati dalle istituzioni con l'obiettivo di migliorare il sistema di accoglienza in cui erano coinvolti. A conclusione del percorso, durato 18 mesi, i ragazzi hanno elaborato e redatto una serie di suggerimenti indirizzati ad educatori, ed operatori dei servizi, assistenti sociali, psicologi, giudici⁷. È stata una esperienza unica per tutti quelli che hanno avuto l'opportunità di partecipare. Gli operatori si sono visti in uno specchio speciale: i ragazzi colgono le nostre incoerenze, le nostre paure, le nostre incertezze, la nostra mancanza di trasparenza e sono riusciti ad esprimere emozioni tenute celate per molto tempo. Hanno fornito insegnamenti agli operatori con notevoli ricadute di cambiamento sul versante operativo.

L'altra esperienza di ascolto collettivo, accogliendo una proposta del PIDIDA⁸, è stata la collaborazione nella attuazione del progetto "Partecipare: infinito presente", che nell'anno 2013 ha coinvolto direttamente rappresentanti di ragazzi e ragazze impegnati in esperienze partecipative realizzate in ambito scolastico ed associativo.

Focus e obiettivi del percorso erano: la partecipazione, la rappresentanza, l'ascolto, la relazione con i cittadini minorenni nella duplice prospettiva di stimolare il confronto tra le esperienze e cogliere "cosa hanno da dire i ragazzi alle istituzioni"⁹.

L'esito della iniziativa è stato presentato ad un incontro, a livello regionale, con circa 80 ragazzi tra gli 8 e 17 anni (in rappresentanza di circa 800 loro coetanei). L'obiettivo era quello di stimolare il confronto tra di loro, soprattutto identificare le problematiche da loro avvertite, aiutandoli ad individuare le istituzioni con le quali interloquire per affrontare i problemi ed avere risposte dai rappresentanti delle istituzioni. Il Pubblico tutore in questo caso, oltre ad ascoltarli, ha favorito: la individuazione del problema e della istituzione a cui rivolgersi (Comune, Provincia, Regione, Sindaco, assessori, Istituzioni scolastiche), ha incoraggiato la comunicazione tra i ragazzi e le istituzioni, ha scritto alle istituzioni individuate le problematiche rilevate, invitando sia i ragazzi a contattare le istituzioni che queste ultime ad accoglierli. Il progetto, attuato a livello regionale nel 2013 e ripetuto per l'anno 2014, è stato prodromico ad un appuntamento nazionale dedicato alla partecipazione dei ragazzi/e promosso dall'Autorità Garante infanzia e adolescenza.

⁷ È stato pubblicato un opuscolo "Coinvolti di diritto. La voce dei bambini e ragazzi nei percorsi di cura e protezione", scaricabile da http://garantedirittipersonaminori.consiglioveneto.it/gestione/documenti/doc/CoinvoltiDiDiritto_gen2013_brochure_light.pdf.

⁸ PIDIDA è un coordinamento a livello nazionale e regionale di circa 60 associazioni.

⁹ Relazione sull'attività del Pubblico tutore dei minori 2013, p. 55 (in http://garantedirittipersonaminori.consiglioveneto.it/gestione/documenti/doc/Rel2013_def_testo.zip).

La modalità utilizzata in questo tipo di esperienza potrebbe benissimo essere proposta in ambito scolastico, per aiutare i ragazzi ad intraprendere percorsi di educazione ai diritti ed ai doveri, di consapevolezza del concetto di bene comune, di protagonismo nella individuazione di un problema e nelle possibilità di risolverlo, di sensibilizzazione allo sviluppo sostenibile e a forme di cittadinanza attiva coinvolgendo i genitori e sviluppando maggior competenza nell'ascolto. "Saper ascoltare implica essere delle buone osservatrici... implica resistere all'urgenza classificatoria... diventare una esploratrice di mondi possibili, che cerca di vedere in ogni comportamento, ogni situazione, da più punti di vista possibili (come minimo tutti i punti di vista delle persone implicate) prima di ritenere di possederne una descrizione adeguata"¹⁰.

Per questo serve una grande alleanza e collaborazione tra istituzione scolastica e famiglia, che chiama in causa anche i Servizi socio sanitari del territorio, la condivisione di impegno e responsabilità per promuovere l'esigibilità e la concreta attuazione dei diritti dei bambini/e e ragazzi/e.

3. Il principio di responsabilità: risposta ad una domanda

Il nostro sistema di garanzie dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza è un sistema complesso, articolato che vede tante istituzioni, soggetti, procedure che intervengono con competenze diverse nelle attività di promozione, partecipazione e protezione dei diritti dei minori; un sistema che, a fronte di grandi aspettative e pur potendo mettere in risalto esiti importanti in questi anni, fa rilevare grandi mancanze e disattese.

Esistono notevoli contraddizioni nell' approccio all'infanzia, da parte delle famiglie ma anche delle istituzioni, in perenne tensione tra un modello educativo di iper-emancipazione e nel contempo di iper-protezione.

Vorremmo i nostri bambini sempre più svegli, pronti, intelligenti, tecnologici, autonomi, paradossalmente, però, li trattiamo da incapaci, cerchiamo di evitare loro ogni problema, complicazioni e frustrazioni, esponendoli al rischio di non sapere far fronte alle inevitabili difficoltà che incontreranno.

Decidiamo e scegliamo per loro, ci preoccupiamo della loro sicurezza. Una vita, con tempi e spazi organizzati e strutturati, sempre meno libera e percepita più pericolosa che induce a far evitare tutto ciò che si ritiene rischioso. Nelle scelte politiche decidiamo e scegliamo per loro senza tener conto delle loro autentiche esigenze quando progettiamo la viabilità, l'urbanizzazione, gli standard delle case, le scelte economiche e produttive. Nel contempo, concediamo loro tutto quello che ci chiedono, anzi spesso senza che ce lo chiedano, senza verificare prima se risponde ad una necessità reale o se serve a riempire un vuoto di relazione e di dialogo, a colmare sensi di colpa di genitori troppo impegnati, indaffarati, o in conflitto. Non riusciamo a cogliere evidenti richieste di aiuto quando i minori lanciano segnali di disagio, manifestano insuccesso scolastico, comportamenti aggressivi, trasgressivi, di isolamento o di autolesionismo.

¹⁰ M. Sclavi, G. Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare*, Milano, Feltrinelli, 2014, p.17.

Ad una analisi un po' più approfondita ci possiamo rendere conto che questi aspetti sono strettamente collegati alla nostra difficoltà di metter in atto un adeguato ascolto e di non saper distinguere i bisogni di protezione da quelli di partecipazione.

Mentre il diritto alla protezione presuppone il bambino vulnerabile, che necessita di tutela, il diritto alla partecipazione fa riferimento implicito al riconoscimento del bambino come persona capace, "ricca" di idee, di creatività, competente per le scelte che lo riguardano o quanto meno libero di esprimere anche il proprio pensiero. Dare troppa enfasi alla protezione significa condizionare fortemente lo sviluppo dell'autonomia ed assumere un atteggiamento paternalistico. Per un sano sviluppo occorre equilibrio tra queste tendenze ed il ruolo dell'ascolto diventa strategico. Se riconosciamo questo diritto, allora ascoltare e saper ascoltare è un dovere delle persone nella vita quotidiana; assumendo questa prospettiva tutti dobbiamo diventare più competenti nell'ascolto ed avere la consapevolezza di questa responsabilità. Agli adulti dunque, genitori ed insegnanti in particolare, la responsabilità di affinare la sensibilità, la capacità e la competenza all'ascolto, principio di responsabilità che dovrebbe guidare le nostre azioni nei ruoli genitoriali e istituzionali che ricopriamo, cercare di declinarlo in questo ragionamento sulle responsabilità delle famiglie e delle istituzioni scolastiche. Qualche anno fa il Pubblico Tutore dei minori, il prof. Strumendo, mio predecessore, aveva approfondito il tema della responsabilità nel lavoro sociale con il contributo di alcuni esperti. Richiamo alcuni passaggi di quelle riflessioni perché le ritengo illuminanti per i decisori politici e per quanti a livello istituzionale operano a diretto contatto con il mondo dell'infanzia.

"Il concetto della responsabilità non è solo un criterio per interpretare i ruoli delle singole istituzioni; è il criterio di regolazione per i comportamenti e le azioni di ogni istituzione e di ogni persona che riveste ruoli e posizioni socialmente rilevanti"¹¹.

Enunciazione che richiama la definizione di Jonas che da un lato afferma "la responsabilità dell'uomo è sempre in funzione del suo sapere e del suo potere" e dall'altro individua l'archetipo della responsabilità nella figura dei genitori¹².

"Il principio di responsabilità costruito sul valore etimologico di 'risposta' chiama in causa una reciprocità: una domanda ed una risposta alla chiamata"¹³.

Valorizza l'interdipendenza umana, personale prima di tutto (l'esser-ci, il prendersi cura come rapporto non passivo), e, a seguire, quella professionale ed istituzionale. Questa prospettiva fa superare il concetto di diritto/dovere così come viene interpretato spesso (diritto come pretesa, dovere come adempimento formale, prestazione) perché rimanda ad una complementarità tra chi ha "potere" e chi non ce l'ha, come nel caso dei minori di età, che mette in discussione e supera la visione individualista che si è affermata nella nostra cultura. Se, come dice Cacciari, "per rispondere è necessario saper ascoltare" allora serve comprendere che "prima della risposta c'è la capacità di ascolto. E se si ascolta veramente bisogna ascoltare senza pregiudizi, senza pretendere di avere conferme del proprio giudizio o convincimen-

¹¹ L. Strumendo (a cura di), *La responsabilità nel lavoro sociale. Riflessioni sul senso e sul significato del lavoro con bambini e adolescenti*, Regione Veneto – Ufficio protezione e pubblica tutela dei minori, 2007, p. 10.

¹² H. Jonas (1979), *Il principio di responsabilità*, Torino, Einaudi, 1990.

¹³ L. Strumendo (a cura di), *La responsabilità nel lavoro sociale...*, cit., p.11.

to”. “Prima di tutto è uno sforzo al nostro interno di liberarci per quanto possibile da ogni pregiudizio..., di metterci in crisi”¹⁴.

Al centro di una cultura della responsabilità non sta la capacità di usare l'altro al fine di conseguire il tuo fine (persona – istituzione – paradigma individualistico) ma è l'opposto, è la capacità di rispondere alla sua domanda. La responsabilità non significa dare la risposta che esaurisca la richiesta. I fatti di cronaca più recenti che riguardano i rapporti genitori – studenti - istituzioni scolastiche dimostrano quanto sia fuorviante la visione dei “diritti” interpretata a senso unico. “Lo stato sociale si declina sempre più con l'idea secondo cui il “diritto ai diritti” si esercita attraverso la promozione ad essere responsabili come persone, cittadini, famiglie, aggregazioni sociali, servizi pubblici”¹⁵.

“Quindi la responsabilità non è soltanto rispondere... è un rispondere che deve creare autonomia. Un lasciar essere, significa liberare. Responsabile è colui che libera. Risponde liberando, libera rispondendo”¹⁶.

Essere responsabili significa anche “rispondere” delle proprie azioni. Ed è proprio in questa direzione che gli adulti devono sentirsi responsabili nell'educazione delle persone di minore età.

4. La “cura” come struttura dell'essere, dell'esser-ci

L'ascolto implica sempre una relazione che più è importante e più è autentica, più si favoriscono e si compiono quei processi evolutivi di sano ed armonioso sviluppo del bambino che consentono l'affermarsi di un rapporto di fiducia, con la madre primariamente, quella che Winnicott chiama fiducia di base, una risposta relazionale positiva, che favorisce forme di attaccamento sicuro (Bowlby, Erikson, Ainsworth) che stanno alla base della futura possibilità di ampliare positivamente la rete di relazioni con altri adulti: quella con il padre, i fratelli, la famiglia allargata ed in seguito con la comunità più ampia.

Ascolto che presuppone una relazione: autentica, profonda, empatica, libera da pregiudizi. Questo concetto di essere in relazione, implica il fatto di esser-ci, essere con gli altri, “aver cura degli altri” come sostenuto da Heidegger. Per questo autore la “cura” è ciò che regge la nostra esistenza e ne è la struttura.

“La Cura, dunque, è proprio la struttura dell'essere dell'Esserci: esprime la condizione di un essere che progetta, come ‘essere-avanti-a-sé’, le sue possibilità. La cura è l'espressione del rapporto tra l'uomo e gli altri e può essere inautentica o autentica. La cura inautentica sottrae agli altri le loro cure procurandogli direttamente ciò di cui hanno bisogno; è quindi rivolta verso gli oggetti più che verso gli uomini (es. procurare del pesce a qualcuno che non sa pescare) ed è espressione di “essere insieme”¹⁷.

“L'aver cura può in un certo modo sollevare gli altri dalla cura, sostituendosi loro nel prendersi cura, *intromettendosi* al loro posto... Gli altri risultano allora espulsi dal loro posto, retro-

¹⁴ *Ivi*, p.16.

¹⁵ *Ivi*, p.12.

¹⁶ *Ivi*, p. 20.

¹⁷ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976, p.157.

cessi, per ricevere, a cose fatte e da altri, già pronto e disponibile, ciò di cui essi si prendevano cura, risultandone del tutto sgravati... Gli altri possono essere trasformati in dipendenti e in dominati, anche se il predominio è tacito e dissimulato. La cura inautentica considera l'altro "non capace o deficitario" restringendo le sue possibilità di fare esperienza di sé e del mondo, sostituisce dominando".

La cura autentica, invece, aiuta gli altri ad assumersi le proprie cure e quindi a essere liberi di realizzare il proprio essere (es. insegnare a pescare a qualcuno che non sa pescare); è espressione di "coesistere". La "cura autentica" aiuta gli altri a divenire consapevoli e liberi per la propria cura¹⁸.

Credo che l'ascolto che ci viene richiesto nel rendere effettivo il diritto all'ascolto, nell'accompagnare le persone di minore età all'età adulta, risponda meglio alla seconda possibilità, intesa come un ascolto attivo che stimola e richiede partecipazione dell'altro, che amplia le possibilità di scelta, si ispira all'esigenza di "relazioni aperte ed interdipendenti"¹⁹. Apre al concetto di cittadinanza attiva, partecipata.

Allora gli spazi per essere soggetti attivi e partecipi, sono spazi che difficilmente i minori di età riescono ad occupare e conquistare da soli, in quanto la loro condizione di età e sviluppo in crescita non consente loro autonome decisioni, ma nello stesso tempo gli adulti hanno il "dovere" di porsi in ascolto, liberandosi dal pregiudizio di misurare il valore umano sulla base di ciò che si sa e si sa fare²⁰ prendendo in considerazione seria la richiesta di attenzione, di partecipazione, di aiuto dei bambini e dei ragazzi e tenerne conto. Dovrebbero farlo ad esempio le amministrazioni pubbliche e le scuole. "Non si tratta di difendere i diritti di una componente sociale debole e nemmeno di migliorare i servizi per l'infanzia. Si tratta di abbassare l'ottica dell'amministrazione fino all'altezza del bambino per non perdere nessuno"²¹.

Dare effettività a questo diritto presuppone la capacità di dialogo, di condivisione di linguaggi e del "progetto formativo" degli studenti innanzitutto tra genitori ed insegnanti, senza attribuire deleghe improprie ad una o all'altra componente assumendosene precise responsabilità.

Se si vuole veramente coinvolgere e promuovere la componente attiva dell'altro, in una prospettiva di partecipazione, occorre sviluppare l'attitudine all'ascolto da parte di tutte le altre istituzioni che si occupano di minori con adeguati dispositivi. Penso all'ascolto in ambito professionale ed istituzionale, non solo in ambito scolastico-educativo ma esteso e in rete con i servizi sociali, i servizi socio-sanitari e in ambito giudiziario, che necessita di essere più tecnico e che ha bisogno di una formazione specifica ed approfondita orientata a determinati obiettivi (istruzione, valutazione, diagnosi, terapie, indagini, processi).

¹⁸ C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

¹⁹ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Mondadori, 2003.

²⁰ Cfr. E. Malaguti, relazione al convegno "I servizi educativi come luoghi di accoglienza delle diversità" (Firenze, 2012).

²¹ D. Renzi, *Il diritto all'educazione come diritto dei bambini alla partecipazione*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *Che vivano liberi e felici...*. *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Roma, Carocci, 2012, p. 156.

Presuppone precise indicazioni di comportamento, di spazi e contesti idonei, regole da rispettare individuate dalla comunità scientifica. Si tratta di prevedere una complementarità, una inter-azione, interdipendenza tra sistemi, quello familiare e quello scolastico in via principale ed “in” e “con” la rete istituzionale più ampia.

5. Il paradigma del “superiore interesse”

Il paradigma del “superiore interesse”, art. 3 della Convenzione internazionale dei diritti del minore (CRC), concerne il criterio di scelta tra varie decisioni possibili che “le istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, i tribunali, le autorità amministrative, gli organi legislativi” possono adottare, ciascuno nell’ambito e secondo le finalità delle proprie competenze funzionali.

Come già è stato affermato la Convenzione ONU sui diritti dei minori (CRC), ha introdotto non solo l’idea del bambino come «soggetto» di diritti, modificando profondamente l’ottica fino ad allora prevalente, ma anche una ulteriore innovazione: il concetto di “*best interest of the child*”.

L’art. 3 della CRC, infatti, sancisce espressamente che: “*In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration*”.

Il principio del superiore interesse del minore viene ad assumere di conseguenza, criterio preponderante in tutte le decisioni riguardanti le persone di minore età²².

A distanza ormai di quasi trent’anni dalla approvazione della Convenzione (CRC) rimane la difficoltà, anche in ambito giurisprudenziale, di una difficile interpretazione di tali termini a fronte di una mancata definizione a livello nazionale, europeo, internazionale.

O meglio, il *best interest* di cui all’art. 3, par. 1, della convenzione di New York del 1989 sui diritti del fanciullo è stata oggetto di interpretazione nel General Comment n. 14 del 29 maggio 2013 del Comitato ONU dei diritti del fanciullo il quale ha fornito indicazioni utili ad accertarlo concretamente. E’ un concetto dinamico e sottoposto a più variabili, tanto che non è possibile “*to prescribe what is best for the child in any given situation at any point in time*”. La parola inglese *best* è un superlativo relativo: indica che tra più possibilità in gioco, dev’essere scelta quella che più e meglio si conforma a ciò che è bene per il minore.

Nel corrispondente testo francese degli strumenti internazionali, però, questo aggettivo è purtroppo reso con *supérieur*, parola di ben diverso valore semantico. In italiano si è accolta la parola francese, con il risultato che *superiore* appare come una sorta di via di mezzo fra un superlativo assoluto e un superlativo relativo.

Se, dunque, il suo contenuto va determinato caso per caso, è la giurisprudenza che ancora una volta ha il gravoso compito di dire come stanno le cose²³.

Va osservato che in questi ultimi anni l’ordinamento giuridico e la giurisprudenza, pur tra grandi difficoltà, si sono orientati a dare effettività a questo criterio, a superare la precedente

²² V. Cianciolo, *The best interest child*, in <https://www.personaedanno.it/articolo/the-best-interest-child>.

²³ *Ibidem*.

concezione della persona di minore, età “oggetto” di decisioni e di scelte altrui, cogliendo meglio le sue aspettative ed esigenze, riconoscendone il diritto di esprimere la propria opinione con risposte più adeguate alle sue esigenze. Alcuni contesti si sono prestati più di altri a questo nuovo orientamento in particolare nei procedimenti avanti alle Autorità giudiziarie: in relazione al diritto del minore in caso di adozione o affido, al diritto del minore a conoscere le proprie origini, al diritto del minore straniero e infine al diritto del minore in caso di sottrazione internazionale, attraverso una concreta partecipazione ai giudizi in cui è direttamente coinvolto, la sua presenza è strumentale all’attuazione di un fine preciso, quello di “attribuire al minore, nei limiti della sua capacità di discernimento, l’autonomia di compiere le scelte che riguardano la sua esistenza”²⁴.

L’art. 12 della Convenzione (CRC) ha riconosciuto al più alto livello il diritto inviolabile di ogni minore capace di discernimento “di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne”. Mentre nella Convenzione di New York l’audizione diventa un obbligo per il giudice solo quando si tratta di accertare che il minore non sia separato dai suoi genitori “contro la sua volontà”, nella Convenzione di Strasburgo²⁵ l’audizione diventa un obbligo, un dovere d’ufficio del giudice²⁶. “Il legislatore ha, così, qualificato, per la prima volta, l’audizione del minore come “diritto” del minore stesso, in grado di trovare attuazione in tutti i contesti, sostanziali e processuali, che possono riguardarlo, allineandosi a quanto già previsto dagli strumenti internazionali ed europei. In particolare, questa disposizione attua quanto dispone l’art. 6 della Convenzione di Strasburgo del 1996 sull’esercizio dei diritti dei fanciulli. “Nelle procedure avanti all’autorità giudiziaria” ha conferito ai fanciulli dotati “di sufficiente discernimento per il diritto interno”, in esse coinvolti, “i seguenti diritti: a) ricevere ogni formazione pertinente; b) essere consultato ed esprimere la propria opinione; c) essere informato delle eventuali conseguenze dell’attuazione della propria opinione e delle eventuali conseguenze di ogni decisione”; ribadendo in tal modo, a livello internazionale, l’esistenza di un vero e proprio diritto dei minori all’ascolto giudiziale in tutti i procedimenti che li concernono”²⁷.

La partecipazione ai giudizi, che coinvolgono il suo interesse superiore, può avvenire nelle forme della parte processuale o della sua necessaria audizione. Consente di far esprimere “manifestazione di volontà” di cui il minore ha diritto, purché abbia capacità di discernimento, al fine di orientare il convincimento del giudice e le decisioni che ne emergeranno corrispon-

²⁴ F. Tommaseo, *I profili processuali della riforma della filiazione*, in “Famiglia e diritto”, 5, 2014, p. 530.

²⁵ Convenzione di Strasburgo: Convenzione Europea sull’esercizio dei diritti dei fanciulli fatta a Strasburgo il 25 gennaio 1996 e ratificata in Italia con legge 20 marzo 2003 n. 77.

²⁶ V. Battistelli, *L’interesse del minore e la sua valutazione in sede processuale*, in <https://www.diritto.it/linteresse-del-minore-la-sua-valutazione-sede-processuale-listituo-dellascolto>, Approfondimenti, 2017, p. 3, documento in pdf. Sugli aspetti strettamente procedurali dell’ascolto è successivamente intervenuto il d.lgs. n. 154/2013, il quale, attuando quanto prescritto nella delega contenuta nella citata legge, ha introdotto gli artt. 336 *bis*, 337 *octies* c. c. e 38 *bis* disp. att. c.c., connotando l’ascolto quale diritto soggettivo assoluto. L’art. 336 *bis* c. c., rubricato “Ascolto del minore”, disciplina, in via generale, le modalità con le quali tale diritto deve trovare attuazione. La nuova disposizione, attribuisce al presidente del tribunale o a un giudice da questi delegato il compito di procedere all’ascolto del minore, in tal modo privilegiando la modalità diretta di espletamento di tale adempimento, rispetto a quella indiretta, effettuata per il tramite di esperti. Essa, inoltre, introduce due possibilità di deroga rispetto al principio generale sancito nell’art. 315 *bis* c. c., prevedendo che non si dia luogo all’ascolto qualora sia “in contrasto con l’interesse del minore o manifestamente superfluo”.

²⁷ V. Battistelli, *L’interesse del minore e la sua valutazione in sede processuale*, cit.

denti all'interesse del minore. In secondo luogo, l'audizione, intesa quale "atto istruttorio necessario", è uno strumento che consente al giudice di verificare se il provvedimento richiesto corrisponda all'interesse del minore. Ascolto che si concretizza anche nella facoltà del minore di esercitarlo o non esercitarlo, in quest'ultimo caso nel diritto del minore a non essere ascoltato²⁸.

"Nel valutare l'interesse superiore dei minori coinvolti o interessati:

- a. dovrebbe essere riconosciuto il dovuto peso ai loro punti di vista e alle loro opinioni;
- b. dovrebbero essere rispettati in ogni momento tutti gli altri diritti del minore quali il diritto alla dignità, alla libertà e alla parità di trattamento;
- c. dovrebbe essere adottato un approccio globale da parte di tutte le autorità competenti, in modo da tenere in debita considerazione tutti gli interessi in gioco tra cui il benessere psico-fisico nonché gli interessi legali, sociali ed economici del minore"²⁹.

In ambito scolastico il criterio del superiore interesse non è sufficientemente conosciuto e praticato. È strettamente connesso all'ascolto/partecipazione del minore. Potrebbe essere un ambito di approfondimento e formazione specifica dei docenti per praticarlo meglio. In particolare, la scuola dovrebbe: valorizzare di più il "patto di corresponsabilità", coinvolgere di più gli studenti nelle valutazioni, educare in maniera più approfondita alle forme di rappresentanza già esistenti (assemblee di classe, le consulte degli studenti ai vari livelli), stimolare negli studenti forme di cittadinanza attiva.

6. Interdipendenza

Scuola e famiglia costituiscono non solo istituzioni ma organizzazioni nel senso sociologico del termine, organizzazioni come "insieme di processi e decisioni volte ad organizzare l'attività collettiva"³⁰.

E sono interdipendenti non nel senso logico formale (dipendenza reciproca) ma nel significato psicosociale.

Chiamano in causa altri sistemi di riferimento: quello sociale, quello sociosanitario, quello amministrativo e giudiziario, quello associativo. Concetto di interdipendenza mutuato dalla teoria Lewiniana di campo e sui gruppi.

Ogni sistema (un tutto) è dinamico, centro di forze, tensioni e movimento, caratterizzato da forze di coesione e di disgregazione sia al proprio interno che in relazione con altri sistemi. Ogni mutamento produce squilibrio della totalità e ricerca di un riequilibrio (principio di interdipendenza). Indispensabile quindi il lavoro di rete e la collaborazione inter istituzionale (servizi sociali, sociosanitari, sanitari, forze dell'ordine, magistratura, associazioni). Sono tutti sistemi interdipendenti, chiamati a collaborare ad inter agire ad ascoltarsi reciprocamente, lealmente e con costanza. Serve chiarezza dei reciproci ruoli, senza deleghe improprie. Sono sistemi

²⁸ F. Tommaseo, *I profili processuali della riforma della filiazione*, cit., p. 530.

²⁹ Linee Guida del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa su una giustizia a misura di minore (child friendly).

³⁰ P. Ceri, *Sociologia: i soggetti, le strutture, i contesti*, Roma-Bari, Laterza, 2014.

complementari perché, nel condividere alcuni valori fondanti, tutti alimentano e sostengono la “formazione” della persona. Per questo è importante che si instauri, in particolare tra scuola e famiglia una alleanza educativa basata su una relazione costante di reciproca fiducia e responsabilità. Si richiama a questo proposito l’importanza della conoscenza del regolamento di istituto e della sottoscrizione del patto di corresponsabilità (tra scuola, genitori, studente) che non è uno dei tanti moduli, vissuto e considerato alla stregua di uno dei tanti documenti da consegnare alla scuola, ma deve costituire uno spazio importante di consapevolezza dei reciproci impegni e responsabilità che ogni soggetto coinvolto si assume.

Agire nell’interesse del minore significa anche individuare alcune prevedibili criticità ed individuare, con un’ottica preventiva le modalità per affrontarle:

- la questione della vigilanza a scuola: inizio-termini delle lezioni, la mobilità autonoma e la responsabilità delle famiglie e della istituzione scolastica;
- la gestione delle problematiche inerenti la responsabilità genitoriale (separazioni, divorzi, affido condiviso, sospensione-decadenza, minori temporaneamente fuori famiglia);
- la gestione ed i supporti per i minori di età con BES (bisogni educativi speciali) e/o con disabilità;
- la gestione dei comportamenti scorretti degli studenti che possono essere spie di disagio (aggressività verso altri verbale e fisica, vandalismi, bullismo, dipendenze, discriminazioni di genere e/o di razza, reati);
- le problematiche e le sfide che le nuove tecnologie ci pongono.

Va richiamato, in ogni caso, un ruolo propositivo della istituzione scolastica a stimolare e a far partecipare attivamente le famiglie alla vita della scuola, a co-progettare iniziative di supporto e sostegno alla funzione genitoriale, di confronto, di condivisione ed elaborazione di risposte comuni ai problemi che interessano l’esperienza di essere genitori.

7. Conclusioni

Il nostro tempo vede una profonda crisi dell’educazione delle giovani generazioni. Un forte indebolimento delle autorità simboliche: del padre, dei genitori, della scuola che rendono più difficile il ruolo degli adulti nell’accompagnare i bambini/e e ragazzi/e nella loro crescita. Grande ambivalenza e forti aspettative connotano il rapporto che le famiglie hanno con la scuola. Deleghe improprie o chiusure sono gli estremi. La scuola viene spesso invocata ad esercitare supplenze educative che le famiglie non sono più in grado di garantire o screditata ed umiliata da genitori che non accettano valutazioni negative e le conseguenti frustrazioni dei figli. “Gli spigoli anche traumatici della differenza generazionale vengono smussati nel nome di un diritto all’uguaglianza che in realtà abolisce le responsabilità degli adulti a sostenere il loro ruolo nel processo formativo dei figli. La stessa logica investe la scuola. Gli insegnanti faticano ad incarnare la dissimmetria simbolica che implica la loro posizione”³¹.

La Convenzione internazionale dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (CRC) può e deve costituire la bussola per orientare le istituzioni ed i nostri comportamenti nella attuazione dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza e tra queste istituzioni una parte cospicua di responsabi-

³¹ M. Recalcati, *L’ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014, p. 28.

lità attiene alla scuola. Molto può fare in questa direzione: “Assumendo l’idea dei diritti dei bambini-ragazzi come valore attorno al quale costruire l’identità istituzionale e la funzione educativa, non nella luce pessimistica della prevenzione (della violazione) quanto piuttosto nella promozione (del diritto)”³².

Un giusto bilanciamento tra protezione, promozione e partecipazione che chiamano in causa una indispensabile collaborazione ed interdipendenza tra scuola e famiglia, nelle reciproche responsabilità, nel creare condizioni positive di sano protagonismo dei bambini/e e ragazzi/e, avendo fiducia nelle loro potenzialità e valorizzazione dei loro talenti.

8. Bibliografia

Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1987.

Bowlby, J., *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina, 1989.

Camerini G. B., Sergio, G. (a cura di), *Servizi sociosanitari e giustizia*, Rimini, Maggioli, 2013.

Cerato M., Turlon, F. (a cura di), *Scuola famiglia minori. Profili normativi e psicologici*, Pisa, Pacini Editore, 2018.

Ceri P., *Sociologia: i soggetti, le strutture, i contesti*, Roma-Bari, Laterza, 2014.

Comitato Ministri del Consiglio d’Europa, *Linee guida giustizia a misura di bambino (child friendly)*, 2010.

Contri G. (a cura di), *Minori in giudizio: la convenzione di Strasburgo*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

De Stefani P. (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promossi dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Padova, Cleup Quaderni, 9/2004.

Dissegna A., *Relazione sull’attività del Pubblico tutore dei minori, anno 2013*, in http://garantedirittipersonaminori.consiglioaveneto.it/gestione/documenti/doc/Rel2013_def_test_o.zip.

Donati P. (a cura di), *Quarto Rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1995.

Heidegger M., *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976.

Lewin K., *La teoria, la ricerca, l’intervento*, Bologna, il Mulino, 2005, a cura di F. P. Colucci.

Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

Recalcati M., *L’ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.

Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Mondadori, 2003.

Sclavi M., Giornelli G., *La scuola e l’arte di ascoltare*, Milano, Feltrinelli, 2014.

³² P. De Stefani (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promossi dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Padova, Cleup Quaderni, 9/2004, p. 68.

Strumendo L. (a cura di), *La responsabilità nel lavoro sociale. Riflessioni sul senso e sul significato del lavoro con bambini e adolescenti*, Regione Veneto – Ufficio protezione e pubblica tutela dei minori, 2007.

Toffano Martini E., De Stefani P. (a cura di), *“Che vivano liberi e felici...”. Il diritto all’educazione a vent’anni dalla Convenzione di New York*, Roma, Carocci, 2012.

Toffano Martini E., De Stefani P. (a cura di), *Ho fiducia in loro. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell’intreccio delle generazioni*, Roma, Carocci, 2017.

Tommaseo F., *I profili processuali della riforma della filiazione*, in “Famiglia e diritto”, 5, 2014.

Winnicott D., *Colloqui con i genitori*, Milano, Raffaello Cortina, 1993.

Received: July 7, 2018

Revisions received: July 20, 2018/July 25, 2018

Accepted: July 26, 2018