

A cura di
Elisabetta Biffi

L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

I territori dell'educazione

Collana diretta da Sergio Tramma

La collana “I territori dell’educazione” elegge a centro d’attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell’educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell’educazione, con particolare riguardo al “territorio” - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell’educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo “stato dell’arte” degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all’interno del quale collocare l’operatività e il pensiero su di essa.

Comitato scientifico

Pierangelo Barone, Università di Milano-Bicocca
Caterina Benelli, Università di Messina
Chiara Biasin, Università di Padova
Elisabetta Biffi, Università di Milano-Bicocca
Giuseppe Burgio, Università “Kore” di Enna
Silvana Calaprice, Università di Bari
Marco Catarci, Università di Roma Tre
Loïc Chalmel, Université de Nancy2
Matteo Cornacchia, Università di Trieste
Antonia Cunti, Università “Parthenope” di Napoli
Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano
Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli “Parthenope”
Silvia Kanizza, Università di Milano-Bicocca
Ivo Lizzola, Università di Bergamo
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Serenella Maida, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano
Elena Marescotti, Università di Ferrara
Elisabetta Musi, Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza
Francesca Oggioni, Università di Milano-Bicocca
Paolo Orefice, Università di Firenze
Cristina Palmieri, Università di Milano-Bicocca
Fausta Sabatano, Centro Educativo Regina Pacis di Pozzuoli - Napoli
Mario Schermi, LUdE, Libera Università dell’Educare, Messina
Maura Striano, Università di Napoli “Federico II”
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Alessandro Vaccarelli, Università di L’Aquila

I volumi pubblicati nella collana
sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

A cura di
Elisabetta Biffi

L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

I territori
dell'educazione

L'Opera è stata pubblicata con il contributo dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".



Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Parte 1 Educazione, giustizia sociale e infanzia: un dialogo interdisciplinare

Introduzione , di <i>Maria Grazia Riva</i>	pag.	9
1. Infanzia e giustizia sociale, tra bisogni, diritti e capacità: la sfida dell'educazione , di <i>Elisabetta Biffi</i>	»	15
1. Una questione di <i>giustizia sociale</i>	»	16
2. La sfida dell'infanzia alle teorie sulla giustizia sociale	»	19
3. Libertà, diritti e agency	»	22
4. Quale ruolo per l'educazione	»	26
Riferimenti bibliografici	»	28
2. Il <i>Capability Approach</i> e la questione dell'agency dei bambini , di <i>Stefano Pippa e Andrea Ignazio Daddi</i>	»	32
1. <i>Childhood</i> in Sen e Nussbaum: sintomi di una concezione “teleologica” e “analogica”	»	35
2. L'assunzione implicita del CA: la critica di Macleod	»	41
3. Funzionamenti/capacità, <i>agency/non-agency</i> . Decostruire l'alternativa	»	42
Riferimenti Bibliografici	»	46

3. Educazione e sostenibilità: le sfide dei territori,		
di <i>Stefano Malatesta</i>	pag.	48
1. Una premessa: uno sguardo al territorio	»	48
2. Conseguire uno “status”: l’educazione alla sostenibilità nel contesto attuale	»	49
3. Universale: il ruolo delle dichiarazioni	»	51
4. Trasformativa, etica (e territoriale?)	»	52
5. Alcuni nodi critici	»	54
6. Una possibile chiusura: uno sguardo dai territori	»	56
Riferimenti bibliografici	»	58
4. Sviluppo umano e giustizia sociale: oltre gli indicatori <i>economy-based</i>,		
di <i>Alessandro Pepe</i>	»	61
1. Introduzione		61
2. Differenziare i domini di interesse e criticità nella costruzione degli indicatori	»	64
Conclusioni	»	69
Riferimenti bibliografici	»	70
5. Educazione e giustizia sociale: uno sguardo antropologico,		
di <i>Manuela Tassan</i>	»	72
1. Relativismo culturale e diritti	»	72
2. Quale infanzia?	»	77
3. L’insuccesso scolastico come ingiustizia sociale e l’educazione ai diritti	»	80
Conclusioni	»	83
Riferimenti bibliografici	»	84

Parte 2
Educazione, giustizia sociale e infanzia:
quali sfide contemporanee

Introduzione , di <i>Elisabetta Nigris</i>	pag. 89
6. Infanzia, giustizia sociale e povertà educativa , di <i>Valentina Pagani, Giulia Pastori, Francesca Linda Zaninelli</i>	» 94
1. Introduzione	» 94
2. I servizi educativi per l'infanzia come luoghi di "welfare generativo"	» 96
3. Accesso a servizi di qualità	» 98
4. Per non concludere	» 101
Riferimenti bibliografici	» 103
7. Scuola e giustizia sociale: autonomia, reti ter- ritoriali e competenze professionali per esten- dere l'esercizio del diritto all'istruzione , di <i>Franco Passalacqua, Luisa Zecca</i>	» 107
1. Introduzione	» 107
2. Il mandato egualitario della scuola fra diritti di- chiarati e diritti negati: breve cenno sui profili a rischio dispersione e sui nodi critici del sistema di istruzione	» 109
3. Autonomia e continuità: condizioni di sistema scolastico per rendere effettivo l'esercizio del di- ritto all'istruzione	» 115
4. Ruolo e competenze delle professionalità educa- tive per l'esercizio del diritto all'istruzione: dalla pratica didattica al coordinamento di secondo li- vello	» 118
Riferimenti bibliografici	» 123

8. Tra tutela e partecipazione. Servizi educativi e giustizia sociale , di <i>Andrea Galimberti</i>	pag.	127
1. Il sistema tutela: un dispositivo disciplinare?	»	27
2. Il diritto di esprimersi e il <i>capability approach</i>	»	131
3. Approcci partecipativi e <i>advocacy</i>	»	134
Conclusioni	»	136
Riferimenti bibliografici	»	138
Gli Autori	»	143

8. Tra tutela e partecipazione. Servizi educativi e giustizia sociale

di *Andrea Galimberti*

1. Il sistema tutela: un dispositivo disciplinare?

L'istituto della tutela minori nasce dall'esigenza di difendere i diritti di bambine/i e ragazze/i e nel momento in cui i soggetti che dovrebbero principalmente assolvere questa funzione, ossia i genitori e i parenti più stretti, non riescono a garantire sufficiente tutela e protezione. Qualora la famiglia generi situazioni pregiudiziali che impediscono uno sviluppo sano e socialmente adeguato, o abbia serie difficoltà a provvedere ai bisogni di crescita, possono essere disposti interventi rivolti – potenzialmente – a tutto il sistema familiare ma, di fatto, focalizzati sul miglioramento del contesto relazionale di riferimento per i minori (Bertotti, 2010). Maltrattamento e inadeguatezza momentanea nell'adempiere le funzioni genitoriali sono i fattori che generalmente causano una segnalazione e una successiva valutazione da parte degli enti delegati dall'autorità giudiziaria. Gli scenari possono essere estremamente diversificati: il maltrattamento può assumere diverse forme, da quello fisico a quello psicologico, l'inadeguatezza genitoriale può essere legata a fattori individuali (malattie, dipendenze etc.) o a dinamiche relazionali in gioco, come nel caso di separazioni conflittuali, che rappresentano un grande numero di situazioni presenti in tutela (Premoli, 2012). Data l'eterogeneità degli scenari possibili, la numerosità dei servizi coinvolti in questo sistema è variabile: oltre all'ente incaricato per la tutela dal tribunale, possono essere presenti nella rete servizi specificamente a supporto/valutazione del minore (neuropsichiatrie, comunità educative, centri di aggregazione giovanile etc.), servizi a supporto/valutazione dei genitori (centri

per il trattamento delle dipendenze, psichiatrie, centri di psicoterapia, di mediazione, consultori etc.), servizi per il mantenimento delle relazioni familiari (servizio di spazio neutro) e servizi che supportano/valutano eventuali famiglie affidatarie coinvolte.

Oggi il senso comune ha fatto propria una diffusa sensibilità ai diritti dei bambini (almeno in apparenza, vedi Demozzi, 2016) che, insieme alla progressiva centratura della legislazione di riferimento sulla promozione del loro benessere¹, veicolano una rappresentazione della tutela minori di tipo garantista, cogliendo tuttavia solo in parte la complessità della sua storia e della sua operatività concreta. Una delle dimensioni che rischiano di rimanere in ombra riguarda ciò che, storicamente, ha rappresentato urgenze primarie di questo istituto, ovvero la prevenzione e la rieducazione (Bertotti, 2010). La sua funzione sociale non può essere risolta solo nella tutela del minore, ma va estesa anche alla tutela “dal minore”, in particolare da un minore potenzialmente deviante. In quest’ottica la società protegge i bambini da eventi e relazioni che potrebbero comprometterne lo sviluppo in termini di capacità cognitive ed affettive e, al tempo stesso, protegge sé stessa dalle possibili conseguenze di queste compromissioni, cercando di prevenire possibili comportamenti perturbanti (Barone, 2001). Gli interventi proposti dai professionisti che operano all’interno di questo sistema possono, dunque, essere letti come atti finalizzati al miglioramento delle condizioni di vita dei bambini (e di riflesso delle loro famiglie) e, al tempo stesso, come azioni volte a una “normalizzazione” sociale. Si tratta di due finalità che possono coniugarsi; questo accade quando nell’incontro tra utenza e professionisti si instaura un riconoscimento reciproco di aspettative: chi è in difficoltà riconosce la necessità di un aiuto (e il suo essere “fuori norma”) e chi offre supporto si sente riconosciuto nella sua potenziale utilità sociale. Ma tale esito, come sa bene chi lavora in questo ambito, non è un evento frequente, nella maggior parte dei casi si palesa l’asimmetria di potere di fondo e i professionisti prescrivono i propri interventi a bambini e famiglie. È proprio quando l’intervento diventa coatto che emergono delle

¹ Si pensi alla Convenzione di New York sui diritti del fanciullo recepita in Italia con la legge 176 del 27/5/91 che, ad esempio, sancisce, nell’Art. 2 la necessità di adottare «tutti i provvedimenti appropriati affinché il fanciullo sia effettivamente tutelato contro ogni forma di discriminazione o di sanzione motivate dalla condizione sociale, dalle attività, opinioni professate o convinzioni dei suoi genitori, dei suoi rappresentanti legali o dei suoi familiari».

possibili incrinature tra il mandato della protezione del minore e quello di normalizzazione sociale: quale delle due sta prevalendo nel processo decisionale? O meglio, come l'idea di normalità sociale, che fonda la prerogativa degli operatori «di produrre schemi interpretativi della realtà persuasivi e accettati» (Carradore, 2013, p. 168), orienta le loro decisioni di protezione e tutela? Come si percepiscono bambine/i, ragazze/i e famiglie rispetto a questa idea che sta venendo loro imposta?

La norma, intesa come «regolarità funzionale, come principio di funzionamento adattato e adeguato» (Foucault, 2000, p. 147), è un potente regolatore di tutte (ma non solo) le istituzioni che hanno l'esplicito mandato di valutare e giudicare in vista dell'assunzione di atti che regolamentano la vita dei soggetti:

Il giudizio (...) si compone di una serie di misure che hanno come orizzonte di riferimento la normalità sociale, qualunque cosa essa sia. Naturalmente, per poter svolgere un compito così complesso, la figura del giudice dovrà essere accompagnata da quella degli esperti del funzionamento normale della società che si collocano a cavallo tra la psichiatria e le scienze sociali: psicologi, criminologi, assistenti sociali, sociologi, pedagogisti e così via (Baroni, 2021, p. 159)

Il sistema dei servizi coinvolti nella rete della tutela minori può essere letto, in questo senso, attraverso le lenti del dispositivo foucaultiano (Biffi & Galimberti, 2020). Foucault così definisce l'idea di dispositivo:

Ciò che sto cercando di delineare con questo termine è, in primo luogo, un insieme estremamente eterogeneo composto da discorsi, istituzioni, forme architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, affermazioni scientifiche e proposizioni filosofiche, morali e filantropiche – in breve, tanto il detto quanto il non detto. Questi sono gli elementi del dispositivo. Il dispositivo stesso è il sistema di relazioni che può essere stabilito fra questi elementi. In secondo luogo, ciò che tento di individuare è precisamente la natura delle connessioni che può esistere fra questi elementi eterogenei (...). In terzo luogo con il termine 'dispositivo' intendo una sorta di – potremmo dire – formazione la cui funzione principale in un dato periodo storico consiste nel rispondere ad un bisogno urgente. Il dispositivo, così, ha una funzione strategica dominante (Foucault, 1980, pp. 194/195, traduzione mia).

Il tema del potere è al centro di questa teorizzazione: la «funzione strategica dominante» è assolta disponendo un insieme eterogeneo di

elementi e configurando «modalità secondo cui si esercita il potere» (Carmagnola, 2015, p. 19) allo scopo di innescare processi di soggettivazione che si orientino nelle direzioni auspiccate (in questo caso, il bambino sano e socialmente funzionante, il genitore adeguato): «il dispositivo è innanzitutto una macchina che produce soggettivazioni e solo in quanto tale è anche una macchina di governo» (Agamben, 2006, p. 29).

Sebbene sia in parte istituito e progettato, il dispositivo, una volta avviato, assume la forma di una «rete autonoma a-centrica» (Carmagnola, 2015, p. 28), ovvero non è interamente governato dai soggetti che potrebbero essere identificati come coloro che “guidano” la macchina: essi stessi – in qualche modo – finiscono per dover obbedire al regime di sapere-potere che è stato avviato.

Per provare a identificare i tipi di discorsi che il dispositivo legittima e fonda e il «potere di designazione dei soggetti» (Barone, 2019, p. 37) che produce, può essere interessante sottoporre ad analisi le scritture professionali (report di aggiornamento, valutazioni, relazioni etc.) che vengono periodicamente redatte dai diversi operatori (Prior, 2008; Satka & Skekill, 2012). La scrittura professionale è un luogo dove emergono, spesso involontariamente, le premesse dei professionisti (Biffi, 2014), il luogo dove si istituisce un rito che definisce costantemente ciò che viene ritenuto ammissibile o non ammissibile, sano o malsano, adeguato o passibile di correzione, inverando il “regime di luce” del dispositivo (Deleuze, 2019). Ad esempio, in una recente ricerca di Dovigo (2018), basata sull’analisi discorsiva di questi artefatti testuali, si evidenzia una polarizzazione di due differenti registri. Una parte degli scritti si caratterizza per un registro “fattuale”, utilizzato in particolare da medici e psicologi, che mira a realizzare descrizioni obiettive e distaccate basate su un linguaggio tecnico, in cui i bambini vengono essenzialmente visti come entità misurabili. Altri documenti presentano, invece, un registro più emotivo, con resoconti affettivamente densi che lasciano intendere un posizionamento morale. In entrambi i casi il presupposto di fondo di chi scrive è quello di esprimere il “vero” rispetto alla situazione analizzata, indicando le misure opportune per migliorarla. Ma un aspetto ancora più interessante riguarda un utilizzo della documentazione che si distanzia dalle sue finalità esplicite:

Troppo spesso i documenti vengono ancora utilizzati come mezzi per una ‘guerra di verbalizzazioni’ da parte dei professionisti che pensano che il loro parere debba prevalere ad ogni costo (Id., p. 449, traduzione mia)

Questa “guerra di verbalizzazioni” può essere letta come un effetto del dispositivo sui professionisti: una volta instauratosi un regime di verità, un sapere-potere, anch’essi si trovano giocoforza ingaggiati in questo campo di azione e, se da un lato hanno la legittimità di stabilire ciò che è utile e funzionale per gli utenti che hanno di fronte, dall’altro si troveranno a lottare per capire chi – nell’eterogeneità delle voci presenti – avrà il potere di definire la linea di intervento. A questa “guerra” possiamo tranquillamente aggiungere quella che avviene tra gli avvocati (ad esempio nei casi di separazione conflittuale in cui i bambini vengono coinvolti) e tra gli avvocati e i professionisti stessi: «il tutto avviene in assenza di un luogo in cui ricomporre le divergenze e tentare una rinegoziazione della responsabilità» (Bertotti, 2010, p. 238).

In questo orizzonte quale spazio si apre per il punto di vista di bambine/i e ragazze/i all’interno del sistema tutela? Nella lotta tra verità antagoniste a cui spesso si assiste – la verità dei professionisti, quella del giudice, quella (o quelle) della famiglia di origine – dove si colloca la loro voce?

2. Il diritto di esprimersi e il *capability approach*

La voce di bambine/i e ragazze/i, all’interno di un sistema gestito da adulti, il cui scopo dichiarato è quello di tutelare i loro diritti, spesso rimane paradossalmente non ascoltata (Bertotti, 2012; Biffi, 2020) nonostante l’art. 3 della Convenzione sui diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza sancisca il “superiore interesse del minore” disponendo che:

(...) in ogni legge, provvedimento, iniziativa pubblica o privata e in ogni situazione problematica, l’interesse del bambino/adolescente deve avere una considerazione preminente. Chi deve assumere una decisione che riguarda la vita di un bambino/adolescente è quindi chiamato ad ascoltare e a prendere in considerazione l’opinione dei minori rispetto ai temi che li riguardano².

² Per maggiori approfondimenti si rimanda al sito: <https://gruppocrc.net/area-tematica/il-principio-del-superiore-interesse-del-minore/> (Data di consultazione 06/03/2024).

Sicuramente una delle cause di questa situazione è ascrivibile allo status di “minore” che ostacola la rappresentazione di un interlocutore capace di offrire «un contributo nei termini di pensiero, progetto, intervento e, perché no, critica e opposizione rispetto a ciò che va accadendo nel mondo» (Biffi, 2018, p. 222). Oltre a ciò, la presenza marginale dei bambini all’interno dei processi decisionali che li riguardano è dettata dal fatto che i professionisti sono chiamati a ascoltare, ma sono poi loro a dover stabilire quale sia “il superiore interesse del minore” e questa azione interpretativa è un momento dove potere e cura si intrecciano. Su questo punto si apre infatti una dimensione profondamente delicata che gli operatori conoscono bene: ascoltare non significa adeguarsi al punto di vista altrui, tuttavia se l’ascolto non ha nessun effetto pragmatico sulla situazione il rischio di squalifica per chi ha espresso le sue motivazioni è molto alto. Affinché l’ascolto che parte da una posizione di potere possa trasformarsi in un gesto di cura è necessario mettere in campo risorse personali e professionali (Riva, 2021).

Esiste, poi, un ulteriore elemento di complessità che non riguarda il fronte dell’ascolto, ma di chi parla. La voce di bambine/i e ragazze/i non esiste nel vuoto: si esprime all’interno di un contesto, di un tessuto dinamico di interazioni, comunicazioni e relazioni che giocano un ruolo decisivo nel modellare percezioni e rappresentazioni (Bateson, 1976). La fantasia che possa esistere una voce “autentica” indipendente dai vincoli di contesto è stata messa in crisi da diversi ambiti disciplinari e prospettive di ricerca: dagli studi etnografici a quelli sulla decolonizzazione (Darder, 2018), dall’analisi discorsiva (Ball, 2008) ai metodi biografici per la ricerca sociale (Merrill & West, 2012).

Se «ogni dispositivo di potere è un complesso codice-territorio» (Deleuze & Parnet, 2019, p. 123), bambine/i e ragazze/i non potranno evitare di portare con sé (subire, adottare, trasformare) i codici esistenti e rapportarsi con le linee di demarcazione già tracciate all’interno del «reticolo discorsivo» (Foucault, 1971) in cui sono immersi. La comunicazione verbale e non verbale degli operatori, le scelte inerenti a cosa viene loro esplicitato della storia familiare e cosa viene mantenuto segreto, la necessità di preservare alleanze vitali per la propria sopravvivenza sono solo esempi di elementi capaci di influenzare quello che si può realmente dire. Parlare dall’interno di un dispositivo

che amministra un potere è una questione che va necessariamente tematizzata: quale diritto a esprimersi è possibile garantire?

Il *capability approach* (Sen, 2011; Nussbaum, 2012) offre una cornice teorica in grado di allontanarsi da un'idea di tutela genericamente garantista, che rischia di considerare il soggetto titolare di diritto come passivo e bisognoso, per entrare nel merito di quali effetti l'atto del garantire genera concretamente nella vita dei soggetti (Robeyns, 2017). Questa prospettiva si interroga su cosa i soggetti possono fare e essere in un certo contesto di vita (le loro *capabilities*), quali di queste possibilità stanno concretamente realizzando (i loro funzionamenti), quali sono le risorse a cui attingono e i vincoli che si trovano ad affrontare. Esiste, poi, un interessante focus di analisi dedicato ai fattori di conversione, ovvero a delle precondizioni (strutture legislative, condizioni sociali e ambientali) che consentono a capacità potenziali di diventare effettive opzioni di scelta tra diversi funzionamenti (Hart & Brando, 2018).

L'idea di giustizia viene dunque indissolubilmente legata alla vita che si è effettivamente in grado di vivere. Questa attenzione alle dimensioni contestuali e pragmatiche è stata sottolineata dalla scienza pedagogica (Alessandrini, 2016; Margiotta, 2018), interessata alla possibilità di porre la dimensione della promozione dei diritti su un piano empiricamente esplorabile e a comprendere le modalità in cui l'educazione può giocare un ruolo decisivo nel dialogo tra vincoli e risorse.

Utilizzando il linguaggio del *capability approach* potremmo chiederci se all'interno dei servizi che compongono il sistema tutela minori esista la possibilità per bambine/i e ragazze/i di esprimere il proprio punto di vista sulle decisioni che li riguardano (esiste questa *capability*)? Se la risposta è affermativa la questione non è tuttavia chiusa, come invece accadrebbe in un approccio di mera garanzia del diritto, ma si sviluppa ulteriormente: come i tentativi di garantire questo diritto creano (o non creano) nuovi funzionamenti? Quali sono gli effetti determinati dal prender parola sulla vita concreta di chi parla? Questi effetti vanno nella direzione di un miglioramento del proprio benessere?

Si tratta di questioni tanto importanti quanto poco tematizzate: impegnarsi a garantire la presenza della voce dei minori nel sistema tutela significa anche chiedersi se questa esperienza conduca a processi

emancipativi e di crescita o, al contrario, a esperienze di alienazione, frustrazione e passivizzazione.

3. Approcci partecipativi e *advocacy*

Da diversi anni si sta assistendo a tentativi di allontanarsi da un modello tradizionale di protezione dei minori (con intervento “residuale” di recupero genitoriale) per orientarsi verso approcci partecipativi basati sull’idea che il punto di vista di bambini e famiglie sia fondamentale per un lavoro realmente efficace (Lonne *et al.*, 2009; Arbeiter & Toros, 2017). Questi approcci implicano un cambio di postura tutt’altro che semplice per i protagonisti del sistema tutela (Ruch, 2005) perché, di fatto, hanno la potenzialità di scardinare alcuni assetti del dispositivo in atto, in particolare in riferimento alla gerarchia di potere che esplicitamente o implicitamente si struttura. In questo senso, essi potrebbero rappresentare un importante fattore di conversione in grado di ampliare le possibilità di bambine/i e ragazze/i di sperimentare modalità di prender parola su questioni che li riguardano in una direzione emancipativa.

Vorrei nominare qui brevemente, a titolo d’esempio, l’approccio delle riunioni di famiglia (*Family Group Conferences*), un modello di intervento di origine neozelandese che è stato dapprima importato in Europa del nord per poi diffondersi in tutto il continente (Maci, 2011). Si tratta di un processo di presa di decisioni attraverso il quale bambine/i e i ragazze/i coinvolte/i nel circuito della tutela minori hanno la possibilità di scegliere membri della propria famiglia allargata (parenti, amici, vicini di casa...) invitandoli a partecipare a una riunione con gli operatori di riferimento del servizio. In questa riunione si affronteranno le preoccupazioni che inducono a ritenere la situazione a rischio di pregiudizio (formulate dai professionisti coinvolti) e, di concerto, si formulerà un piano di protezione costituito da azioni concrete orientate a superare le criticità presentate. Ad esempio, se la scuola ha segnalato che il bambino non arriva in orario, non fa i compiti a casa e non si presenta con i vestiti in ordine, si individueranno risorse che potrebbero aiutarlo a far fronte a questi impegni. Per ogni azione verranno identificati due referenti all’interno della rete familiare: uno che predisporrà le risorse necessarie e l’altro che si assicurerà

dell'esito dell'azione. Al giudice verrà inviato il piano stabilito, assicurando che si effettuerà una riunione di verifica (con gli stessi partecipanti) a distanza di un tempo concordato.

La figura, appositamente formata, che si occupa di preparare e gestire la riunione è chiamata facilitatore e non fa parte dei servizi di tutela, ma è autonoma e indipendente. Il bambino è protagonista della situazione: decide chi convocare all'interno della sua rete parentale e amicale, può esplicitare il suo punto di vista e, se ritiene che nell'incontro potrebbe avere difficoltà a esprimersi, può avvalersi di un portavoce che sarà presente per supportarlo.

La riunione di famiglia si svolge seguendo un protocollo strutturato in cinque fasi (Maci, 2017):

1. Attivazione: inizia con la proposta alla famiglia di prendere parte alla riunione da parte degli operatori referenti. In caso di adesione, si attiva il facilitatore cui vengono fornite informazioni sulla famiglia e sulle preoccupazioni espresse, nonché sulle risorse familiari e istituzionali a disposizione.
2. Preparazione: il facilitatore incontra il bambino/la bambina e i suoi genitori oltre alle persone significative invitate, spiega funzionamento e senso del modello e condivide con loro le modalità di organizzazione.
3. Riunione di famiglia: si suddivide in tre momenti distinti. La condivisione delle informazioni, dove avviene il confronto e l'approfondimento sugli elementi di preoccupazione sulle risorse disponibili e sul ruolo dei servizi; un momento riservato alla famiglia che elabora in autonomia un piano d'azione concreto e ne prevede i momenti di verifica; la condivisione del progetto in cui la famiglia, aiutata dal facilitatore, espone il progetto che verrà discusso, condiviso e sottoscritto da tutti.
4. Implementazione: la famiglia si attiva per realizzare quanto stabilito, con il supporto del servizio competente.
5. Monitoraggio: con una nuova riunione si valuta il percorso e, se necessario, si apportano modifiche.

Non è nelle finalità di questo scritto entrare nel merito del modello, mi limito a sottolineare due questioni particolarmente interessanti. La prima riguarda il processo decisionale: sebbene il servizio tutela rimanga il referente dell'autorità giudiziaria, ai minori e alle loro famiglie di origine vengono offerti spazi decisionali inediti, garantiti da una

figura terza. Il facilitatore, non appartenendo alla rete, è infatti affrancato dai vincoli relativi all'intreccio di mandati, richieste, aspettative reciproche tra servizi: il suo unico compito è quello di realizzare una riunione di famiglia capace di far emergere i punti di vista (anche conflittuali) di tutti i protagonisti, in vista di un progetto comune. In questo senso può rappresentare un agente di cambiamento rispetto agli equilibri esistenti.

La seconda questione riguarda la voce di bambine/i e ragazze/i: prender parola all'interno di una riunione di famiglia organizzata in tutela minori significa esporsi e, a volte, mettere a rischio relazioni vitali. Può essere, dunque, importante la presenza di un professionista che aiuti a comprendere quali richieste potrebbero essere formulate e quali conseguenze si potrebbero ipotizzare, in modo da decidere in maniera più consapevole se e cosa dire a operatori, famigliari o genitori affidatari presenti (Darlymple, 2004). La presenza della figura del portavoce, che deve lavorare nella direzione di un esito che sia accettabile per chi rappresenta, contrassegna l'importanza di realizzare un accompagnamento professionale per garantire una presenza attiva di bambine/i e ragazze/i. Non si tratta, in questo caso, di un supporto originato dall'idea di una mancanza associata allo status di "minore", la ragione di fondo che lo sostiene è, invece, la consapevolezza che trovare la propria voce, all'interno di un dispositivo come la tutela, implica un processo di apprendimento, una scelta di posizionamento rispetto a numerosi fattori, una scoperta della propria capacità di agire (Barnes, 2007).

Ad oggi, in Italia, è presente un albo di portavoce professionisti ed è stato stabilito un codice etico che definisce delle linee guida di intervento per chi svolge funzioni di *advocacy* indipendente professionale (Calcaterra, 2014).

Conclusioni

Il sistema tutela minori, composto da un'eterogeneità di servizi connessi tra loro, può essere descritto e analizzato attraverso le lenti del dispositivo foucaultiano (Biffi & Galimberti, 2021). Da questa prospettiva è possibile mettere in luce tensioni, conflitti e paradossi derivanti dalla necessità di mantenere equilibri relazionali e ambiti

decisionali codificati, indipendentemente dalla volontà degli operatori di agire per il bene dei propri utenti. Gli operatori stessi, infatti, si muovono all'interno di un *habitus* professionale informato dal dispositivo di cui fanno parte e, consapevolmente o inconsapevolmente, ne rispettano «codici e territori» (Deleuze, 2019).

Uno dei più evidenti paradossi di questo sistema è la scarsa presenza e incidenza delle voci di coloro che dovrebbero essere ascoltati e tutelati, ovvero i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze “presi in carico” dall’istituzione (Bertotti, 2012; Biffi, 2020). Sarebbe, tuttavia, ingenuo risolvere questa criticità offrendo semplicemente momenti di ascolto: il *capability approach*, infatti, ci mostra chiaramente come la garanzia di un diritto non si traduce sempre in nuove possibilità di essere e di agire nella direzione di un maggiore benessere. Chiedersi quali effetti possa generare il punto di vista dei minori all’interno del «reticolo discorsivo» (Foucault, 1971) della tutela è, dunque, una domanda aperta, che necessita di attenzione e cura costante da parte dei professionisti. Si tratta, infatti, di saper comprendere il modo in cui una voce solitamente non ascoltata possa entrare in un contesto strutturato su regole, aspettative, narrative esplicite e implicite, generando effetti non sempre anticipabili.

Gli approcci partecipativi possono rappresentare un importante «fattore di conversione» (Hart & Brando, 2018) in grado di creare spazi inediti all’interno dell’operatività dei servizi, utili a sostenere l’*agency* dei bambini, dei ragazzi e delle loro famiglie. Si è portato, in questo senso, l’esempio delle riunioni di famiglia (Maci, 2017), una sperimentazione con molti aspetti innovativi, capaci di destrutturare il contesto gerarchico e i processi decisionali unidirezionali che tendono a instaurarsi in un ambito dove l’asimmetria di potere tra le parti è un dato di fondo. Potenzialmente questo modello promuove la possibilità di estendere a minori e famiglie la facoltà di diventare co-decisoro e corresponsabili dell’intervento, salvaguardando i diversi ruoli e le relative responsabilità. Tuttavia, alcuni assunti di fondo rischiano di essere considerati scontati: una volta accettata, la riunione di famiglia, grazie al proprio setting, sarebbe in grado di riposizionare operatori e utenti e di riportare la voce dei bambini al centro della discussione. Ma come reagiranno gli operatori nel constatare che alcune decisioni che prendevano autonomamente verranno condivise con soggetti a cui avevano attribuito uno status di non completa competenza (il “minore”

e i genitori “in difficoltà”)? Cosa accadrà quando il “caso” che seguono (e di cui sono chiamati a rispondere) prenderà direzioni non controllabili e imprevedute? Come entreranno nella riunione le rappresentazioni reciproche di operatori e utenti costruite attraverso precedenti interazioni fortemente asimmetriche?

Un approccio partecipativo, proposto all’interno di un dispositivo che amministra un potere delegato dall’autorità giudiziaria, rischia di rivelarsi inefficace se basato su una logica strutturata sulla mera implementazione. I processi di cambiamento non sono, infatti, mai garantiti e qualsiasi sistema tende a preservare la sua omeostasi, ovvero l’equilibrio su cui si stabilizza (Bateson, 1976). Pensare, immaginare, progettare approcci partecipativi in qualsiasi dispositivo significa, dunque, attendersi che tensioni, conflitti e tentativi di ristrutturare la situazione riportandola a precedenti configurazioni saranno sempre presenti. In questo scenario la figura di chi si occupa di sostenere il punto di vista di bambine/i e ragazze/i non si esaurisce in un, seppur importante, accompagnamento relazionale; essa esercita un ruolo paradossale che è al contempo dentro la rete dei servizi e al di fuori, introducendo non tanto la loro “autentica” voce, quanto una voce che possa dirsi anche (parzialmente) fuori dal dispositivo. Per questo sarebbe importante sviluppare non solo competenze di ascolto, ma anche capacità di lettura e analisi di sistemi complessi. Si tratta di uno spazio in cui la pedagogia ha molto da offrire (Palmieri, 2018; Gambacorti-Passerini, 2020; Formenti & Rigamonti, 2020; Riva, 2021) e che richiede un costante esercizio di riflessione sulla connessione tra teoria e pratica così come la capacità di progettare e accompagnare processi di apprendimento dialogando con i vincoli di contesto.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2006), *Che cos’è un dispositivo?*, Nottetempo, Milano.
- Alessandrini G. a cura di (2016), *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Arbeiter E., Toros K. (2017), “Participatory discourse: Engagement in the context of child protection assessment practices from the perspectives of child protection workers, parents and children”, *Children and Youth Services Review*, 74: 17-27.

- Ball J. (2008), *The education debate*, Policy Press, London.
- Barnes V. (2007), “Young people’s views of children’s rights and advocacy services: a case for caring advocacy?”, *Child Abuse Review*, 16: 140-152.
- Barone P. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Guerini Scientifica, Milano.
- Barone P. (2019), *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia*, Guerini Scientifica, Milano.
- Baroni W. (2021), *Sociologia del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Bateson G. (1976), *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano (Ed or.: *Steps to an ecology of mind*, Chandler Publishing, San Francisco CA, 1972).
- Bertotti T. (2010), “Servizi per la tutela dei minori: evoluzione e mutamenti”, *Autonomie Locali e servizi sociali*, 2: 227-245.
- Bertotti T. (2012), *Bambini e famiglie in difficoltà. Teorie e metodi di intervento per assistenti sociali*, Carocci, Roma.
- Biffi E. (2014), “La scrittura del caso come strategia di ricerca per le professioni educative”, *Encyclopaideia*, XVIII, 39: 117-134.
- Biffi E. (2018), “Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell’infanzia nella società contemporanea”, *Pedagogia Oggi*, 16, 2: 205-225.
- Biffi E. (2020), *Infanzia e giustizia sociale: bambine e bambini fra diritti e capacità*, in Biemmi I. e Macinai E., a cura di, *I diritti dell’infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*, Milano, FrancoAngeli.
- Biffi E., Galimberti A. (2021), “Tutelarsi dall’emergenza: ripensare le pratiche educative nella tutela dei minorenni attraverso l’esperienza della pandemia”, *Pedagogia Oggi*, 19, 1: 19-27.
- Calcaterra V. (2014), *Il portavoce del minore. Manuale operativo per l’advocacy professionale*, Trento, Erickson.
- Carmagnola F. (2015), *Dispositivo. Da Foucault al gadget*, Milano, Mimesis.
- Carradore R. (2013), “Cibernetica e ordine sociale. Modelli e immagini di società in Norbert Wiener e Karl Deutsch”, *Scienza & Politica*, XXV, 48: 149-173.
- Ciceri P. (2017), *Il lavoro con i minori e le famiglie. Costruire rapporti partecipati*, Carocci, Roma.
- Darder A. (2018), “Decolonizing interpretive research: subaltern sensibilities and the politics of voice”, *Qualitative Research Journal*, 18, 2: 94-104.
- Darlymple J. (2004), “Developing the Concept of Professional Advocacy”, *Journal of social work*, 4, 2: 179-197.

- Deleuze G. (2019), *Che cos'è un dispositivo?*, Cronopio, Napoli (Ed. or: *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Seuil, Paris, 1988).
- Deleuze G., Parnet C. (2019), *Conversazioni*, Ombre corte, Verona (Ed. or.: *Dialogues*, Flammarion, Paris, 1977).
- Demozzi S. (2016), *L'infanzia inattuale. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Edizioni Junior, Reggio Emilia.
- Dovigo F. (2018), "Great expectations. An analysis of child protection cases concerning immigrant children in Italy as a discursive practice", *Qualitative Social Work*, 17, 3: 439-451.
- Formenti L., Rigamonti A. (2020), "Systemic Reflexivity in Residential Child Care: A Pedagogical Frame to Empower Professional Competence", *International Journal of child, youth and family studies*, 11, 4: 115-139.
- Foucault M. (1971), *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Rizzoli, Milano (Ed. or.: *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris, 1969).
- Foucault M. (1980), *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*, Random House, New York.
- Foucault M. (2000), *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano (Ed. or.: *Les Anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975*, Seuil, Paris, 1999).
- Gambacorti-Passerini M. B. (2020), *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, Franco-Angeli, Milano.
- Hart C.S., Brando N. (2018), "A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education", *European Journal of Education*, 53, 3: 293-309.
- Lonne B., Parton N., Thomson J. et al. (2009), *Reforming Child Protection*, Routledge, London.
- Maci F. (2011), *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference*, Trento, Erikson.
- Maci F. (2017), *Come facilitare una Family group conference. Manuale operativo per le riunioni di famiglia*, Trento, Erikson.
- Margiotta U. (2018), *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano.
- Merrill B., West L. (2009), *Using biographical methods in social research*, Sage, London.
- Nussbaum M. C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna (Ed. or: *The Human development Approach*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2011).

- Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Premoli S. (2012), *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni per i servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Prior L (2008), "Repositioning documents in social research", *Sociology*, 42, 5: 821–836.
- Riva M. G. (2021), *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, FrancoAngeli, Milano.
- Robeyns I. (2017), *Wellbeing, freedom and social justice. The capability approach re-examined*, Open Book Publishers, Cambridge (UK).
- Ruch G (2005), "Relationship-based practice and reflective practice: holistic approaches to contemporary child care social work", *Child and Family Social Work*, 10, 2: 111-123.
- Satka M. E., Skehill C. (2012), "Michel Foucault and Dorothy Smith in case file research: strange bed-fellows or complementary thinkers?", *Qualitative Social Work*, 11, 2: 191-205.
- Sen A. (2011), *L'idea di giustizia*, Oscar Mondadori, Milano (Ed. or.: *The idea of justice*, Penguin Books, London, 2009).
- Serbati S., Milani P. (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma.