



REGIONE DEL VENETO

Ufficio del Pubblico tutore dei minori



Università degli Studi di Padova  
Centro Interdipartimentale  
di ricerca e servizi sui diritti  
della persona e dei popoli

# La partecipazione degli adolescenti

Percorsi di ricerca con gli adulti



2005



REGIONE DEL VENETO

Ufficio del Pubblico tutore dei minori



Università degli Studi di Padova  
Centro Interdipartimentale  
di ricerca e servizi  
sui diritti della persona  
e dei popoli

# **La partecipazione degli adolescenti**

Percorsi di ricerca con gli adulti

---

## Sommario

### **Prefazione**

#### **PARTE PRIMA - Il Contesto**

	pag. 6
Una tematica di non facile approccio	pag. 8
Una lettura pedagogica	pag. 9
La partecipazione dei bambini e dei ragazzi nella legislazione internazionale	pag. 10
La partecipazione dei bambini e dei ragazzi nella legislazione italiana	pag. 14

#### **SECONDA PARTE - La ricerca**

pag. 2

	pag. 16
Le ragioni e l'impianto della ricerca	pag. 18
Le opzioni metodologiche	pag. 21
Le fasi della ricerca	pag. 23
Le tre esperienze analizzate	pag. 24
I contesti della partecipazione	pag. 26
I significati della partecipazione	pag. 29
L'impatto dei processi di partecipazione	pag. 34
La valenza educativa della partecipazione	pag. 38
I fattori facilitanti la partecipazione	pag. 39
Alcuni nodi critici	pag. 43

#### **TERZA PARTE - Orientamenti per la partecipazione**

	pag. 46
Le ragioni e il significato degli orientamenti per la partecipazione	pag. 48
Orientamenti in dieci punti	pag. 49

---

## Prefazione

Lo "stile partecipativo" è una scelta fondamentale dell'Ufficio del Pubblico tutore dei minori del Veneto, un organo che si sforza di interpretare in modo coerente il principio della sussidiarietà. Logico, quindi, che tra le questioni riguardanti i diritti dei bambini e degli adolescenti che per prime hanno trovato spazio nei programmi di ricerca e analisi elaborati dall'Ufficio vi fosse la condizione di effettivo ed efficace esercizio del diritto dei ragazzi alla partecipazione. Un diritto sancito, tra l'altro, dall'art. 12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia, rielaborato e specificato anche nella più recente Convenzione sull'esercizio dei diritti del fanciullo del Consiglio d'Europa.

La ricerca presentata in questa pubblicazione, condotta in collaborazione con il CNCA Veneto e con il coordinamento di Franco Santamaria e Chiara Drigo, si è proposta di analizzare alcune esperienze programmaticamente definite di partecipazione, attuate da vari soggetti pubblici e del terzo settore con gruppi di ragazzi preadolescenti o nella prima adolescenza, allo scopo di dare sostanza, volume, corpo ad un concetto sfuggente e abusato, ma essenziale in qualunque declinazione dei diritti.

L'approccio partecipativo è stato privilegiato anche nella scelta della metodologia di lavoro. L'indagine, infatti, è stata condotta in stretto rapporto con alcuni gruppi di operatori sociali, educatori, amministratori locali, insegnanti e dirigenti scolastici, esponenti del terzo settore, direttamente coinvolti nelle esperienze considerate e con i quali il gruppo di lavoro ha intensamente interagito.

La ricerca sulla partecipazione è stata insomma, a sua volta, un esercizio di partecipazione, che ha riguardato i singoli, gli organismi e le istituzioni rappresentati.

---

Un'esperienza di forte valore formativo che ha implicitamente validato alcuni dei risultati emersi e sintetizzati nella Terza Parte di questo volume.

Un'altra caratteristica della ricerca svolta e dei suoi esiti è stata quella di parlare della partecipazione dei ragazzi rivolgendosi però agli adulti. Si tratta di una scelta consapevole, confermata anche in altri campi in cui si è sviluppata l'attività di promozione culturale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza attuata dall'Ufficio del Pubblico tutore dei minori; una scelta che può prestarsi a qualche incomprensione. In particolare, con riferimento alla ricerca qui documentata, qualcuno potrebbe contestare il fatto che, tra i tanti e variegati soggetti che hanno partecipato ai focus group e hanno quindi contribuito a sviluppare i contenuti qui proposti, mancassero proprio loro, i ragazzi e le ragazze. Come mai la loro diretta voce è assente?

pag. **4**

Per rispondere a tale obiezione è sufficiente leggere le pagine che seguono. In esse emerge costante, ora espressa ora implicita, la preoccupazione di mettere in guardia nei confronti di due possibili aberrazioni che annientano l'efficacia e l'impatto di tanti progetti volti a stimolare la partecipazione.

La prima è quella della strumentalizzazione dei minori d'età, che si manifesta quando "si danno loro spazi, ma non si fa loro spazio", ovvero non si creano le condizioni affinché la partecipazione possa essere effettiva. Nello specifico, includere surrettiziamente dei ragazzi nei focus group avrebbe rappresentato una forzatura contraria a buona parte delle raccomandazioni che questo stesso volume propone.

La seconda distorsione, che talune pretese iniziative di partecipazione degli adolescenti mettono in luce, consiste nella delegittimazione dell'adulto. Le esperienze partecipative dei ragazzi, perché siano educative, devono comprendere la presenza dell'adulto, che

---

non può abdicare alla propria responsabilità di attivare e sostenere la partecipazione dei ragazzi e di garantire che il loro impegno partecipativo abbia esiti effettivi.

Le riflessioni e gli orientamenti contenuti in questo libro dunque si rivolgono agli adulti - genitori, educatori, amministratori, ecc. - interessati a costruire per le giovani generazioni le condizioni oggettive - materiali, relazionali, mentali - che rendono possibile o addirittura probabile il prodursi di quello stato di felicità che chiamiamo "partecipare".

Vorrei sottolineare che, benché l'analisi abbia riguardato specificamente i progetti di promozione della partecipazione di adolescenti e preadolescenti, gli orientamenti che la ricerca ha prodotto sono in buona misura applicabili alla generalità dei contesti in cui adulti e istituzioni entrano in rapporto con bambini e ragazzi.

Dalle esperienze esaminate si è avuta la conferma della domanda di partecipazione che esprimono i giovani e della necessità di predisporre risposte di qualità adeguata sul piano progettuale, pedagogico e istituzionale. L'analisi condotta e il volume che la documenta sono un contributo affinché tale risposta sia all'altezza delle aspettative giustamente esigenti dei giovani.

Lucio Strumendo

Pubblico tutore dei minori del Veneto



# PARTE PRIMA

## IL CONTESTO

Nella prima parte sono presentati alcuni contributi con l'obiettivo di offrire una cornice, seppur sintetica, in cui collocare il processo e i risultati del lavoro di ricerca, costituita:

- da alcune considerazioni di carattere generale sulla tematica della partecipazione;
- dalle ragioni che giustificano la scelta di un approccio pedagogico al tema oggetto di ricerca;
- da una ricognizione dei principali documenti legislativi prodotti a livello internazionale e nazionale inerenti la partecipazione giovanile.

IL CONTESTO

PARTE PRIMA





## 1. Una tematica di non facile approccio

Parlare di partecipazione significa essere consapevoli di affrontare una tematica indubbiamente importante, stimolante per i molteplici significati che essa esprime, ancor più interessante quando dai significati ci spostiamo ai processi e alle condizioni utili all'esercizio concreto di tale istanza, ma rispetto alla quale il dibattito scientifico è ancora aperto e ogni definizione presenta sempre margini di incertezza che tuttavia, nel contempo, costituiscono spazi di apertura e di sperimentazione possibili.

Altrettanta consapevolezza è necessaria in ordine al fatto che sul piano generale - non riferito cioè alla specifica fascia di età dell'infanzia e dell'adolescenza - si assiste da tempo ad un forte calo della pratica partecipativa. Le ragioni di tale allontanamento sono molte e di diversa natura, ma non è certamente questo il luogo dove affrontare un'analisi approfondita di tale fenomeno. Molto sinteticamente, si può affermare che l'esito di tale processo è stato l'affermarsi di una cultura individualistica e privatistica, che tende ad annullare in partenza ogni tensione ("tendere a") sociale.

La possibilità di ricostruire oggi una coscienza partecipativa è legata, oltre che alla creazione di nuove condizioni a livello istituzionale, allo sviluppo di una mentalità e di una cultura che reagiscano alle spinte al ripiegamento soggettivo e ridefiniscano in termini aggiornati e sostenibili il senso della partecipazione<sup>1</sup>.

Alla base di questa mentalità e di questa cultura va ricostruita la percezione del bisogno dello "stare insieme", l'esigenza cioè di forme di socializzazione allargata e la ricerca di modalità concrete che le rendano operanti. Come rileva lo studioso americano R. Putnam<sup>2</sup>, è in atto un forte declino di quel reticolo di relazioni che hanno carattere di

1. G. Piana, Nel segno della giustizia. Questioni di etica politica, Ed. Dehoniane, Bologna, 2005.

reciprocità e che si estendono dall'ambito delle frequentazioni interpersonali al coinvolgimento nella vita associativa, fino alla partecipazione politica. Questo declino di "capitale sociale" costituisce un grave pericolo (non solo negli Stati Uniti d'America) per il buon funzionamento della convivenza civile, in quanto mina la solidità e l'efficienza delle istituzioni, alimentando il senso di sfiducia nei cittadini e impoverendo soprattutto la politica, che ha bisogno per crescere di esperienze continuate di confronto e di dialogo.

La strada per riattivare l'istanza della partecipazione sociale passa attraverso l'acquisizione di quella che don Milani chiamava la "responsabilità di tutti verso tutto": al perseguimento di questo obiettivo riteniamo che l'educazione possa offrire un contributo fondamentale.

## 2. Una lettura pedagogica

La maturazione del senso di responsabilità richiamato da don Milani - e quindi, in altre parole il rinnovamento della coscienza personale - sollecita, infatti, una riflessione di impronta squisitamente pedagogica inerente i significati, i processi, le condizioni utili a promuovere esperienze significative di partecipazione con bambini e, in particolare, con adolescenti. Questi ultimi, infatti, soprattutto nella fase della preadolescenza e della prima adolescenza, attraversano una fase decisiva dello sviluppo della persona, legata fortemente ad istanze di senso, di ricerca di significatività nella propria vita, personale e sociale. È a questa età che si costruiscono le cognizioni, i valori e gli

2. R. Putnam, Capitale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America, Il Mulino, Bologna, 2004.



atteggiamenti su cui in larga parte si baserà il comportamento "politico" da adulti. Per rispondere al bisogno di senso dei giovanissimi non basta "nominare" i valori, fra cui la partecipazione. Oltre agli enunciati di principio c'è bisogno di aiutarli a impegnarsi e a compromettersi. Per questo, oltre alla necessità di offrire maggiori spazi in cui possano esprimersi, c'è bisogno di educare attraverso itinerari di ricerca di senso, nella forma di cammini esperienziali che aiutino i soggetti in età evolutiva a scoprire il proprio compito come punto di incontro tra le personali ricchezze e le opportunità, i segnali, gli appelli che la vita pone passo dopo passo<sup>3</sup>.

Le esperienze di partecipazione, che rappresentano una delle domande più forti che gli adolescenti pongono, sono un'occasione privilegiata e propiziatrice di apprendimenti fecondi per l'identità di un adolescente. È questo l'approccio che è stato utilizzato nell'ambito della ricerca che l'Ufficio del Pubblico tutore dei minori ha promosso, in quanto ritenuto quello più attento e competente rispetto ai processi evolutivi dei soggetti adolescenti.

### 3. La partecipazione dei bambini e dei ragazzi nella legislazione internazionale

L'attenzione verso bambini e ragazzi non è sempre stata così elevata come la viviamo oggi. Solo dal 1924 si è riconosciuta la necessità di esprimere una cura particolare verso i bambini attraverso la *Dichiarazione di Ginevra sui diritti del fanciullo*, dichiarazione che venne adottata dalla Società delle Nazioni. Una dichiarazione simile

3. P. Gambini, La ricerca di senso negli adolescenti di oggi, in "Orientamenti pedagogici", n. 3, 2002.

fu approvata anche dall'Organizzazione delle Nazioni Unite nel 1959 che, in occasione del suo ventesimo anniversario, proclamò l'*Anno internazionale del bambino*. Nella stessa occasione l'Assemblea Generale decise di insediare un gruppo di lavoro con il compito di elaborare un progetto di convenzione sui diritti dell'infanzia. Tale convenzione fu approvata dall'Assemblea Generale il 20 novembre del 1989. Questa data segna una tappa fondamentale nel riconoscimento dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. A livello internazionale possiamo infatti ritenere che la *Convenzione sui diritti del fanciullo* rappresenta il più importante tra gli strumenti per la tutela dei diritti dei bambini e dei ragazzi; essa è stata ratificata da 191 Paesi, tra i quali l'Italia con la legge n. 176 del 27 maggio 1991.

### **La Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo**

La Convenzione citata consiste di un preambolo e di 54 articoli divisi in due parti: la prima (articoli 1-41) elenca i diritti spettanti ai fanciulli, la seconda (articoli 42-54) concerne l'attuazione della Convenzione e istituisce un Comitato sui diritti del fanciullo, con il compito di verificare come la Convenzione sia attuata nei singoli Stati. All'interno della Convenzione sono diversi gli articoli che "regolano" il diritto alla partecipazione. Diritto in quanto possibilità, per i bambini e i ragazzi, di sentirsi soggetti attivi; di non essere oggetto di particolari cure o attenzioni dovute solamente al fatto di essere "minori", ma soggetti di diritto, un diritto che la comunità ha il dovere di riconoscere.

È particolarmente significativo in questo contesto l'articolo 12, in cui si afferma che "Gli stati membri garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa". L'articolo afferma

Il contesto



---

chiaramente che non è sufficiente ascoltare quando i bambini e i ragazzi parlano. Per riconoscere pienamente il diritto di esprimersi è necessario che l'adulto stimoli e metta il fanciullo nelle condizione di comunicare, liberamente e non forzatamente, la sua opinione. Non solo, l'articolo 12 insiste con altrettanta chiarezza sull'esigenza che di tali opinioni si tenga conto nel prendere le decisioni rispetto alle questioni che riguardano direttamente bambini e ragazzi. Ciò non significa, come risulta evidente, conformarsi passivamente ai loro pareri, ma tenerne conto e seriamente.

### **Altri documenti**

Nel 1990 sono stati emanati altri documenti importanti per il tema della partecipazione, seppure riguardanti anche i soggetti "giovani" e non solo bambini e adolescenti. *La Carta europea della partecipazione dei giovani alla vita comunale e regionale* è stata prodotta dal Consiglio d'Europa. Essa ha una duplice funzionalità: su un versante "costringe" gli Enti locali a promuovere una politica giovanile globale che privilegi la dimensione associativa (anche la Convenzione del 1989 riconosce all'articolo 15 i "diritti del fanciullo alla libertà di associazione e alla libertà di riunirsi pacificamente"); in un secondo versante prevede una partecipazione attiva dei giovani all'elaborazione di tali politiche, partendo dal fatto che i ragazzi non sono dei meri fruitori di servizi, ma i veri soggetti protagonisti.

La *Carta delle città educative* è il secondo documento importante uscito nel 1990, con il quale si definiscono le condizioni grazie alle quali una città può definirsi educativamente attenta. Essa lo è quando riconosce, esercita e sviluppa accanto alle sue funzioni tradizionali (economiche, sociali, politiche e di erogazione di servizi) una funzione educativa, ovvero quando assume un'intenzionalità e una responsabilità circa la

formazione, la promozione e lo sviluppo di tutti i suoi abitanti, a cominciare dalle giovani generazioni.

Nel documento viene affermato che l'educazione è la grande sfida del XXI secolo: si deve investire nell'educazione affinché ogni persona possa esprimere, affermare e sviluppare il proprio potenziale e possa nel contempo sentirsi parte di una comunità, con cui dialogare, confrontarsi e cooperare.

Il documento più recente è il *Libro Bianco* della Commissione della Comunità europea, pubblicato nel 2001. Il Libro Bianco ha come tema "un nuovo impulso per la gioventù europea" e analizza gli ambiti che interessano i giovani quali il contesto locale ed europeo, l'evoluzione demografica, i mutamenti inerenti la gioventù e il coinvolgimento dei giovani nella sfera pubblica.

Nel Libro Bianco sono poi riportati degli allegati, uno dei quali tratta il tema della partecipazione. A tale proposito i giovani europei, interpellati nell'ambito dell'indagine promossa dalla stessa Commissione, dicono di voler partecipare ma di non ricevere i mezzi e le informazioni adeguate per farlo; da qui sembra nascere il forte divario fra le loro aspettative e la realtà in cui sono inseriti. Inoltre, sostengono che la partecipazione sia un diritto universale da vivere non solo a livello locale, ma anche nazionale ed europeo; perché ciò possa accadere è necessario che la partecipazione venga concepita come processo graduale di apprendimento che avviene fin dalla nascita. I giovani puntano ad una partecipazione diretta, dove possano svolgere mansioni concrete, dove cioè si sentano coinvolti e protagonisti.

Il contesto



#### 4. La partecipazione dei bambini e dei ragazzi nella legislazione italiana

In una panoramica necessariamente molto generale non può mancare un riferimento alla nostra Costituzione, in particolare agli articoli 2 e 3. L'articolo 2 si riferisce ai diritti inviolabili dell'uomo, mentre l'articolo 3 sancisce il principio di uguaglianza e il compito della Repubblica di rimuovere gli ostacoli al pieno sviluppo della persona umana. Questi articoli presidiano quei diritti che l'individuo esercita nelle sue relazioni sociali: dai più "tradizionali" (libertà di pensiero, di parola ecc.), ai più "nuovi" (diritto alla salute, alla riservatezza ecc.) e che si esercitano nelle varie formazioni sociali di cui parla la Costituzione, dalla più semplice come la famiglia, alle più complesse quali i partiti politici, le associazioni ecc.. Gli adolescenti fanno parte del "popolo sovrano" (articolo 1, comma 2 della Costituzione), in quanto quest'ultimo non si identifica con il corpo elettorale (i titolari del diritto attivo e passivo nelle elezioni), bensì con la libertà di associarsi. Ne consegue che questi soggetti sono titolari di diritti inviolabili, diritti di libertà che vengono riconosciuti a tutti i minori di età, conformemente alla loro capacità di discernimento.

Facendo un balzo di alcune decine d'anni, un momento particolarmente significativo è costituito dall'entrata in vigore del DPR 616 del 1977, il quale dichiara fra i suoi obiettivi, oltre al valore strategico dei servizi del territorio e a una progettazione orientata all'integrazione tra settore assistenziale e sanitario, il primato della programmazione partecipata, tramite il coinvolgimento attivo della comunità. Tali principi, che al lettore attento richiamano immediatamente gli orientamenti della legge 328 del 2000, sono rimasti sostanzialmente sulla carta, non trovando condizioni culturali e organizzative capaci di implementare azioni mirate alla promozione della partecipazione.

Nel 1991 come già ricordato, con la legge 176 è stata ratificata la Convenzione internazionale di New York relativa ai diritti dei fanciulli.

Ma il provvedimento che ha permesso il concretizzarsi di progetti e interventi rivolti esplicitamente all'educazione alla partecipazione è stata la legge 285 del 1997. Essa ha costituito uno strumento fondamentale e innovativo per il rilancio e la trasformazione delle politiche sociali in un'area fino a quel momento caratterizzata da provvedimenti parziali e settoriali. Il provvedimento normativo afferma che per promuovere i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza si debbono mettere in atto misure volte a promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità locale (anche dal punto di vista amministrativo). La legge, che ha trovato la sua applicazione a partire dagli anni 1998-1999, ha sostanzialmente concluso il suo iter non essendo più stata rifinanziata dopo il secondo triennio ma, pur in un arco di tempo così breve, ha indubbiamente introdotto elementi innovativi sul piano culturale e metodologico e ha promosso la realizzazione di molte esperienze nel campo della partecipazione, anche a carattere sperimentale. È stata una legge che nel nostro Paese ha dato un contributo determinante a favorire in modo non demagogico non solo nuova attenzione ai bambini e agli adolescenti, ma anche la loro partecipazione alla vita collettiva.

L'"eredità" della legge 285 è stata raccolta dalla legge 328 che promuove la definizione, attraverso lo strumento del "Piano di Zona", delle politiche sociali del territorio (linee di indirizzo, strategie e operatività). La legge indica con chiarezza che la costruzione del Piano deve avvenire attraverso un processo cui possa partecipare la comunità locale, non solo sul piano consultivo ma anche su quello decisionale. Da questo punto di vista, anche i bambini e gli adolescenti possono essere coinvolti nei percorsi che direttamente li riguardano, quando si tratta di individuare bisogni e domande a loro riferiti e tradurre ciò in progetti concreti.

Il contesto





# PARTE SECONDA

## LA RICERCA

La seconda parte presenta i risultati del percorso di indagine effettuato dall'Ufficio del Pubblico tutore dei minori rispetto ad alcune esperienze significative di partecipazione realizzate nel territorio regionale con soggetti preadolescenti. Obiettivi, metodologia, risultati sono di seguito dettagliatamente descritti.

LA RICERCA

PARTE SECONDA



## 1. Le ragioni e l'impianto della ricerca

In anni recenti, il tema della partecipazione dei bambini e dei ragazzi alla "vita pubblica" (pensiamo al mondo della scuola, delle esperienze associative ecc.) è stato al centro di diverse riflessioni, di ricerche e di svariati interventi, sia per impulso - come documentato nella prima parte - di una nuova produzione normativa che ha dato un diverso respiro alle politiche per l'infanzia e l'adolescenza in Italia, sia grazie a una riflessione innovativa avviata da circa un decennio che ha visto diverse discipline rimettere in discussione gli approcci tradizionali all'infanzia e all'adolescenza. Da qui la nascita degli studi sulla partecipazione che qualificano i ragazzi come soggetti attivi e creatori di cultura, oltre che recettori.

pag. **18**

Il percorso promosso e realizzato dall'Ufficio del Pubblico tutore dei minori del Veneto è nato dall'esigenza di "fare il punto" rispetto alle esperienze e ai saperi prodotti nel territorio regionale su questo tema che, per quanto indagato, offre ancora degli elementi meritevoli di approfondimento.

La ricerca ha portato alla condivisione da parte delle persone coinvolte degli aspetti ritenuti più significativi in tema di partecipazione e all'elaborazione di orientamenti che nascono dalle esperienze vissute e che possono rappresentare un punto di riferimento per quanti intendano intraprendere nuovi percorsi in tale ambito.

Gli obiettivi dichiarati hanno determinato le scelte metodologiche, delle quali si dirà in seguito. Facciamo qui solo un breve cenno al linguaggio utilizzato per la stesura di questo rapporto. Per favorirne la divulgazione anche tra un pubblico di non addetti ai lavori, si è scelto di ricorrere a un linguaggio facilmente fruibile, che non utilizzi termini tecnici o specialistici ma che utilizzi un tono colloquiale. Immaginiamo che questo possa

facilitare l'utilizzo del rapporto e dei risultati che esso presenta da parte di un pubblico eterogeneo, fatto di genitori, insegnanti, animatori, operatori sociali, politici e degli stessi ragazzi.

La ricerca è stata progettata e affrontata con l'intento di esplorare le dimensioni ritenute più significative della partecipazione dei preadolescenti, attraverso la percezione che di esse hanno gli adulti che con tali soggetti si rapportano nella quotidianità (insegnanti, educatori ecc.), ad esclusione del contesto familiare.

Dobbiamo perciò spendere alcune considerazioni sulla scelta maturata di concentrare la riflessione sulle esperienze che hanno coinvolto i ragazzi preadolescenti e nella prima adolescenza.

In realtà, da un'indagine preliminare condotta con riferimento soprattutto ai Piani di zona adottati dalle Aziende ULSS del Veneto, sono risultati più numerosi i progetti, le iniziative che hanno coinvolto bambini, realizzati soprattutto nelle scuole elementari. Si è trattato in genere di percorsi pensati per stimolare e facilitare la partecipazione attraverso lo svolgimento di specifiche attività o la predisposizione di spazi fisici idonei. In tali contesti, il bambino sperimenta la partecipazione come forma di collaborazione, confronto, realizzazione condivisa di iniziative da lui ideate. In una fase successiva - nella preadolescenza appunto - la partecipazione, pur non differendo di molto nelle modalità realizzative, può però essere vissuta in maniera diversa, determinata da quella ricerca di senso che caratterizza questa fascia di età. Per il preadolescente, alle prese con il complesso e difficile processo di costruzione della propria identità, l'attribuzione di significati alle proprie esperienze acquista un valore fondamentale. Il rafforzamento del suo senso critico, in genere marcato, gli consente di vivere con maggiore consapevolezza l'esperienza di partecipazione e di affrontare una riflessione su di essa.

Le ricerche



---

Uno degli aspetti indagati dalla ricerca è stato proprio quello concernente il senso attribuito dai ragazzi alla partecipazione concretamente sperimentata. In altre parole, si è cercato di comprendere in quale misura le esperienze considerate hanno rappresentato per i ragazzi coinvolti itinerari di ricerca di senso, cammini esperienziali capaci di aiutarli - compatibilmente con le loro capacità cognitive ed emotive - a scoprire parti di sé, del proprio ruolo, dei propri compiti.

Nell'ambito della ricerca ciò è avvenuto, come detto, non attraverso un'interazione diretta con i ragazzi, ma utilizzando gli adulti come interfaccia, o meglio come soggetti "legittimati" a leggere e valutare le esperienze dei giovanissimi. Tale "legittimazione" deriva loro dal fatto di vivere la relazione - quotidiana o comunque frequente - con i ragazzi, accompagnandone la crescita a volte per lunghi periodi, come nel caso degli insegnanti.

pag. **20**

La dimensione del senso è stata affrontata anche con riferimento ai protagonisti adulti delle esperienze considerate, interlocutori diretti della ricerca. A partire dalle loro esperienze con i ragazzi e dai processi di rielaborazione delle esperienze stesse, si sono individuate alcune concezioni/rappresentazioni rispetto all'idea di partecipazione, basate sui riferimenti concettuali e metodologici maturati nel tempo dagli adulti coinvolti nei diversi ruoli ricoperti (insegnante, educatore, operatore sociale, volontario...).

La messa a confronto delle diverse esperienze e di conseguenza delle diverse immagini che gli adulti interpellati hanno costruito ha permesso di ridurre il margine di soggettività delle personali interpretazioni o, meglio, di ricondurre le rappresentazioni individuali non tanto a una dimensione di oggettività, quanto a una soggettività condivisa. In tal caso, mettere in circolazione le valutazioni degli adulti - rispetto alle esperienze degli adolescenti nei confronti della partecipazione - ha reso possibile l'elaborazione

---

condivisa di alcuni orientamenti utili a promuovere percorsi di partecipazione dotati di senso.

Centrale, nel momento in cui si parla di soggetti in età evolutiva, è la dimensione dell'educare. L'esperienza partecipativa non può essere ricondotta al mero consumo e alla fruizione dell'esperienza stessa, ma deve avere un'esplicita e intenzionale dimensione apprenditiva, nel senso di rappresentare un'opportunità di crescita per il soggetto.

Con il contributo degli interlocutori adulti e sulla base dei percorsi di partecipazione da loro sperimentati con i ragazzi, si è tentato di mettere a fuoco le condizioni e i fattori che consentono di costruire esperienze partecipative che contemplan tale dimensione educativa. Che cos'è, in sostanza, che trasforma l'atto del partecipare in una situazione di apprendimento? In che modo il soggetto può imparare dal proprio vissuto? Che cosa può insegnare, trasmettere un'esperienza di partecipazione?

L'ultima dimensione presa in considerazione è stata quella dell'impatto prodotto dall'esperienza partecipativa, con riferimento sia agli adulti coinvolti, sia al contesto di riferimento dell'esperienza stessa. L'impatto sull'adulto è stato considerato principalmente rispetto al piano professionale, vale a dire con riguardo alle loro competenze e abilità, per verificare se e come siano state modificate.

## 2. Le opzioni metodologiche

Come sopra accennato, le scelte metodologiche sono state determinate dalle finalità stesse della ricerca. Essa ha avuto un'impronta prettamente qualitativa e si è concentrata

Le ricerche



sull'analisi di tre esperienze. Ai fini della loro individuazione non si è ritenuto necessario che le esperienze scelte rispondessero a criteri di rappresentatività statistica sul piano della collocazione geografica, della tipologia degli enti e degli utenti coinvolti, ecc. Si è invece guardato alla significatività dell'esperienza con riferimento a due elementi: la possibilità di individuare nel loro portato gli aspetti legati alle dimensioni ritenute importanti nella ricerca (il senso, il processo, l'intenzionalità educativo-apprenditiva, il coinvolgimento degli adulti e del contesto) e la disponibilità degli attori adulti, sia come soggetti sia come organizzazioni di appartenenza, a mettersi in gioco in un percorso comune di ricerca.

Sia per la parte elaborativa che per alcune fasi della realizzazione del Progetto, l'Ufficio di protezione e pubblica tutela dei minori si è avvalso della collaborazione della Sezione veneta del CNCA - Coordinamento Nazionale delle Comunità di Accoglienza - , che da tempo ha costituito un coordinamento per l'area minori.

Il contributo del CNCA è stato particolarmente importante nella fasi di avvio del lavoro - la selezione delle esperienze da analizzare e la creazione dei gruppi di lavoro locali -, per la sua approfondita conoscenza del territorio e in quanto portatore di un sapere "pratico", maturato nel lavoro concreto con l'infanzia e l'adolescenza.

La selezione delle esperienze è avvenuta sulla base di alcuni criteri condivisi.

Già si è detto dell'età dei ragazzi coinvolti, che dovevano essere preadolescenti o all'inizio dell'adolescenza.

Lo stato di avanzamento dell'esperienza non è stato considerato elemento rilevante ai fini della selezione, cosicché sono state valutate sia esperienze concluse che in atto.

Sebbene, come accennato, non vi fossero esigenze di garantire una rappresentatività territoriale delle esperienze, a parità di significatività e di rispetto degli altri criteri, è

---

stata prestata attenzione anche alla loro distribuzione geografica.

Sono state preferite le esperienze che hanno coinvolto soggetti diversi (Pubbliche Amministrazioni, ULSS, Scuola, Privato sociale), tra i quali si fosse sviluppato un lavoro di rete.

Per ogni esperienza individuata è stato costituito un gruppo locale composto da sette-dieci adulti che hanno avuto ruoli attivi e continuativi.

Dal punto di vista tecnico, l'indagine è stata condotta utilizzando l'intervista di gruppo semistrutturata, un tipo di intervista in cui il conduttore usa una traccia di domande che propone al gruppo di intervistati, le cui considerazioni sono libere, autonome, così da valorizzare il punto di vista dei singoli e del gruppo rispetto ai temi affrontati.

### 3. Le fasi della ricerca

Il percorso di ricerca si è sviluppato per circa un anno, tra l'autunno del 2003 e l'autunno del 2004, articolandosi nelle seguenti fasi:

- stesura del Progetto e definizione dei tempi e della metodologia di ricerca;
- costituzione del gruppo di coordinamento, composto dal prof. Lucio Strumendo - Pubblico tutore dei minori del Veneto; dal prof. Franco Santamaria - responsabile scientifico della ricerca e facilitatore dei gruppi di intervistati; dalla dott.ssa Chiara Drigo - responsabile organizzativa della ricerca e facilitatore dei gruppi di intervistati; dalla dott.ssa Giuliana Bortolami e da don Beppe Gobbo del CNCA Veneto;
- condivisione del piano di ricerca e definizione dei criteri per la selezione delle tre esperienze da analizzare;

Le ricerche





- 
- selezione delle esperienze;
  - costituzione dei gruppi locali di intervistati;
  - realizzazione di due interviste per ogni esperienza;
  - elaborazione di un rapporto di ricerca intermedio;
  - discussione del rapporto intermedio con ogni gruppo locale;
  - elaborazione del rapporto di ricerca finale.

#### 4. Le tre esperienze analizzate

pag. **24**

In base ai criteri presentati, sono state selezionate tre esperienze rappresentative di percorsi di partecipazione alquanto diversi tra loro per tipologia e modalità attuative. Ne riassumiamo di seguito le principali caratteristiche.

Il *Progetto Giovani* del Comune di Borso del Grappa (TV), proposto dal Comune stesso e dalla cooperativa Adelante di Bassano del Grappa, che ne è anche il soggetto esecutore, ha poi raccolto l'adesione del Comitato di gestione del Centro parrocchiale di Borso del Grappa, della parrocchia della frazione di Semonzo e dell'ANA (Associazione Nazionale Alpini) della frazione di Eulalia. Finanziato dal Comune, il Progetto è stato avviato nel mese di gennaio 2004 e si svilupperà per tutto il 2005, per perseguire le seguenti finalità:

- incoraggiare e sostenere opportunità e momenti di aggregazione e socializzazione dei preadolescenti;
  - incrementare la partecipazione alla vita sociale e il senso di appartenenza alla comunità locale;
-

- promuovere la comunicazione tra giovani, giovani e adulti, adulti;
- sostenere una cultura rispettosa delle diversità, come elemento di complessità e totalità sociale;
- progettare e realizzare un progetto trasversale che coinvolga le tre frazioni del Comune. Con riferimento alle tre frazioni del Comune - Borso, Sant'Eulalia e Semonzo - sono stati poi declinati degli obiettivi specifici:
  - a Borso, la creazione di un gruppo misto adulti-ragazzi per la gestione del patronato e per la promozione dell'aggregazione giovanile e di attività pensate e organizzate dai ragazzi;
  - a Sant'Eulalia, la promozione dell'aggregazione e della socializzazione tra ragazzi - con lo sviluppo di spazi e di momenti di incontro e confronto -, della loro cittadinanza attiva e della valorizzazione del territorio e delle sue risorse;
  - a Semonzo, il maggior coinvolgimento dei ragazzi, attraverso attività che favoriscano la loro cittadinanza attiva.

Il Progetto *Una rete per rendere possibile l'impossibile* dell'Opera Casa Famiglia, una comunità di accoglienza per ragazze preadolescenti e adolescenti con sede a Padova, è stato l'occasione per un'analisi più ampia delle modalità operative della Casa Famiglia, basate su uno stile partecipativo.

L'obiettivo fondamentale è quello di creare attorno alla ragazza accolta e ai suoi genitori, dai quali è stata temporaneamente allontanata, una rete di soggetti di supporto, che possano essere dei validi aiuti e riferimenti per il reinserimento in famiglia.

Il Progetto *Le città amiche dei ragazzi e delle ragazze*, realizzato dalla Cooperativa L'Arco di Portogruaro tra il dicembre 2002 e il maggio 2004 e finanziato con i fondi

Le ricerche



---

della Legge 285/97, ha coinvolto sette Comuni del Veneto Orientale (Concordia Sagittaria, Cinto Caomaggiore, Fossalta di Portogruaro, Gruaro, Pramaggiore, San Michele al Tagliamento, Teglio Veneto) e quattro istituti comprensivi per un totale di tredici classi di scuola media.

Attraverso la costituzione dei Consigli Comunali dei ragazzi e delle ragazze, il progetto si proponeva di promuovere l'avvicinamento dei preadolescenti al territorio in cui vivono e all'ente locale che lo amministra, la conoscenza dei diritti dei minori di età, la sensibilizzazione del mondo istituzionale e adulto in genere a una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza.

Basato sulla rete tra amministratori locali, scuole, associazionismo e privato sociale, il progetto si è sviluppato fondamentalmente nell'ambiente scolastico.

pag. **26**

## 5. I contesti della partecipazione

Quando si parla di partecipazione si corre frequentemente, seppur inconsapevolmente, un rischio: quello di effettuare delle generalizzazioni, di non considerare peculiarità e specificità dei processi di partecipazione in relazione ai diversi contesti in cui vengono progettati, implementati, realizzati. È un errore che tradisce una banalizzazione della domanda partecipativa o, quantomeno, una diminuzione dei livelli di significatività e di capacità di impatto sulle persone, giovani e adulte.

Le esperienze considerate si collocano, infatti, in ambiti geografici diversi e in contesti organizzativi formali alquanto differenziati: il territorio (Progetto Giovani di Borso); la scuola (Consigli Comunali dei Ragazzi nei Comuni del Veneto orientale); la comunità residenziale di accoglienza di Padova.

---

Un piccolo Comune pedemontano, Comuni di pianura di un unico distretto, un nucleo urbano di ragguardevoli dimensioni sul piano demografico: le opportunità che tali contesti offrono ai preadolescenti (e agli adulti) per promuovere e costruire partecipazione non sono le stesse; i vincoli, le risonanze, le percezioni sono indubbiamente legati alla storia, alla cultura, alle condizioni socioeconomiche del territorio e tutto ciò incide nel configurare in un modo piuttosto che in un altro le esperienze partecipative.

I processi di partecipazione acquistano altresì valenza diversa in relazione al fatto che una comunità residenziale per minori, una scuola, un quartiere di paese configurano contesti organizzativi in cui i modelli di lavoro, il setting relazionale, le prassi, i valori fondativi sono differenziati.

Sviluppare partecipazione in una comunità appartamento, con regole di vita, comportamenti, abitudini, mandati istituzionali, è indubbiamente cosa diversa dal creare condizioni facilitanti la partecipazione all'interno di un Progetto giovani, le cui finalità di socializzazione, di aggregazione, di animazione si traducono in azioni e metodi di lavoro che hanno molti "gradi di libertà", godono cioè di una maggiore flessibilità. Per non parlare della Scuola, con la cui complessità (modello di funzionamento, componenti interne ed esterne, soggetti coinvolti ecc.) devono fare i conti tutte le iniziative che promuovono innovazione.

Non possiamo, infine, non far riferimento alle specificità dei ragazzi, in relazione ad aspetti quali la loro età (le esigenze, le risorse, le potenzialità sono diverse fra un preadolescente di 12-13 anni e un adolescente di 15-16), il genere (adolescenti femmine di 16-17 anni hanno uno spiccato senso e bisogno di autonomia, di dialogo alla pari con l'adulto), le loro appartenenze territoriali.

Le ricerche



Tali differenze non vanno rimosse, né tanto meno ignorate. Di esse va tenuto conto e vanno positivamente valorizzate, costruendo percorsi vicini alle situazioni e alle esperienze delle persone.

Poiché, come detto, i contesti della partecipazione cui facciamo riferimento sono quelli formali, è evidente il fatto che - altro aspetto comune fra le situazioni oggetto di ricerca - le esperienze partecipative sono promosse e seguite da persone adulte, il cui ruolo rimane centrale per tutta la durata dell'esperienza; la presenza e il ruolo svolto dall'adulto si configura come una *conditio sine qua non* per l'avvio e il prosieguo delle esperienze.

Agli adulti, come vedremo successivamente, è richiesto innanzitutto (seppure non esclusivamente) di essere esperti sul piano della relazione con i ragazzi, conoscendone e sapendone adeguatamente gestire le componenti affettive (ascolto, accoglienza, accettazione, rifiuto, affettività, disponibilità) e sociali (asimmetria, autorevolezza, reciprocità ecc.).

Un terzo aspetto presente nelle tre esperienze è l'orientamento comune, da parte del mondo adulto, mirato ad attribuire valenza educativa ai percorsi di partecipazione, caratterizzandoli in termini di consapevole intenzionalità sul piano pedagogico (è un tema importante, sul quale ritorneremo più avanti).

È evidente, da queste prime considerazioni, che il tema della partecipazione si presenta di elevata complessità; le "variabili" che intervengono nella costruzione e differenziazione dei processi di partecipazione sono molteplici e da esse non si può prescindere se l'obiettivo è quello di creare esperienze significative rispetto ai percorsi evolutivi dei preadolescenti.

---

## 6. I significati della partecipazione

Il tentativo di definire, cioè di dare contorni di significato alla partecipazione, restituisce un caleidoscopio di interpretazioni. La ricchezza di letture è tale che si rischia di addentrarsi in una matassa difficilmente districabile.

Ci è sembrato utile e opportuno non perdere alcun contributo di quelli raccolti nei *focus group*, collocandoli in contenitori che permettono di cogliere la complessità di significati senza rischiare il naufragio.

### **Partecipazione e relazione**

Da tempo le ricerche e l'esperienza diretta degli adulti come insegnanti, operatori, genitori ci dicono che per i ragazzi la relazione con l'altro - adulto o coetaneo - è il luogo privilegiato dove cercare la risposta alle proprie domande: su di sé, sul rapporto con gli altri, sulla vita.

La centralità della relazione si conferma anche a proposito della partecipazione, in quanto tale dimensione si traduce, per i ragazzi, nell'essere parte di esperienze di cui sono protagonisti assieme ad altri coetanei.

Il gruppo è quindi un fattore essenziale per poter coinvolgersi e sperimentare partecipazione. Ciò a patto che si verifichino alcune condizioni:

- che l'essere parte del gruppo si esprima in un ruolo riconosciuto, in cui sentirsi importanti e non marginali o periferici;
- che ci siano ampi spazi e opportunità di confronto, di discussione con gli altri;
- che il gruppo faccia esperienze concrete, dando la possibilità ai membri di misurarsi con oggetti, con eventi, con progetti in cui il "costo" dell'impegno, della fatica è sostenuto/motivato dall'obiettivo di costruire qualcosa di visibile, di interessante e utile.

Le ricerche



---

Un elemento critico è rappresentato dal fatto che nell'istituzione scolastica - luogo fondamentale di sperimentazione di esperienze partecipative - è difficile costruire e mantenere efficaci strutture di gruppo, in quanto il modello di lavoro e di funzionamento organizzativo è piuttosto rigido e sostanzialmente incapace di adattarsi a questa esigenza. Modificare orari, impianti didattici, prassi di lavoro consolidate non è cosa semplice: non tanto per cattiva o debole volontà di qualcuno, quanto in relazione al fatto che, come vedremo più avanti, il modello di funzionamento dell'istituzione scolastica è in buona misura ancorato al programma, rigido, poco flessibile e quindi poco capace di modificarsi e adattarsi alle caratteristiche degli allievi.

### **Partecipazione e protagonismo**

pag. 30

Abbiamo appena osservato che, per i ragazzi, partecipare significa essere parte attiva di esperienze concrete, vissute preferibilmente in contesti gruppalì.

Lo sperimentarsi come componenti attive richiama con immediatezza il binomio partecipazione-protagonismo, termini cui viene attribuito un significato preciso: vuol dire avere un ruolo di primo piano, essere coinvolti nelle scelte, poter contribuire alla presa di decisioni, poter formulare proposte.

Quando in famiglia, a scuola, in un'associazione si definiscono delle regole, dei patti di lavoro o di "convivenza", i ragazzi non accettano di essere i destinatari o i fruitori passivi di scelte operate da altri, fatte dagli adulti e semplicemente loro comunicate o, peggio, imposte. Essi desiderano essere coattori del processo di costruzione delle regole, degli accordi, dei progetti. Desiderano essere considerati dei partner, dei primi attori e non semplicemente delle comparse.

Tale istanza è accompagnata dall'attesa che i ruoli da essi assunti coincidano con

---

l'attribuzione e l'assunzione di adeguati livelli di responsabilità, naturalmente commisurati alla propria età, per non essere gravati da pesi per loro insostenibili. Ciò significa, in altre parole, potersi mettere alla prova, sperimentarsi concretamente in situazioni anche difficili, "rischiare" così da conoscere possibilità e limiti, potenzialità e vincoli, personali e collettivi. In termini operativi, ciò significa ancora che la costruzione nei ragazzi del senso di responsabilità passa attraverso la predisposizione di contesti che permettono loro di scegliere, di assumere la dimensione di irreversibilità che caratterizza le azioni e le relazioni sociali (sono consapevole che ciò che ho fatto/realizzato non è modificabile).

### **Partecipazione e consapevolezza**

Il termine consapevolezza è già stato utilizzato più volte. È, in effetti, una parola chiave. Afferma D. Demetrio, pedagogo dell'Università di Milano, che l'adulto ha fatto un buon lavoro educativo quando ha dato la possibilità al ragazzo di acquisire una maggiore consapevolezza, una più adeguata conoscenza di sé, degli altri, del mondo in cui vive.

Conoscenza e consapevolezza sono capisaldi anche di un lavoro educativo che fa della partecipazione il cardine del processo avviato. Conoscenza vuol dire essere tempestivamente ed esaurientemente informati come adolescenti rispetto a tutto ciò che li riguarda direttamente. Che si tratti di modalità della vita in famiglia, che si tratti del programma di una disciplina scolastica o dei criteri di valutazione adottati dagli insegnanti, i giovanissimi chiedono di conoscere i contenuti e le ragioni del compito loro affidato, gli obiettivi del lavoro che è loro richiesto di fare.

Ma l'informazione non basta, non è sufficiente per poter parlare di livelli o processi reali di partecipazione. Questa coincide con la consapevolezza, cioè con la percezione di ciò

Le vicende





---

che si è, delle proprie capacità e delle proprie insufficienze; consapevolezza anche come possibilità di comprendere la complessità dei fenomeni e del vivere oggi, superando un'idea semplificata o semplificatrice della realtà. La consapevolezza rappresenta una delle principali finalità del processo formativo del soggetto, in quanto mette il ragazzo nelle migliori condizioni per affrontare correttamente e produttivamente le varie situazioni della vita.

### **Partecipazione ed emozioni**

Partecipare non significa solo mettere in gioco le parti cognitive e razionali di sé. Vuol dire coinvolgersi, mettere in gioco se stessi, esprimere e sperimentare entusiasmo, delusione, motivazione, frustrazione, noia e quant'altro compone l'universo emotivo di una persona.

pag. **32**

L'emozione positiva più importante è forse quella che deriva dal sentirsi valorizzati, allorché partecipare significa essere riconosciuti come persone di valore, come soggetti unici, con le proprie specificità, le abilità, le competenze, le intuizioni che rappresentano il patrimonio peculiare di ogni persona. Partecipare vuol dire veder rispettati i propri tempi: quelli del capire (cognitivi) e quelli dell'appartenenza (affettivi). Non sono possibili progetti/percorsi di partecipazione se non sono realmente in sintonia con ciò che i preadolescenti avvertono come fattori e condizioni essenziali, irrinunciabili sul piano della qualità relazionale.

### **Partecipazione e adulti**

Abbiamo già avuto modo di osservare come il ruolo dell'adulto, nei contesti che promuovono partecipazione, sia fondamentale, in quanto sono le figure adulte e le

---

istituzioni cui esse appartengono che si assumono il compito di promuovere esperienze di partecipazione. Non solo, sono coloro che le accompagnano, che le sostengono, che ne garantiscono la praticabilità e il raggiungimento degli obiettivi. Tali funzioni richiedono, per essere efficaci, il realizzarsi di precise condizioni, quelle coincidenti con il possesso/acquisizione di competenze adeguate da parte degli adulti sul piano della relazione e della comunicazione: ascolto autentico, accoglienza incondizionata (senza condizioni), duttilità, assenza di pregiudizi, capacità di sostenere e di gestire situazioni di conflitto. All'adulto i ragazzi rivolgono richieste esigenti: quella di esprimersi come figura autorevole e incoraggiante, capace di facilitare e non di ostacolare la formazione della personalità. Attivando e non impedendo, comprendendo e non giudicando, sostenendo il positivo e non accentuando gli aspetti negativi, esprimendo fermezza e capacità di dire i famosi "no" della crescita.

Si tratta, pur così brevemente elencate, di competenze complesse, che implicano il possesso di qualità personali di base e di qualità processuali. Ai compiti di sviluppo dei ragazzi corrispondono i compiti di crescita degli adulti, impegnati a promuovere reali esperienze di partecipazione.

### **Considerazioni di insieme**

Chi come adulto, nei diversi ruoli, responsabilità e contesti, si occupa di giovani generazioni sa che è molto facile rispondere alle loro domande fornendo spazi: stanze per suonare la musica, centri di aggregazione dove trascorrere il tempo libero ecc.. È altresì facile dichiarare che tali strumenti/opportunità rispondono ai bisogni di protagonismo e di partecipazione dei ragazzi. Non è evidentemente così.

Le ricerche



---

Dare spazi non è sufficiente e comunque è un'azione ambivalente, dietro la quale possono celarsi elementi di strumentalità e di demagogia.

Altra cosa è fare spazio ai ragazzi: fare spazio mentale, affettivo, di ridefinizione delle proprie strategie e dei metodi di lavoro, di revisione dei modelli organizzativi. Ciò che essi chiedono sottende la capacità dell'adulto di porsi realmente in un'ottica contemporaneamente di simmetria e asimmetria. Simmetria sul piano dialogico, comunicativo, perché le sue domande e le sue intuizioni esigono di essere tenute in seria considerazione dall'adulto, di essere discusse e rielaborate. Asimmetria perché l'adulto non può abdicare alla propria responsabilità di soggetto che accompagna e guida il percorso di crescita dei ragazzi.

pag. **34**

## *7. L'impatto dei processi di partecipazione*

Per una comprensione esauriente del tema della partecipazione è necessario porsi l'interrogativo riguardante l'impatto delle esperienze che sono state realizzate. Quali risultati esse hanno effettivamente raggiunto, del tutto o in parte? Quali effetti hanno prodotto sulle persone coinvolte, innanzitutto sui ragazzi? Gli elementi raccolti nel corso delle interviste ci permettono di fare le seguenti considerazioni.

### **L'impatto sui ragazzi**

I preadolescenti sono soggetti in età evolutiva e in quanto tali attraversano una fase importante della crescita, decisiva per la formazione della propria identità, personale e sociale. Le esperienze di partecipazione incrociano tali percorsi di sviluppo, contribuendo alla crescita dei ragazzi sui seguenti versanti:

---

- allargamento della rete relazionale, sia sul piano quantitativo che su quello qualitativo, legato alla capacità di costruire rapporti maggiormente improntati a una dimensione di fiducia nell'altro;
- potenziamento dei livelli di conoscenza e di consapevolezza riguardo le proprie competenze, le risorse cui attingere, le peculiarità in termini di tratti della propria personalità, di attitudini, di stili di vita;
- sviluppo delle loro capacità a livello cognitivo: quelle logico-deduttive, quelle di giudizio critico, quelle di autoorientamento nella complessità.

Quest'ultima competenza è stata molto sottolineata dagli adulti incontrati. La complessità è una condizione strutturale dell'uomo e della società odierna, non corrisponde e non si riferisce soltanto all'esistenza di una grande molteplicità di elementi nella vita dell'uomo, ma anche al suo coinvolgimento, nel costruire/determinare il senso della realtà. Tale competenza è particolarmente sentita dai ragazzi. Essi, come già ricordato, rifuggono da semplificazioni, da rimozioni, da atteggiamenti di delega. Vogliono sentirsi parte delle cose, vogliono capire, sono aperti e disponibili al continuo coinvolgimento. Vogliono essere orientati e aiutati a comprendere, a formulare in modo autonomo il proprio giudizio. Le esperienze di partecipazione, se gestite con questa intenzionalità, possono dare un contributo molto importante alla conoscenza di sé e del mondo.

### **L'impatto sulle persone adulte e sulle organizzazioni**

Anche gli adulti, come abbiamo sottolineato, si trovano a confrontarsi con la propria identità umana e professionale, in quanto il rapporto diretto con i preadolescenti non permette "vie di fuga", chiede autenticità e trasparenza. È evidente quindi che i percorsi

Le risorse



di partecipazione sollecitano le figure adulte ad accrescere e a consolidare il loro repertorio di competenze, innanzitutto quelle dell'area relazionale, richiamando altresì quelle del lavoro per progetti, dell'animazione e altre ancora.

Ad essi è richiesto di esprimere un elevato livello di consapevolezza riguardo il fatto che l'esperienza di partecipazione rappresenta un'opportunità molto importante per la formazione globale del preadolescente.

Un'altra area di competenze che l'adulto è chiamato ad esprimere è quella del gruppo di lavoro, dell'équipe pluridisciplinare. Nei diversi contesti considerati sono molteplici le figure professionali sollecitate a lavorare insieme dalla natura stessa dei progetti realizzati: animatori, educatori professionali, insegnanti, psicologi, genitori. Le azioni che promuovono partecipazione richiedono il contributo e la collaborazione di tanti soggetti, perché si tratta di progetti di elevata complessità, all'interno dei quali la complementarità delle competenze rappresenta un fattore essenziale sul piano dell'efficacia del lavoro. I processi partecipativi sollecitano quindi tutte le figure adulte coinvolte a rivedere i propri posizionamenti: personali, professionali e organizzativi mettendo realmente al centro i ragazzi.

Il riferimento al mondo adulto non è completo se non portiamo l'attenzione sulle organizzazioni cui essi appartengono: scuola, Ente locale, cooperative, associazioni.

Anche tali soggetti sono sollecitati a modificare il loro posizionamento, in particolare il loro posizionamento strategico, vale a dire il ruolo che ciascuno di essi occupa nella rete degli attori, pubblici e privati, del territorio. I progetti oggetto di indagine coinvolgono, infatti, una pluralità di attori istituzionali, i cui rapporti sono necessariamente regolati dai patti e accordi formalizzati. Ma ciò non basta. La partecipazione sollecita le realtà coinvolte a fare un salto di qualità sul piano dei rapporti collaborativi, in ordine al

---

percepirsi come coattori di una necessaria "alleanza", quella fra tutte le agenzie a valenza educativa del territorio. È solo tale rete "solidale" che può rispondere adeguatamente al compito di accompagnare i preadolescenti nel loro cammino evolutivo.

Le esperienze di partecipazione hanno indubbiamente contribuito ad accrescere la consapevolezza delle opportunità/necessità di assumere tale strategia, seppure va riconosciuto che questa coscienza fa fatica a tradursi in azioni continuative, a diventare prassi di lavoro. I processi di cambiamento richiedono, infatti, tempi lunghi, pazienza, organizzazione, intelligenza, perseveranza.

Le considerazioni svolte in quest'area - quella dell'impatto delle esperienze di partecipazione nel mondo adulto - toccano infine il livello della politica o, meglio, del modo di interpretare l'azione politica da parte, in primis, degli amministratori locali.

L'istanza emersa fa riferimento al fatto che, se si intende prendere davvero sul serio i ragazzi, ciò che chiedono e ciò che si attendono, occorre riconsiderare il modo di fare politica da parte degli Enti locali, sollecitati a ridefinire le loro priorità, a dotarsi di metodologie e strumenti di intervento capaci di favorire la presa di parola e il contributo fattivo da parte dei ragazzi al benessere della comunità locale.

Alla politica è richiesto di assumere coraggiosamente una progettualità non di breve respiro, non immiserita negli interessi particolari, ma capace di riscoprire il potere come esercizio partecipato e partecipativo, non autoreferenziale.

Le ricerche



---

## 8. La valenza educativa della partecipazione

È educativo ciò che permette ad un ragazzo di crescere nella conoscenza di sé, del proprio mondo interiore, di quello emotivo, affettivo e cognitivo; di crescere nella conoscenza degli altri, del contesto in cui vive. Da questo punto di vista la partecipazione è indubbiamente un'esperienza educativa, è un'esperienza di apprendimento che intercetta i mondi vitali dei ragazzi: amicizie, scuola, comunità, territorio.

L'acquisizione di abitudini, conoscenze, competenze anche molto complesse è, nella dimensione partecipativa, strettamente connesso all'apprendere dalle esperienze, dall'operatività.

pag. **38**

Le esperienze sono, infatti, un linguaggio che tutti, i preadolescenti in particolare, possono afferrare e certe proposte (come il partecipare) non possono essere comunicate a parole, quanto con le esperienze.

Non è questa la sede per approfondire una tematica così ampia e interessante quale l'apprendimento esperienziale. Basti ricordare in proposito che un'esperienza non diventa educativa se non si attiva un circuito virtuoso, non si percorre una sequenza di apprendimento in cui dall'azione partecipante (coinvolgente, auspicabilmente affascinante, cui è impressa una particolare intenzionalità) si passa alla riflessione su di essa, per trarne in modo creativo gli apprendimenti interiorizzati.

L'altro elemento da sottolineare, in chiave di lettura pedagogica della partecipazione, è il fatto che essa assume come centrale la relazione interpersonale. In linea generale si può dire che ogni apprendimento si compie "in" e "attraverso" la relazione: persino gli apprendimenti cognitivi sono inseparabilmente legati alle modalità di interazione e

---

comunicazione attraverso cui essi si costruiscono progressivamente. La dimensione sociale e affettiva relativa alla relazione con l'educatore è un contenitore di motivazioni o demotivazioni all'apprendimento; il luogo in cui si costruisce il senso di sé (autostima o disistima); il modo attraverso cui vengono proposte, veicolate e costruite conoscenze, rappresentazioni del mondo, valori e prospettive future.

La capacità di costruire una relazione educativa pedagogicamente fondata, in cui le dimensioni affettive e sociali siano commisurate ai bisogni, alle caratteristiche del singolo ragazzo, agli obiettivi dell'intervento educativo, flessibili alle circostanze e ai cambiamenti che via via la relazione stessa produce nel preadolescente, è parte integrante della competenza professionale delle persone adulte inserite in percorsi partecipativi.

## 9. Fattori facilitanti la partecipazione

Se la partecipazione, come abbiamo visto, è un processo, vale a dire un percorso caratterizzato da fasi, da apprendimenti, da molti protagonisti, da individui e gruppi allora è rilevante porsi la questione relativa alle condizioni, ai fattori che possono facilitare, sostenere la realizzazione di processi partecipativi. In questo senso, molte "tracce" si possono cogliere nelle pagine precedenti, ma vale la pena - riteniamo - riprendere tali elementi in un quadro più ampio e dettagliato.

### **Fattori di carattere metodologico**

Il metodo in questo caso va inteso come modalità di gestione, da parte dell'adulto, dell'azione con i ragazzi.

Le ricerche





Da tale punto di vista, ribadita la centralità della relazione adulto-preadolescente, è prioritario costruire un buon clima di gruppo, contesto vitale per i ragazzi. Definito il "setting" di lavoro, l'attenzione si sposta ai processi apprenditivi da parte dei ragazzi, nella convinzione - come precedentemente sottolineato - che un'esperienza come quella della partecipazione è utile se motiva il soggetto ad apprendere, a dotarsi di strumenti e criteri per leggere l'esperienza vissuta, decodificarla, elaborarla e farla diventare, appunto, apprendimento. In proposito si sottolineano aspetti quali:

- la necessità di partire dai vissuti dei preadolescenti, esercitando elevate competenze all'ascolto;
- i loro vissuti devono potersi collegare ad esperienze molto concrete, pratiche, facilmente fruibili;
- vanno individuati luoghi, spazi, strumenti per rielaborare le esperienze fatte, così da coglierne/costruirne il significato per sé e per la propria crescita;
- il lavoro di rielaborazione permette di (ri)appropriarsi di emozioni, di sentimenti positivi (successi) e negativi (frustrazioni).

### **Fattori attinenti gli adulti**

È già emerso con evidenza il fatto che la figura adulta che si relaziona con i preadolescenti - a prescindere dal ruolo che svolge - deve proporsi e rendersi credibile, significativa.

Le è richiesto di essere coerente, soprattutto nel rapporto fra le proposte (i progetti nei quali ai ragazzi viene richiesto di coinvolgersi) e la loro realizzabilità.

Il criterio della praticabilità è prioritario, pena l'inganno nei confronti dei ragazzi e la perdita della loro fiducia.

Ciò ovviamente non va interpretato in modo rigido, assoluto. I ragazzi sono consapevoli che la realtà si incarica più o meno spesso di smentire i buoni propositi delle persone. Ciò che chiedono è di costruire patti di lavoro (regole) all'insegna della trasparenza e dell'autenticità, disponibili (loro e gli adulti) a pagare il "prezzo" (le conseguenze) delle eventuali infrazioni.

Un adulto deve essere capace, all'occorrenza, di porsi in modo molto fermo verso i ragazzi, di far rispettare le regole.

Partecipare ad un progetto di cittadinanza, ad un'esperienza di comunità richiede di assumere atteggiamenti ugualmente seri (non seriosi), coerenti.

L'impegno, per gli adulti, è notevole. Il rapporto continuativo con preadolescenti (e adolescenti) esige un grande dispendio di energie, fisiche e psichiche; a volte la fatica è veramente grande e richiede di essere accolta e sostenuta. E' opportuno/necessario che le figure adulte si dotino di momenti e strumenti (come la supervisione) in grado di accompagnare il loro lavoro e di consentire spazi di decantazione delle fatiche e di rielaborazione di vissuti e dinamiche relazionali.

### **Fattori attinenti le risorse**

Ogni attività richiede, come ben sappiamo, l'utilizzo di risorse adeguate. Il pensiero corre subito alle risorse economiche e alle risorse umane in termini di operatori, di volontari ecc.. Ma non va dimenticato che risorse importanti sono anche le idee, le intuizioni, le motivazioni, la disponibilità delle persone coinvolte, i ragazzi innanzitutto. Detto questo, è evidente che anche per i progetti di partecipazione - oltre alle persone adulte che se ne occupano - sono necessarie risorse economiche per sostenerli. È altrettanto evidente che il richiamo a questi fattori non è meramente in

Le risorse



chiave quantitativa: non è sempre vero che la dimensione del budget disponibile è fattore di garanzia per la realizzazione e il buon esito del progetto. Come non risulta sufficiente la disponibilità di operatori se questi non dispongono di una adeguata dotazione in termini di competenze, motivazione ecc. Non solo, con particolare ma non esclusivo riferimento al mondo scolastico, si è osservato che un requisito indispensabile è dato dalle possibilità/necessità che vengono individuate dalle figure stabili di riferimento (insegnanti), incaricati di accompagnare in modo continuativo lo sviluppo del progetto partecipativo.

Un ultimo riferimento va fatto rispetto alla risorsa "tempo", legata non solo all'articolarsi del progetto in fasi temporali che richiedono il rispetto delle tappe previste. Il tempo necessario è anche quello dei ragazzi rispetto ai loro ritmi di apprendimento, di assimilazione delle cose dette o fatte. È una questione centrale della partecipazione.

pag. **42**

### **Fattori di carattere strategico**

Le indicazioni pervenute a questo riguardo tracciano una sorta di percorso utile a delineare una prospettiva di lavoro capace di consolidare le esperienze di partecipazione.

La prima traccia, o fattore, concerne la necessità che la partecipazione, prima di diventare proposta concreta con i ragazzi, si traduca in un percorso preparatorio (a carattere formativo) con gli adulti, funzionale a costruire consenso all'iniziativa e una matrice comune di significati: le ragioni, i metodi, il senso dell'iniziativa.

È una condizione, è stato ribadito, necessaria al fine di evitare il verificarsi di situazioni di empasse legate, molto spesso, alla debolezza sul piano delle motivazioni e delle

competenze rispetto alla costruzione e gestione di rapporti collaborativi fra adulti. Se non si è capaci e motivati a lavorare insieme, le esperienze rischiano di essere in larga misura ininfluenti, incapaci di incidere sui modelli di funzionamento della scuola, della cooperativa ecc.

La questione riguarda non solo i soggetti appartenenti alla medesima organizzazione, ma l'insieme degli attori del territorio. Istituzioni pubbliche (Ente locale, Scuola, Azienda sanitaria) e realtà di privato sociale o di terzo settore sono chiamate a costruire patti di lavoro che sviluppino alleanze e promuovano la strategia della rete, la rete delle risorse solidali perché accomunate dalla comune responsabilità di accompagnare/sostenere i processi evolutivi dei ragazzi.

Sempre in questa cornice, è stato stabilito che la partecipazione non rappresenta tanto un contenuto, quanto uno stile di lavoro, un metodo che deve permeare tutta l'attività con i ragazzi.

## 10. Alcuni nodi critici

Con tale espressione si vuole far riferimento sia ad aspetti problematici delle esperienze partecipative, sia ad aspetti che ne connotano specificità e peculiarità. Nella convinzione che anche le difficoltà che inevitabilmente si incontrano promuovendo processi di partecipazione non vadano interpretate come ostacoli, impedimenti, quanto come "oggetti di lavoro", cioè come questioni che vanno affrontate con competenza poiché costituiscono parte integrante di qualsiasi iniziativa riguardante il mondo adolescenziale (e non solo).

Molti aspetti sono già emersi. Una parte di essi va riferita al lavoro per progetti, la cui concezione - nelle tre esperienze narrate - fa proprio un approccio che non è lineare,

Le ricerche



che non prevede di assumere la pianificazione come logica di sviluppo del percorso. L'idea di progetto oscilla tuttora, anche fra tecnici e operatori sociali, fra un approccio tradizionale e uno che possiamo definire dialogico. Nel primo caso si ritiene che le azioni siano programmabili, così come i tempi e i livelli di coinvolgimento e di apprendimento dei ragazzi. Nel secondo si assumono criteri e modalità che fanno propri gradi di libertà più ampi, in quanto ci si pone in maniera flessibile di fronte allo sviluppo del lavoro, che costitutivamente fa spazio all'imprevisto, letto come risorsa e non come ostacolo o impedimento da evitare. È chiaro che promuovere itinerari partecipativi non può coincidere con attività o percorsi pianificati e realizzati negli stessi termini con cui erano stati previsti a tavolino. Nel lavoro con i ragazzi i risultati sono difficilmente programmabili, gli esiti spesso non coincidono con le attese e le prefigurazioni iniziali. È necessario valorizzare tutto ciò come una risorsa, guardando ai problemi in quanto oggetti di lavoro e non ostacoli rispetto ad un itinerario "ideale". Occorre ripensare, in altre parole, anche alla valutazione delle esperienze di partecipazione, innovando l'idea di risultato.

Una criticità già evidenziata concerne i modelli organizzativi, vale a dire l'insieme dei ruoli, delle funzioni, delle prassi e delle culture che caratterizzano una determinata istituzione. Nel caso della scuola tale dimensione, rispetto ai percorsi di partecipazione, si presenta particolarmente rilevante rispetto al fatto che i meccanismi di funzionamento tipici di questa istituzione non si adattano facilmente allo sviluppo di processi di partecipazione, nel momento in cui essi coinvolgono più classi, più insegnanti, figure professionali esterne, Ente locale ecc.. La pluralità di soggetti coinvolti, ciascuno con ruoli diversi e probabilmente con attese differenziate, configura una situazione di elevata complessità, che richiede flessibilità di tempi, di spazi, di orari. Tali esigenze confliggono inevitabilmente con un modello tradizionalmente rigido sul piano gestionale.

Alcune difficoltà sono infine da rilevare in ordine ad un altro aspetto, che riguarda l'integrazione nella scuola fra l'esperienza partecipativa e i contenuti didattico disciplinari. La partecipazione non sempre è colta come un aspetto costitutivo dell'esperienza formativa, ma come un "di più", un elemento aggiuntivo che in qualche caso viene visto come disturbante rispetto al normale lavoro scolastico; in tante situazioni per molti insegnanti esso rappresenta invece un'opportunità importante anche per ripensare strategie e modalità di insegnamento.

Una seconda criticità consiste nella tentazione di limitare le esperienze partecipative alla progettualità che le ha generate. Anche se ben costruito e ben declinato sul piano operativo, un progetto è uno strumento a termine e come tale destinato a chiudersi: il rischio è che il patrimonio di conoscenze che è stato accumulato vada disperso, non venga adeguatamente valorizzato, non incida nelle prassi di lavoro. L'esperienza partecipativa deve invece porsi come un metodo, uno stile che permea tutto il lavoro con i preadolescenti e gli adolescenti in tutti i loro contesti di vita. Lo stile dell'insegnante, del genitore, dell'educatore, dell'amministratore è il modo caratteristico e stabile con cui tali soggetti affrontano il rapporto con i ragazzi. Richiama prima di tutto l'implicazione emotivo-affettiva del soggetto nella situazione (partecipazione emotiva); si amplia poi alla capacità di costruire clima all'interno della situazione attraverso lo stile di conduzione del gruppo (classe, comunità...), da cui dipende l'atmosfera che vi si determina e vengono condizionate talvolta anche in modo pesante l'andamento dell'esperienza partecipativa e conseguentemente la sua efficacia. Parlare di stile (dell'adulto e anche dell'istituzione di cui fa parte) significa far riferimento all'organizzazione degli apprendimenti e alle dimensioni emotive e affettive dei soggetti coinvolti, che devono essere pienamente riconosciute, valorizzate e gestite opportunamente.

Le ricerche



ORIENTAMENTI  
PER LA PARTECIPAZIONE

# PARTECIPAZIONE

## ORIENTAMENTI PER LA PARTECIPAZIONE

In quest'ultima parte del documento vengono presentati alcuni orientamenti per la partecipazione che coinvolge soggetti preadolescenti. Come verrà più dettagliatamente argomentato, si tratta di indicazioni che tracciano percorsi "possibili" di partecipazione, delineando aspetti concettuali, strategici e metodologici tratti dal lavoro di ricerca sul campo.

ORIENTAMENTI  
PER LA PARTECIPAZIONE

# PARTECIPAZIONE





## 1. Le ragioni e il significato degli orientamenti per la partecipazione

Accompagnare la crescita dei ragazzi (preadolescenti e o nella prima adolescenza) non è un compito facile. Sono cambiati gli stili di vita, le esigenze, le opportunità sia dei giovani che degli adulti. I ragazzi, se è vero che incontrano difficoltà e rischi inediti nei loro percorsi evolutivi, è altrettanto vero che esprimono possibilità, capacità, attitudini spesso imprevedibili o inattese. Esprimono la voglia di mettersi in gioco, di cimentarsi, di proporre e di realizzare cose interessanti. Hanno molta voglia di apprendere, di fare cose insieme con i coetanei e con gli adulti, a condizione naturalmente che la persona adulta esprima - come avremo modo di sottolineare - capacità di ascolto, di dialogo, di scambio autorevole e non autoritario.

pag. **48**

In una parola, i ragazzi chiedono di partecipare, di essere attori protagonisti e non comparse all'interno dei loro mondi vitali: famiglia, scuola, associazione, tempo libero ecc. Partecipare è da tempo un termine molto usato e numerose sono le esperienze che, soprattutto nel mondo scolastico e del tempo libero, hanno affrontato la sfida di costruire luoghi, momenti, itinerari improntati a un reale protagonismo dei ragazzi.

Lo sforzo che si è provato a fare come Ufficio è consistito proprio nel voler valorizzare questo grande patrimonio, non solo di esperienze, ma anche di idee, di conoscenze, di intuizioni. Attraverso un lavoro durato parecchi mesi, incontrando alcune delle esperienze più significative a livello regionale, si sono individuati degli orientamenti per la partecipazione dei soggetti preadolescenti e adolescenti.

Non si tratta, infatti, di "istruzioni per l'uso", quanto di direzioni di impegno, di attenzioni importanti da avere se si intende affettivamente proporre un cammino di partecipazione per e con i ragazzi.

## 2. Orientamenti in dieci punti

### **I significati della partecipazione**

Non è facile racchiudere in poche parole la grande ricchezza e la complessità di significati dell'esperienza partecipativa. In prima istanza essa può essere riferita all'essere come ragazzi protagonisti, all'esigenza cioè di:

- avere un ruolo di primo piano, essere coinvolti nelle scelte, contribuire alla presa di decisioni, poter formulare proposte;
- assumere adeguati livelli di responsabilità;
- mettersi alla prova, sperimentarsi concretamente in situazioni anche difficili, "rischiare", così da conoscere possibilità e limiti, potenzialità e vincoli, personali e collettivi.

È importante aggiungere in tale contesto una considerazione. Partecipare non significa solo mettere in gioco le parti cognitive e razionali di sé. Vuol dire coinvolgersi, mettere in gioco se stessi, esprimere e sperimentare entusiasmo, delusione, motivazione, frustrazione, noia e quant'altro compone il mondo delle emozioni di un adolescente.

### **La partecipazione si realizza nel contesto di relazioni significative**

La relazione con i coetanei e con gli adulti è un fattore di centrale importanza nella promozione e nella gestione di esperienze di partecipazione. Per i ragazzi di oggi rappresenta una condizione essenziale, un tramite fondamentale per poter costruire con loro una dimensione fiduciaria. L'adulto (genitore, insegnante, educatore ecc.) che interagisce con loro ha il compito, come sottolineato successivamente, di esprimere adeguate competenze, necessarie per porsi in modo credibile accanto ai ragazzi.

La centralità della relazione richiama un'attenzione importante, relativa al fatto che i



---

ragazzi vanno considerati nella loro individuale soggettività, nelle caratteristiche specifiche di sesso, età, attitudini ecc. Essi necessitano di sentirsi valorizzati, di veder rispettati dagli adulti i propri tempi: quelli della relazione, quelli dell'apprendimento, quelli del fare.

### **La partecipazione avviene nella quotidianità, nei luoghi della mediazione educativa**

Viene spontaneo pensare che la partecipazione dei ragazzi sia legata ad eventi di grande risonanza, capaci di radunare un grande numero di persone. Spesso, tuttavia, si tratta di eventi occasionali che non lasciano tracce profonde nei percorsi evolutivi degli adolescenti. Le esperienze significative di partecipazione sono, infatti, legate ai mondi quotidiani dei ragazzi: la famiglia, la scuola, il paese, la parrocchia. Sono i luoghi della mediazione educativa. La partecipazione è il frutto paziente e maturo di un lavoro continuativo; se invece vengono saltate tali mediazioni, rischiamo di tornare alla dimensione (sterile) dell'evento. È come dire che la partecipazione deve progressivamente diventare uno stile di lavoro, un metodo capace di permeare tutta l'attività svolta con i ragazzi.

pag. **50**

### **La partecipazione esprime una chiara intenzionalità educativa: è un'opportunità di apprendimento**

La partecipazione è una dimensione cardine del lavoro educativo: non si dà educazione se non in chiave partecipativa. Educare significa promuovere nei ragazzi la crescita delle conoscenze e della consapevolezza di sé, delle relazioni con gli altri, del mondo in cui si è inseriti. In questo senso l'essere parte attiva di un'attività scolastica, della vita in una

---

comunità di accoglienza o della vita del proprio quartiere costituisce un'occasione preziosa di apprendimento, cioè di crescita, quando ai ragazzi viene data la possibilità di riflettere su ciò che vivono, di imparare dalle esperienze vissute, di comprendere la complessità dei fenomeni e del vivere oggi, superando un'idea semplificata o semplificatrice della realtà. Conoscere, comprendere, essere consapevoli significa dotarsi di strumenti, di competenze utili a orientarsi, a fare scelte, a essere protagonisti della propria vita.

### **La partecipazione si esprime in esperienze concrete**

È stato appena sottolineato, e va ribadito, che i ragazzi prediligono l'essere parte di esperienze concrete, vissute in prima persona, possibilmente interessanti e coinvolgenti, preferibilmente sperimentate in gruppo. Tale predilezione non rappresenta un vezzo da parte dei ragazzi; essa richiama l'approccio all'apprendimento che, per essere significativo, richiede di approntare percorsi vicini alle situazioni dei ragazzi, ai loro modi di sentire, alle competenze da essi già acquisite.

### **Partecipare significa essere parte di un gruppo**

La classe, la comunità di accoglienza, il gruppo di paese..... sono, appunto, realtà di gruppo e il gruppo, è risaputo, è un luogo dove i ragazzi costruiscono la loro identità personale e sociale, vivendo relazioni, emozioni, sentimenti. La partecipazione, quindi, è una dimensione che incrocia allo stesso tempo il livello individuale-soggettivo e quello gruppettuale-collettivo, al punto da affermare che non si dà partecipazione se non in riferimento a contesti di vita in comune. Per l'adulto, tale impostazione implica l'attrezzarsi in modo sempre più adeguato sul piano delle competenze utili ad accompagnare i ragazzi in tali esperienze.

Orientamenti



---

## **L'adulto che partecipa**

Abbiamo già evidenziato il fatto che l'adulto, nei diversi contesti in cui opera, gioca un ruolo essenziale. Spetta a lui, infatti, il compito di fare spazio ai ragazzi, così da permettere loro di prendere parola attivamente nelle esperienze di cui sono parte. Egli deve essere quindi capace di esprimere competenze adeguate sul piano della relazione e della comunicazione: ascolto autentico, accoglienza incondizionata (senza condizioni), duttilità, assenza di pregiudizi, capacità di sostenere e di gestire situazioni di conflitto. E' sollecitato a proporsi e a rendersi sempre più credibile, a essere coerente, ad esprimere fermezza e a far rispettare le regole.

All'adulto i ragazzi rivolgono infatti richieste esigenti: quella di esprimersi come figura autorevole e incoraggiante, capace di facilitare e non di ostacolare la formazione della personalità, attivando e non impedendo, comprendendo e non giudicando, sostenendo il positivo e non accentuando gli aspetti negativi.

Si tratta, pur così brevemente elencate, di competenze complesse, che implicano il possesso di qualità personali di base e di qualità processuali. Ai compiti di sviluppo dei ragazzi corrispondono i compiti di crescita degli adulti, impegnati a promuovere reali esperienze di partecipazione.

Va aggiunta un'ultima considerazione. La figura adulta non è solo uno strumento di facilitazione e di accompagnamento delle esperienze partecipative. Ne è anche il promotore (nei contesti formali), nel senso che a lui spetta la responsabilità di attivare o non attivare tali processi. Senza questa assunzione di responsabilità, senza un'adeguata motivazione degli adulti i ragazzi, da soli, non sono in grado di attivarsi.

---

### **Le istituzioni che partecipano**

Si sta delineando un'idea di partecipazione indubbiamente ricca e complessa, nel senso che coinvolge una molteplicità di persone: i ragazzi come individui, i loro gruppi di appartenenza, le figure adulte che ne accompagnano quotidianamente i percorsi evolutivi. Tale approccio chiama inevitabilmente in causa anche un altro livello di soggetti, cioè le realtà cui gli adulti appartengono e che promuovono sul piano istituzionale-formale le esperienze partecipative: la scuola, la comunità di accoglienza, l'ente locale, le cooperative, le associazioni, ecc.. Si tratta di soggetti che hanno ciascuno una propria storia, una propria visione delle cose, un proprio modo di funzionare, rispetto ai quali l'assunzione della partecipazione come metodo di lavoro con i ragazzi richiede di promuovere dei riposizionamenti, cioè di modificare alcune cose. Nella scuola, ad esempio, lavorare in chiave partecipativa significa gestire diversamente i tempi del lavoro con i ragazzi e del confronto fra insegnanti; significa individuare figure stabili di riferimento rispetto a tali progettualità, significa modificare meccanismi anche radicati di funzionamento.

La stessa cosa vale per le identità professionali. Fare spazio ai ragazzi, porsi in atteggiamento ascoltante, definire insieme con loro itinerari anche sul piano didattico, concordare regole di convivenza... tutto ciò significa ridefinire il proprio modo di essere insegnanti, educatori ecc. Non si tratta di un obbligo, di un imperativo, ma di un'opportunità utile a produrre innovazione, a potenziare il proprio profilo professionale e a rendere più efficace il modello organizzativo.

### **La partecipazione deve superare la logica del progetto**

Molte esperienze di partecipazione sono legate allo strumento "progetto". Le sperimentazioni attivate ad esempio con la legge 285/97 (Promozione dei diritti



---

dell'infanzia e dell'adolescenza) avevano fatto propria necessariamente la logica del lavoro per progetti, definendo obiettivi, risorse, metodi e tempi. Tale impostazione è ovviamente corretta, ma il rischio che essa contiene è che la partecipazione venga ricondotta a un'esperienza a termine, legata alla temporalità del progetto. Occorre perciò dare alla dimensione partecipativa un respiro più ampio, capace di inserirla progressivamente nella quotidianità delle azioni svolte nei diversi contesti.

### **La partecipazione interpella gli adulti sul piano dei risultati**

È un passaggio, quest'ultimo, ineludibile. Non possiamo non confrontarci con l'impatto che le esperienze di partecipazione hanno sui ragazzi, sugli adulti, sulle organizzazioni. Le indicazioni raccolte convergono nel dichiarare che gli esiti sono sicuramente positivi per quanto concerne i ragazzi. Se impostate nel modo finora descritto, esse offrono a preadolescenti e adolescenti la possibilità di vivere esperienze interessanti, positive, importanti per la loro crescita intellettuale, emotiva ed affettiva. Soprattutto, essi possono esercitarsi nell'assunzione di responsabilità, nell'esercizio di ruoli che li mettono in grado di esprimere le loro competenze e di confrontarsi con la dimensione del limite.

Per quanto riguarda gli adulti e le istituzioni i processi di cambiamento sono probabilmente e, forse, inevitabilmente più lenti. Non è facile rivedere stili di lavoro, modalità di funzionamento che il tempo ha consolidato. Occorre predisporre le condizioni (sul piano motivazionale, strategico, metodologico) utili a favorire e a consolidare dei cambiamenti che richiedono tempi lunghi, pazienza, perseveranza.

## Bibliografia

Ameglio G., Caffarena C., (2002), *I consigli comunali dei ragazzi*, Erikson, Trento

Bertolini P., (1996), *Partecipazione*, in Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione, Zanichelli, Bologna

Bertolini P., (2003), *Educazione e Politica*, Cortina, Roma

Cavalli A., Deiana G., (1999), *Educare alla cittadinanza democratica*, Carocci, Roma

Novara D., Boccalini L., (2000), *Tutti i grandi sono stati bambini. Per un uso educativo della convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*, Edizioni Gruppo Abele, Torino

Gambini P., (2002), *La ricerca di senso negli adolescenti di oggi. Indicazioni da una ricerca sul campo*, Orientamenti pedagogici, vol. 49, 3, 449-461

Maurizio R., (2001), *Bambini e adolescenti: quale partecipazione?*, Cittadini in crescita 1-2/2002

Raymond L., (2000), *Futuri passati e futuri possibili: bambini e progettazione partecipata*, Cittadini in crescita, 2-3/2000

Santerini M., *Educare alla cittadinanza, La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma

Bibliografia



---

Questa pubblicazione raccoglie i risultati di una ricerca promossa dall'Ufficio del Pubblico Tutore dei minori del Veneto e realizzata con la collaborazione del CNCA Veneto.

**Hanno partecipato alla ricerca:**

- per il *Progetto Giovani* del Comune di Borso del Grappa  
Emanuele Andriollo - referente tecnico del Comune di Borso del Grappa  
Tiziana Bordin - responsabile del Progetto per la Cooperativa "Adelante" di Bassano del Grappa  
Fulvio Canil - allenatore di calcio  
Anna Fabbian - educatrice della Cooperativa "Adelante" di Bassano del Grappa  
Giampaolo Fabbian - Comitato gestione centro parrocchiale di Borso del Grappa  
Monica Frigo - educatrice della Cooperativa "Adelante" di Bassano del Grappa  
Quinto Fuga - Associazione Nazionale Alpini di Sant'Eulalia di Borso del Grappa  
Matteo Pastega - animatore della parrocchia di Semonzo di Borso del Grappa  
Cecilia Zamperoni - assessore alle politiche giovanili del Comune di Borso del Grappa

- per il progetto *Una rete per rendere possibile l'impossibile* della Comunità "Opera Casa Famiglia" di Padova  
Micaela Galiano - educatrice della Comunità "Opera Casa Famiglia"  
Lorenzina Fontana - insegnante dell'Istituto Don Bosco di Padova  
Martina Malisani - assistente sociale  
Sara Massolin - educatrice della Comunità "Opera Casa Famiglia"  
Silvia Ranzato e Gabriele Adrigo - famiglia di supporto  
Albina Zandonà - responsabile della Comunità "Opera Casa Famiglia"

- per il progetto *Le città amiche dei ragazzi e delle ragazze* di alcuni Comuni del Veneto Orientale, coordinati da Portogruaro

Michelangelo Dal Pos - funzionario per i servizi alla persona del Comune di Concordia Sagittaria

Alessandra Fava - referente per la Cooperativa "L'Arco" di Portogruaro.

Angelo Innocente - assessore ai Servizi Sociali dell'Unione dei Comuni di Teglio Veneto e Fossalta di Portogruaro

Gabriella Mazzon - dirigente dell'Istituto Comprensivo "Don A. Toniatti" di Fossalta di Portogruaro

Monica Ruzza - assistente sociale dell'Unione dei Comuni di Teglio Veneto e Fossalta di Portogruaro

Roberto Sandron - responsabile dei Servizi Sociali del Comune di Portogruaro e referente tecnico per i progetti finanziati con la legge 285/97

Elisabetta Sguerzi - insegnante dell'Istituto Comprensivo "Don A. Toniatti" di Fossalta di Portogruaro

Paola Stella - insegnante dell'Istituto Comprensivo Tito Livio di San Michele al Tagliamento

Antonella Sutto - insegnante dell'Istituto Comprensivo di Cinto Caomaggiore, sede di Gruaro

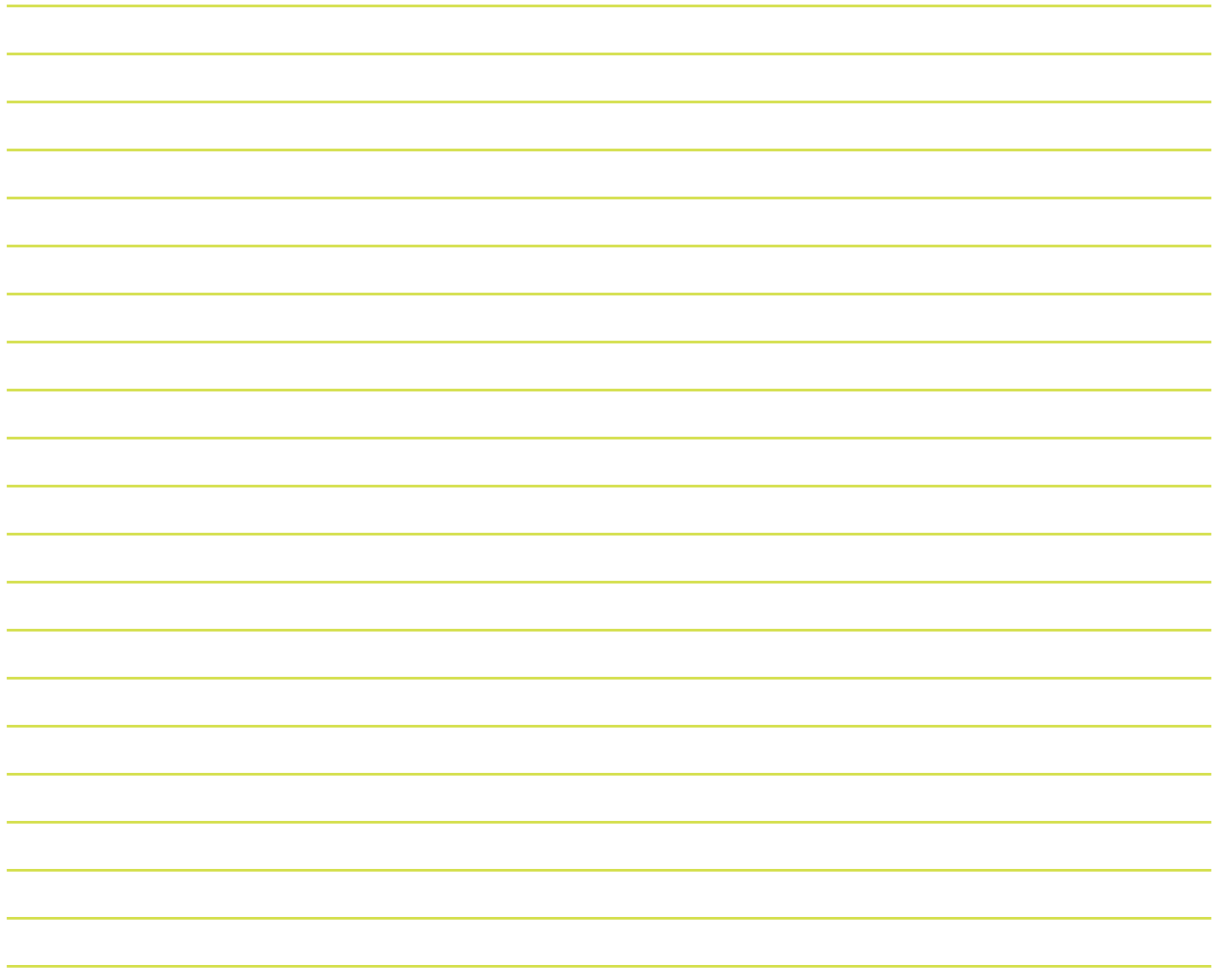
Coordinamento della ricerca e stesura del rapporto: Franco Santamaria e Chiara Drigo

---

Note

pag. **58**

---

A series of 20 horizontal yellow lines, evenly spaced, intended for writing notes. The lines span most of the width of the page.



Progettazione e realizzazione grafica

**Biro**  
g r o u p

T. +39.0421.244.445

Finito di stampare ottobre 2005  
presso Arti Grafiche Venete srl  
Venezia/Quarto d'Altino

**UFFICIO DEL PUBBLICO TUTORE DEI MINORI**

Via Poerio, 34 - 30172 Mestre (VE)

Tel. 041.2795925/26 - Fax 041.2795928

[pubblicotutoreminori@regione.veneto.it](mailto:pubblicotutoreminori@regione.veneto.it)