



UNIVERSITÀ
di **VERONA**

Scuola di dottorato
in **SCIENZE UMANISTICHE**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE

SCUOLA DI DOTTORATO DI SCIENZE UMANISTICHE

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE UMANE

CICLO XXXVI

**Giustizia minorile e differenze culturali.
Ricerca sulle competenze pedagogiche interculturali degli
operatori.**

S.S.D. M-PED/01

Coordinatrice: Prof.ssa Chiara Sità

Tutor: Prof. Agostino Portera

Dottoranda:
Dott.ssa Elisa Maria Francesca Salvadori

ABSTRACT

This research project is within the context of the justice system understood as "the set of State organs called to what in technical terms is called *ius dicere*, that is, to decide on a certain dispute according to the rules of law" (Consiglio Superiore della Magistratura). Specifically, I chose to consider the Italian juvenile justice system and its ability to accommodate and manage differences by investigating its professionals' intercultural educational competencies (IC).

The theoretical framework and the reference context are introduced in the first part of this paper. A brief overview of children's rights is followed by a presentation of the juvenile justice system, its components and characteristics, and the main changes due to the reform of the law. It proceeds to focus on the relationship between rights and culture and on managing cultural differences in the justice system. The last part deals with intercultural competencies. Beginning with a rapid review of the concept of competence, key research themes are introduced: pedagogy and intercultural approaches, intercultural competence and models, adult learning, and professional profiles.

In the second part, the focus moves to the research, which aims to investigate the IC used by juvenile justice practitioners (judges, honorary judges, lawyers, etc.) in their professional relationship with children with a migratory background, with a particular focus on the training pathways to support IC development.

Given the focus on diversity, the present research is developed within the epistemological paradigm of intercultural pedagogy (Cohen-Emerique, 2017; Portera, 2013). The other main epistemological paradigms within which the study is developed are intercultural competence (Deardorff, 2006; Barrett, 2012), the rights-based approach (Premoli, 2012), and symbolic interactionism (Mead, 1934; Blumer, 1969).

The research methodology is based on the principles of naturalist research (Guba & Lincoln, 1985), in which the researcher is also an instrument of exploration and knowledge (Sorzio, 2015). In this type of research, recursiveness is central; the design is flexible, and it does not require choices given as definitive (Benozzo & Priola, 2022); the use of qualitative methods is preferred. In order to foster multiple perspectives of the phenomenon under investigation, a qualitative research design

was defined, and a quantitative instrument was included. The main tools are semi-structured interviews, survey, and focus groups.

The research findings include the classification of intercultural educational competencies of juvenile justice workers, the main issues regarding the intercultural approach in juvenile justice settings, the profile of the intercultural juvenile justice worker, and the model of intercultural competencies for pushes and strains. These findings can serve as a starting point for developing training paths to support the specialization of individual practitioners and the entire juvenile justice system, as the CSM advocates. In addition, in line with the vocation of research to guide practice by producing problem-solving knowledge (Mortari, 2012), they can be used to identify strategies and tools helpful in managing relationships with juveniles bearing identity and cultural differences in a system marked by pluralism. Finally, the results are also beneficial in documenting those practices that are in danger of being lost as a result of the new juvenile justice reform (Delegated Law 206/2021), which provides for the use of the monocratic judge in many of the areas in which a multidisciplinary team has operated until now.

SINTESI

Il presente progetto di ricerca si inserisce nel contesto del sistema giudiziario inteso come «l'insieme degli organi dello Stato chiamati a quello che in termini tecnici è detto *ius dicere*, cioè assumere una decisione su una determinata controversia secondo le regole del diritto» (Consiglio Superiore della Magistratura). Nello specifico si è scelto di prendere in esame il sistema della giustizia minorile italiana e la sua capacità di accogliere e gestire le differenze indagando le competenze pedagogiche interculturali (CI) dei suoi professionisti.

Nella prima parte del presente lavoro si introduce il quadro teorico e il contesto di riferimento. Ad una breve panoramica sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza segue la presentazione del sistema della giustizia minorile, delle sue componenti e caratteristiche, e dei principali cambiamenti dovuti alla riforma. Si prosegue con un affondo sul rapporto tra diritti e cultura e sulla gestione delle differenze culturali nel sistema della giustizia. L'ultima parte riguarda le competenze interculturali. A partire da una rapida disamina sul concetto di competenza, vengono introdotti i temi chiave per la ricerca: pedagogia e approccio interculturale; competenze interculturali e modelli; apprendimento degli adulti e profili professionali.

Nella seconda parte il focus si sposta sulla ricerca, che si propone di indagare le CI utilizzate dagli operatori della giustizia minorile (giudici, giudici onorari, avvocati, etc.) nella relazione professionale con minorenni con background migratorio, con un'attenzione particolare verso i percorsi formativi di supporto allo sviluppo delle CI.

Visto il focus sulla dimensione della diversità, la presente ricerca è elaborata all'interno del paradigma epistemologico della pedagogia interculturale (Cohen-Emerique, 2017; Portera, 2013). Gli altri principali paradigmi epistemologici all'interno dei quali si sviluppa la ricerca sono la competenza interculturale (Deardorff, 2006; Barrett, 2012), l'approccio basato sui diritti (Premoli, 2012) e l'interazionismo simbolico (Mead, 1934; Blumer, 1969).

La metodologia della ricerca si basa sui principi della ricerca naturalista (Guba & Lincoln, 1985) in cui il ricercatore è anche strumento di esplorazione e conoscenza (Sorzio, 2015). In questo tipo di ricerca la ricorsività è centrale, il disegno è

flessibile e non richiede scelte date per definitive (Benozzo e Priola, 2022) e si privilegia l'uso di metodi qualitativi. Per favorire molteplici prospettive del fenomeno indagato si è definito un disegno di ricerca di tipo qualitativo in cui è stato inserito uno strumento quantitativo. Gli strumenti principali sono stati: interviste semi-strutturate, questionario e focus group.

Tra i risultati della ricerca trovano spazio la classificazione delle competenze pedagogiche interculturali degli operatori della giustizia minorile, i temi principali in merito all'approccio interculturale nei contesti della giustizia minorile, il profilo dell'operatore interculturale della giustizia minorile e il modello di competenze interculturali per spinte e tensioni. Tali risultati possono fungere da punto di partenza per sviluppare percorsi formativi a supporto della specializzazione non solo dei singoli operatori ma anche dell'intero sistema della giustizia minorile, così come auspicato dal CSM. Inoltre, in linea con la vocazione della ricerca di guidare la pratica producendo conoscenze che consentano di risolvere i problemi (Mortari, 2012), possono essere utilizzati per individuare strategie e strumenti utili nella gestione dei rapporti con minorenni portatori di differenze identitarie e culturali in un sistema contraddistinto dal pluralismo. Infine, i risultati sono utili anche per documentare quelle pratiche che rischiano di andare perse a seguito della nuova riforma della giustizia minorile (Legge delega 206/2021), che prevede il ricorso al giudice monocratico in molti degli ambiti in cui finora ha operato un'équipe multidisciplinare.

INDICE

Introduzione	p.1
---------------------------	-----

Prima parte: contesto e framework teorico

Capitolo 1- Il contesto: il sistema della giustizia minorile in Italia	p.10
1.1 Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza	p.10
1.1.1 Breve panoramica sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.....	p.10
1.1.2 Convention on the Rights of the Child: un cambio di paradigma...p.20	
1.1.3 Diritto all'ascolto nel sistema della giustizia minorile.....	p.26
1.2 Il sistema della giustizia minorile in Italia.....	p.34
1.2.1 Nascita e sviluppo del Tribunale per i Minorenni in Italia.....	p.34
1.2.2 L. 206/2021: I principali cambiamenti nella giustizia minorile	p.40
1.2.3 TM: ambiti di competenza, professionisti e minorenni coinvolti...p.47	
1.2.4 La formazione degli operatori della giustizia minorile	p.59

Capitolo 2- Società multiculturali, pluralismo e diritto	p.66
2.1 Pluralismo normativo, conflitti culturali e diritto interculturale	p.66
2.2 Universalità e particolarità nel diritto: diritti umani e diritti culturali	p.72
2.3 Le differenze culturali nel testo e contesto giuridico	p.84
2.3.1 Non neutralità del diritto.....	p.84
2.3.2 Diversità (culturale) e diritto: strumenti e test culturale	p.89
2.3.3 Il contesto penale: reati culturalmente motivati e cultural defense ..p.95	
2.4 Una possibile risposta ai conflitti multiculturali: il giudice antropologo.....	p.104

Capitolo 3- Le competenze interculturali	p.112
3.1 Sul concetto di competenza	p.112
3.1.1 Cos'è la competenza?	p.112
3.1.2 Sviluppo del concetto di competenza	p.116
3.2 Pedagogia interculturale e competenze interculturali	p.123
3.2.1 Pedagogia interculturale	p.123
3.2.2 Definizioni e modelli di competenza interculturale	p.132
3.2.3 Supportare l'apprendimento e lo sviluppo delle CI	p.149
3.3 Acquisire e sviluppare competenze da adulti	p.154
3.3.1 Lifelong learning e apprendimento degli adulti	p.154
3.3.3 I profili professionali: normative, caratteristiche e funzioni	p.162

Seconda parte: la ricerca

Capitolo 4- Il disegno di ricerca	p.170
4.1 Finalità della ricerca	p.170
4.2 Prospettiva teorica di riferimento	p.171
4.3 Obiettivi e domande di ricerca	p.175
4.4 Prospettiva epistemologica e metodologia	p.176
4.5 Dimensione etica della ricerca	p.178
4.6 Target e partecipanti	p.180
4.6.1 I partecipanti alle interviste semi-strutturate	p.181

4.6.2 Il campione del questionario.....	p.183
Capitolo 5- Gli strumenti della ricerca	p.185
5.1 La strategia di raccolta informazioni	p.185
5.2 Intervista semi-strutturata	p.187
5.2.1 Progettazione della traccia dell'intervista	p.189
5.2.2 Svolgimento e conduzione delle interviste	p.192
5.3 Questionario	p.196
5.3.1 Costruzione e somministrazione del questionario	p.197
5.4 Focus group	p.200
5.4.1 Realizzazione del Focus Group	p.202
5.4.2 Esiti del Focus Group	p.205
Capitolo 6-Analisi dei dati	p.210
6.1 Analisi e interpretazione dei dati qualitativi	p.210
6.1.1 Coding process	p.214
6.1.2 le CI degli operatori della giustizia minorile	p.221
6.1.3 CI: caratteristiche, relazioni interpersonali e ambiente	p.230
6.1.4 Acquisizione delle CI: contesti e persone	p.240
6.1.5 Allargare lo sguardo: titoli & metafore	p.243
6.2 Analisi e interpretazione dei dati quantitativi	p.251
6.2.1 Definizione e operazionalizzazione del concetto	p.251
6.2.2 Ipotesi	p.253
6.2.3 Processo di codifica e analisi	p.254
6.2.4 Presentazione dei dati	p.257
6.3 Riflessioni e considerazioni sui dati	p.277
Capitolo 7- Risultati della ricerca	p.283
7.1 Approccio interculturale nel sistema della giustizia minorile: i temi	p.284
7.2 Profilo dell'operatore interculturale della giustizia minorile	p.297
7.3 Modello di CI nel sistema della giustizia minorile	p.306
7.4 Possibili sviluppi futuri	p.311
Conclusioni	p.318

Bibliografia

INTRODUZIONE

Il principale fenomeno che caratterizza questa epoca storica è la *globalizzazione*, il processo di interdipendenza tra Stati, in particolare a livello economico e politico, ma che riguarda anche l'incontro (e lo scontro) tra culture, società, valori e stili di vita differenti (Beck, 1999). Tale fenomeno, che riguarda tutti i Paesi dal momento che nessun popolo è isolato, spesso porta a conseguenze disomogenee (Bauman, 2012; Geertz, 1999; Giddens, 2000) e che può presentare sia rischi che opportunità (Silva, 2015; Bauman & Portera, 2021). Il mondo in cui viviamo, a seguito del fenomeno della globalizzazione, è quindi divenuto luogo di incontri e relazioni con chi è diverso da noi, spazio in cui mescolano e si intrecciano differenti stili di vita, modelli decisionali e di risoluzione di problemi, definizioni, idee e concetti, forme di arte e molti altri elementi culturali espliciti ed impliciti. In questo tipo di società caratterizzato dall'interdipendenza, l'incontro con la differenza è all'ordine del giorno e, come sostiene Premoli, ogni persona "non può sottrarsi all'incontro con un/a altro/a appartenente a una cultura diversa dalla propria" (Premoli, 2012, p.169).

Sulla spinta della globalizzazione e delle trasformazioni storiche più ampie, le composizioni delle società si sono modificate, dando origine a quelle che vengono definite *società multiculturali*, società in cui convivono persone con differenti appartenenze, riferimenti, culture e identità, anche se le differenze culturali all'interno della società sono sempre state presenti, si pensi ad esempio alle minoranze linguistiche o religiose in Italia. Per questo motivo ad oggi ci si riferisce alle società multiculturali come a un "dato di fatto", utilizzando un'accezione descrittiva, poiché. Diverso è il significato del termine multiculturalismo, che rimanda a come tali differenze vengono gestite nelle politiche dei singoli Stati, chiamando in causa i diversi modelli di gestione della compresenza di culture differenti all'interno dello stesso Paese, le differenti idee del rapporto tra maggioranza e minoranza e il trattamento dei diritti e dei doveri delle diverse comunità culturali presenti all'interno di uno stesso Stato (Mancini, 2000; Facchi, 2001; Ricca, 2008).

Un altro elemento caratterizzante le società moderne, correlato alla

globalizzazione, è il *pluralismo*, che può essere declinato nei diversi ambiti della società. Si tratta di un fenomeno ordinario, seppur possibile fonte di tensioni sociali, che rimanda alla presenza di differenti riferimenti, affiliazioni e orientamenti valoriali, non necessariamente coerenti o compatibili tra loro, all'interno di una stessa società. Nello specifico, il pluralismo culturale è un concetto che supera il semplice accostamento di comunità differenti o la coesistenza delle culture, per considerare tutte le appartenenze della persona, evitando le semplificazioni. In questo senso è un approccio che apre lo spazio al confronto, a un "incontro da un esito aperto", non caratterizzato da un dominio di un modello su un altro (Rebughini, 2014). Riguardo il rapporto tra diritti e differenze si parla di pluralismo normativo, fenomeno che comporta la possibilità di avere differenti riferimenti normativi ed etici, che influenzano scelte ed azioni, all'interno della stessa società, spesso in aperto contrasto tra loro (Ricca, 2008; Mancini, 2018). La principale sfida sollevata da questo tipo di pluralismo riguarda il bilanciamento tra universalismo e relativismo, la ricerca di un equilibrio che sia in grado di porre «il diritto del singolo a scegliere i propri riferimenti culturali (...) all'interno di una cornice universalistica di principi condivisi da tutti» (Rebughini, 2014, p. 47). In questo delicato processo che porta ad individuare, di volta in volta, punti di equilibrio differenti, è necessario sviluppare la capacità di muoversi tra la pluralità dei riferimenti, sia per il singolo cittadino che per i vari sistemi che con i cittadini si interfacciano.

Anche l'ambito della giustizia è attraversato dal multiculturalismo e dal pluralismo, sia a livello giuridico, rispetto a normative e leggi, sia a livello giudiziario, riguardo le pratiche e interazioni nelle aule dei tribunali. All'interno del complesso organismo della giustizia una specificità è rappresentata dalla *giustizia minorile*, sistema che spesso comporta procedure, percorsi e ruoli differenti dal sistema ordinario. In Italia, il Tribunale per i Minorenni, in futuro "Tribunale unico per le persone, i minorenni e le famiglie", si occupa sia della tutela delle persone di minore età che dei minorenni autori di reato. A causa della composizione dei diversi servizi e dei diversi professionisti in campo, oltre che della forte componente di minori e famiglie coinvolti, non solo con background migratorio, in questo sistema i rapporti tra operatori e utenti sono caratterizzati da un elevato grado di diversità e pluralità. Ad esempio, nei contesti giudiziari che coinvolgono le famiglie, anche a

causa del pluralismo giuridico, si mescolano concezioni diverse di famiglia, modi differenti di concepire l'educazione, differenti visioni dei rapporti di coppia e differenti concezioni sul concetto di adultità. In particolare, i diversi riferimenti etici e valoriali possono portare le persone a seguire norme o pratiche culturali che contrastano con l'ordinamento giuridico della maggioranza e quindi rischiano di essere “sottoposte a giudizio” (Mancini, 2018).

Risulta quindi evidente che gli operatori della giustizia minorile sono chiamati, nell'operatività quotidiana, a gestire l'incontro con l'alterità caratterizzato da una forte componente di diversità in termini biografici, culturali e linguistici e di riferimenti valoriali e normativi. In mancanza di soluzioni e strategie predefinite e universalmente valide, gli operatori si trovano a dover agire su più livelli, in un sistema di relazioni complesso, in cui la dimensione della pluralità delle storie biografiche apre alla dimensione della pluralità culturale, intesa come molteplicità di appartenenze (di genere, sociali, religiose, nazionali, linguistiche etc..). Ne deriva la necessità di avvalersi di competenze specifiche per gestire la diversità e la pluralità nelle interazioni e nelle relazioni proprie del sistema di giustizia minorile, a partire dalla consapevolezza che il pluralismo culturale e normativo che caratterizza la vita del minore è un dato ineludibile per il professionista legale (Mancini, 2019). Data la complessità e sfaccettatura del fenomeno, non si tratta di sviluppare competenze specialistiche o tecniche di natura definita e predeterminata, quanto piuttosto di far fronte ad un compito, la gestione dell'interazione con minorenni con background migratorio, «riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne cognitive, affettive e volitive, e ad utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey, 2004, p. 12).

Seguendo la prospettiva che vede la *pedagogia interculturale* come un approccio utile per affrontare i problemi in modo corretto in una società multiculturale (Pretceille, 1986), le competenze pedagogiche interculturali (CI) rappresentano il costrutto centrale per la gestione delle relazioni in contesti di pluralismo e multiculturalità, quindi anche per gli operatori della giustizia che si trovano a lavorare con minorenni con background migratorio. Queste competenze possono essere identificate nel costrutto di competenza interculturale definita da Deardorff (2009) come «comportamento e comunicazione efficaci e appropriati in

situazioni interculturali» (p. 33), mentre il Consiglio d'Europa identifica atteggiamenti, conoscenza, comportamenti e abilità come elementi costitutivi della competenza interculturale (Consiglio d'Europa, 2014; 2018). Una definizione nata in campo pedagogico è quella sviluppata Centro Studi interculturali dell'Università di Verona nell'ambito di un progetto PRIN (Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale) che identifica le CI come «insieme di caratteristiche, conoscenze, attitudini, abilità atte a gestire con vantaggio relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti» (Portera & Milani, 2019, p.42). È utile specificare che l'idea di cultura a cui si fa riferimento è quella di un «insieme delle caratteristiche umane, individuali e di gruppo che cambia nel tempo» (Santerini, 2017, p. 89), un sistema di significati composto da rappresentazioni, codici, norme, regole, tradizioni, linguaggi, valori, aspirazioni, credenze, miti, pratiche religiose, desideri (Premoli, 2012). È quindi possibile pensare alla famiglia come un sistema culturale poiché anch'essa «sviluppa al proprio interno un sistema di credenze, schemi d'azione, routine, rituali e miti che la identificano come una società particolare ed unica» (Formenti, 2000, p. 54). Ne consegue che ogni famiglia con cui gli operatori del diritto si trovano a dover interagire abbia una propria cultura che non è riferibile solamente all'origine etnica, alla dimensione linguistica, di cittadinanza o religiosa.

In merito all'acquisizione delle CI, a partire dalle indicazioni del Consiglio d'Europa (EWC, 2011; Council of Europe, 2008, 2018, 2023) numerosi studi e ricerche si concentrano sulle competenze interculturali che devono essere sviluppate da bambini, ragazzi o giovani, in particolare all'interno del sistema scolastico. Allargando lo sguardo, altri autori (Portera, 2013; Alba, 2013; Balloi, 2021) si interrogano su come sostenere e sviluppare tali competenze anche nei professionisti che lavorano in ambito socioeducativo, sanitario, sociale o aziendale.

Rispetto al *rapporto cultura-diritto* la maggior parte degli autori condivide il presupposto comune della non neutralità del diritto (Mazzarese, 2013; Ricca, 2013). Dal punto di vista del diritto viene spesso ricordato come i diritti universali -di fatto- siano frutto della storia di una parte del mondo e per molto tempo abbiano messo al centro “l'uomo bianco medio” (Cammarata et al., 2014), così come le differenti Costituzioni sono espressione di specifici periodi storici (ad esempio quella italiana prevede la libertà di regione e lingua ma non quella di identità

culturale essendo un concetto sviluppatosi successivamente). Altri autori insistono sulla matrice culturale del diritto penale, riconoscendo sia l'influenza della cultura della maggioranza sul diritto penale che la capacità dello stesso diritto penale di influenzare e modificare a sua volta la società (Consorti, 2013; Angiolini, 2016). Rispetto alla gestione delle appartenenze e delle differenze culturali all'interno dei sistemi giuridici vi sono molti studi che insistono sulla contrapposizione o, al contrario, sulla ricomposizione di diritti umani e diritti culturali, sia nei testi giuridici che nelle aule dei tribunali (Basile, 2010; Mancini, 2018). Riguardo agli operatori della giustizia, alcuni autori sottolineano il fatto che la scelta di porsi in una prospettiva differente, che sappia considerare anche il punto di vista e i sistemi di significato dell'altro, sia lasciata al singolo giudice (Renteln, 2013; Parolari, 2016). Altri studi evidenziano come le principali rappresentazioni di cultura -che coesistono, anche in modo contraddittorio, nel mondo della giustizia e del diritto- contribuiscano a definire lo spazio culturale, cioè cosa possa essere considerato cultura (Ruggiu, 2012), e ad influenzare fortemente il posizionamento e il giudizio dei giudici, oltre che il modo di entrare in relazione con le persone portatrici di diversità culturali e identitarie.

Nonostante alcuni studi si concentrino sul ruolo di giudici e operatori giudiziari nella gestione delle differenze culturali, in molte ricerche la prospettiva prevalente parte dal presupposto che chi è portatore di cultura sia sempre chi è parte di una minoranza, (chi commette un reato, chi mette in atto pratiche culturali diverse da quelle della maggioranza, chi chiede il riconoscimento dei propri diritti culturali...) e mai il sistema della giustizia e i suoi rappresentanti. A tale prospettiva si affianca quella basata sulla mancanza (lack di conoscenza), che suggerisce come strumenti risolutivi l'uso dell'informazione rispetto a norme e leggi, l'utilizzo di mediatori o di tecniche di mediazione o accomodamento, o il ricorso a procedure specifiche nei riguardi di persone portatrici di differenti identità culturali, come il test culturale. Mettendo il focus sul cittadino straniero, ne derivano studi e contributi che sottolineano la mancanza di accesso ai servizi giuridici o la scarsa conoscenza del sistema legislativo del Paese di accoglienza da parte dei cittadini stranieri. In questi casi viene proposta come soluzione la creazione di servizi specialistici in grado di accompagnare il cittadino straniero nella conoscenza delle

leggi nazionali e nell'utilizzo corretto del sistema giuridico. Spostando il focus sugli operatori della giustizia può essere chiamata in causa la figura del giudice antropologo, colui che per poter svolgere il suo lavoro deve conoscere le culture "altre", gli usi, credenze, pratiche e costumi. Entrambi gli approcci poco considerano l'autodeterminazione del singolo, che può decidere di non rispettare le norme del Paese in cui vive (si vedano i molti casi di cronaca in cui le persone sono consapevoli di violare una legge ma è più forte il richiamo a usi, costumi e tradizioni del sistema culturale di origine) o le biografie e il background delle persone, non necessariamente solo culturali. Inoltre, rispetto al ruolo del giudice, essere a conoscenza delle componenti principali di una cultura non lo rende automaticamente esperto di quella cultura e non sviluppa necessariamente le competenze utili per entrare in relazione con un cittadino straniero, per accedere alle dimensioni dell'identità culturale altrui e propria, e per interpretare gli schemi di significati dell'altro. Inoltre, può essere un punto di vista insidioso quando ci spinge a leggere ogni comportamento a atteggiamento altrui solamente attraverso la lente della dimensione culturale; come è noto ai professionisti dell'educazione, le biografie personali offrono spesso spiegazioni e motivazioni che non fanno riferimento alla sola dimensione culturale.

A partire da queste sollecitazioni il presente lavoro intende sviluppare una riflessione che sposta l'attenzione sulle *competenze pedagogiche interculturali dei professionisti che lavorano nel sistema della giustizia minorile* e su come sia possibile accogliere e gestire le differenze all'interno di un sistema che si percepisce come neutrale ma che nei fatti non lo è. La presente ricerca si focalizza quindi sull'indagare le competenze pedagogiche interculturali agite dagli operatori della giustizia minorile, a partire dalla forma che assumono nella dimensione pratica quotidiana, ritenendo le situazioni lavorative un ambito privilegiato che offre la possibilità di maturare e sviluppare competenze. Accanto a questo obiettivo, si è scelto di dedicare un approfondimento alla dimensione dello sviluppo e della formazione delle CI, indagando i contesti in cui gli operatori del diritto hanno sviluppato e maturato le proprie competenze pedagogiche interculturali.

I principali *paradigmi epistemologici* all'interno dei quali si sviluppa la ricerca sono la pedagogia interculturale (Santerini, 2003, 2019; Cohen-Emerique,

2017; Portera, 2020, 2022; Fiorucci et al., 2017) e la competenza interculturale (Deardorff, 2008; Fantini, 2007; Barrett, 2011, 2013; Consiglio d'Europa, 2008), in cui cultura e identità sono intese come elementi dinamici, permeabili e modificabili, concetti “aperti” che lasciano spazio al cambiamento e all’incontro e scambio tra le persone. Ad essi si aggiunge il paradigma dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (CRC, 1989; UNICEF, UNESCO, 2007; Premoli, 2012). Inoltre, concentrandosi sulla dimensione relazionale e sull'interazione tra i soggetti in un quadro sistemico in cui gli individui e la società si influenzano reciprocamente, si identifica un altro quadro teorico nell'interazionismo simbolico (Mead, 1934; Blumer, 1969; Goffman, 1956). La metodologia della ricerca è orientata ai principi della ricerca naturalista in cui il ricercatore entra nel contesto "naturale" in cui le persone elaborano le loro rappresentazioni (Guba & Lincoln, 1985) e diventa egli stesso strumento di esplorazione e conoscenza (Sorzio, 2015). In questo tipo di ricerca, il disegno di ricerca è flessibile, diventando più chiaro e raffinato man mano che la ricerca diventa più concreta, e si privilegia l'uso di metodi qualitativi. Con lo scopo di “fornire interpretazioni diverse, complesse e più profonde della realtà che si indaga”(Amaturo & Punziano, 2016, p. 34) e favorire molteplici prospettive e interpretazioni del fenomeno indagato, si è scelto di utilizzare strumenti multipli di raccolta dati, ipotizzando un disegno di ricerca di tipo qualitativo in cui è stato inserito uno strumento quantitativo come supporto allo studio complessivo. Gli strumenti principali dell’indagine sono quindi stati le interviste semi-strutturate (Portera, 1997; Gianturco, 2005; Ciucci, 2012), il questionario (Bezzi, 2015; Caselli, 2015) e il Focus Group (Corrao, 2002; Albanesi, 2004; Bezzi, 2013). In particolare, la griglia per le interviste semi-strutturate è stata definita ispirandosi all’intervista di esplicitazione di Vermersch (2005).

Tra i risultati della ricerca trovano spazio le competenze pedagogiche interculturali degli operatori della giustizia minorile, le principali tematiche emerse riguardo la gestione delle differenze (culturali) nell’interazione tra i diversi professionisti della giustizia minorile e i minorenni, il profilo dell’operatore interculturale della giustizia minorile e il relativo modello di CI. In linea con la vocazione della ricerca educativa a rispondere a questioni rilevanti e guidare la pratica producendo conoscenze che consentano di risolvere i problemi (Mortari,

2012), tali risultati potranno servire come punto di partenza per identificare non solo le competenze, ma anche strategie e dispositivi utili per gestire le relazioni interculturali nei vari contesti del sistema giudiziario minorile. Si può inoltre considerare come possibile risultato anche un migliore utilizzo delle risorse, sia in termini di capacità di programmare interventi che tengano conto delle diversità, sia in termini di sviluppo di competenze per meglio sostenere il processo di ascolto del minore, come previsto dalla normativa nazionale e dalla CRC.

La natura interculturale di questa ricerca sottolinea l'importanza di rivolgersi non solo alla popolazione di origine straniera, ma a tutti i cittadini. In questo senso i risultati possono diventare lo spunto per reinterpretare e ripensare le pratiche e gli strumenti della giustizia minorile, a partire dalle sfide poste dalla diversità culturale, al fine di generare processi di cambiamento e trasformazioni globali di tali pratiche e strumenti, utili e validi per tutti. La ricerca rappresenta inoltre una possibilità, forse l'ultima, di documentare quelle pratiche che rischiano di andare perse a seguito della nuova riforma della giustizia minorile (Legge delega 206/2021), che prevede il ricorso al giudice monocratico in molti degli ambiti in cui finora ha operato un'équipe multidisciplinare. Infine, a partire dal profilo, sarà possibile progettare supporti formativi per sostenere lo sviluppo delle CI di tutti gli operatori della giustizia minorile, puntando così a una specializzazione dell'intero sistema, in linea con quanto richiesto dal Consiglio Superiore della Magistratura.

Il presente lavoro intende illustrare la ricerca sulle competenze interculturali degli operatori della giustizia minorile svolta nei tre anni di dottorato e si sviluppa in sette capitoli suddivisi in due parti principali. La prima parte illustra il contesto e framework teorico che hanno fatto da sfondo alla ricerca, la seconda parte entra nel vivo della ricerca presentandone il disegno, gli strumenti, l'analisi dei dati e i risultati.

Nel primo capitolo viene presentato il contesto, a partire da una prospettiva che mette al centro i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ed in particolare il diritto all'ascolto, diritto che risulta centrale nello snodo tra CRC e sistema della giustizia minorile italiana. Tale diritto, in quanto normato in moltissimi ambiti giudiziari, può fungere da leva per supportare l'esigenza di competenze interculturali all'interno del sistema che inevitabilmente, anche nelle procedure di

ascolto, si trova a doversi confrontare con le differenze identitarie e di appartenenza culturale. Da questa cornice si sviluppa la presentazione del sistema della giustizia minorile italiana, della sua storia e delle persone che ne fanno parte, inclusi gli utenti.

Nel secondo capitolo viene riportato quanto emerso dall'analisi della letteratura in merito alla relazione tra cultura e sistema giudiziario, quindi i rapporti tra diritto, culture e identità culturali, a partire da due punti di vista, quello del legislatore e quello del contesto giudiziario. Si tratta di uno sguardo utile per comprendere come vengono interpretate e gestite le differenze culturali nei sistemi giudiziari, e inquadrare i principali fenomeni come i reati culturalmente commessi e la cultural defense. È un passaggio indispensabile per comprendere come approcciare il tema delle differenze dal punto di vista giuridico ed immergersi nel linguaggio nei significati propri dell'ambito professionale al centro della ricerca.

Il terzo capitolo riguarda le competenze interculturali. A partire dalla riflessione sul concetto di competenza (o competenze) e da una presentazione dell'approccio interculturale e della pedagogia interculturale, ho avviato una disamina delle principali definizioni e modelli di competenze interculturali. La parte finale contribuisce ad inquadrare il fenomeno dell'acquisizione e sviluppo delle CI, con un particolare affondo sulle principali teorie dell'apprendimento degli adulti. Il capitolo è fondamentale per comprendere i concetti principali della ricerca e per poterli poi connettere alla dimensione pratica e quotidiana del lavoro.

Gli ultimi capitoli raccontano la ricerca, dal disegno iniziale ai risultati. Il quarto capitolo presenta il disegno di ricerca, mentre il capitolo successivo illustra gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati. Il sesto capitolo riguarda l'analisi e l'interpretazione dei dati. A partire dalla raccolta dei dati vengono presentati i processi di codifica e analisi e vengono discussi sia i dati qualitativi che quelli quantitativi. Il settimo capitolo infine presenta i risultati della ricerca, quindi i temi frutto dell'analisi tematica riflessiva, il profilo dell'operatore interculturale della giustizia minorile e il modello di competenze pedagogiche interculturali di tali operatori.

PRIMA PARTE: CONTESTO E FRAMEWORK TEORICO

Capitolo 1- Il contesto: il sistema della giustizia minorile in Italia

1.1 Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

1.1.1 Breve panoramica sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

L'idea di infanzia è un concetto che si sviluppa a partire dal XVI secolo e si realizza attraverso un percorso tortuoso che, tra il 1500 e il 1800, passa attraverso la scoperta e l'interesse dell'infanzia per arrivare, nel XX secolo, alla teorizzazione dell'infanzia come fase specifica della vita. Nella prima parte di questo processo, bambini e bambine non sono considerati come esseri umani ma come adulti incompiuti, secondo un punto di vista che vede il bambino in quanto futuro adulto, non riconoscendogli alcuna specificità (Mazzucchelli, 2006). Durante tutto il XIX secolo, nelle società occidentali, anche a causa dei mutamenti di spazi e tempi lavoro e delle modifiche nell'organizzazione economica della società che si riflettono sulla conformazione sociale della popolazione, si assiste a un processo di trasformazione della rappresentazione sociale dell'infanzia. La nuova rappresentazione vede l'infanzia come un'età specifica della vita umana, attribuendole un valore e una ricchezza. Emerge quindi un nuovo modello di infanzia incentrato sul suo riconoscimento sul piano affettivo e sociale, il bambino inizia ad essere considerato come oggetto di tutela e protezione e diventa protagonista della vita familiare (Macinai, 2006, 2013). Durante tutto il 1800 si sviluppa progressivamente l'idea di un'infanzia da proteggere per cui si debbano individuare interventi legislativi e pratiche educative volte a preservare lo sviluppo dei bambini da esperienze traumatiche, allontanandosi dall'idea di figli come proprietà dei genitori liberi di educarli, abbandonarli, venderli o destinarli al lavoro precoce (Macinai, 2006).

Nel 1900 i bambini e le bambine passano da grandi assenti a protagonisti. Lentamente si fa strada una prospettiva puerocentrica, in cui l'infanzia rappresenta

una fase della vita (con le sue specifiche esperienze, attività, relazioni e progetti), non un semplice passaggio verso l'età adulta, bensì un'età fondamentale in cui si gettano le basi per lo sviluppo della persona adulta. Ogni bambino ha, quindi, diritto a vivere in condizioni di benessere che possano garantirne lo sviluppo ed è considerato «come persona umana già in qualche modo compiuta» (Moro, 1996a, p. 130), non solo come appendice degli adulti o come futuro adulto ma come “bambino e basta” (Bosisio, 2006). In questo secolo, attraverso un percorso di progressivo riconoscimento di diritti specifici, nascono e si sviluppano i diritti dell'infanzia. È il secolo dei diritti di soggetti che fino ad allora erano restati in ombra. Accanto ai minorenni, infatti, conquistano i diritti anche le donne, le minoranze etniche, linguistiche e religiose, i soggetti diversamente abili e gli anziani (Baratta, 1999).

Nonostante il '900 sia considerato “il secolo del bambino” (Macinai, 2006), nella prima metà di questo secolo le norme giuridiche vertono ancora sui doveri degli adulti (genitori) nei confronti dei propri figli e non sui diritti di bambini e bambine (Premoli, 2012), bambini e bambine che sono oggetto, e non soggetto, delle politiche dello Stato (Polenghi, 2016). È solo nella parte finale del ventesimo secolo che si assiste ad un ulteriore cambiamento rispetto alla cultura dell'infanzia, integrando alla precedente prospettiva adultocentrica anche quella puerocentrica che vede nel bambino un soggetto attivo in grado di interagire con il mondo e partecipare alla vita sociale (Mazzucchelli, 2006). In campo pedagogico la relazione adulto-bambino diventa portatrice di caratteristiche come centralità del bambino, capacità di sviluppare una propria visione del mondo, bisogno di essere ascoltato, riconoscimento dell'unicità. In campo giuridico vengono attribuiti diritti specifici all'infanzia, allargando quindi anche a bambini, bambine e adolescenti la piena titolarità dei diritti in quanto esseri umani, a cui si aggiungono quelli specifici dell'essere minorenni (Luciano & Madella, 2022). Accanto a questo nuovo approccio resta tuttavia una visione tradizionale dell'infanzia in cui gli interessi e i diritti dei bambini e delle bambine vengono visti come coincidenti con quelli dei genitori (Ronfani, 2013). Parimenti alla difesa dei diritti dei minorenni emergono infatti due posizioni spesso radicalizzate: i *Kiddy libber*, coloro che insistono sull'autodeterminazione dei soggetti di minore età considerandone solo

l'emancipazione e l'indipendenza dalla dominazione adulta e, dalla parte opposta, i *Child savers*, coloro che vedono nei minorenni solo delle persone deboli e bisognose di protezione da parte degli adulti (Moro, 1996a). Oltre alla ricomposizione di questa ipotetica contraddizione tra autonomia e dipendenza, la sfida oggi ancora aperta riguarda la possibilità per tutte le persone di minore età di far sentire la propria voce, di portare il proprio punto di vista, diventando protagonisti della lotta per i loro diritti e decostruendo definitivamente la prospettiva adultocentrica (Bosisio, 2006).

Nel corso del ventesimo secolo i diritti dei bambini iniziano a delinearsi, a partire dalla *Convenzione per la tutela dei minori* sottoscritta all'Aja nel 1902 (ora sostituita dalla Convenzione Aja del 1996), passando dalla *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* (detta anche Dichiarazione di Ginevra) approvata nel 1924 dall'assemblea generale della Società delle Nazioni e dalla *Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo* di New York del 1959, per arrivare alla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989.

La Convenzione per la tutela dei minori sottoscritta all'Aja nel 1902 si riferisce alla protezione del minore come destinatario passivo piuttosto che come titolare dei diritti stessi (AGIA, 2019) e si concentra sulla protezione dei minori nei rapporti tra diversi Stati, come ad esempio nei casi di sottrazione internazionale di minore. Ad oggi è sostituita dalla *Convenzione sulla competenza, la legge applicabile, il riconoscimento, l'esecuzione e la cooperazione in materia di responsabilità genitoriale e di misure di protezione dei minori* adottata a L'Aja il 19 ottobre 1996, eseguita in Italia nel 2015 con la legge 101 del 18 giugno. La Dichiarazione del 1924 contiene cinque principi fondamentali che associano ad ogni bisogno un corrispettivo diritto: il diritto ad avere i mezzi per lo sviluppo materiale e spirituale; il diritto a nutrimento, cura e sviluppo; il diritto all'assistenza in tempo di miseria; il diritto alla protezione contro lo sfruttamento; il diritto allo sviluppo dei talenti al servizio della società (Lega delle nazioni, p. 2). In questo documento il bambino non è visto come soggetto attivo ma come destinatario degli interventi o soggetto da tutelare. Di fatto si elencano alcuni obblighi morali che un soggetto -non ben identificato- dovrebbe rispettare nei confronti del fanciullo per far sì che sia in grado di svilupparsi normalmente (Magno, 2019). Per questo motivo

il testo presenta una sorta di elenco di doveri degli adulti rispetto ai bisogni dell'infanzia e contiene affermazioni come “il fanciullo deve beneficiare di ...” (Macinai, 2006, 2013).

La successiva *Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo* del 1959 può essere considerata una rielaborazione tra la Dichiarazione precedente del 1924 e la *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948. Si passa dall'idea di bisogni a quella di diritti, come punto di partenza l'idea che al bambino spettino i diritti umani dell'adulto oltre a dei diritti specifici che dipendono dalla condizione intesa come un contesto di maggior bisogno e quindi di maggiori diritti (Macinai, 2013). Si tratta di un elenco di 10 principi che comprende come elemento di novità il principio di non discriminazione per il bambino e la sua famiglia (articolo 1). Nel documento per la prima volta viene usato esplicitamente il termine *diritto* in relazione a infanzia e bambini, come ad esempio il diritto al nome, alla nazionalità, all'educazione, alle cure mediche e alla protezione. La *Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo* rappresenta un passaggio fondamentale rispetto ai diritti di bambini, bambine e adolescenti, senza però comportare impegni vincolanti per gli Stati che la sottoscrivono. Aderire ad una dichiarazione, infatti, comporta solamente un impegno morale a realizzare i principi in essa contenuti senza alcun vincolo sul piano giuridico. È la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (*Convention on the Rights of the Child- CRC*¹), approvata dall'assemblea generale delle Nazioni unite il 20 novembre 1989 a New York, e ratificata in Italia nel 1991 (L. 176/1991), lo strumento che incide profondamente sulla tutela dei diritti dei minorenni. Una convenzione, infatti, una volta ratificata, impegna tutti i Paesi aderenti a rispettare i diritti in essa espressi e ad attuare tutte le misure contenute nel documento.

In questa Convenzione per la prima volta il bambino viene presentato come soggetto attivo di diritti, non solo in teoria ma nella concretezza delle relazioni

¹ In inglese il termine *child* presenta una tensione semantica difficilmente traducibile in italiano senza ricorrere a una complessa perifrasi, poiché rimanda sia all'area dell'età 0-18 che al concetto di filiazione (my child=mio figlio). Nel 1991, in occasione della ratifica della Convenzione, il governo italiano lo ha tradotto con il termine *fanciullo* che, oltre a risultare desueto, non rende conto del significato originale e rimanda a un'idea di bambino (piccolo). È la traduzione Unicef a utilizzare la formula “diritti *dell'infanzia e dell'adolescenza*”, che tuttavia sposta l'idea di diritto in quanto persona (*child*) all'idea di diritto legato ad un concetto, una costruzione sociale, quale è l'infanzia (così come l'adolescenza) (Salvarani 2022).

interpersonali. In particolare, il rapporto adulto-bambino si sviluppa seguendo il paradigma relazionale secondo cui i diritti di ogni persona hanno come limite invalicabile i diritti altrui, da cui ne discende l'impossibilità di ordinare gerarchicamente i diritti (Macinai, 2013). Resta però la difficoltà delle società moderne a vedere il bambino non come futuro cittadino ma già cittadino portatore di diritti, quello che Moro definisce "cittadino in crescita" (Moro, 2005a). Il testo della Convenzione è frutto di un lungo lavoro di adattamento in cui un gruppo creato ad hoc (UNICEF, gruppo ONG e Divisione diritti Umani) si è impegnato, soprattutto attraverso il confronto e la collaborazione con la società civile dei vari Stati, per arrivare a una formula finale il più possibile condivisa (Moody, 2022). Questo impegno ha comportato la diffusione del testo della convenzione prima che il lavoro fosse completo, alleggerendo le tensioni tra i diversi Paesi in merito alle differenti declinazioni e interpretazioni del testo. Solo grazie a questi numerosi passaggi è stato possibile giungere fin da subito ad una forte adesione da parte di numerosi Paesi, tra cui l'Italia, necessaria per la sua entrata in vigore. Ad oggi è stata ratificata da 196 Stati, all'incirca l'intera comunità internazionale ad eccezione degli Stati Uniti che l'hanno solo firmata ma non ratificata (AGIA, 2019).

A partire dagli anni '80, sulla scorta della nuova idea di minorenni come portatore di diritti e personalità autonoma in ambito giuridico, si sviluppano diversi filoni di ricerca e studio sulle tematiche connesse ai diritti minorili. Ne derivano numerose linee guida e normative relative alla tutela, anche in ambito penale, delle persone di minore età, nazionali e internazionali. Sul territorio europeo, alla CRC intesa come principale strumento di protezione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, si affiancano altre fonti di diritto, tra cui la *Convenzione di Strasburgo sull'esercizio dei diritti dei minori* del 25 gennaio 1996², ratificata in

² Successivamente, basandosi sulle diverse normative a tutela dei diritti dei minorenni l'Unione Europea ha sviluppato una strategia globale sui diritti dei minori volta a promuovere e salvaguardare i diritti dei minorenni nelle politiche interne ed esterne all'UE e di sostenere gli sforzi degli Stati membri. Tale lavoro si è concretizzato nella Strategia del Consiglio d'Europa sui diritti dei minori (2016-2021) contenente gli ambiti di sfida per i diritti dei bambini di oggi e domani, le aree di priorità di intervento (*Equal opportunities for all children; Participation of all children: A life free from violence for all children; Child-friendly justice for all children; Rights of the child in the digital environment*; COE, 2016, p. 4) e le possibili azioni per realizzarla. L'UE ha poi sviluppato un nuovo approccio globale, capace di tener conto anche delle nuove realtà e sfide durature, come la pandemia del 2020-21, nel Il 24 marzo 2021 attraverso la Strategia dell'Unione europea sui diritti delle persone di minore età per il periodo 2021-2024.

Italia legge 20 marzo 2003 n. 77. La Convenzione contiene misure e linee di indirizzo rispetto alla protezione di interessi e diritti delle persone di minore età, in particolare rispetto alle procedure che coinvolgono la sfera familiare e le autorità giurisdizionali, come ad esempio l'adozione, il diritto di visita la potestà genitoriale la tutela la protezione dei minorenni (Premoli, 2012). Seguendo linea tracciata dalla CRC, la Convenzione insiste sull'obbligo di ascolto del minorenne «in tutte le controversie che toccano i suoi interessi, comprese quelle tra genitori quando si discute di affidamento e di mantenimento della prole» (Magno, 2019, p. 51). La novità è l'introduzione, oltre al diritto di essere consultato ed esprimere la propria opinione, del diritto di ricevere ogni informazione pertinente e di «essere informato delle eventuali conseguenze che tale opinione comporterebbe nella pratica e delle eventuali conseguenze di qualunque decisione» (art. 3). Rispetto ai minori coinvolti in processi giudiziari, si prevede che i soggetti minorenni «siano informati e autorizzati a partecipare ai procedimenti che li riguardano dinanzi ad un'autorità giudiziaria» (art.2). Vengono quindi individuate le misure atte a riconoscere il diritto alla difesa e a far valere i diritti dei minorenni, oltre a chiedere agli Stati aderenti di incrementare le forme alternative ai procedimenti in sede giudiziaria utilizzando la mediazione e altri metodi di soluzione dei conflitti.

Sempre nel 1996, il 19 ottobre, nasce la *Convenzione dell'Aja sulla protezione dei minori*, sottoscritta in Italia il 10 aprile 2003 e successivamente ratificata con la Legge 18 giugno 2015, n.101. Si tratta di uno strumento che norma questioni relative alla responsabilità genitoriale, al diritto all'affidamento, alla tutela delle persone di minore età, alla curatela e istituti analoghi, all'amministrazione, conservazione e disposizione dei beni del minore, oltre che il collocamento in *cafalah* (Ruo, 2015).

Riguardo il tema di cooperazione tra gli Stati in merito ai diritti dei minorenni, sul piano internazionale vanno ricordate la Convenzione europea sul rimpatrio dei minori del 28 maggio 1970, la Convenzione del 20 maggio 1980 sul riconoscimento e l'esecuzione delle decisioni in materia di affidamento minori e di ristabilimento dell'affidamento, e la Convenzione dell'Aja sugli aspetti civili della sottrazione internazionale di minori del 25 ottobre 1980 (Magno, 2019). Ad integrazione della Convenzione Aja 1980, si segnala il Regolamento europeo del

27 novembre 2003 contenente disposizioni comuni di procedura nei giudizi di separazione tra coniugi, divorzio, annullamento o dichiarazione di nullità del matrimonio, l'esercizio della responsabilità dei genitori e sottrazioni internazionali di minorenni (regolamento C.E. n. 2201/2003 Bruxelles II/bis). In ambito penale, vanno citate le Regole minime per l'amministrazione della giustizia minorile del 1985, dette anche Regole di Pechino, a cui seguono, nel 1990, le Regole dell'Havana per la protezione dei minorenni privati della libertà. Anche l'unione europea si è occupata di stabilire degli standard minimi sul suo territorio, dapprima con le Linee guida per una giustizia amichevole nei confronti dei minorenni del 17 novembre 2010³, e successivamente con la Direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio del 2016 sulle garanzie procedurali per i minori indagati o imputati nei procedimenti penali (Direttiva (UE) 2016/800).

Accanto alle normative che tutelano i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza come categoria generale, restano le necessarie normative a tutela dei minorenni nei principali campi di *protezione speciale*. Si tratta di ambiti specifici come il lavoro minorile, i conflitti armati che coinvolgono persone di minore età, o lo sfruttamento e l'abuso sessuale dei minorenni, in cui le persone minorenni vengono considerate prevalentemente come soggetto da proteggere (Magno, 2019). Ne sono un esempio i protocolli opzionali della CRC⁴: il Protocollo Opzionale concernente la vendita, la prostituzione e la pornografia rappresentante persone di età minore (Optional Protocol on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography – OPSC); il Protocollo Opzionale sul coinvolgimento delle persone di età minore nei conflitti armati (Optional Protocol on the involvement of Children in Armed Conflict – OPAC); il Terzo Protocollo Opzionale sulle procedure di reclamo (Optional Protocol on a Communications Procedure – OP3) (fonte: <https://gruppocrc.net/crc/>); la convenzione dell'OIL (Organizzazione Internazionale del Lavoro) del 17 giugno 1999 relativa alla proibizione delle forme

³ Le linee guida sulla giustizia a misura di minore (“child friendly” nella versione originale) hanno l'obiettivo di assicurare che tutti i diritti delle persone minorenni siano pienamente rispettati nei procedimenti giudiziari. I principi fondamentali che richiamano sono cinque: la partecipazione, l'interesse superiore del minorenne, la dignità, la tutela contro la discriminazione e la tutela giurisdizionale.

⁴ L'Italia ha ratificato i primi due Protocolli con la L. 46/2002, mentre il terzo è stato ratificato con la Legge n.199 entrata in vigore il 18 dicembre 2015.

peggiori di lavoro minorile; la Convenzione europea di Lanzarote del 25 ottobre 2007 per la protezione dei minorenni contro lo sfruttamento e l'abuso sessuale (ratificata in Italia con la legge del 1 ottobre 2012 numero 172) e la Direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio del 2011 relativa alla lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile (2011/92/UE). Infine, è possibile considerare come normativa a tutela dei minorenni anche la Convenzione di Istanbul sulla prevenzione e la lotta alla violenza nei confronti delle donne e alla violenza domestica, adottata nel 2011 e ratificata dall'Italia nel 2013 (entrando in vigore nel 2014) e dall'Unione europea a giugno 2023. In primo luogo, perché le giovani donne minori di anni 18 vittime di maltrattamento domestico sono considerate un possibile target della Convenzione, in secondo luogo perché tra le forme di violenza domestica è presente anche la violenza assistita, spesso agita su minorenni⁵.

Anche il bambino privo di un adeguato ambiente familiare, secondo la Convenzione del 1989, rientra tra le categorie che hanno diritto a una protezione speciale. A partire dalla considerazione che vede nell'ambiente familiare la condizione naturale per lo sviluppo armonioso e completo del bambino, la Convenzione prevede che il minorenne privo di un adeguato ambiente familiare trovi una forma di protezione sostitutiva da parte dello Stato. Tale forma «può in particolare concretizzarsi per mezzo dell'affidamento familiare, della *kafalah* di diritto islamico, dell'adozione o, in caso di necessità, del collocamento in adeguati istituti per l'infanzia» (CRC, articolo 20). Tra le normative relative all'adozione dei minorenni si ricordano la Convenzione Aja del 29 maggio 1993 per la tutela dei minori e la cooperazione in materia di adozione internazionale, ratificata in Italia con la Legge del 31 dicembre 1998 n. 476 e nel 2022 da 105 Paesi⁶ e, in Italia, la Legge del 4 maggio 1983, n. 184 diritto del minore ad una famiglia.

⁵ Il Cismai (Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso dell'Infanzia) definisce la violenza assistita come “il fare esperienza da parte del/la bambino/a di qualsiasi forma di maltrattamento, compiuto attraverso atti di violenza fisica, verbale, psicologica, sessuale ed economica, su figure di riferimento o su altre figure affettivamente significative adulti e minori. Il bambino può farne esperienza direttamente (quando essa avviene nel suo campo percettivo), indirettamente (quando il minore è a conoscenza della violenza) e/o percependone gli effetti” (fonte: https://cismai.it/assets/uploads/2015/02/Requisiti_Interventi_Violenza_Assistita_Madri1999.pdf).

⁶ fonte: <https://www.hcch.net/en/instruments/conventions/status-table/?cid=69>

In Italia, come anticipato, la CRC è stata ratificata con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991. Ratificare una Convenzione significa assumersi gli obblighi e i doveri derivanti dalla Convenzione stessa, in questo caso in merito alla promozione ed esigibilità dei diritti delle persone di minore età. La ratifica comporta obblighi sia di natura passiva, quindi rispettare i diritti e «astenersi dall'adottare misure che possano impedire l'esercizio dei diritti protetti o costituire una violazione di essi» che di natura attiva, quindi garantire i diritti e «adottare tutte le misure necessarie a rimuovere eventuali ostacoli esistenti al godimento dei diritti e a permetterne l'esercizio da parte dei titolari» (AGIA, 2019, p. 132). Il processo di attuazione della CRC ha influenzato le azioni istituzionali nei confronti dei minorenni garantendo una cornice formale dei diritti delle persone di minore età, ha contribuito a consolidare l'emersione di un "discorso globale" sui minorenni creando un nuovo linguaggio per descrivere e comprendere gli aspetti della cura dei minorenni, ha sostenuto lo sviluppo e la crescita di associazioni per la promozione dei diritti a livello locale, nazionale e internazionale, e ha influenzato sia le normative che le politiche nazionali in merito ai diritti dei minorenni (Belotti, 2008 in Premoli, 2012, p.71). La ratifica, oltre a contribuire al processo di riconoscimento della titolarità dei diritti alle persone di minore età, ha avviato un processo di diffusione e conoscenza dei diritti (Premoli, 2012). Come previsto dalla L. 176/1991 infatti, gli Stati parte «si impegnano ad adottare tutti i provvedimenti legislativi, amministrativi ed altre misure necessarie per attuare i diritti riconosciuti dalla presente Convenzione» (art. 4). L'Italia adempie al suo obbligo attraverso la Legge 285 del 28 agosto 1997 Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza, istituendo un fondo nazionale specifico destinato a interventi a favore di infanzia e adolescenza. L'adesione alla Convenzione, così come alla Dichiarazione europea del 1966, comporta inoltre l'invito a istituire organismi appositi per la promozione e la tutela dei diritti dei soggetti di minore età (Magno, 2019). In Italia con la Legge n.112 del 12 luglio 2011 (resa operativa nel settembre 2012) nasce l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA). Tale figura, nominata dal presidente della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica, è scelta tra persone con comprovate competenze professionali ed esperienze nel campo dei diritti dei minorenni, nonché delle problematiche familiari

ed educative (art. 2). Ha la funzione di «assicurare la piena attuazione e la tutela dei diritti e degli interessi delle persone di minore età» (art.1) ed è dotata di poteri autonomi di organizzazione indipendenza amministrativa e non ha vincoli di subordinazione gerarchica (art. 1). Tra le sue mansioni troviamo il coordinamento di tutte le azioni messe in campo dai diversi organismi che si occupano di rendere concreti ed esigibili i diritti dei minorenni sul territorio italiano, l'implementazione e lo sviluppo di provvedimenti dei diritti dei minorenni, e il controllo e la repressione dei comportamenti antiggiuridici e lesivi dei diritti dei minorenni (Magno, 2019).

Nel tempo si sono inoltre susseguite numerose leggi che, a partire dal cambio di prospettiva avviato dalla CRC, hanno ribadito la centralità dei diritti delle persone di minore età nel campo dell'ordinamento in materia di diritto minorile. Ne sono un esempio la Legge 149/2001 (Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori, nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile), la Legge 219/2012 (Disposizioni in materia di riconoscimento dei figli naturali), la Legge 173/2015 (modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, sul diritto alla continuità affettiva dei bambini e delle bambine in affidamento familiare) e, ancora, la recente discussione in merito alla possibilità di introdurre l'adozione mite o aperta nel nostro sistema giuridico per evitare l'automatismo del decadimento dei legami familiari che ad oggi è previsto nel momento della pronuncia dell'adozione⁷.

⁷ Il 5 luglio 2023 la Corte costituzionale ha discusso l'ordinanza interlocutoria 230/2023 con cui la Corte di cassazione a gennaio 2023 chiedeva chiarimenti circa la legittimità della legge sulle adozioni nel passaggio in cui si prevede che con l'adozione legittimante vengano sempre recisi i rapporti dell'adottato con la sua famiglia di origine. A seguito della sentenza 183/2023 si è dato il via libera anche in Italia a quella che viene definita "adozione aperta". Da oggi in avanti sarà quindi il giudice a valutare caso per caso se i legami con la famiglia d'origine sono positivi e quindi vanno mantenuti nel "best interest of the child".

1.1.2 Convention on the Rights of the Child: un cambio di paradigma

Come già anticipato, a seguito dei diversi movimenti nel campo dei diritti dei minorenni e dello sviluppo di una pedagogia *child-centred* (Magno, 2019), il 20 novembre del 1989 le Nazioni Unite approvano la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia o Convenzione sui diritti del fanciullo* (anche detta Convenzione di New York o Convenzione del 1989). Si tratta di un importante cambiamento di prospettiva poiché la persona di minore età viene considerata non solo portatrice di diritti soggettivi della personalità (come nella Dichiarazione del 1959) ma anche come *soggetto attivo* nel campo dei suoi diritti (Premoli, 2012; Macinai, 2006, 2013). Da portatore di meri interessi che gli adulti dovrebbero rispettare, ma che quando non rispettati non vengono garantiti in altro modo dai soggetti istituzionali, la persona di minore età diventa «titolare di diritti che l'ordinamento è tenuto ad attuare, anche rompendo, come nell'adozione, legami di sangue sempre ritenuti incompressibili» (Moro, 2000, p. 153). Per la prima volta non si parla dell'obbligo dello Stato a rimuovere gli ostacoli al pieno sviluppo dei minorenni ma, cambiando il punto di vista, si attribuisce al soggetto minorenne il potere di esigere nei confronti di Stato, genitori, scuola... l'osservanza dei suoi diritti (Magno, 2019). Infine, è utile sottolineare che la Convenzione conferisce ai minorenni diritti di cittadinanza che lo rendono membro effettivo della società, quindi già cittadino dell'oggi e non futuro cittadino del domani (Macinai, 2006; Moro, 2005a).

La Convenzione è composta da tre parti: elenco dei diritti (artt. 1-41), istituzione del Comitato per i diritti dei bambini e degli adolescenti, sua composizione e funzioni (artt. 42-45), rapporto tra Convenzione e Stati aderenti, in particolare in merito all'attuazione effettiva della Convenzione (artt. 46-54). Gli articoli della CRC che si esprimono rispetto ai bisogni dell'infanzia, guardando ad essa da una prospettiva globale e non settoriale, un approccio omnicomprensivo che rende i diritti espressi indivisibili, interdipendenti, indisponibili e inalienabili (Macinai, 2013). Gli articoli infatti sono interrelati tra loro e, come anticipato, i diritti a cui fanno riferimento non sono da intendere in modo gerarchico ma complementare. I diritti della Convenzione si sviluppano in tre aree principali, definite come le 3 P: *Provision*, *Protection* e *Participation* (Premoli, 2012). Gli articoli relativi alla *provision* riguardano i bisogni principali dell'infanzia, come

salute, educazione, sicurezza e gioco. *Protection* fa riferimento ai diritti di protezione dei minorenni da maltrattamento, sfruttamento, negligenza etc. Secondo Macinai (2013) quest'idea di protezione è una novità poiché viene definita in relazione alla dignità di ciascun essere umano: il bambino necessita di protezione in quanto essere umano e non in quanto inferiore o debole. Con *partecipation* si fa invece riferimento al diritto di bambini e ragazzi ad essere ascoltati e a partecipare ai processi decisionali in merito alle questioni che li riguardano.

La principale novità della CRC riguarda il concetto di “migliore interesse del minore⁸” (*best interest of the child*), a volte espresso con il termine “superiore interesse del minore”⁹. L'articolo 3 sancisce infatti che «in tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente» (art. 3 da traduzione UNICEF). Si tratta di un criterio che deve fungere da guida per tutti gli adulti che sono coinvolti nella vita di bambini, bambine e adolescenti e che si trovano a prendere decisioni al loro posto. Significa che ogni volta in cui ci si trova di fronte ad interessi contrastanti, quello del minorenne deve essere sempre considerato come prevalente rispetto agli altri interessi in gioco. È un concetto strettamente legato alle particolarità delle singole storie di vita dei minorenni, che deve quindi essere inteso come mutabile nel tempo perché basato sulle esigenze e sulla realtà concreta, rapportato all'età del soggetto e alle sue caratteristiche, aspirazioni, attitudini e risorse, e fortemente correlato con la storia pregressa e i legami della persona di minore età, la cui valutazione richiede la mobilitazione di competenze nell'ambito delle scienze umane (Moro in Fadiga, 2006). Come per altri articoli, il comitato ONU, nel febbraio 2013, ha prodotto un Commento

⁸ Ad oggi andrebbe utilizzato il termine “minorenne” o “persona di minore età”. Infatti, come ricorda Filomena Albano, «si è “minore”, infatti, rispetto a un “maggiore”, mentre l'espressione “persona di minore età” non reca alcun confronto e attribuisce al minorenne lo status di persona indipendente, titolare autonomo di diritti, in linea con la tradizione internazionale ed europea, volta ad attribuire centralità alla persona. Il termine “minore”, tuttavia, è impiegato in alcuni contributi per semplicità ed efficacia comunicativa» (AGIA, 2019, pp. 9-10).

⁹ Il termine “superiore” deriva dalla traduzione della parola inglese *best* e rimanda ad un'idea comparatistica (superiore rispetto a qualcuno o qualcosa) a cui si dovrebbe invece preferire la traduzione e il senso dato dall'aggettivo “migliore” (Cascone et al., 2016). Nei diversi documenti che si occupano di diritti dei minorenni si possono trovare di volta in volta i termini: superiore, migliore, preminente o prevalente.

Generale volto a chiarire meglio le implicazioni contenute nella formulazione di tale articolo e a dare indicazioni in merito alla valutazione e determinazione del superiore interesse del minore nella pratica (*General comment N. 14 on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration*). In particolare, si specifica che «la parola “azione” non comprende solo le decisioni, ma anche tutti gli atti, i comportamenti, le proposte, i servizi, le procedure e altre misure» (punto 17), così come l’inazione, la mancata azione e le omissioni (punto 18). Rispetto al concetto di “superiore interesse del minore”, se ne esplicita la natura complessa che lo rende flessibile e adattabile, di volta in volta definito sulla base della singola situazione (punto 32). Inoltre, si specifica che «l’espressione “primaria considerazione” significa che il superiore interesse del minore non può essere considerato allo stesso livello di tutte le altre considerazioni» (punto 37), dandogli di fatto una posizione gerarchicamente più alta rispetto agli altri interessi in gioco.

Il migliore interesse del minore” ad oggi è ritenuto un principio cardine dell’ordinamento giuridico italiano che, nel tempo, ha fatto ricorso a questo concetto in particolare per «identificare il provvedimento che è maggiormente opportuno adottare per assicurare delle risposte adeguate alle esigenze di sviluppo umano del soggetto e informazione» (Moro, 2000, p. 149). Si tratta di un concetto che, per come è espresso, è stato ritenuto vago e indeterminato. Tali caratteristiche sono però considerate necessarie per poter costruire interventi specifici rispetto alle persone e alle loro storie, evitando così la costruzione di stereotipi ritenuti validi per tutte le situazioni (Moro, 2000). Oltre alla forte discrezionalità data dalla sua definizione “aperta”, un altro rischio riguarda il fatto che l’espressione “interesse del minore”, in quanto priva di connotazione giuridica (Dosi, 2005), può prestarsi a un’interpretazione essenzialmente paternalistica, negando la radice e il senso dei diritti stessi, diluendoli nell’idea di “interesse”, termine che ha una portata molto meno vincolante di “diritto” (Magno, 2019).

Il comitato ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza individua *quattro principi generali trasversali a tutti i diritti della CRC* (Premoli, 2012): il principio di non discriminazione (articolo 2), il principio del superiore -o migliore- interesse del minore (articolo 3), il diritto alla vita, sopravvivenza e sviluppo (articolo 6),

e infine il principio di partecipazione e rispetto per l'opinione del minore (articolo 12 e commento generale ONU). L'articolo 12 diventa quindi un principio cardine: “Gli Stati parte garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità”. Si tratta di una formulazione che, secondo Magno, si riferisce sia al diritto di parola e di espressione che al diritto di essere ascoltati (Magno 2019). La seconda parte, relativa a partecipazione e rispetto, viene ad oggi intesa come parte integrante all'ascolto; il semplice ascolto, infatti, risulta insufficiente se ad esso non viene aggiunta anche «l'attribuzione di una piena seria considerazione delle opinioni espresse dal minore da parte degli adulti» (AGIA, 2019, p. 207). Lo stesso articolo infine rimanda al diritto all'autodeterminazione del minore dal momento che «richiede di considerare i bambini e ragazzi come soggetti competenti non soltanto per comprendere applicare quanto richiesto dagli adulti, ma anche, e soprattutto, per abilitarne l'autonomia» (Scivoletto, 2022, p.122).

Nel 2009, il Comitato sui diritti dell'infanzia ha analizzato meglio tale articolo e ha elaborato il Commento Generale n.12 sul diritto del bambino e dell'adolescente ad essere ascoltato. Tale documento propone un'analisi giuridica dell'articolo 12, definendo significati e contestualizzando alcune parole o parti dell'articolo, oltre a precisare le misure per l'attuazione del diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato ed esplicitare i requisiti fondamentali della partecipazione dei minori. Nel Commento il Comitato Onu ricorda che si tratta di un diritto e non un obbligo per la persona di minore età. Ciò significa che è diritto della persona di minore età esprimere il consenso sul fatto di essere ascoltato ma che può anche decidere di non avvalersi di tale diritto. Il Commento sottolinea inoltre l'importanza di considerare anche le forme di linguaggio non verbale, come il gioco, il linguaggio del corpo, le espressioni facciali, il disegno e la pittura come espressioni attraverso le quali i bambini e le bambine piccoli possono esprimere comprensione, scelte e preferenze (Ruo, 2012). All'interno del documento vengono individuate 5 fasi necessarie affinché il diritto della persona di minore età ad essere ascoltata sia effettivo: preparazione, ascolto, valutazione della capacità della

persona di minore età, feedback, vie di ricorso in caso di mancato rispetto del diritto all'ascolto (Ruo, 2012). Appare quindi chiaro che il momento dell'ascolto non può essere isolato ma deve essere percepito come una parte di un processo più complesso che contiene al suo interno numerose azioni volte a rendere concreto ed esigibile tale diritto. L'azione di feedback, in particolare, non riguarda solo informare la persona di minore età sull'esito del processo di ascolto ma spiegare in che modo le sue opinioni sono state prese in considerazione.

In linea con la sua natura giuridicamente vincolante, la CRC stabilisce che gli Stati che l'hanno ratificata diano periodicamente conto del livello di avanzamento nell'implementazione dei suoi diritti. Ogni Stato che ha ratificato la Convenzione si è infatti impegnato a consentire che i diritti in essa contenuti possano diventare concreti (Belli, 2022). Come previsto è stato costituito un apposito Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza presso l'Alto Commissariato per i Diritti Umani delle Nazioni Unite composto da membri professionisti nell'ambito dei diritti delle persone di minore età, soggetto istituzionale che ha il compito di controllare, monitorare e vigilare rispetto all'applicazione e allo sviluppo dei diritti della CRC nei vari Paesi che l'hanno ratificata. Ogni 5 anni i Paesi aderenti alla Convenzione hanno il compito di presentare un rapporto al Comitato Onu a cui seguono un esame approfondito del rapporto e diversi momenti di confronto tra Comitato e Stato in cui vengono sentite anche le ONG. Tali soggetti delineano un loro rapporto supplementare che evidenzia le criticità all'interno di un particolare Stato rispetto all'applicazione e implementazione della CRC¹⁰ (Belli, 2022). Si tratta di dare voce a tutti quegli operatori e a quelle professionalità competenti che quotidianamente vengono a contatto con bambini, bambine e adolescenti. In Italia questo monitoraggio viene svolto dal gruppo di lavoro CRC composto da più di 100 soggetti del terzo settore e coordinato da Save the Children Italia. L'ultimo rapporto disponibile è il 12°, edito a novembre 2022¹¹. In tale rapporto è possibile trovare le raccomandazioni fatte nelle diverse aree su cui insistono i diritti della CRC.

¹⁰ Le ultime Raccomandazioni del comitato ONU sui diritti dell'infanzia adolescenza all'Italia sono del 2019 e sono reperibili sul sito dell' AGIA (<https://www.garanteinfanzia.org/news/pubblicate-le-raccomandazioni-del-comitato-onu-allitalia-sui-diritti-dellinfanzia-e>).

¹¹ Il 12° rapporto è visibile sul sito del gruppo CRC net (<https://gruppocrc.net/>) e scaricabile al link: <https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2022/07/CRC-2022-12rapporto.pdf>.

Se il ventesimo secolo è quello in cui iniziano a delinearsi i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, è solo nel XXI secolo che sono gettate le basi perché tali diritti non restino solo sulla carta o appannaggio di studi pedagogici ma possano diventare le condizioni di vita reali di bambini, bambine e adolescenti in ogni Paese (Macinai, 2006). A partire dalla fine del '900, grazie alla CRC e al cambio di paradigma che comporta, si passa sempre più a considerare le persone di minore età non solo come oggetto di tutela ma anche soggetto di tutela (Premoli, 2012). L'idea di proteggere il minorenni considerandolo un oggetto delicato e prezioso subisce quindi una radicale evoluzione poiché viene riconosciuto «titolare di diritti suoi propri» (Magno, 2019, p. 6). Seguendo questa logica, la garanzia di sviluppo di bambini, bambine e adolescenti si traduce nella piena realizzazione e nel rispetto dei loro diritti da parte di tutti i responsabili, in primo luogo i genitori e poi la società (Magno, 2019). In questo senso, la CRC non è solo uno strumento normativo di riferimento ma può essere tradotta in obiettivi di politiche sociali e in modelli e pratiche di intervento e può anche costituire un codice etico per i professionisti coinvolti nel sistema della giustizia e della tutela minorile (Premoli, 2012, p. 75). La Convenzione, infatti, contiene principi culturali che possono essere interpretati in chiave pedagogica per realizzare percorsi di esercizio attivo e diretto dei diritti, poiché quando i bisogni non vengono tradotti in diritti «relegano il soggetto che esprime in una condizione di dipendenza e subalternità» vincolandolo a una relazione fortemente asimmetrica (Macinai, 2013, p. 24). È possibile quindi sviluppare un approccio basato sui diritti (*Human Rights-based approach*) all'interno dei servizi che vedono i minorenni tra gli utenti, distaccandosi dall'approccio centrato sui bisogni per abbracciare una logica basata sui diritti che mette al centro dei propri interventi la realizzazione e le esigibilità dei diritti di tutte le persone coinvolte, minorenni compresi.

1.1.3 Diritto all'ascolto nel sistema della giustizia minorile

Accanto al diritto alla non discriminazione, al diritto alla vita e allo sviluppo, e alla primaria considerazione del migliore interesse del minore, il *diritto all'ascolto* è uno dei quattro principi fondamentali espressi nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (AGIA, 2019). Tale diritto è ripreso più volte sia dalle normative internazionali che da quelle comunitarie e nazionali. È presente infatti nella *Convenzione di Strasburgo*, ratificata con la legge 77/2003, nella *Carta europea dei diritti fondamentali dell'unione europea* (carta di Nizza) all'articolo 24 (articolo che in Europa sancisce la preminenza degli interessi del bambino il diritto ad esprimere liberamente la propria opinione), e nel *Regolamento Bruxelles bis* (Regolamento (ce) n. 2201/2003 del Consiglio del 27 novembre 2003) che nel preambolo dichiara di garantire il pieno rispetto dei diritti fondamentali del bambino quali riconosciuti dall'articolo 24 della Carta dei diritti fondamentali dell'unione europea (Magno, 2019). Fa parte dei principi della CEDU (Corte Europea dei Diritti dell'Uomo) che, in merito alla soluzione di casi che coinvolgono minorenni, conferisce un ruolo centrale al principio del migliore interesse del minore seppur subordinato all'età e alla maturità del minore e attenuato dalla possibilità di scelta da parte del giudice.

A partire dagli anni '90 il diritto all'ascolto diventa quindi sempre più vincolante e anche la giustizia italiana inizia lentamente a vincere la sua resistenza all'ascolto e a includere maggiormente l'ascolto dei minori nei procedimenti giudiziari che li riguardano (Mazza Galanti, 2022). Fino a quel momento, infatti, l'ascolto in procedure di separazione, divorzio o annullamento del matrimonio avvengono in modo sporadico, anche a causa del generico rimando dell'art. 316 comma 5 c.c. "sentiti i genitori e il figlio maggiore degli anni 14" e che di fatto prevede che il giudice possa sentire i figli minorenni solo quando ritenuto strettamente necessario. È solo con la Legge 54 del 2006 sull'affidamento condiviso che viene introdotta in maniera netta e forte la regola dell'ascolto del minore (Mazza Galanti, 2022). L'articolo 155-*sexies* del Codice civile (poi 337-*octies* c.c.) modificato dalla Legge 54/2006 prevede infatti che, prima dell'emanazione dei provvedimenti, il giudice disponga «l'audizione del figlio minore che abbia compiuto i 12 anni e anche di età inferiore ove capace di discernimento».

Successivamente, grazie alla riforma della filiazione con la Legge 10 dicembre 2012, n.219 e il decreto legislativo 28 dicembre 2013, n. 154¹², viene formalmente introdotto l'obbligo di ascoltare il minore che ha compiuto 12 anni, o ritenuto capace di discernimento. L'ascolto diventa quindi un *dovere* per il giudice e si delinea sempre di più come un istituto tipizzato, allontanandosi dal termine “audizione” utilizzato in precedenza (Danovi, 2014).

Ad oggi in Italia il diritto di ascolto nell'ordinamento italiano risulta un obbligo sancito e previsto da diverse norme e documenti operativi. Oltre alla già nota legge di ratifica della CRC, l'ascolto delle persone di minore età è ripreso negli articoli 336, ad esso dedicato, e 337^{octies} del Codice civile, negli articoli 4 e 10 ult. co. alla legge 4 maggio 1983, n.184 come sostituiti dall'articolo quattro della legge 28 Marzo 2001 numero 149 e negli articoli 53 e 55 del decreto legislativo 154/2013 (Magno, 2019, p. 51). Altri riferimenti sono l'articolo 145 del Codice civile che prevede l'ascolto dei figli conviventi in caso di disaccordo tra i coniugi, e l'articolo 315^{bis} c.c. che, sulla falsa riga della CRC, parla di diritto all'ascolto “in tutte le questioni e le procedure che lo riguardano” (Mazza Galanti, 2022). Il diritto all'ascolto è inoltre presente in moltissime raccomandazioni e linee guida, come ad esempio le *Linee guida del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa per una giustizia a misura di minore* del 2010, *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* del 2012, le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni* del 2017 e le *Linee di indirizzo per l'intervento con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità* del 2017. Anche le *Linee guida per una separazione dei genitori a misura dei minori* del gruppo internazionale UNCM (Unione Nazionale Camere Minorili) del 2014 prevedono per il soggetto di minore età il diritto di essere ascoltato e di esprimere la propria opinione (punto 7). Le *Raccomandazioni dell'AGIA* (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza) *rispetto al sistema della tutela minorile* del 2019, nella parte dedicata all'autorità giudiziaria e ai Comuni si chiede a tali istituzioni di «garantire l'ascolto della persona minorenne

¹² Tale decreto legislativo, oltre a prevedere la delega dell'ascolto e la possibilità di utilizzare esperti per farlo, esplicita inoltre che i genitori sono ammessi a partecipare alla fase di ascolto solo se autorizzati dal giudice. Si tratterebbe di una cautela necessaria per evitare al minore in fase di ascolto condizionamenti e pressioni da parte dei genitori. Allo stesso modo sono esclusi assistenti sociali, educatori, operatori di comunità a meno che la loro presenza non sia chiesta espressamente dal minore in quanto figure rassicuranti (Cascone et al., 2016).

sia in fase di istruttoria che a seguito dell'emissione di un provvedimento a sua tutela, informarla adeguatamente circa le decisioni che la riguardano e assicurare la sua partecipazione alla definizione del progetto educativo» (AGIA, 2019, p. 22).

Nell'ambito della giustizia minorile, anche se spesso viene associato alle situazioni di separazione, divorzio e conflitti familiari, si tratta di un diritto con una portata molto ampia che riguarda non solo i procedimenti giudiziari civili ma anche quelli penali e quelli amministrativi (AGIA, 2019). In generale, nel procedimento minorile il concetto di ascolto «è dotato di un'ampiezza particolare», ed è volto all'acquisizione di elementi utili per definire un quadro adeguato rispetto alla situazione del minore che consenta al giudice una decisione quanto più corrispondente all'interesse e al benessere della persona di minore età (Ianniello, 2012, p. 105). L'ascolto non può quindi tradursi in una pratica in cui viene chiesto alla persona di minore età il suo parere sulla questione oggetto del procedimento ma deve essere utilizzato come strumento per condividere con la persona di minore età il percorso verso una decisione che inevitabilmente la riguarda. Per questo risponde a un doppio obiettivo: quello di integrare la voce del minore e di rispondere al diritto di essere ascoltato.

Nell'ambito della giustizia civile è uno strumento utile per conoscere la persona minore, le sue idee rispetto ai fatti e le sue emozioni in gioco. Non serve per conoscere i fatti o accertarsi dei fatti e non è un esame psicologico ma la traduzione di quello che il minore pensa in merito alla situazione che sta vivendo (Spada et al, 2021). La stessa Legge delega 134/2021 lo delinea come un momento utile per raccogliere le opinioni del minore rispetto alla situazione che lo vede coinvolto, al fine di prendere decisioni che lo tutelino nel modo migliore possibile, e non come un atto volto ad acquisire una testimonianza o una scelta (Cerrai, 2019). L'ascolto rappresenta quindi un momento fondamentale per l'intero procedimento civile e, in particolare, nella fase di istruttoria in cui risulta vincolante pena l'annullamento del provvedimento conclusivo. Nella giustizia penale l'ascolto del minore, oltre a essere garantito nelle varie fasi del processo, si realizza anche nell'ambito dei colloqui individuali con le figure di riferimento, e ha due obiettivi principali. Il primo è far emergere elementi di conoscenza che vengono forniti al giudice per la formazione di un giudizio. Il secondo, strettamente legato all'idea di

fiducia e di potersi fidare e affidare, riguarda il restituirle al minore stesso le sue posizioni emotive, le sue difese, i suoi pensieri, aspettative e delusioni, per accompagnarlo all'interno di un percorso di confronto, anche con se stesso, che lo porti a una piena più matura consapevolezza e responsabilità (Perrella & Zizza, 2012).

Secondo Pazè (2013) nell'ascolto giudiziario occorre creare una situazione di simmetria pur mantenendo ruoli e differenze di ruoli, mettere in campo un atteggiamento empatico di comprensione, comunicare utilizzando un linguaggio comprensibile adeguato all'età del bambino, e saper cogliere i momenti di disagio, affaticamento o resistenza individuando la strategia migliore. Ascoltare un minore significa entrare in relazione non solo con la persona ma con il suo mondo e i suoi sistemi di riferimento, coniugando la prossimità emotiva con la comprensione di ciò che è più utile per il soggetto. Per farlo risulta indispensabile studiare accuratamente la situazione, osservare il comportamento del minore, comprendere le sue dinamiche interne e le sue reazioni, capire quanto viene verbalizzato, integrandolo con la sua storia affettiva e relazionale e le specifiche tematiche legate alla sua fascia d'età (Re, 2012). Nell'ascolto non entra in gioco solo la dimensione della comunicazione ma tutto l'insieme che caratterizza le relazioni umane, l'incontro con l'altro e con i suoi sistemi di riferimento avvia un processo che coinvolge profondamente anche gli interlocutori adulti. Rispetto ai professionisti coinvolti, quali essi siano, ascoltare un soggetto minore implica la volontà di entrare in relazione con lui accogliendolo, rinunciando alle proprie convinzioni per rispettare i suoi tempi, i suoi silenzi e le sue necessità (Spada et al. 2021). Inoltre, il momento dell'ascolto comporta per il professionista «percepire i propri stati d'animo, ricollocarli e controllarli, comprendere cosa li ha suscitati e prendere le distanze con equilibrio» (Benzoni & Cavenaghi, 2019, p. 38). Ascoltare è un'azione che comprende anche l'osservazione (Grazioli & Menicucci, 2012) e significa anche lasciare parlare, dare spazio al racconto dei bambini e delle bambine senza interrompere e senza alzare barriere (Pazè, 2013). L'ascolto, infine, è anche un modo per garantire alla persona di minore età uno spazio nel quale possa essere protagonista e in cui si possa raccontare, sapendo che quello che viene detto viene tenuto in considerazione anche in fase decisionale. Nei tribunali l'ascolto è quindi

uno strumento che consente di realizzare il diritto del minore di partecipare alla sua tutela e di prendere parte in modo attivo al proprio progetto (Mari, 2007).

Se è indubbio che gli operatori del diritto ad oggi condividano l'importanza dell'ascolto del minore coinvolto in un procedimento giudiziario, tuttavia restano molti punti da chiarire rispetto al quando e come debba essere realizzato e a chi debba o spetti farlo¹³. Rispetto al quando, nell'ascolto giudiziario esistono due principi generali utili ad orientare le azioni e le scelte degli operatori della giustizia minorile: l'età e la capacità di discernimento del minore. In merito all'età l'ordinamento italiano dà come indicazione generica che nel giudizio civile l'ascolto deve essere sempre previsto per gli ultra dodicenni e mentre per gli infra dodicenni si deve valutare la capacità di discernimento¹⁴. L'audizione del minore è quindi obbligatoria quando ha più di 12 anni, che diventano 10 per il giudice tutelare che è obbligato a sentire il minore il minore nelle procedure giudiziali relative alla tutela rispetto al luogo in cui crescere o alla scelta tra studio o lavoro (art. 371 Codice civile), e 14 perché il giudice lo ascolti sui contrasti rispetto all'esercizio della responsabilità genitoriale (art. 316 cc). Rispetto alla capacità di discernimento non vi è una definizione condivisa anche perché questo concetto è stato mutuato dal testo francese della CRC. Il testo inglese, infatti, non parla di discernimento ma di «Child who is capable of forming his or her own views» (*General Comment n. 12, introduction*). La capacità di discernimento si può riferire a due aspetti molto

¹³ Di seguito riportiamo brevemente le modifiche introdotte dalla L. 206/2021 all'articolo 473 cod. proc. civ., specificando che la ricerca è stata svolta nel periodo antecedente tali modifiche. Nella nuova versione dell'articolo 473 viene enunciato il diritto all'ascolto, che non è un obbligo, vengono illustrate le modalità dell'ascolto (art. 473 bis.5 cod. proc. civ.). I principi fondanti possono essere riassunti in: l'ascolto è condotto dal giudice che può farsi assistere da esperti o ausiliari; si può procedere all'ascolto separato nel caso in cui siano coinvolte più persone di minore età; l'udienza deve essere svolta in orari compatibili con gli impegni scolastici, in luoghi adeguati all'età, anche diversi dal tribunale, e può essere videoregistrata; prima dell'ascolto il giudice deve indicare i temi a chi esercita la responsabilità genitoriale, ai difensori e ai curatori, che possono proporre approfondimenti e, se autorizzati dal giudice, anche partecipare; il giudice deve informare il minore della natura del procedimento e degli effetti dell'ascolto oltre che il minore quattordicenne deve essere informato della possibilità di chiedere la nomina di un curatore speciale (Mazza Galanti, 2022).

¹⁴ La modifica dell'articolo 155 sexies c.c. grazie alla Legge 8 Febbraio 2006 n. 54 "modifica del codice civile rispetto le disposizioni in materia di separazione dei genitori e di affidamento condiviso dei figli" rende l'audizione del minore obbligatoria: "il giudice dispone, inoltre, l'audizione del figlio minore che abbia compiuto i 12 anni e anche di età inferiore ove capace di discernimento. La legge 219 del 2012 ha introdotto nel codice civile articolo 315 bis comma tre: "il figlio minore che abbia compiuto gli anni 12, e anche di età inferiore ove capace di discernimento, ha diritto di essere ascoltato in tutte le questioni e le procedure che lo riguardano".

differenti: la capacità di capire ciò che è più utile per sé e la capacità di prendere decisioni autonome (Catullo, 2014). In entrambi i casi non si può pensare ad una capacità discontinua ma a qualcosa che viene acquisito e si modifica in relazione alla crescita e sviluppo del bambino (Benzoni & Cavenaghi, 2019). Generalmente si considera acquisita la capacità di discernimento dopo i 12 anni anche se questo non comporta che i minorenni più piccoli non siano in grado di rappresentare il proprio punto di vista e le proprie aspettative riguardo le scelte di vita (Catullo, 2014). Il giudice quindi prima di procedere all'ascolto del minorenne dovrebbe valutare la capacità di discernimento.

Riguardo la procedura e le modalità di ascolto, vi sono pochi punti fermi anche se la riforma ha aggiunto qualche indicazione più specifica rispetto al passato. Nello svolgimento della procedura, per prima cosa l'autorità giudiziaria dovrebbe assicurarsi che siano state fornite al minorenne tutte le informazioni relative ai procedimenti che lo riguardano. In caso contrario dovrebbe provvedere a farlo. Il minorenne va poi informato della possibilità e del diritto (non obbligo) di esprimere la propria opinione e contestualmente anche in merito ai possibili esiti e conseguenze che questo potrebbe comportare. Quando si parla di conseguenze dell'ascolto si include in particolare l'idea che l'opinione del minorenne venga tenuta in debita considerazione ma il giudice possa decidere diversamente dalle sue dichiarazioni (Catullo, 2014). È quindi opportuno avvisare la persona di minore età coinvolta in un procedimento di ascolto che le decisioni prese dal giudice terranno conto di quanto ha detto, ma potranno essere diverse dalle sue richieste.

Rispetto alle modalità di ascolto, tra i punti condivisi il principale riguarda l'idea che il minorenne debba essere messo «nella condizione migliore per esprimere realmente la sua opinione sull'oggetto del procedimento che lo riguarda» (Catullo, 2014, p. 88). Tale convinzione, tuttavia, non ha dato origine a prassi unanimemente condivise anche se esistono numerosi elementi a cui prestare attenzione, che variano a seconda dell'età del minorenne. Tra questi vi sono la già citata importanza del linguaggio non verbale, la preparazione e la scelta del setting, il rispetto dei tempi idonei per il minorenne, la scelta in merito a chi debba essere presente (anche per garantire il diritto al contraddittorio). Vi sono poi delle attenzioni specifiche riservate a particolari categorie. Per l'ascolto dei minori in

tenera età l'AGIA, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, (2019) ad esempio suggerisce di prestare particolare attenzione rispetto al gioco, al linguaggio del corpo, alle espressioni facciali, al disegno e alla pittura perché sono le modalità di comunicazione dei bambini piccoli. Consiglia anche un'attenzione particolare verso le persone di minore età affette da disabilità. A queste raccomandazioni si uniscono quelle nei confronti di adolescenti o bambini testimoni o vittime di abusi e altri reati espresse nella Carta di Noto (più volte aggiornata) e nella convenzione di Lanzarote in cui si ritrovano una serie di criteri per tutelare il benessere dei minorenni. Tra le categorie che richiedono ulteriori attenzioni troviamo i minori stranieri. Per queste persone le attenzioni dovrebbero riguardare non solo l'aspetto linguistico della comunicazione verbale ma la necessità di una mediazione culturale (Catullo, 2014). Sarà necessario tenere in considerazione le differenze culturali, in particolare nel valutare il disagio del minorenne e nel comprendere i comportamenti dei genitori. Non si tratta di giustificare determinati atteggiamenti ma di comprendere le motivazioni sottostanti ai comportamenti, anche a partire dalle diversità di prospettive e in relazione ai contesti culturali nei quali si sono realizzati (Ianniello, 2012). Vi è poi la dimensione della conoscenza della lingua da parte dei minorenni che, se da un lato chiama in causa la possibilità di prevedere la presenza di un mediatore, dall'altro rimarca l'attenzione anche sulle componenti non verbali dell'ascolto. Dal punto di vista del professionista oltre alla conoscenza della cultura di appartenenza della persona, all'adeguamento del linguaggio utilizzato, vi è senza dubbio un lavoro sulle proprie cornici culturali di appartenenza (Benzoni & Cavenaghi, 2019).

Un'ultima considerazione riguarda la scelta tra ascolto diretto e indiretto. L'ascolto infatti può essere diretto, quando l'audizione viene svolta da parte del giudice anche con l'assistenza di esperti, o indiretto se è un ascolto delegato a un ausiliario come i servizi sociali o la CTU. Rispetto ai giudici, nel 2003 il Consiglio Superiore della Magistratura ha chiarito che il giudice onorario in sede di ascolto non può attivare tecniche specialistiche di alcun tipo. Poiché il momento dedicato all'ascolto non deve trasformarsi in un colloquio clinico, il giudice non deve utilizzare tecniche psicodiagnostiche, ed evitare tutto ciò che riguarda l'anamnesi clinica o le interpretazioni psicologiche. Allo stesso modo non è consentito avviare

interventi psicopedagogici, psicoterapici o di counseling poiché non si tratta di un contesto terapeutico. Anche le *Linee guida per l'ascolto dei minori nelle separazioni e nei divorzi* degli ordini degli psicologi delle diverse regioni riportano indicazioni simili rispetto alla deontologia dello psicologo forense.

Per concludere si segnala che, precedentemente alle indicazioni della L. 206/2021, sia in merito alla scelta di effettuare l'ascolto che alle modalità di svolgimento, le prassi dei tribunali erano spesso molto differenti. In generale i giudici dei TO esprimevano un atteggiamento di maggior prudenza e cautela nel convocare il minore procedendo all'ascolto diretto, preferendo non farsi assistere o delegare tale ascolto agli esperti in età evolutiva (Mari, 2007). Al contrario i giudici minorili tendenzialmente ritenevano che fosse sempre auspicabile procedere all'ascolto del minore nei procedimenti che lo riguardano in modo da far chiarezza su interessi e bisogni del minore. Pur partendo dall'idea di condividere buone prassi, i protocolli che riguardano l'ascolto del minore in materia civile sono sempre stati numerosi, differenti tra loro, e con difformità territoriali anche su prassi sostanziali in relazione agli esiti (Catullo, 2014).

1.2 Il sistema della giustizia minorile in Italia

1.2.1 Nascita e sviluppo del Tribunale per i Minorenni in Italia

Il primo Tribunale per i Minorenni nasce il primo luglio 1899 a Chicago grazie al court Act e risponde all'obiettivo di diversità di trattamento per i giovani delinquenti rispetto agli adulti (Iannello, 2007). Subito dopo in Europa nascono i primi tribunali minorili, a partire dal 1908 in Gran Bretagna e negli anni successivi in Francia, Belgio, Olanda e Germania (Premoli, 2012). In Italia il Tribunale per i Minorenni viene istituito solo nel 1934, grazie al regio decreto-legge del 20 luglio 1934, n. 1404. L'attenzione verso i soggetti minorenni in Italia si sviluppa però molto prima, a partire dalla circolare Orlando del 1908. Tale circolare raccomanda ai tribunali di costituire un giudice specializzato che si occupi in via esclusiva dei procedimenti contro imputati minorenni, senza limitarsi all'accertamento della condotta delittuosa ma indagando anche in merito alla situazione personale e familiare del minorenne, allo scopo di valutare la responsabilità della persona e ipotizzare i necessari interventi nei confronti della famiglia (Fadiga, 2010; Moro, 2005a). La stessa circolare sollecita i pubblici ministeri a promuovere procedimenti di controllo della patria potestà, a operare in coordinamento con l'assistenza pubblica, e in relazione con i dirigenti delle istituzioni che si occupano di protezione dell'infanzia (Fadiga, 2009). Successivamente in epoca fascista il ministro Rocco¹⁵, autore del Codice penale del 1931 ad oggi vigente, istituisce nei 10 maggiori capoluoghi delle sezioni sperimentali funzionanti come sezioni penali per minorenni a cui vengono assegnati i magistrati dediti allo studio dei problemi minorili pur senza prevedere una specifica formazione o distinte competenze professionali. L'attenzione verso le persone di minore età emerge anche nella disposizione di non far indossare ai giudici la toga durante le udienze, di celebrare i processi in un'aula che ubicata in un edificio differente dal palazzo di giustizia che non assomigli ad un'aula di tribunale, di celebrare il processo a porte chiuse alla presenza dei genitori o di rappresentanti dell'omnia (opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia) e di prevedere l'assistenza di un avvocato

¹⁵ È lo stesso codice Rocco che prevede la presenza di un giudice specializzato nell'organico del TM e che stabilisce la mancanza di imputabilità fino ai 14 anni e l'imputabilità subordinata alla verifica della capacità di intendere e volere tra i 14 e i 18 anni (Fadiga, 2010).

difensore del minore (Fadiga, 2009).

Il Governo rinuncia alla scelta di formare specializzare magistrati professionali con funzioni minorili esclusive emanando il regio decreto-legge del 1934 “Istituzione funzione del tribunale per i minorenni”. Di fatto il nuovo organo giudiziario nasce per «garantire l'interesse dello Stato a vedere superato il pericolo di possibili devianze o a veder riassorbite devianze già emergenti» e svolgere essenzialmente una funzione di controllo (Moro, 2005a, p. 229). Tale tribunale, infatti, ha il compito di occuparsi dei reati commessi da persone di minore età e una limitata competenza in materia civile, in particolare rispetto alla potestà dei genitori, a cui viene aggiunta una terza competenza amministrativa, in virtù della quale vengono presi in carico i minorenni “traviati” che fino ad allora erano stati oggetto dell'autorità di pubblica sicurezza. Si parla però di competenza unitaria e unicità della giurisdizione minorile in quanto le tre competenze sono collegate tra loro (Fadiga, 2009). In questa formula il Tribunale per i Minorenni è composto da tre giudici un presidente, un magistrato di tribunale e un privato cittadino “benemerito dell'assistenza sociale”. Fin da subito si delinea la presenza all'interno del collegio giudicante di un professionista esperto, correndo il rischio di definire un tribunale specializzato solo per la presenza di questi tecnici, senza i quali la specializzazione decade (Fadiga, 2010).

Negli anni '50 Redaelli (considerato il fondatore della giustizia minorile italiana) a partire da una forte critica rispetto all'impreparazione della magistratura minorile e dell'inadeguatezza di interventi educativi (quelli sui “minori traviati”), si impegna per far riconoscere la necessità di metodi e strumenti specifici per la giustizia minorile. Grazie alla Legge del 25 luglio 1950 n. 888 (modificazione al regio decreto-legge 20 luglio 1934, n. 1404, convertito in legge 27 maggio, n. 835, sull'istituzione funzionamento del tribunale per i minorenni) vengono introdotte importanti modifiche al Regio decreto del 1934. In particolare, a partire dalle nuove teorie sul disadattamento, si ridefinisce l'osservazione della personalità del soggetto minorenni, non più “traviato” ma “irregolare per condotta e carattere”, in modo da includere la storia biografica personale e familiare e l'ambiente. Inoltre, i comportamenti devianti dei soggetti minorenni vengono considerati come sintomi di un disadattamento sociale e un'occasione per un intervento di tipo educativo (o

rieducativo) e non punitivo. Un'altra novità tra le nuove misure a protezione e recupero dei minorenni, ricavata ricalco dalla *probation system* dei sistemi anglosassoni come dichiarato dallo stesso Redaelli, è la libertà assistita (Fadiga, 2009). Segue poi, nel 1956, una modifica dell'assetto del tribunale per i minorenni data dalla legge 27 dicembre n. 1441, Partecipazione delle donne all'amministrazione della giustizia nelle Corti di assise e nei Tribunali per i minorenni. Nel capo II della Legge viene modificata la composizione del TM e delle corti d'Appello per i minorenni in modo da includere maggiormente le donne. Il cambio di paradigma proposto dalla L. 888/1950 si scontra però con la mentalità e l'approccio dei giudici dell'epoca, spesso impreparati, e con l'inadeguatezza delle strutture esistenti, come evidenziato dalla relazione Senzani del 1968 (Fadiga, 2010).

Nel corso degli anni '60 i tribunali minorili iniziano ad interessarsi maggiormente della dimensione di tutela e protezione dei bambini abbandonati, dando origine al fenomeno chiamato "deportazione assistenziale" in cui moltissimi minorenni vengono ricoverati negli istituti assistenziali (Moro, 2005; Fadiga, 2010). Rispetto a questa particolare casistica di minorenni la Legge del 5 giugno 1967 n. 431 mette in chiaro che l'adozione ha lo scopo di dare una famiglia a un bambino e non il contrario, si inizia quindi a delineare il diritto del minorenne alla famiglia. Tale legge attribuisce al Tribunale per i Minorenni la competenza di accertare lo stato di abbandono dei minorenni abbandonati ed eventualmente di individuare le famiglie adottive, lasciando ai TM, data l'assenza di contraddittorio, un'ampia discrezionalità (Colao, 2019).

Nel 1971 il Tribunale per i Minorenni diventa un organo autonomo rispetto al tribunale ordinario del quale di fatto prima costituiva una sezione (Fadiga, 2009). All'inizio degli anni '70 infatti, grazie alla legge 9 marzo 1971 n. 35 vengono definite le piante organiche dei magistrati dei tribunali per i minorenni e delle procure della Repubblica presso gli stessi. Significa che i giudici minorili e i magistrati delle procure esercitano in maniera esclusiva le loro funzioni all'interno del tribunale per i minorenni e cessano di far parte degli organici dei Tribunali Ordinari. In questi anni, a partire dall'abbandono della distinzione tra civile e penale, sostituita da un concetto più ampio di protezione giudiziaria del minore,

inizia a svilupparsi la figura del “giudice della persona”. Si delinea un intervento giudiziario volto a proteggere i soggetti di minore età, effettuato insieme ai servizi sociali (nati nel 1956 grazie alla riforma di Radaelli), che inizia ad includere anche azioni di responsabilizzazione e di sostegno delle competenze genitoriali. Lo strumento giuridico è quindi a servizio di un progetto elaborato con i servizi sociali che ha l'obiettivo di assicurare ai minorenni il diritto allo sviluppo in adeguate condizioni di vita (Fadiga, 2010). Ci si avvicina all'idea che i soggetti con minore età abbiano dei diritti nei confronti degli adulti che sono loro responsabili e che questi diritti devono essere attuati abbandonando la precedente idea concetto del figlio come proprietà dei genitori. Infine, con l'entrata in vigore del nuovo diritto di famiglia nel 1975 (Legge 19 maggio 1975, n.151 riforma del diritto di famiglia) e la legge sull'adozione speciale numero 431 del 5 giugno 1967, le competenze in materia civile del tribunale per i minorenni vengono ampliate. Il Tribunale per i Minorenni si occupa quindi sempre più di tutela dei minori, perdendo la sua vocazione originaria alla rieducazione, e dando atto a «una rivoluzione copernicana che metterà al centro dell'attività gli interventi a protezione del minore, costringendo in una posizione più marginalità più marginale le attività di tipo repressivo» (Ianniello, 2007, p. 34). L'allontanamento dei tribunali minorili dalle tematiche della devianza e dei minorenni autori di reato porta però parallelamente a un uso e abuso di utilizzo della carcerazione preventiva e del riformatorio giudiziario per gli ultraquattordicenni (Fadiga, 2010).

Negli anni '80 l'ordinamento giuridico inizia a sviluppare un'attenzione per i bisogni di crescita e di sviluppo delle persone in formazione, riconoscendo che la risposta a questi bisogni costituisce un dovere collettivo (Moro, 1996, in Fadiga, 2006). In tali anni si avvia il nuovo processo penale per i minorenni delineato nel D.P.R. 448 del 22 settembre 1988 il cui obiettivo è quello di contenere rischi e pregiudizi derivanti dall'ingresso del minorenne nell'apparato della giustizia. Il D.P.R. 448/1988, oltre a ribadire l'attribuzione al tribunale per i minorenni della competenza esclusiva per tutti i reati commessi da persone con età inferiore ad anni 18, si concentra sull'idea di una rapida uscita dal circuito penale a favore dell'ingresso nel sistema dei servizi sociali, ad esempio abolendo il riformatorio giudiziario a favore delle comunità. Viene inoltre introdotto l'obbligo per il pubblico

ministero e il giudice di svolgere accertamenti sulla personalità del minore per acquisire «elementi circa le condizioni e le risorse personali, familiari, sociali e ambientali del minore» (art. 9 c.p.p.m.). Il processo minorile non ha solo la funzione di accertare i fatti ma soprattutto quella di promuovere azioni, interventi e progetti di cambiamento in favore delle persone di minore età. In questa visione il rapporto tra minore e giustizia penale vede il soggetto tra i 14 e i 18 anni come attivo, quindi capace di scegliere, decidere e partecipare nei vari passaggi e azioni processuali, oltre ad avere il diritto di comprendere il contesto e significati delle decisioni e delle progettualità che lo riguardano (Cavallo, 2012). Si delinea un modello a scalare di misure cautelari, tra cui prescrizioni, permanenza in casa e collocamento in comunità, mentre la custodia in carcere viene scelta come misura residuale. Tra le novità pensate per evitare gli effetti etichettanti del processo penale, favorire una rapida uscita dal circuito penale stesso e supportare la necessità di fornire risposte e interventi personalizzati, vi è l'istituto della messa alla prova (Giostra, 2016). Con la messa alla prova il processo viene di fatto sospeso nelle fasi di udienza preliminare, in attesa dell'esito della stessa. Il minore viene quindi affidato ai servizi minorili dell'amministrazione della giustizia per svolgere «anche in collaborazione con i servizi locali, delle opportune attività di osservazione trattamento e sostegno» (art. 28). Al termine del periodo di sospensione viene fissata una nuova udienza in cui viene verificato l'esito della messa alla prova e, nel caso in cui sia positivo, il reato viene considerato estinto. L'istituto della messa alla prova come in generale il sistema della giustizia penale minorile, segue il paradigma della giustizia riparativa col modello di giustizia che coinvolge la vittima il re o la comunità nella ricerca di una soluzione che riesca a contenere la riparazione e la riconciliazione e il senso di sicurezza collettivo (Cascone et al., 2016).

Negli anni 2000 la Legge 219 del 2012, volta ad eliminare dall'ordinamento nazionale la distinzione tra figli legittimi e figli naturali, ridisegna le competenze del Tribunale per i Minorenni e del Tribunale Ordinario, affermando il principio dell'unicità dello stato giuridico dei figli. Le principali modifiche riguardano la riformulazione dell'articolo 38 disposizioni di attuazione del codice civile. Viene sottratta al Tribunale per i Minorenni la competenza per i seguenti provvedimenti

(sito parlamento italiano: <https://leg16.camera.it/561?appro=542>):

- amministrazione del fondo in presenza di figli minori in caso di annullamento o scioglimento o cessazione degli effetti civili del matrimonio (ex art. 171 c.c.);
- divisione dei beni della comunione con eventuale costituzione di usufrutto a favore di uno dei coniugi, negli interessi della prole (ex art. 194, secondo comma, c.c.);
- riconoscimento dei figli naturali (ex art. 250 c.c.);
- affidamento del figlio naturale e suo inserimento nella famiglia legittima (ex art. 252 c.c.);
- provvedimenti in ordine all'assunzione del cognome da parte del figlio naturale (ex art. 262 c.c.);
- decisioni in ordine all'impugnazione del provvedimento di riconoscimento da parte del riconosciuto (ex art. 264 c.c.);
- dichiarazione giudiziale di paternità e maternità naturale rispetto ad un figlio minore (ex art. 269, primo comma);
- provvedimenti in caso di contrasti sull'esercizio della potestà dei genitori (ex art. 316 c.c.);
- decisioni in ordine all'esercizio della potestà sul figlio naturale (ex art. 317-bis c.c.).

Restano di competenza del Tribunale per i Minorenni i provvedimenti in materia di adozione sottrazione di minori e immigrazione, oltre all'ammissione per gravi motivi al matrimonio del minore che ha compiuto 16 anni e alla nomina di un curatore speciale che assiste al minore nella stipulazione delle convenzioni in matrimoniali, all'emissione di provvedimenti sulla responsabilità genitoriale (tranne nei casi ai sensi dell'articolo 316 c.c. dove la competenza è del giudice ordinario), all'autorizzazione alla continuazione dell'esercizio d'impresa del minorenne, all'autorizzazione al riconoscimento del figlio nato tra persone tra le quali esiste un vincolo di parentela o un vincolo di affinità, e all'adozione di provvedimenti atti a garantire ai nonni il mantenimento dei rapporti significativi con i nipoti minorenni (Cerrai et al., 2019). Infine, si ricorda che grazie alla legge Zampa (Legge 47 del 2017, Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati), i Tribunali per i Minorenni sono competenti in via esclusiva rispetto ai minori stranieri non accompagnati presenti sul territorio italiano (ad oggi

minorenni migranti soli).

Da quanto esposto fin ora emerge una notevole differenza tra la giustizia penale minorile, ben definita dal D.P.R. 448/1988, autonoma rispetto a quella dell'adulto, e la giustizia civile minorile, frammentata tra molti giudici afferenti a tribunali differenti.

1.2.2 L. 206/2021: I principali cambiamenti nella giustizia minorile

La legge delega del 26 novembre 2021 *delega al governo per l'efficienza del processo civile per la revisione della disciplina degli strumenti di risoluzione alternativa delle controversie le misure urgenti di razionalizzazione dei procedimenti in materia di diritti delle persone e delle famiglie nonché in materia di esecuzione forzata*, il successivo decreto legislativo 149 del 2022 e i relativi decreti attuativi della legge hanno radicalmente modificato l'assetto ordinamentale del settore minorile disponendo l'istituzione di un nuovo tribunale unico per le persone per i minorenni e per le famiglie (TPMF) che andrà a sostituire il Tribunale per i Minorenni per come lo abbiamo fin ora conosciuto. La riforma prevede tre fasi: una prima parte, a valenza immediatamente percettiva, con riferimento alla modifica dell'articolo 403 c.c. dell'articolo 38 disp. att. c.c., una seconda parte che si riferisce all'istituzione del rito unico della famiglia e dei minori, e un'ultima parte che istituisce il tribunale per le persone per i minorenni e per le famiglie (Montaruli, 2021).

La *prima fase* riguarda le disposizioni immediatamente percettive entrate in vigore il 22 giugno 2022. In questa fase sono contenute la riforma del collocamento d'urgenza del minore (articolo 403 c.c.), la modifica dell'articolo 38 disp. att. al c.p.c. atta a superare la frammentazione delle procedure tra TM e TO, che erode le competenze del tribunale per i minorenni a favore del tribunale ordinario, e la valorizzazione del curatore speciale (artt. 78 e 80 cod. proc. civ.), a cui si aggiungono l'estensione della negoziazione assistita anche per i figli di genitori non coniugati, il mantenimento dei figli maggiorenni economicamente non sufficienti e la determinazione degli alimenti (Maggia, 2023; Pricoco e Long, 2023).

La prima modifica che ha fortemente impattato sulle procedure legate alla tutela dei minorenni è la modifica dell'articolo 403 del Codice civile. Si tratta di

quell'articolo che dispone, in situazioni di emergenza, l'allontanamento del minore dalla famiglia e il collocamento in luogo sicuro. Questa procedura consente alla pubblica autorità, spesso i Comuni, di procedere con l'allontanamento del minore dal nucleo familiare anche in assenza di un provvedimento del TM, a fronte di particolari situazioni come "l'abbandono morale o materiale" del minore, la sua gestione in locali insalubri o pericolosi, oppure l'incapacità di educarlo a causa di negligenza, immoralità, ignoranza o per altri motivi (vecchio art. 403 c.c.). A seguito della modifica dell'articolo 403 il legislatore ha ridefinito i criteri per procedere a questo tipo di allontanamento, cercando di renderli il più possibile oggettivi e rispettosi dei tempi di presa in carico secondo il giusto processo. Il concetto di "abbandono morale e materiale" è stato mantenuto ma è stato aggiunto il tema del pregiudizio ("esposizione del minore ad ambiente familiare che arreca pregiudizio o pericolo per la sua incolumità psico fisica") che ha restituito oggettività al concetto, fin troppo soggettivo, di emergenza. Ad oggi il procedimento si articola in due fasi in cui la prima prevede una valutazione monocratica urgente (con decreto da parte del presidente del tribunale o un giudice da lui delegato entro 48 ore dal ricorso del pubblico ministero minorile) mentre la seconda è una fase di convalida da parte del tribunale in composizione collegiale, effettuati l'ascolto del minore e l'udienza di comparizione delle parti (Castellani, 2021, p. 45). Ad oggi quindi nel caso in cui il Comune procede con il 403 deve immediatamente attivarsi per comunicarlo al PM, ed entro 24 ore deve trasmettere, sempre al PM, il provvedimento accompagnato da relazioni e documentazioni atte a chiarire i motivi dell'intervento a tutela del minore. Il PM, quindi, può disporre la revoca del collocamento o chiedere al Tribunale per i Minorenni la convalida del provvedimento entro le successive settantadue ore. Infine, il Tribunale per i Minorenni entro 15 giorni deve nominare il curatore speciale, procedere all'ascolto del minore e programmare la data di udienza con la famiglia. Nel caso in cui i tempi non vengano rispettati il provvedimento decade.

Rispetto alla necessità di fornire una difesa tecnica anche ai minorenni coinvolti nelle vicende processuali che li riguardano, l'articolo 1 della legge 206/2021 prevede la nomina di un curatore speciale del minore. Tale nomina è prevista, pena la nullità degli atti del procedimento, nei casi di decadenza della

responsabilità genitoriale, di adozione di provvedimenti ai sensi dell'articolo 403 c.c., di situazioni di pregiudizio per la persona di minore età che ne precludono l'adeguata rappresentanza processuale da parte dei genitori o quando il minore che ha compiuto i 14 anni ne faccia richiesta (Cesaro, 2022). I compiti del curatore speciale sono sia di rappresentanza processuale, che in alcuni casi è anche sostanziale, che di ascolto del minore (Maggia, 2021b). Accanto alla figura del curatore speciale del minore, presente anche in precedenza, per effetto delle modifiche all'articolo 473 cod.proc.civ., viene inoltre introdotta una nuova figura: il curatore del minore. A differenza del curatore speciale del minore, che ha funzioni di rappresentanza del minore nel processo e termina la propria attività con la definizione del procedimento, questa figura interviene al termine del procedimento e svolge le sue attività sotto la vigilanza del giudice tutelare a cui deve riferire periodicamente (Cesaro, 2022). Nel concreto, il giudice può attribuirgli poteri decisionali rispetto alle scelte di maggiore interesse del minore o in quelle situazioni familiari in cui i genitori non sono in grado di operare scelte condivise e adeguate al migliore interesse del figlio.

La *seconda fase* della riforma riguarda l'unificazione del rito. Precedentemente ipotizzata per entrare in vigore il 30 giugno 2023, con la legge di bilancio 2023 è stata anticipata al 28 febbraio 2023. Il rito processuale che chiama in causa la responsabilità genitoriale al Tribunale per i Minorenni e il rito per le procedure di separazione e divorzio davanti al Tribunale Ordinario sono, quindi, ad oggi identici. Le innovazioni interessanti riguardano il tema della violenza domestica, gestito sui principi della convenzione di Istanbul, l'introduzione del "piano genitoriale", la possibilità di utilizzare il coordinamento genitoriale o la mediazione familiare, lo snellimento del rapporto tra separazione e divorzio e il riordino delle disposizioni patrimoniali. Da questo breve elenco risulta evidente come il rito unico sia stato disegnato a partire da un'ottica di ricomposizione rispetto a un contenzioso tra le parti genitoriali e seguendo un'impostazione adulto centrica a scapito di un'impostazione relativa al superiore interesse del minore (Montaruli, 2021). Più in generale, tutta la riforma appare basata sulla procedura separativa e divorzile, e sembra individuare come unica forma di violenza a danno dei minorenni quella conseguente dal conflitto di coppia e dalla violenza di genere, senza

considerare le altre forme di maltrattamento (Maggia, 2021b). Anche l'utilizzo di un giudice monocratico va in questa direzione, e rischia di risultare «incompatibile con le esigenze insite nei procedimenti minorili, il cui valore fondante irrinunciabile e la collegialità e la specializzazione del giudice, anche legata alla multidisciplinarietà garantita dalla presenza dei giudici onorari» (Montaruli, 2021, p. 38).

Le norme che regolano il rito unico sono espresse nell'articolo 473 c.c. bis e seguenti e «prevedono la composizione collegiale dell'organo giudicante con possibilità di delega di trattazione e istruzione ad uno dei membri del collegio» (Maggia, 2023, p. 202). La principale differenza rispetto al passato deriva dalla modifica dell'articolo 333 e 133 del Codice civile per cui non sarà più possibile delegare ai giudici onorari la procedura di ascolto del soggetto di minore età (Mazza Galanti, 2022; Maggia, 2023). Si tratta di una modifica a forte impatto poiché si tratta di un compito che richiede specifiche competenze altamente professionali che difficilmente il giurista possiede. L'ascolto di una persona di minore età, infatti, richiede competenze come il sapersi muoversi all'interno di conflitti di lealtà del bambino, comprendere i condizionamenti subiti dai genitori e le modalità di reazione di minorenni e minorenni traumatizzati, conoscere i percorsi emotivi di un minorenne maltrattato, essere in grado di porre le domande nel modo corretto e di interpretare le risposte da parte di una persona di minore età. Bisogna inoltre riconoscere che il minorenne ha modalità di funzionamento differente dall'adulto, generalmente ha difficoltà nella comprensione del linguaggio giuridico e può sviluppare forme di ansia e preoccupazione proprio rispetto alla situazione dell'ascolto (Maggia, 2021, 2023). Per come configurato dalla legge 26 novembre 2021 l'ascolto non prevede la restituzione, momento fondamentale che costituisce la possibilità per gli adulti di riflettere sul proprio ruolo e sulle proprie posizioni riappropriandosi della propria funzione educativa (Spada, Cartasegna e Costella, 2021). L'ascolto, così inteso, rischia di essere uno strumento a uso esclusivo del giudice, nonché di essere ridotto «ad un mero momento formale» (Maggia, 2021, p. 15), perdendo la sua natura di momento di confronto collettivo. Infatti, secondo molti studiosi, l'obbligo di riservare solo i giuristi l'ascolto del minore non tiene conto del fatto che, come già ricordato, l'ascolto dei minorenni non ha la funzione

di mezzo di prova ma è un modo per acquisire la sua opinione rispetto alla vicenda che sta attraversando e che sta vivendo (Cerrai, 2019; Spada, Cartasegna e Costella, 2021; Maggia, 2023).

Con il D.L. n. 105 del 10 agosto 2023, “Disposizioni urgenti in materia di processo penale, di processo civile, di contrasto agli incendi boschivi, di recupero dalle tossicodipendenze, di salute e di cultura, nonché in materia di personale della magistratura e della pubblica amministrazione”, il procedimento dell’ascolto è stato oggetto di nuove modifiche. L’articolo 3 stabilisce che fino al 31 dicembre 2023, in deroga a quanto previsto dalla riforma, dall'articolo «davanti al tribunale per i minorenni, nei procedimenti aventi a oggetto la responsabilità genitoriale il giudice, con provvedimento motivato, può delegare ad un giudice onorario specifici adempimenti, compresi l'audizione delle parti e l'ascolto del minore, indicando puntualmente le modalità di svolgimento e le circostanze oggetto dell'atto. Il giudice onorario cui sia stato delegato l'ascolto del minore o lo svolgimento di attività istruttoria compone il collegio chiamato a decidere sul procedimento o ad adottare provvedimenti temporanei. La prima udienza, l'udienza di rimessione della causa in decisione e le udienze all'esito delle quali sono assunti provvedimenti temporanei sono tenute davanti al collegio o al giudice relatore» (D.L. 105/2023 art. 3). È possibile che nell’aggiungere questa modifica, seppur provvisoria, si sia tenuto conto delle molte richieste di revisione avanzate dalle associazioni di categoria e del Terzo settore che da moltissimo tempo si occupano di tutela minori e si prendono cura dei minorenni in situazioni di maltrattamento o pregiudizio (tra cui Unione Nazionale Camere Minorili, AIMMF-Associazione italiana dei magistrati per i minorenni e per la famiglia, CNCA- Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza). Di certo vi è che nella *Risoluzione del Parlamento europeo sulla tutela dei diritti dei minori nei procedimenti di diritto civile, amministrativo e di famiglia* del 5 Aprile del 2022, 2021/2060 successiva alla riforma è presente un rimando al delicato lavoro che in Italia svolgono i giudici onorari quando si ribadisce la necessità di garantire che l'audizione del minore sia «condotta da un giudice o un esperto qualificato e che non sia esercitata alcuna pressione neanche da parte dei genitori» (art. 4) o quando, poco più avanti, si sottolinea che «nell'ambito dei procedimenti di diritto familiare, in cui vi è un

sospetto di violenza domestica familiare assistita, l'audizione del minore dovrebbe essere sempre condotta in presenza di professionisti qualificati medici o psicologi compresi professionisti specializzati in neuropsichiatria infantile per non aggravare il suo trauma o causali ulteriori danni» (art. 4). Sempre l'articolo 4 chiarisce che le audizioni «dovrebbero svolgersi in un contesto a misura di minore ed essere consoni all'età alla maturità e alle abilità linguistiche del minore, in termini di padronanza della lingua e dei contenuti, fornendo nel contempo tutte le garanzie tese ad assicurare il rispetto dell'integrità emotiva e dell'interesse superiore del minore e assicurando che l'autorità competente tenga in debita considerazione le opinioni del minore in funzione della sua età e maturità» creando così un nesso tra le competenze dei giudici onorari e le modalità per svolgere l'ascolto.

Come anticipato, la *terza fase* della riforma ordinamentale riguarda la creazione del tribunale per le persone, per i minorenni e le famiglie chi andrà a sostituire l'attuale Tribunale per i Minorenni. Data la complessità di questa terza fase l'entrata in vigore è prevista dal 17 ottobre 2024 al 1° gennaio 2030. Si tratta di un organismo unico che sarà composto da una sezione distrettuale, presso ogni sede di Corte d'appello, e numerose sezioni circondariali istituite in ogni sede del Tribunale Ordinario compreso nel distretto. Il tribunale unico sarà strutturato in una sezione distrettuale, che opererà in forma prevalentemente collegiale con la presenza dei giudici onorari, e in sezioni circondariali che opereranno in composizione monocratica senza l'apporto dei giudici onorari (Montaruli, 2021). I giudici dovranno essere dotati di specifiche competenze nelle materie dei tribunali ed esercitando la loro funzione in via esclusiva. Vengono inoltre esonerati dal limite dell'assegnazione decennale nella funzione al fine di garantire il mantenimento della loro specializzazione (Montaruli, 2022).

Le *sezioni circondariali* si occuperanno di tutta la materia della famiglia e della tutela, delle procedure limitative della responsabilità genitoriale (artt. 3330 e 333 cc), degli allontanamenti ai sensi dell'articolo 403 cc, degli affidi etero familiari ex legge 184/83 e delle procedure ai sensi dell'articolo 31 TU immigrazione. In aperta discontinuità con l'esperienza dei tribunali per i minorenni e in contraddizione con la risoluzione del Parlamento europeo del 5 Aprile 2022 che raccomanda l'utilizzo di un approccio multidisciplinare in tema di tutela dei diritti

dei minori nei procedimenti di diritto civile e amministrativo e di famiglia, tali sezioni opereranno attraverso un solo giudice togato monocratico, perdendo quindi tutte le garanzie della collegialità e della multidisciplinarietà date dalla forma collegiale del TM (Montaruli, 2022). I provvedimenti potranno essere impugnati davanti a un collegio di togati presso la sezione distrettuale. La *sezione distrettuale* continuerà a lavorare in forma multidisciplinare (togati e onorari) occupandosi di: processo penale minorile; procedure di adottabilità, accertamento dell'identità di coppia all'adozione e ricerca delle origini dei figli adottati; sottrazione internazionali di minori; procedure amministrative; tutela dei minori stranieri non accompagnati. Sarà anche il luogo che si occuperà di gestire ricorso reclami ai provvedimenti monocratici delle sezioni circondariali. Il rischio dato da questo svuotamento di competenze alla sezione distrettuale e che essa possa diventare prevalentemente luogo di reclamo dei provvedimenti della sezione circondariale (Montaruli, 2021).

Tra le positività del nuovo assetto si segnalano l'unificazione dei riti, l'introduzione dei piani genitoriali e il vincolo della nomina del curatore speciale del minore (Cesaro, 2021). In particolare, il piano genitoriale, dal momento che contiene tutte le informazioni relative alla quotidianità e alle esigenze dei figli minorenni, come impegni, attività, frequentazioni e luoghi dei soggetti minorenni, mantiene il focus sui minorenni, consentendo al giudice di emettere provvedimenti più aderenti alla vita quotidiana e all'interesse delle persone di minore età (Cesaro, 2021). Tra gli elementi più critici sono state evidenziate la perdita di collegialità e multidisciplinarietà, la perdita delle competenze specialistiche maturate fin ora nei TM, la solitudine del giudice monocratico di fronte alle decisioni che impattano fortemente sulla vita delle persone e la perdita di una visione composita sulle numerose situazioni prese in carico (Cesaro, 2021; Conti, 2021; Maggia, 2021a/b; Montaruli, 2021, 2022), oltre alla mancanza di un collegamento tra chi tratta le procedure *de potestate* in sede circondariale e chi si occupa in sede distrettuale delle procedure di adottabilità nei confronti dello stesso minore, o nei processi penali nei confronti di minorenni che vanno anche protetti da famiglie inadeguate (Maggia, 2021b). Inoltre, i giudici onorari, dove presenti, vedono fortemente ridimensionate le loro funzioni e competenze, diventando di fatto personale in aiuto e supporto al

giudice e non allo stesso livello (Cesaro, 2021). Ad esempio, nell'ufficio del processo potranno assumere delle funzioni solo su specifica richiesta del giudice togato. Il giudice onorario diventerà così una figura “esperta” a cui affidare alcune attività specifiche ma di fatto privato di una responsabilità decisionale (Maggia, 2021b).

1.2.3 TM: ambiti di competenza, professionisti e minorenni coinvolti

Il Tribunale per i Minorenni (TM) è uno dei soggetti istituzionali, accanto al Tribunale ordinario e alla Procura della Repubblica per i minorenni, preposto alla cura degli interessi delle persone di minore età. Si tratta di un luogo dove si applica un diritto mite, oltre che un processo mite, in virtù delle particolari modalità di relazione e di trattamento verso le persone in crescita e i loro adulti di riferimento (Pazè, 2013). Tra i compiti principali ha quello di intervenire rispetto ai minorenni imputati di reato o con condotta irregolare (competenza penale e amministrativa), oltre a quello di garantire il diritto delle persone di minore età a crescere serenamente nell'ambito della propria famiglia e a ricevere dai genitori tutte le cure necessarie (competenza civile) (Fadiga, 2010, p. 8). Il Tribunale per i Minorenni ad oggi è un organo specializzato, istituito in ogni sede delle Corti d'Appello, a composizione mista, formato cioè da due giudici di carriera (un presidente e un giudice) e due giudici onorari (un uomo e una donna), professionisti esperti che abbiano compiuto il trentesimo anno di età, benemeriti dell'assistenza sociale, scelti tra i cultori di biologia, di psichiatria, di antropologia criminale, di pedagogia di pedagogia, di psicologia, che abbiano compiuto il trentesimo anno di età (artt. 2 e 5 R.d.l. 20 luglio 1934 n. 1404 - art. 4 Legge 27.12.1956 n. 1441 - Circolare del Consiglio Superiore della Magistratura sui "Criteri per la nomina e conferma dei giudici onorari minorili"). I giudici onorari sono quei professionisti che grazie alle loro competenze assicurano «uno sguardo non solo attento, esperto, sensibile ma anche multiplo e corale, così da cogliere le sfumature la complessità di un soggetto in formazione e valutarne esigenze e risorse personali, familiari e sociali» all'interno del sistema della giustizia minorile (Mazzuccato, citato in Conti, 2021, p. 79). Le caratteristiche principali del Tribunale per i Minorenni sono la collegialità e la multidisciplinarietà, elementi interconnessi e inscindibili (Conti, 2021) garantiti

dalla compresenza di giudici professionali togati, portatori di un sapere giuridico, e giudici onorari, portatori di un sapere tecnico (Fadiga, 2009). Questi due requisiti danno origine ad una terza caratteristica, la specializzazione dell'intero sistema della giustizia minorile. Infatti, lavorando a fianco a fianco, infatti, i giuristi e gli esperti di Scienze umane finiscono per mescolare reciprocamente le discipline e quindi apprendere gli elementi delle rispettive culture, per cui tutti finiscono per diventare giudici specializzati (Pazè, 2013). Una forte differenza rispetto al TO è che l'oggetto di lavoro sono delle persone da tutelare e non solo dei diritti. Questo comporta tra gli affetti, oltre all'approccio globale alla persona, quello di intervenire sempre riferendosi a due livelli: uno sanzionatorio (per esempio una condanna penale o la decadenza della responsabilità genitoriale) e uno propositivo, (la pena ha funzione rieducativa e formativa; la decadenza della responsabilità genitoriale serve per impostare un percorso di crescita adeguata per i minorenni coinvolti) (CSM, 2000). La differenza con il TO è quindi evidente, sia rispetto all'approccio alla persona e alle culture di riferimento (prospettiva non adultocentrica, centralità del minorenne, interventi integrati, etc.) che nei procedimenti e nelle pratiche (giudici specializzati, camera di consiglio, etc.).

Le competenze del Tribunale per i Minorenni sono civile e penale e amministrativa. Nell'ambito della *competenza civile* il Tribunale per i Minorenni interviene in tutte le situazioni in cui i familiari mettono in atto comportamenti di pregiudizio nei confronti dei soggetti minorenni come, ad esempio, inadempimenti, inadeguatezza o abbandono morale e materiale. Si occupa quindi degli interventi in materia di responsabilità genitoriale¹⁶ (prima definita potestà genitoriale), ad esempio limitando la responsabilità o, nei casi più gravi, togliendola ai genitori e affidando i figli ai servizi sociali o ai parenti. Interviene quindi in qualità di parte pubblica nelle situazioni di pericolo e pregiudizio emettendo provvedimenti di messa in protezione e prescrivendo percorsi di recupero delle competenze

¹⁶ a seguito del Decreto Legislativo 154 del 28 dicembre 2013 (decreto attuativo della L. 219/2012) il concetto di "potestà genitoriale" è stato sostituito con quello di "responsabilità genitoriale", «espressione che meglio definisce i contenuti dell'impegno genitoriale non più da considerare come un potere sul figlio, bensì come una responsabilità nei confronti dello stesso, da esercitare entro limiti ben precisi e tenendo conto dell'interesse superiore della prole» (Cerrai et al., 2019, p. 133). Il termine indica l'insieme dei diritti e dei doveri che hanno i genitori nei confronti dei propri figli e figlie.

genitoriali con la collaborazione del territorio (Maggia, 2021). Può inoltre disporre misure di vigilanza e sostegno da parte dei servizi sociali o collocare il minore oggetto di tutela in affidamento familiare o in comunità, anche contro la volontà dei genitori. Si occupa inoltre della dichiarazione di adottabilità e del percorso per arrivare all'adozione, rientrano infatti nelle competenze civili anche la adozione internazionale, le dichiarazioni di paternità e i procedimenti di sottrazione di minore. I provvedimenti civili del tribunale per i minorenni prendono il via su richiesta di un genitore o un parente, del pubblico ministero o dello stesso minore. Di fatto, perseguendo il superiore interesse del minore, l'intervento del TM non ha come obiettivo la risoluzione di un conflitto tra le parti ma la protezione e la tutela della persona minore e dei suoi diritti.

La *competenza penale* riguarda i casi in cui la persona di minore età (tra i 14 e i 18 anni) è accusata di aver commesso un reato. Il sistema penale minorile, riconoscendo accanto alla responsabilità del singolo anche una forma di corresponsabilità sociale, persegue il paradigma della *giustizia riparativa* e non il modello di giustizia retributiva secondo cui al reato deve corrispondere la pena (Cascone, 2016). Il processo penale minorile, infatti, persegue una finalità educativa e ha come obiettivo l'accertamento dei fatti e delle responsabilità penali delle persone di minore età combinato con le loro esigenze educative (Giostra, 2016). Si tratta di un processo diverso da quello degli adulti anche se si snoda attraverso le stesse fasi: indagini, udienza preliminare, dibattimento ed esecuzione. Le indagini preliminari sono affidate a un giudice togato che agisce in forma monocratica. L'udienza preliminare si svolge invece in camera di consiglio e, come previsto dal d.p.r. 488 del 1988, il collegio giudicante è composto da tre persone: un giudice ordinario e due giudici togati e onorari (un uomo e una donna). Il giudice ordinario presidente della camera di consiglio non deve avere svolto attività come giudice per le indagini preliminari. Il processo, a cui devono essere presenti gli esercenti la responsabilità genitoriale (che però possono essere allontanati) o il tutore e il servizio sociale, viene definito nella fase dell'udienza preliminare mentre il dibattimento si svolge davanti ad un collegio composto da due magistrati togati e due giudici onorari. La composizione nell'udienza preliminare è differente e prevede tre giudici un togato e due onorari, sempre un uomo e una donna.

Nell'udienza dibattimentale del riesame e nell'udienza di sorveglianza il collegio è composto da due giudici togati e due giudici onorari. Il processo minorile, a differenza di quello adulto, è un processo partecipato, non solo perché la persona di minore età deve comprendere cosa sta avvenendo all'interno di un processo che non si svolge *su* di lui ma *per* lui e *con* lui, ma soprattutto perché la soluzione finale deve nascere dalla collaborazione di tutte le parti presenti nel processo, compresa la persona di minore età (Moro, 2006).

La *competenza amministrativa* trova fondamento nella norma di istituzione dei Tribunali per i Minorenni del 1934 e rimanda all'area degli interventi rieducativi a favore di quelli che oggi potremmo definire minorenni in difficoltà (gli antichi "traviati"). Con questa categoria ci si riferisce ai minorenni con problemi di disadattamento e difficoltà comportamentali per cui il tribunale può disporre misure di sostegno educativo. Si tratta di provvedimenti che non comportano interventi sulla responsabilità genitoriale ma volti alla prevenzione del rischio, da parte dei minorenni, di mettere in atto comportamenti devianti o contro la legge. Questo tipo di procedure spesso segue le regole processuali della competenza civile. In quest'area vengono discussi anche i prosegui amministrativi degli interventi educativi nei confronti dei soggetti con un'età compresa tra i 18 e i 21 anni. Anche questo settore prevede la partecipazione dei giudici onorari alle udienze collegiali.

Presso ciascuna sede del TM è costituita una *Procura della Repubblica per i minorenni*. Si tratta di un ufficio del pubblico ministero (che è un magistrato ma non un giudice) distinto dal TM ma che opera anche in collaborazione con esso. La Procura è composta da un Procuratore della Repubblica e dai suoi sostituti, esercita azione penale nei confronti dei minorenni imputati di reato e può chiedere provvedimenti civili a protezione dei minorenni. Il compito principale della Procura minorile è quello di garantire la corretta applicazione della legge e la tutela degli interessi del minorenne coinvolto in una procedura (Ianniello, 2007). In materia civile, è l'organo a cui debbono prevenire tutte le segnalazioni informative che riguardano un minore da parte delle forze di polizia giudiziaria dei servizi, come servizi sociali consultori. UONPIA, SERT etc... che non hanno diretta legittimazione ad agire. La Procura, a seguito di una profondità indagine attraverso i servizi operanti sul territorio, può formulare richieste di intervento o di apertura

di procedimenti al tribunale per i minorenni. Rispetto all'area penale, è il servizio a cui spettano la promozione e l'esercizio dell'azione penale per tutti i reati commessi dai minori di anni 18 nel suo territorio. Riceve inoltre le segnalazioni di tutti quei soggetti, come genitori, tutori o professionisti dell'educazione, che ritengono di dover segnalare una situazione specifica di un minorenne per cui aprire una procedura amministrativa. Come il Tribunale per i Minorenni, anche la procura minorile deve essere caratterizzata dalla cultura e dalla sensibilità rispetto alla tutela delle persone di minore età, non solo a livello giuridico, senza le quali è impossibile operare per il “*best interest of the child*” (Ianniello & Mari, 2007).

Nel 2022, anno in cui si svolge la parte sul campo della ricerca, il sistema della giustizia minorile italiana è costituito da 29 Tribunali per i Minorenni e altrettante Procure della Repubblica situati nelle Corti d'appello. Vi lavorano in tutto quasi 900 giudici, di cui meno di 200 sono magistrati e gli altri sono giudici onorari a cui si aggiungono circa un centinaio di pubblici ministeri. A questi professionisti della giustizia minorile si aggiungono altre figure che variano a seconda dell'ambito di riferimento.

I *giudici minorili*¹⁷ hanno il compito di identificare nel concreto il superiore interesse del minore e predisporre dei programmi di recupero delle sue difficoltà. Mentre il giudice ordinario può limitarsi a identificare la soluzione più giusta per il caso, il giudice minorile è impegnato non solo nell'accertamento della verità della situazione ma anche nell'individuare un adeguato percorso di formazione per i minorenni (Moro, 2005a). Deve pertanto saper lavorare a stretto contatto con i servizi del territorio, sia nella fase di acquisizione di elementi del giudizio sia per individuare il percorso migliore per raggiungere gli obiettivi di crescita del minorenne. Per questo è indispensabile una specializzazione (Moro, 2005b; Bruti Liberati, 2003). Come anticipato, nel collegio dei Tribunali per i Minorenni si incontrano e integrano le competenze tecniche dei giudici professionali e quelle

¹⁷ Come ricorda Moro (2005a) le competenze in materia minorile sono attribuite ad una pluralità di organi (il Tribunale per i Minorenni, il Tribunale Ordinario sia civile che penale, il giudice tutelare, il Procuratore Generale della Repubblica, la Procura della Repubblica presso il Tribunale ordinario). Da questo punto di vista possono essere considerati “giudici minorili” anche i giudici ordinari e tutelari quando si occupano di questioni relative ai minorenni. In questo paragrafo ci riferiamo specificamente ai giudici che operano all'interno del Tribunale per i Minorenni ma le riflessioni possono essere allargate anche agli operatori del tribunale ordinario che si occupano di procedure in cui sono coinvolti soggetti di minore età.

umanistiche dei giudici onorari. I *giudici onorari*, presenti fin dall'inizio nell'organico dei tribunali per i minorenni, sono quei professionisti chiamati in campo per le loro competenze ed esperienze in materia minorile. In genere afferiscono ad una disciplina delle scienze umane e hanno il compito di integrare il punto di vista e le competenze del giudice togato. Con il loro sapere specialistico consentono «al collegio una lettura più accurata di progetti e relazioni sociali finalizzata a valutarne l'adeguatezza o la superficialità e a intervenire con richieste di approfondimento in materia che il giurista non sempre è in grado di padroneggiare» (Maggia, 2021, p. 21). Queste figure vengono nominate con decreto del Presidente della Repubblica su delibera del consiglio superiore della magistratura durano tre anni e possono essere riconfermate. Il CSM (consiglio superiore della magistratura) con la delibera 17 giugno 1998 ha chiarito che il compito di queste figure non è assistere in qualità di consulente tecnico ma far parte del collegio giudicante con pienezza di poteri. La distinzione con i giudici togati è quindi solo rispetto allo status; pertanto, i giudici onorari non sono da considerare come esperti ma come giudici a tutti gli effetti. Essi, quindi, partecipano sia alle attività istruttorie che alle fasi decisionali, esprimendo un voto che ha lo stesso peso di quello del giudice togato (Cerrai et al., 2019). La loro funzione viene evidenziata dapprima grazie alla legge 431 del 1967 e successivamente rinforzata dalla legge 4 maggio 1983 n.184 disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori. Tali leggi introducono per i giudici competenze non maturabili nei percorsi formativi giuridici tradizionali, come ad esempio la capacità di valutazione, l'abilità nel condurre audizioni e colloqui, e la capacità di comprensione della personalità, oltre alla capacità di partecipare alla progettazione di interventi sociali ed educativi e al confronto con diverse figure professionali portatrici di paradigmi metodologie e linguaggi specifici (Fadiga, 2009).

Un'altra figura che concorre alla protezione dei soggetti deboli, tra cui minorenni e persone incapaci o prive di autonomia, all'interno del panorama della giustizia minorile è quella del *giudice tutelare*. Le funzioni minorili ad essi attribuite, eterogenee e differenti, sono sostanzialmente di vigilanza e controllo nell'interesse del minorenne, di amministrazione dei beni dei soggetti minorenni e di promozione della persona, ad esempio riguardo i trattamenti sanitari, volontari e

obbligatori, l'interruzione volontaria di gravidanza, l'affidamento familiare e l'adozione (Long & Cottatelucci, 2019). Le attribuzioni dei giudici tutelari concorrono con quelle del tribunale per i minorenni e con quelle del tribunale ordinario, e riguardano i minorenni sottoposti alla responsabilità genitoriale, i minorenni sottoposti a tutela, e i minorenni emancipati.

Una figura che ha come compito principale il rappresentare il minore nel caso di conflitto di interesse con i genitori o loro disinteresse, è il *curatore speciale del minore*. Si tratta di una figura che fornisce rappresentanza alle persone di minore età nei procedimenti civili e penali (Dosi, 2005). Nei procedimenti civili entra in campo quando i loro diritti non possono essere rappresentati o difesi dai genitori e di conseguenza «rappresenta e si sostituisce al minore nel processo in contraddittorio con i genitori» (Cerrai et al., 2019, p. 180). Nei procedimenti penali si la sua nomina è prevista, per i minori di anni 14, in mancanza del rappresentante legale o in presenza di un conflitto di interesse con i genitori (Dosi, 2005). Dal 2007 il curatore speciale è entrato a pieno titolo nel sistema della giustizia minorile a partire dal principio dell'assistenza legale del minore e dal tradurre concretamente le norme e le indicazioni rispetto ai diritti dei minorenni (Grazioli & Menicucci, 2012). Spesso nominato d'ufficio dal Tribunale, non è necessariamente un avvocato anche se la prassi si è sempre più orientata in tal senso, attribuendo agli avvocati le funzioni di curatore speciale (Dosi, 2005). È bene sottolineare che, oltre a rappresentare le volontà del minore e farsene portavoce, il curatore ha l'obbligo giuridico di formarsi un convincimento personale in merito alla vicenda e portare le proprie osservazioni, anche se in contraddizione con quelle del minore, quando risulta necessario rispetto al superiore interesse del minore in nome del quale agisce (Cerrai et al., 2019). Questo ruolo richiede competenze tecniche che comprendono sia una preparazione specialistica teorica e un'esperienza pratica, oltre che un interessamento e cura per la vicenda umana della persona minore (Benzoni & Cavenaghi, 2019). Come anticipato nel paragrafo precedente, la riforma Cartabia ha previsto inoltre la possibilità per il giudice, all'esito del procedimento, di nominare un *curatore del minore*. È una figura diversa dal curatore speciale del minore, che appartiene all'ambito “sostanziale”, a cui il giudice può attribuire poteri decisionali rispetto alle scelte di superiore interesse del minore

e che agisce in particolare nelle situazioni familiari in cui i genitori non sono in grado di giungere a scelte condivise o tengono condotte pregiudizievoli per il minore (Cesaro, 2022).

Non sempre i genitori o il curatore speciale possono rappresentare un minore nei procedimenti civili (art. 82 c.p.c.). Inoltre, il minore che ha compiuto i 14 anni ed è quindi considerato imputabile dall'ordinamento italiano, non può stare in giudizio da solo nei processi penali (artt. 96 e 97 c.p.p.). Per questi casi il sistema prevede la presenza di un difensore tecnico, *l'avvocato del minore*. Si tratta di una figura di notevole importanza che ha il compito di rappresentare, di difendere e di assistere la persona di minore di età, per questo dovrebbe accompagnare alle competenze tecniche anche una capacità, sensibilità e attitudine a trattare una materia specifica come quella minorile, oltre a competenze relazionali e psicologiche (Dosi, 2005). Nel processo penale è presente fin dalla sua istituzione poiché in tale contesto il minore deve essere necessariamente assistito da un difensore (su nomina diretta o d'ufficio) che lo possa rappresentare e difendere nell'ambito del processo. L'ordinamento italiano infatti ritiene la persona di minore età meritevole di tutela in quanto non in grado di far valere autonomamente i propri interessi e i propri diritti. Per svolgere questo compito delicato sono richieste diverse competenze, sia tecniche che specialistiche, che riguardano sia l'ambito del diritto minorile, che le problematiche dell'età evolutiva; deve inoltre essere capace di interagire con i sistemi familiari e i loro legami, a partire da una logica che sappia collocare l'interesse del minore assistito all'interno di un interesse più generale e che sappia fare i conti con i legami familiari (Dosi, 2005). Nel processo civile, con l'entrata in vigore della legge 149/2001, nelle procedure relative alla dichiarazione di adottabilità e nei procedimenti sulla limitazione o decadenza dalla responsabilità genitoriale, il giudice è obbligato a nominare l'avvocato difensore di tutte le parti, quindi non solo per i genitori ma anche per il minore. Accanto alla figura dell'avvocato del minore la L. 149/2001 ha introdotto anche l'assistenza legale obbligatoria per i genitori, prevedendo quindi nei Tribunali per i Minorenni anche la presenza dell'*avvocato dei genitori*.

Nel processo civile i giudici, come strumento di integrazione, possono richiedere una consulenza tecnica attraverso cui raccogliere gli elementi utili per

formulare il proprio giudizio o a cui delegare l'ascolto della persona di minore età. La consulenza tecnica viene effettuata dal *consulente tecnico d'ufficio* (CTU), che deve rispondere a un quesito specifico del giudice. Nel primo caso, il suo compito spesso consiste nel valutare le competenze genitoriali. Nel secondo caso, l'ascolto del minore, il compito riguarda la raccolta delle opinioni del minore, anche rispetto a legami e relazioni familiari e sociali, dei suoi stati d'animo e sentimenti, e delle sue aspirazioni. La consulenza si conclude con la redazione di una specifica relazione. Al termine della consulenza, il CTU può offrire al minore e alla sua famiglia uno spazio di restituzione di quanto emerso che può rappresentare una riflessione sulle funzioni genitoriali e sul quanto sta accadendo (Catullo, 2014). I requisiti per svolgere tale ruolo sono generici e cambiano da tribunale a tribunale (Feresin, 2021). In alcuni casi, per tutelare l'interesse delle altre parti all'interno del procedimento possono essere nominati anche dei consulenti tecnici di parte (CTP). Tali consulenti partecipano alle attività di indagine del CTU e possono produrre una loro relazione rispetto agli accertamenti effettuati. Nel procedimento penale, il primo organo giudiziario che entra in contatto con i minorenni è il *pubblico ministero presso il TM*. È un magistrato specializzato con un ruolo autonomo i cui compiti riguardano sia il procedimento penale (dalle indagini preliminari, quindi disporre accertamenti sulla personalità e sulla situazione socio-familiare del minore, all'esecuzione e al vigilare sull'applicazione delle misure pre-cautelari) che quello civile (iniziativa processuale a tutela dei minorenni in stato di disagio e/o pregiudizio, legittimazione procedimento civile, oltre a formulare pareri e partecipare alle udienze) (Cascone et al., 2016). Opera dunque secondo una prospettiva globale, oggi diremmo integrata, prevedendo sia interventi di tipo penale che civile, anche per la stessa persona di minore età. Questa figura nel tempo si è sempre più differenziata dal PM ordinario, mettendo in campo interventi di emergenza, avviando attività investigative quale parte attiva del territorio e non solo passiva, limitandosi a ricevere le segnalazioni in merito a possibili situazioni di pregiudizio o maltrattamento, e operando attraverso una forma di "giustizia di vicinanza" tra servizi e utenza, dando un contributo reale alla tutela giurisdizionale dei minori (CSM, 2000). In ambito penale è presente anche la figura del magistrato di sorveglianza, un organo monocratico che ha competenze relative all'esecuzione

della pena ora nominato giudice di sorveglianza. Sempre in ambito penale il coinvolgimento di persone di minore età come vittime o testimoni di reati spesso li porta ad essere ascoltati ed entrare in relazione con la il personale della polizia giudiziaria. È un ascolto che avviene nelle prime fasi dell'indagine ed anche in questo caso non si tratta solo di tenere traccia della narrazione fatta dalla persona di minore età rispetto ai fatti accaduti ma di essere in grado di accogliere i minorenni e provvedere al contenimento del vissuto emotivo traumatico (Cavallo, 2012).

Infine, è utile specificare che l'intervento penale a carico della persona di minore età interviene all'interno di un *sistema integrato di servizi* in cui vi sono sia i servizi predisposti nel settore penale del ministero della giustizia sia i servizi degli enti locali. Tra questi ultimi troviamo il servizio sociale, gli uffici di servizio sociale per i minorenni (USSM), gli istituti penali (IPM), i centri di prima accoglienza e le comunità (Cascone, 2016). Gli USSM intervengono in differenti aree, erogando assistenza e sostegno al minorenne introdotto nel circuito penale, operando nelle indagini sociali e nella fase di osservazione sulla situazione di vita del minorenne, e collaborando con l'autorità giudiziaria nell'individuare la risposta adeguata al reato commesso dal minorenne. Come ultima competenza hanno anche un'azione di trattamento e controllo nello svolgimento delle misure disposte dall'autorità giudiziaria. Gli istituti penali per i minorenni (IPM) assolvono al compito di offrire opportunità di spazi protetti per i minorenni sottoposti a misura carceraria e ospitano soggetti di età compresa tra i 14 e i 21 anni condannati o imputati per reati commessi da minorenni. Hanno finalità educativa delle misure detentive e seguono il principio fondamentale di garantire un ambiente fisico e relazionale improntato al rispetto della dignità della persona, dei suoi diritti e dei suoi bisogni (Cascone, 2016 p. 473). I centri di prima accoglienza sono sempre strutture di accoglienza e trattamento dei minori all'interno del circuito penale che svolgono funzione di ospitare i minorenni sino all'udienza di convalida. Hanno quindi una doppia finalità custodialistica e di tutela del minore. All'interno dei CPA operano operatori sociali che si prendono in carico le persone di minore età e forniscono all'autorità giudiziaria i primi elementi di conoscenza rispetto alle situazioni personali, familiari e sociali e, a volte, le prime indicazioni di ipotesi di intervento. Infine, le comunità sono quelle strutture che accolgono minori sottoposti a misura penale.

Sono strutture pubbliche o private che collaborano con i servizi territoriali in cui lavora personale specializzato (Cascone, 2016).

Oltre ai numerosi operatori e professionisti della giustizia minorile, fanno parte del sistema della giustizia minorile anche le persone di minore età che per differenti motivi si trovano, in un momento della loro vita, a transitare per gli spazi e le aule dei tribunali italiani e del sistema integrato di servizi. (USSM, IPM, centri di prima accoglienza, comunità, comunità educative¹⁸, comunità genitore-bambino...).

Rispetto all'area penale, i dati più recenti riguardo la *criminalità minorile* sono reperibili dal sito della sezione statistica del Dipartimento per la giustizia minorile Ministero della Giustizia (Dipartimento Giustizia minorile e di comunità-sezione statistica¹⁹). I dati più recenti (al momento della redazione della tesi) riportano 21.551 minorenni e giovani adulti (18-25 anni) in carico agli uffici di Servizio Sociale per i Minorenni per l'anno 2022, di cui 4.737 stranieri, mentre i dati di riepilogo al 30 novembre 2023 segnalano 14.177 minorenni e giovani adulti (18-25 anni) in carico agli uffici di Servizio Sociale per i Minorenni di cui 4.754 stranieri. A questi numeri vanno aggiunte le persone di età minore detenute insieme ai genitori (matri) o con genitore detenuto che, a causa della situazione dei genitori, intrecciano nella loro vita il sistema giudiziario.

Rispetto all'area della *tutela*, risulta molto più complesso ricostruire numeri e percorsi, data «la mancanza di un monitoraggio costantemente aggiornato circa il numero e le caratteristiche dei minorenni che vivono fuori dalla propria famiglia d'origine, nonché delle strutture di accoglienza delle famiglie affidatarie che li accolgono» (AGIA, 2019, p. 14) a cui si aggiunge la mancanza di un registro nazionale per i minorenni oggetto di intervento ma che restano collocati in famiglia. Ciononostante, è importante riportare alcune cifre poiché i dati disponibili in merito rendono ben evidente la dimensione del fenomeno. I tre principali enti che si occupano del monitoraggio nazionale dei minorenni fuori famiglia sono: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ISTAT e Autorità Garante Infanzia e Adolescenza (AGIA). Le criticità principali, che riguardano le scelte della

¹⁸ A differenza dei servizi legati all'area penale, i servizi del sistema della tutela hanno giurisdizione regionale quindi la nomenclatura varia da regione a regione.

¹⁹ Tutte le statistiche sono visibili sul sito: <https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/statistiche>

popolazione (ad esempio i minorenni inseriti in struttura con un genitore vengono considerati solo nel report AGIA), le tempistiche di rilevazione e le modalità di rilevazione, rendono di fatto i dati raccolti poco comparabili. Secondo il monitoraggio dell'autorità garante i minorenni presenti nelle strutture residenziali al 31.12.2017 sarebbero 29.568 di cui 13.358 Minori Stranieri Non Accompagnati, mentre dal monitoraggio del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Istituto degli Innocenti di Firenze, 2020, Bambini e ragazzi in affidamento familiare e nei servizi residenziali per minorenni) risultano 14.219 minorenni in affido familiare e 12.892 minorenni accolti nei servizi residenziali nell'anno 2017. A questi numeri vanno aggiunti i destinatari di altri dispositivi educativi, come l'assistenza educativa domiciliare o le comunità diurne, che spesso comportano l'entrare in relazione con il tribunale competente. Rispetto a questo fenomeno non sono reperibili dati in dettaglio a causa della disparità regionale di adesione al Sistema informativo sulla cura e protezione di Bambini e famiglie. Per avere un'idea generale del fenomeno può essere utile considerare l'ultima relazione disponibile dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (Osservatorio nazionale Infanzia e Adolescenza, 2015, Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012-2015), secondo cui nel 2014 risulterebbero 91.272 bambini o ragazzi presi in carico per maltrattamento. In merito alle *adozioni internazionali*, altro punto di incontro tra minorenni e tribunali, i dati statistici della Commissione per le Adozioni Internazionali rilevano che nel 2022 sono 698 i minorenni stranieri per i quali è stata rilasciata l'autorizzazione all'ingresso in Italia a scopo adottivo (dati e prospettive nelle adozioni internazionali- Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2022), dati in netta diminuzione rispetto al 2019 (1.205 minorenni autorizzati) soprattutto a causa della pandemia Covid del 2019 e del relativo blocco delle procedure adottive. Infine, i dati censiti dalla Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione riportano, per il mese di maggio 2023, 20.510 *minori stranieri non accompagnati* presenti in Italia (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Report di Monitoraggio: I Minori Stranieri non Accompagnati in Italia- dati al 31/5/2023).

Da questo breve quadro si può evincere quanto il contesto di riferimento, in particolare i Tribunali per i Minorenni, sia complesso e sfaccettato, fatto di relazioni

tra operatori e utenti caratterizzate da un elevato grado di diversità e pluralità per via della molteplicità dei sistemi con cui gli operatori devono interagire. Risulta quindi evidente come gli operatori della giustizia minorile siano chiamati nell'operatività quotidiana ad imparare a gestire l'incontro con l'alterità caratterizzato da una forte componente di diversità in termini biografici, culturali e linguistici. Accanto al pluralismo tipico delle società multiculturali, l'operatore della giustizia minorile si trova a doversi confrontare con il pluralismo normativo, composto da quella molteplicità di norme che influenzano scelte ed azioni e che richiamano modi plurali di intendere le relazioni sociali, le relazioni familiari e i sistemi di significato che le persone attribuiscono alla realtà (Mancini, 2019) e con le differenze identitarie e biografiche di ciascun individuo. L'operatore che si interfaccia con le persone di minore età con background migratorio (e i loro sistemi familiari) deve quindi operare su più livelli, in un sistema di relazioni complesso, in cui la dimensione della pluralità delle storie biografiche apre alla dimensione della pluralità culturale, intesa come molteplicità di appartenenze (di genere, sociali, religiose, nazionali, linguistiche etc..).

1.2.4 La formazione degli operatori della giustizia minorile

Fino al 1970 la giustizia minorile era considerata di serie B e «i giudici presenti nei tribunali per i minorenni erano privi di qualsiasi formazione specifica e spesso destinati a quella funzione non a tempo pieno e controvoiglia per disposizione del presidente del tribunale ordinario» (Fadiga, 2010, p. 60). È solo con la legge 35 del 9 marzo 1971 che viene definita la pianta organica dei tribunali per i minorenni, il CSM (Consiglio Superiore della Magistratura) si esprime in merito alla necessità di una particolare formazione del magistrato preposto alla tutela dei diritti dei minori e della famiglia e nel 1973 nascono i primi corsi di formazione permanente disposti dal CSM a livello nazionale (Fadiga, 2009). Negli anni successivi, a partire dalla riforma del processo penale minorile²⁰ in avanti, la

²⁰ Decreto legislativo 28 luglio 1989, n° 272 - Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n° 448, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni. Art. 5. *Formazione e aggiornamento dei magistrati addetti agli uffici giudiziari minorili*: «Il ministero della giustizia collabora con il Consiglio superiore della magistratura per la realizzazione di appositi corsi di formazione e di aggiornamento per i magistrati ordinari e onorari addetti agli uffici giudiziari minorili, nelle materie attinenti al diritto minorile e alle problematiche della famiglia e dell'età evolutiva». Art. 14. *Programmi di*

formazione e specializzazione degli operatori della giustizia minorile diventa sempre più oggetto di attenzione e impegno istituzionale. Col passare del tempo si allarga man mano anche la platea dei potenziali destinatari, arrivando ad includere tutti attori del processo penale e civile, quindi non solo i giudici operanti nei TM ma ugualmente avvocati, operatori dei servizi sociali, polizia giudiziaria, fino a includere anche esperti e consulenti chiamati a inserire i loro interventi all'interno del sistema della giustizia minorile.

Accanto a questi fenomeni, si persegue sempre di più l'idea di un operatore del diritto (togato) specializzato, non solo nella protezione e tutela dei minorenni ma anche preparato e competente rispetto al diritto all'educazione e alla formazione di personalità dei minorenni, in grado quindi di riconoscere e gestire le specificità del lavoro con i minorenni. Tale specializzazione non può che essere ottenuta attraverso una formazione specifica che non si limiti solo alle conoscenze giuridiche ma che sia «utile nella gestione globale di un procedimento che risulta per sua natura peculiare e delicato» (Cerrai et al., 2019, p. 181). Moro (2000), a partire dalla considerazione che la metodologia di intervento del tribunale minorile è profondamente diversa da quella del tribunale ordinario, ritiene che i giudici minorili debbano avere una specializzazione che li renda idonei a saper ascoltare e saper parlare, non solo al fine di comprendere appieno le dinamiche di una persona in evoluzione e accertarne le risorse positive, ma soprattutto per sostenere la capacità di sviluppare progetti rieducativi in collaborazione con gli enti del territorio. L'autore teorizza una formazione specializzata che sia di supporto al saper realizzare questa "intensa collaborazione" pur rimanendo all'interno del proprio ruolo di giudice, cioè la persona che deve prendere delle decisioni verificando che tali decisioni non compromettano i diritti di nessuna parte (Moro 1996b).

L'istituzione che si occupa della formazione dei magistrati è la Scuola superiore della magistratura, ente autonomo cui spetta il compito di salvaguardare l'attuazione del diritto-dovere alla formazione professionale degli appartenenti all'ordine giudiziario. Tale organismo si occupa della formazione permanente di

formazione per operatori minorili: «Il ministero della giustizia e le regioni realizzano annualmente appositi programmi congiunti di formazione e di aggiornamento per gli operatori minorili dell'amministrazione della giustizia e degli enti locali».

magistrati, responsabili degli uffici giudiziari e magistrati onorari, oltre a collaborare con il CSM per la formazione iniziale dei magistrati in tirocinio. Opera, inoltre, a livello europeo e internazionale su studi e ricerche e collabora in merito alla formazione di altri operatori giuridici (<https://www.scuolamagistratura.it/la-formazione-dei-magistrati-in-italia>). Le *linee guida della formazione magistrati* del 2022 vertono sulla preparazione tecnico-giuridica dei magistrati, individuando tra le attenzioni metodologiche l'erogazione di corsi capaci di mettere in correlazione metodo e argomento, l'utilizzo di metodologie attive che siano in grado di promuovere incontro e scambio di esperienze e di metodi formativi dialogici come il dibattito guidato o la simulazione di caso, e il ricorso a corsi che prevedano "momenti di confronto e partecipazione finalizzati alla condivisione delle esperienze professionali" (CSM; 2022, p. 3). Rispetto al criterio di scelta degli argomenti, essi vengono individuati in base alle linee programmatiche sulla formazione ed aggiornamento professionale dei magistrati erogate nell'anno precedente del CSM unitamente alla rilevazione dei bisogni formativi²¹. In questo documento i minori stranieri sono inseriti accanto all'immigrazione (14.6 Immigrazione, minori stranieri) solo in quanto minorenni stranieri non accompagnati, e inseriti tra le «tematiche verosimilmente sfuggite all'approfondimento universitario e post universitario e che, invece, costituiscono oggetto di fenomeni emergenziali di assoluto rilievo» (CSM, 2022, p. 15).

La formazione degli avvocati minorili è garantita in primis dal dovere di competenza e dal dovere di aggiornamento professionale e formazione continua (artt. 14 e 15 codice deontologico forense) e, in secondo luogo, dalle singole iniziative di formazione e aggiornamento erogate dai consigli dell'ordine degli avvocati (Dosi, 2005). A partire dalla riforma del processo penale minorile (DPR n. 448/1988) il difensore d'ufficio del minorenne per poter essere iscritto all'apposito albo deve aver conseguito una specifica preparazione attraverso una formazione nelle "materie attinenti al diritto minorile e alle problematiche dell'età evolutiva" (Cesaro, 2022). Successivamente, nel 2014, grazie al *Regolamento per la formazione continua* (Regolamento CNF n. 6/2014) l'obbligo formativo è stato introdotto per tutti gli avvocati. Tale documento rinforza il valore della formazione

²¹ I temi specifici sono elencati nelle pagine 16-19 del documento.

in ottica di lifelong learning anche se, senza apparenti ragioni, tra le categorie esentate inserisce anche gli avvocati sopra i 60 anni di età e quelli iscritti all'albo da più di 25 anni (art. 15). Nello stesso anno viene approvato dal CNF anche il *Regolamento sulle specializzazioni forensi* che tra le varie aree di specializzazione prevede quella relativa al diritto delle relazioni familiari delle persone dei minori (Cesaro, 2015).

In merito al ruolo del curatore speciale del minore, anche in questo caso per essere iscritti agli appositi albi bisogna aver seguito dei corsi di formazione. A seguito della riforma Cartabia, che prevede inoltre che il curatore speciale debba procedere all'ascolto del minore, alcune istituzioni si sono interrogate su questa figura, creando documenti e linee guida che ribadiscono l'importanza della formazione. Ad esempio, le *Linee guida del curatore speciale del minore nei procedimenti civili* elaborate dall'UNCM (Unione nazionale Camere Minorili) al punto 1 riportano: «il curatore speciale del minore possiede una formazione specifica e qualificata, da mantenere e aggiornare costantemente, unicamente a una reale motivazione a rivestire l'incarico». Anche il CNF (Consiglio Nazionale Forense) ha predisposto una guida con alcune raccomandazioni che riguardano gli avvocati che ricoprono il ruolo di curatori speciali del minore. Nelle raccomandazioni si afferma che: «Il Curatore speciale del minore deve curare la propria competenza professionale attraverso l'acquisizione di una formazione, anche multidisciplinare, adeguata e avere un aggiornamento costante nelle materie attinenti al diritto della famiglia, delle persone e dei minori» (CNF, 2022). Nello stesso documento si specifica inoltre che: «Nell'adempimento del proprio mandato, il Curatore speciale del minore mantiene continui contatti e rapporti improntati a correttezza e lealtà con il tutore, laddove esistente, con i servizi sociali, con gli educatori, con i responsabili delle comunità, con il personale sanitario, con gli affidatari (o l'ente affidatario), con gli insegnanti, nonché con tutti gli altri soggetti che a vario titolo si occupano del minore (...)». Risulta evidente che per poter agire in tal senso non ci si può limitare ad avere una formazione prettamente giuridica ma si necessita anche di un altro tipo di competenze.

Accanto ai documenti che riguardano la formazione in generale vi sono le indicazioni sviluppate in merito a specifiche situazioni. Riferendosi ad aree

tematiche specifiche, ad esempio, le *Linee guida per una separazione dei genitori a misura di bambino* del UNCM come prima linea guida riportano: «è fondamentale che i magistrati, avvocati e tutti i professionisti coinvolti in un procedimento che vede coinvolti figli di minori abbiano una formazione interdisciplinare, anche extra giuridica, sui diritti e bisogni dei minori» (UNCM, 2010). In merito ai minorenni stranieri, Cerrai (2019) ritiene che il trattamento di tali persone dovrebbe essere oggetto di formazione a causa dei particolari vissuti emotivi e dolorosi che necessiterebbero di differenti modalità di ascolto e di approccio.

Vi è poi un tipo di formazione meno legata alle competenze tecniche e più sistemica, che mira a mettere in relazione e in comunicazione i diversi professionisti (e i diversi sguardi disciplinari) che si occupano di minorenni al fine di sviluppare percorsi e progetti integrati, a partire dal “*best interest of the child*”. Non si tratta solo della formazione interdisciplinare all’interno dei tribunali minorili,²² ma di una formazione integrata che mette in rete tutti i professionisti coinvolti nel sistema della giustizia. Tra gli autori che evidenziano la necessità di una formazione integrata a fronte della elevata complessità degli interventi di tutela e del sistema coinvolto troviamo Patrizi e Genovese (2007), Cerrai et al. (2019), Pricoco e Long (2022). In particolare, Cesaro (2015; 2022) sostiene l’importanza di una formazione multidisciplinare per tutti gli operatori della giustizia minorile che vada nella direzione di una specializzazione del sistema e che sappia fornire risposte a bisogni, esigenze e diritti delle persone di minore età.

In conclusione, ad oggi sono molte le indicazioni e linee guida che insistono sulla formazione dei diversi operatori della giustizia minorile, pur non entrando nel merito di approcci, metodologie, strumenti o argomenti. Ad esempio, nelle *Linee guida del comitato dei ministri del Consiglio d’Europa per una giustizia a misura di minore* (Consiglio d’Europa, 2010) la formazione dei professionisti viene riconosciuta come un elemento che concorre a rendere la giustizia “a misura di

²² Già nel 1998 con delibera del 20 maggio, il CSM affermava che «la difficile sintesi tra il sapere giuridico proprio dei giudici togati e i saperi extra giuridici propri dei giudici onorari non può essere frutto di una sporadica continuità a volte solo fisica in camera di consiglio, ma presuppone un confronto dialettico di competenze e di esperienze, che va concretamente sperimentato in ordine ai nodi salienti che attengono alla condizione minorile agli strumenti rivolti alla sua tutela» (Spina, 2008).

minore». Tali linee guida riconoscono l'importanza di sviluppare percorsi formativi che riguardino la comunicazione con bambini e adolescenti di differenti età e in differenti fasi dello sviluppo, o in situazioni di particolare vulnerabilità, oltre che riconoscere l'importanza di un *multidisciplinary approach* (Cesaro, 2015). Nello specifico il punto 14 dichiara: «Tutti i professionisti che operano con e per i minori dovrebbero ricevere la necessaria formazione interdisciplinare sui diritti e sui bisogni dei minori di diverse fasce di età e sui procedimenti adatti a questi ultimi». Nel paragrafo V, tra le azioni possibili, l'ultimo punto fa riferimento a «assicurare che tutti i professionisti interessati che operano a contatto con minori nel sistema giudiziario ricevano un sostegno e una formazione idonei nonché un orientamento pratico al fine di garantire e attuare adeguatamente i diritti dei minori, in particolare nel valutare l'interesse superiore dei minori in tutti i tipi di procedimento che li coinvolgono o li riguardano». A livello più generale, l'AGIA nazionale (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza) nelle sue Raccomandazioni del 2019 si rivolge alla Scuola superiore della magistratura affinché curi «una formazione specifica iniziale continua per i magistrati, togati e onorari, che si occupano di procedimenti in materia di responsabilità genitoriale e comunque di procedimenti cui sono coinvolti minorenni» e al Consiglio nazionale forense affinché preveda «una formazione specifica iniziale continua per gli avvocati impegnati nel sistema della tutela minorile» (AGIA, 2019, p. 26). Anche la riforma Cartabia prevede una maggiore specializzazione e competenza per tutte le figure che operano nell'ambito della giustizia minorile e della famiglia, tra cui magistrati, avvocati ma anche notai, consulenti e mediatori familiari (Bartolomei & Tognaccini, 2022). Tuttavia, la stessa legge non prevede una formazione specifica rispetto alla protezione dei minori o alla violenza domestica per poter effettuare la valutazione delle competenze genitoriali (Feresin, 2021). Anche rispetto alla figura del curatore speciale e del curatore sostanziale del minore nella riforma non vi è traccia di richiesta di una formazione multidisciplinare che consenta agli avvocati di «rivestire con competenze efficaci e grande responsabilità sociale il ruolo proprio più prezioso in una società civile, quello di protezione dell'infanzia adolescenza» (Cesaro, 2022, p. 142). Inoltre, a fronte della modifica del sistema della giustizia minorile e del ruolo del giudice in composizione monocratica nella parte civile,

Pricoco e Long (2022) sottolineano che la funzione del pubblico ministero nel nuovo tribunale unico necessiterebbe di «una formazione peculiare è una trasmissione esperienza e cultura minorile per qualificare un'azione che avrà connotati di ulteriore specializzazione e maggiore complessità» (p. 12).

Capitolo 2- Società multiculturali, pluralismo e diritto

2.1 Pluralismo normativo, conflitti multiculturali e diritto interculturale

Sono molti gli autori che riflettono su rischi, opportunità e conseguenze della globalizzazione, fenomeno che non solo ha avuto ripercussioni sugli avvenimenti mondiali ma anche sulla vita quotidiana delle persone, modificando gli stili di vita in maniera molto profonda e spesso portando a conseguenze disomogenee (Bauman, 2012; Beck, 1999; Geertz, 1999; Giddens, 2000).

Accanto alle numerose considerazioni sui cambiamenti relativi a spazio, tempo e densità (delle reti e dei legami), sulla perdita di confini nelle diverse dimensioni (economica, dell'informazione, della società civile) e sulla perdita di unità territoriale, uno degli esiti più noti della globalizzazione è la spinta verso le società multiculturali. L'aggettivo *multiculturale* è utilizzato prevalentemente in due accezioni: una descrittiva ed una prescrittiva più legata al termine multiculturalismo (Ricca, 2008). La definizione puramente descrittiva, in genere espressa con l'aggettivo *multiculturale*, individua le società multiculturali come «situazioni di convivenza nello stesso territorio nazionale di differenti gruppi sociali con differenti valori, pratiche, credenze, norme giuridiche e strutture di relazione» (Facchi, 2001, p. 6). Tale aggettivo si riferisce quindi ad uno stato di fatto, senza dare alcuna indicazione in merito a come le società gestiscono le numerose differenze presenti al loro interno. In questa accezione le culture sono considerate come differenti e incomunicanti, espressione di «universi di senso assoluti originari e idiomatici» (Ricca, 2008, p. 10). Ne deriva l'assoluta impossibilità di comunicazione, contaminazione, mediazione e dialogo tra le stesse e il forte rischio di ragionare in termini di "scontro di civiltà" (Parolari e Mazzaresse, 2010).

Il termine *multiculturalismo* invece, indica sia la forma di convivenza sociale basata sul pluralismo culturale, che i differenti approcci legati al trattamento dei diritti e dei doveri di diverse comunità culturali presenti all'interno di uno stesso Stato (Mancini, 2000; Ricca, 2008). Per tale sua caratteristica prescrittiva sarebbe meglio utilizzare il termine multiculturalismi, al plurale, per sottintendere che non

esiste un solo modello possibile di società multiculturale (Rebughini, 2014). Infatti, negli Stati multiculturali l'incontro e la convivenza tra persone di culture differenti possono seguire differenti modelli, ed anche lo stesso concetto di integrazione può assumere significati differenti e concretizzarsi in politiche nazionali differenti (Mancini, 2018). Come ricorda Facchi, esistono differenti modelli politico-giuridici per gestire la compresenza all'interno di uno stato di individui e gruppi di culture diverse, espressioni di differenti visioni del rapporto tra minoranze e maggioranza. L'autrice li colloca in «un continuum che va dall'assimilazione alla tolleranza, alla tutela e rispetto delle differenze culturali, fino alla loro valorizzazione e promozione» (Facchi, 2001, p.12). I tre modelli di politiche pubbliche più noti sono: assimilazionista, multiculturalista e melting pot. Ai due principali paradigmi, quello assimilazionista, ispirato ad una concezione formale di uguaglianza che prescinde dalle differenze (modello francese) e quello multiculturalista, basato su una concezione sostanziale di uguaglianza che riconosce l'esistenza di differenze e di trattamenti differenziati e punta ad una convivenza pacifica (modello anglosassone), si affianca il melting pot, modello in cui persone di culture diverse dovrebbero fondersi e amalgamarsi fino a creare una nuova società (Parolari, 2016). All'interno dei vari modelli Portera (2022) evidenzia quelli che hanno in comune una visione dello straniero come problema o minaccia. Ne sono un esempio la segregazione, in cui chi è differente viene reso innocuo o isolato, o l'eliminazione, come forma estrema in cui l'estraneo, percepito come un pericolo, viene eliminato fisicamente o mediante l'espulsione dal territorio. L'autore inoltre sottolinea l'ambiguità semantica del termine integrazione²³, che spesso viene utilizzato per celare altri modelli come quello assimilazionista o multiculturalista (Portera, 2022). Si tratta di modelli che difficilmente possono abbandonare il terreno teorico e tradursi in politiche e pratiche senza subire in questo passaggio modifiche, trasformazioni e influenze. Essi Sono tuttavia utili per definire una prima lettura e interpretazione di come i singoli Stati si approcciano alle differenze culturali e al fenomeno migratorio attraverso le politiche di integrazione. L'Italia, ad esempio,

²³ Come individuato anche dalla Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati (L. 40/1998) il termine integrazione non è un concetto univoco. È inoltre evidente come, a fronte di differenti significati, esistano differenti percorsi per raggiungerla.

può essere definita una società multiculturale in cui convivono individui e gruppi culturalmente differenti, e in cui la pluralità culturale è indetificata tendenzialmente su base etnica, nonché riconosciuta a partire da istanze interne (riconoscimento e tutela delle minoranze linguistiche e religiose interne nella Costituzione) (Mancini, 2000). Per quanto riguarda il processo di integrazione, l'Italia non ha aderito ufficialmente a nessun modello, le politiche messe in atto nei confronti del pluralismo sembrano essere espressione delle caratteristiche del governo in carica e non un progetto sul lungo periodo, mentre il dibattito su multiculturalismo sembra essere prevalentemente legato alla questione dell'immigrazione e alla gestione dell'emergenza (Mancini, 2018).

La società multiculturale contiene al suo interno non solo diversi stili di vita ma anche diversi riferimenti sul piano normativo che hanno funzione di orientamento sociale per le persone che si riconoscono parte di uno specifico gruppo. Si assiste quindi un'intersezione di spazi giuridici che prevedono una compresenza di diverse fonti di normatività e che operano simultaneamente su livelli diversi (de Sousa Santos, 1987), chiamata *pluralismo normativo*. Tale fenomeno, tipico delle società multiculturali, indica la convivenza di molteplici sistemi giuridici e normativi paralleli, a volte in contrasto tra loro, in cui i cittadini risultano soggetti a fonti del diritto eterogenee. Da questo punto di vista, il pluralismo normativo può rappresentare un problema poiché le norme e i comportamenti prescritti dalle culture minoritarie, per le persone che vi appartengono, sono dotati di valore tanto quanto quelli della maggioranza (Mancini, 2018). Parolari (2016, p. 222) individua tre forme possibili di pluralismo normativo: la pluralità di ordinamenti giuridici statali, il sistema internazionale/sovranazionale di tutela dei diritti fondamentali e la presenza all'interno di uno stesso Stato di gruppi culturali con un "*minority legal order*". Quando i diversi sistemi normativi risultano in contrasto tra loro, la singola persona, non di rado, può trovarsi a dover scegliere tra il proprio diritto consuetudinario (definito anche *folk law*) e le norme prescritte dalle istituzioni giuridiche dello Stato. Baratta (1963) usa il termine "antinomie improprie" per riferirsi al conflitto che avviene tra norme giuridiche statali e altri tipi di norme, tra cui quelle culturali. Con "antinomie proprie" si riferisce invece ai conflitti tra norme appartenenti allo stesso ordinamento giuridico.

Quando la coesistenza di culture diverse diventa fonte di tensioni tra gruppi maggioritari e minoritari all'interno di uno stesso Stato si possono generare *conflitti multiculturali*. In campo giuridico si parla di conflitti multiculturali per indicare tutti quei casi di tensione tra la maggioranza della società e le minoranze etno-culturali, autoctone o immigrate che spesso danno origine a collisioni tra la cultura di un determinato gruppo e l'ordinamento giuridico del Paese di accoglienza (Caldirolì, 2015). Secondo Di Cosimo (2019) si è di fronte a conflitti multiculturali quando le culture presenti all'interno di uno stesso territorio danno indicazioni di comportamento inconciliabili. Caldirolì invece sposta la dimensione sul soggetto coinvolto che, nei conflitti multiculturali, non saprebbe in grado di distinguere tra adeguamento del comportamento alla norma e adesione alle valutazioni della cultura maggioritaria o deroga alle valutazioni della cultura a cui appartiene (Caldirolì, 2015). Altri autori inseriscono in tale categoria anche quella dei conflitti tra cittadini appartenenti a differenti comunità, spesso relativi all'ambito familiare, come ad esempio i conflitti sulle regole di crescita dei figli nati da coppie miste.

Uno degli strumenti che ha come scopo la mediazione tra sistemi giuridici differenti è il *diritto interculturale*: «quella parte del diritto che si interessa delle relazioni giuridiche caratterizzate dalle diversità identitarie (culturali o religiose ma non solo)» (Consorti, 2013, p. 177). Riguardo scopi e obiettivi, secondo Ricca il diritto interculturale serve a consentire che «il diritto nazionale possa essere se stesso e mantenersi tale anche quando deve misurarsi con la diversità culturale ormai divenuta parte integrante della sua platea sociale» (Ricca, 2015, p. 5). Consorti (2013) aggiunge tra gli obiettivi quello di fornire strumenti giuridici che sappiano sostenere la costruzione di una democrazia cosmopolitica, nonché la costruzione di un lessico giuridico che supporti il dialogo politico nelle democrazie multiculturali, un vocabolario che superi le barriere delle differenze culturali e sia di supporto ai processi di integrazione. L'autore specifica, inoltre, che il diritto interculturale dovrebbe essere in grado di superare l'approccio multiculturalista, proponendo modalità di gestione del conflitto fondate sulla comprensione profonda delle differenze e sulle potenzialità trasformative dell'approccio relazionale e narrativo, approccio che mette le differenze in connessione.

Come l'aggettivo multiculturale, anche il termine *interculturale* non viene utilizzato in modo univoco in letteratura, assume significati differenti a seconda dei contesti, oltre ad essere spesso confuso con i termini transculturale o multiculturale (Portera, 2007, 2020; Demetrio, 1997). Per fare chiarezza, l'approccio transculturale è basato sul presupposto che esistano dei valori (spesso definiti come un nucleo minimo) condivisibili e trasversali a tutte le culture. Tale approccio mette al centro ciò che unisce, disinteressandosi delle differenze, e si pone alla ricerca di valori universali, correndo però il rischio di essere intriso di etnocentrismo. All'opposto, l'approccio multiculturale si concentra sulle differenze, teorizzando la co-esistenza pacifica nello stesso luogo di culture diverse ma non in relazione tra loro, correndo il rischio di restare su una dimensione puramente descrittiva e di abbracciare il relativismo culturale e morale, oltre che di creare una gerarchia di culture reificate (Portera, 2020). La prospettiva interculturale invece, muove dalla conoscenza e dal rispetto sia delle diversità (multicultura) che delle comunanze (transculturale), aggiungendo però l'opportunità del dialogo, dell'incontro e dell'interazione tra persone (Portera, 2017). Tale prospettiva mette al centro le persone (e non le culture) e il loro incontro – e a volte scontro- nella convinzione che solo così si possa creare un futuro comune (Portera, 2020; Fiorucci, 2020; Santerini, 2003; Cohen-Emerique, 2017). Il pensiero interculturale considera inoltre lo straniero (che è portatore di differenze) non come un problema, bensì come una risorsa, un'opportunità di arricchimento se correttamente gestita, per le singole persone e per la società (Portera, 2020) e vede nel dialogo interculturale lo strumento centrale dell'educazione interculturale (Fiorucci, 2020). Anche il *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*, del Consiglio d'Europa, teorizza l'utilizzo del dialogo interculturale come strumento utile nelle società caratterizzate da pluralismo e minoranze. Tale concetto è definito come «uno scambio di idee aperto e rispettoso tra individui e gruppi appartenenti a diverse culture che conduce ad una più intensa comprensione dell'altrui visione del mondo» (COE, White paper, 2008).

In ambito giuridico Ricca (2008) evidenzia come gli aggettivi “multiculturale” e “interculturale” abbiano implicazioni fortemente differenziate, spesso divergenti. In particolare, sottolinea come il multiculturalismo, pur avendo

il pregio di avere creato spazio per la questione dei diritti delle culture, concepisca le culture come blocchi monolitici di fatto comunicanti «portatori di visioni del mondo irriducibili e intraducibili» (Ricca, 2008, p. 14). L'autore sottolinea la specificità dell'approccio interculturale che, a differenza della visione multiculturale, porterebbe a un'elaborazione di contesti di senso condivisi, all'avvio di processi di comprensione, traduzione e negoziazione tra i diversi universi culturali e alla creazione di un lessico per comunicare e agire in modo interindividuale nelle società multiculturali, un «codice organico di comunicazione e di azione pratica per la gestione delle relazioni tra soggetti di diversa appartenenza culturale» (Ricca, 2008, p. 9). Sempre in ambito giuridico, Consorti origina le sue riflessioni a partire dal riconoscimento dell'origine pedagogica dell'aggettivo interculturale, individuando come punto centrale dell'approccio interculturale «la costruzione di relazioni dinamiche fondate sull'incontro e sul dialogo» teorizzato da Cambi (Consorti, 2013, p. 158) e come strumento che consente il confronto tra istanze differenti il dialogo interculturale. Inoltre, per Consorti una delle funzioni dell'approccio interculturale è quella di impedire all'autorità pubblica di assumere come unica regola il sistema di valori della maggioranza, oltre che promuovere norme comuni che escludano il relativismo morale. Locchi vede nella prospettiva interculturale un modo per «superare le derive comunitariste ed essenzialiste ricollegate al multiculturalismo, valorizzando la dimensione individuale rispetto a quella di gruppo e mettendo al centro l'idea del dialogo dell'interazione tra diversi della coesione e del mutuo rispetto» (Locchi, 2018, p. 1016).

Da tali visioni emerge la natura dell'approccio interculturale. Orientata al supporto delle relazioni tra individui e gruppi, non si limita a teorizzare una convivenza pacifica, ma ricerca il dialogo, l'incontro e la relazione tra persone e gruppi appartenenti a culture diverse. In questo approccio la visione reificata e statica delle culture viene sostituita da una prospettiva che riconosce la dinamicità delle culture e la possibilità che culture e identità (culturali) si influenzino, si contaminino e si modifichino nel tempo e nello spazio. Lo stesso concetto di identità viene inteso in modo ibrido e poroso, la differenza culturale rappresenta un'occasione di crescita per l'individuo e la società, e la cultura è vista come risorsa e non come un sistema di significati rigido e imm modificabile. Questo cambio di

paradigma porta con sé anche una visione differente del conflitto, ritenuto un come elemento connaturato al genere umano e pertanto ineliminabile della vita stessa, che va quindi riconosciuto (in particolare nella differenza con la violenza e l'aggressività) e gestito nel modo più opportuno mediante «uno spirito di cooperazione di sinergia delle risorse distinguendo il problema dalla persona che si ha di fronte», giungendo ad «accordi che oltre a risolvere il problema contribuiscono all'accrescimento soggettivo e della comune umanità alla vivificazione della democrazia e al miglioramento della civiltà». (Portera, 2005, p. 160-161).

2.2 Universalità e particolarità nel diritto: diritti umani e diritti culturali

Prima di introdurre il tema dei diritti umani e dei diritti culturali è importante riflettere sul termine “*cultura*”. Accostarsi alla definizione di cultura non è semplice, dal momento che già nel 1952 un famoso studio rilevava 162 definizioni differenti di cultura (Kroeber & Kluckhohn, 1952). In tempi più recenti, tra i molti autori che si sono misurati con questo concetto, Morin ha messo in luce il carattere polisemico del termine cultura, che spesso «enunciato in un senso, è inteso in un altro» (Morin, 2016, p. 99).

Secondo Ferri (2015) la parola cultura può essere ricondotta a due aree di significato principali: la prima riguarda l'insieme di conoscenze che una volta acquisite diventano un elemento fondamentale dell'identità della persona; la seconda rimanda al concetto di civiltà, cioè l'insieme di conoscenze, tradizioni e norme che caratterizzano un determinato popolo. Nella prima definizione la cultura rappresenta la cornice, l'orizzonte di senso a partire dal quale la persona definisce le componenti della propria identità culturale. Tale concetto insiste sul legame indissolubile tra cultura e identità. A ben guardare si tratta di un processo biunivoco, poiché la persona trova nella cultura i significati e i riferimenti che le servono per costruire la propria identità, ma, nello stesso tempo, contribuisce all'interpretazione, alla costruzione e alla modifica della cultura stessa. I riferimenti e le componenti della cultura, grazie all'azione degli individui, possono infatti modificarsi e

cambiare poiché l'individuo non si limita ad assorbire e introiettare in modo passivo gli elementi che costituiscono la cultura di appartenenza, ma esercita un ruolo attivo di scelta, autonomia e libertà.

La seconda accezione del concetto di cultura nasce in seno all'antropologia, in cui l'oggetto di studio iniziale erano le "culture altre" attraverso oggetti, manufatti, pratiche. La prima delle definizioni scientifiche formulate è quella di Tylor, nel saggio *Primitive Culture* del 1871, che definisce la cultura come «complex whole which includes knowledge believe, arts, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society». Per quanto questo iniziale approccio reificante sia stato superato dall'antropologia stessa, ancora oggi funge da punto di riferimento per quei sistemi che percepiscono la cultura come una mera somma di elementi, siano essi oggetti o pratiche. I rischi di un approccio di questo tipo sono: semplificare la complessità della società; rappresentare in modo stereotipato le culture diverse dalla propria; accostarsi ad usi e costumi utilizzando le proprie chiavi di lettura (etnocentrismo). Un altro pericolo è quello analizzare le singole pratiche senza inserirle all'interno del sistema a cui appartengono e da cui inevitabilmente derivano il loro senso e significato. Un'altra idea di cultura che condivide le premesse della precedente considera la cultura come frutto dell'adattamento dell'uomo all'ambiente circostante. Da questa definizione deriva il relativismo culturale: l'incommensurabilità delle culture e l'impossibilità di valutare pratiche e significati di 'culture altre'. In questo approccio i rischi derivano dal considerare il soggetto come privo di agency e incapace di modificare la propria identità culturale e di contribuire alle modifiche della sua cultura di riferimento.

Alla fine del '900, grazie all'antropologia interpretativa e a Clifford Geertz (1973, trad. 1998) l'idea di cultura si è modificata nuovamente: la cultura diventa una rete di significati e simboli con cui le persone interpretano il mondo e da cui sono influenzate. Per l'antropologia interpretativa «tutte le culture sono intrinsecamente plurali e ibride, sono il prodotto di incontri, di traduzione empiriche e pratiche, sono processi di continua invenzione e rielaborazione locale è situata» (Rebughini, 2014, p. XV). Questo sguardo restituisce alle persone la capacità di interpretare, riconoscendole dotate di agency, quindi protagonisti attivi all'interno

delle culture. Viene riconosciuta al singolo individuo la possibilità di scegliere a quali pratiche, valori, norme... aderire, sia rispetto all'appartenenza ad un gruppo culturale che alla costruzione della propria identità culturale.

L'idea di cultura ad oggi, viene considerata dinamica, permeabile, modificabile e variabile (Portera, 2020; Remotti, 2012; Santerini, 2003; Demetrio, 1997;). L'approccio che vede le culture come sistemi nettamente distinti, chiusi, coerenti e statici è ormai superato e viene sempre più spesso messo in risalto il carattere "ibrido", "creolo" e "meticcio" delle culture (Parolari, 2013). Rispetto agli elementi che la costituiscono, la cultura viene interpretata sia come oggettiva (le componenti sono riconoscibili) che soggettiva (le persone possono scegliere e interpretare); come concreta (arti, prodotti) ma anche astratta (regole, norme, valori); come esplicita (nella dimensione prescrittiva) ma anche implicita (esistono molte dimensioni implicite, tra cui gli impliciti culturali); come coerente ma allo stesso tempo incoerente (Giaccardi, 2005). I confini tra culture (ammesso che esistano) sono considerati porosi e permeabili, in grado di consentire l'interazione, lo scambio e il dialogo tra persone, eventi sempre più presenti anche in virtù del processo di globalizzazione (Parolari, 2013). La stessa idea di identità non viene più concepita come «un dato fisso e immobile, che determina una volta per tutto il comportamento individuale» (Costa, 2013, p. 29) ma oggi è riconosciuta come composita ed eterogenea, formata da una molteplicità di identità che si intrecciano tra loro (Maalouf, 2002; Sen, 2008;). Come afferma Cuche (citato in Premoli, 2012) ogni soggetto possiede un'identità "a geometria variabile", che muta sfumature e caratteristiche in base al gruppo a cui fa riferimento in una data situazione relazionale.

I *diritti umani* si concretizzano nella *Dichiarazione ONU sui diritti dell'uomo* del 1948. L'idea che l'uomo possa essere titolare di diritti in quanto essere umano per natura e non in quanto membro di una comunità ha radici antiche. È una visione che nasce nel '600 con il giusnaturalismo moderno di Locke, si sviluppa nel '700 nel contratto sociale di Rousseau e all'interno delle dichiarazioni statunitensi e della *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* promulgata dall'Assemblea nazionale francese nel 1789, per poi dare origine nell'Ottocento a quei diritti limitati ai cittadini degli Stati nazionali riconosciuti dalle potenze

occidentali (Silva, 2013). Sono quindi i principi universalistici dell'illuminismo europeo che influenzano la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948, che per questo motivo è spesso tacciata di etnocentrismo (Silva, 2013). Due anni dopo la *Dichiarazione*, nel 1950, è stata approvata la *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti umani*, volta a tutelare i diritti umani e le libertà fondamentali in Europa. Entrambi i documenti fanno riferimento a diritti inalienabili e fondamentali della persona che, secondo la matrice giusnaturalista, spettano ad ogni essere umano in quanto individuo e non cittadino di uno Stato. In questa logica, è quindi la persona ad essere titolare di diritti e non la comunità o il Paese di cui fa parte (Consorti, 2013). Nello specifico, l'idea dell'individuo alla base della *Dichiarazione* è quella di un essere umano le cui caratteristiche principali sono la libertà l'uguaglianza, l'autodeterminazione e la dignità (Ricca, 2008). Tali diritti sono considerati universali, indivisibili e interdipendenti. Ad oggi, il linguaggio dei diritti umani viene utilizzato da parte di gruppi, individui e minoranze allo scopo di «contestare tradizioni e pratiche oppressive o promuovere cambiamenti politici, sociali, culturali» (Parolari, 2013, p. 231). Si tratta di forme di mobilitazione che, accanto alle forme di contestualizzazione delle pratiche dei diritti, portano ad una ridefinizione dei diritti a partire dal basso che tiene conto di come vengono rielaborati i diritti (catalogo, linguaggio, pratiche) nei diversi contesti (Parolari, 2016). Approcciare la questione dei diritti umani dal basso, oltre a mettere in luce la natura dinamica dei diritti (e delle culture) e a svolgere una funzione emancipativa, permette di mettere in dialogo le diverse nozioni culturali di diritti umani e di ricercare forme simili delle nozioni di giustizia e di equità (Consorti, 2013).

Fin dall'inizio la *Dichiarazione* è stata contestata in quanto espressione di un particolare mondo, quello occidentale, e per questo accusata di etnocentrismo. In particolare, nel documento presentato alla Commissione per i Diritti Umani delle Nazioni unite (1947) l'Executive Board dell'American Anthropological Association (AAA) ha contestato l'applicabilità dei diritti umani universali a partire dal rispetto per le differenze culturali, dalla relatività di norme e valori e dall'incomparabilità

di credenze e codici morali di culture differenti (A.A.A. Executive Board, 1947)²⁴. Successivamente gli antropologi hanno contestato le idee occidentali e le nozioni all'interno della *Dichiarazione*, considerandola espressione dell'universalismo delle nazioni occidentali ed etnocentrica, e insistendo sul fatto che i diritti delle persone non possano essere separati dal contesto sociale e collettivo (Cammarata et al., 2014). tale posizione si è modificata nel tempo e ad oggi, anche se il relativismo è ancora radicato all'interno dell'A.A.A. (Merry, 2003), molti antropologi sostengono l'importanza di partecipare al dibattito sui diritti umani, allargandone la comprensione e considerano i diritti umani anche come tutela della cultura (A.A.A. Executive Board, 1999).²⁵

In generale, anche a causa dell'opinione condivisa che vede la *Dichiarazione* come un prodotto storico del contesto filosofico, politico ed economico-sociale occidentale, numerosi autori (tra cui i sostenitori del multiculturalismo differenzialista) ritengono che i valori alla base dei diritti fondamentali non siano necessariamente condivisi da tutte le culture, arrivando a tacciare i diritti umani di relativismo, etnocentrismo e colonialismo. Al contrario, altri studi e correnti di pensiero insistono sul carattere storico (sono anch'essi costrutti culturali) e la natura non assoluta dei diritti umani, che tuttavia non ci impedirebbero di considerarli dotati di una validità universale (Silva, 2013), o sulla natura transculturale dei diritti umani e sulla *Dichiarazione* come espressione di differenti sensibilità ideologiche e culturali (Parolari, 2016; Mazzaresse, 2013). Ad esempio, Mazzaresse insiste sulla dimensione "laicamente pluralista" dell'universalismo espresso nella *Dichiarazione*, non solo perché frutto di molti lavori preparatori e di diffusione che hanno visti coinvolti molti Paesi al di fuori

²⁴ Si specifica che tale documento non è una critica alla *Dichiarazione* ma una «risposta al parere esplicitamente sollecitato dalla Commissione incaricata della sua redazione» (Mazzaresse, 2013, p. 284).

²⁵ Si possono distinguere tre correnti negli studi antropologici rispetto alla questione dei diritti umani. Una prima, collocabile tra fine anni 80 e inizio anni 90, ha come obiettivo quello di rendere le conoscenze antropologiche rilevanti per l'attivismo dei diritti umani. La seconda corrente, collocabile nella seconda metà degli anni 90 del 900, punta a fornire metodologie per rivelare le contraddizioni e le conseguenze involontarie delle pratiche dei diritti umani. La terza, sviluppata a partire dagli anni 2000, è definibile come critica antropologica del concetto di cultura nella teoria pratica dei diritti umani. (Goodale, M. (ed.). 2009. *Human rights: an anthropological reader*. Blackwell Pub).

dell'Europa e degli Stati Uniti²⁶. L'autrice inoltre vede nella *Dichiarazione* non una sintesi di sistemi valoriali eterogenei, ma uno strumento a garanzia della legittimità della varietà e pluralità di tali valori poiché «i diritti di libertà sanciti dalla *Dichiarazione universale* affermano il diritto alla cultura nel senso del rispetto e della tutela della mutevole identità culturale di ogni individuo in (dis)accordo con le tradizioni del proprio gruppo d'appartenenza (...)» (Mazzarese, 2013, p. 285).

Altri autori evidenziano gli aspetti critici dei diritti umani ma senza assumere posizioni estreme come le accuse di etnocentrismo, relativismo e colonialismo. Tra questi Consorti nel suo saggio *Conflitti, mediazione e diritto interculturale* (2013) evidenzia tra le problematiche legate ai diritti umani il rischio di individuare alcuni Stati come non rispettosi dei diritti umani e quindi arrogarsi il diritto, in nome dei diritti umani stessi, di intervenire, anche militarmente. Secondo l'autore, un altro aspetto da considerare riguarda il concetto stesso di umanità, considerato controverso e ambiguo, e quello di “natura umana” che cambia e si modifica nel tempo. Un'ultima riflessione riguarda l'individualismo occidentale che ha portato a considerare i diritti umani come appartenenti alla persona, senza verificare se sia possibile una strada in cui ri-pensare i diritti umani tra individuo e comunità. Altri rischi evidenziati da Ricca (2008) riguardano la tendenza da parte delle culture dominanti a imporre il proprio modello prototipico di soggetto titolare dei diritti umani, ad auto postulare come universali i propri schemi di comportamento, e a stigmatizzare il diverso, da cui deriva un movimento di separazione da parte delle culture minoritarie. Ricca ritiene che tali premesse portino alla creazione di un cortocircuito che rischia di far coincidere la diversità dei comportamenti con la contrarietà ai diritti umani correttamente interpretati dalla maggioranza dominante. Per provare ad uscire da una cornice che rischia di mettere in luce solo gli elementi critici dei diritti umani, Ricca (2008) suggerisce di distinguere tra diritti umani e modalità di attuazione, e di lasciare aperta l'opportunità di negoziazione in merito ai contenuti di tali diritti ma non alle enunciazioni, riconoscendo la possibilità che gli stessi diritti possano trovare

²⁶ Alla redazione della Dichiarazione Universale hanno contribuito studiosi, intellettuali e rappresentanti di diverse culture; sempre nei lavori preparatori il comitato Unesco nel marzo '47 ha inviato un questionario agli Stati di tutto il mondo sollecitando l'opinione sull'idea di una dichiarazione universale dei diritti umani.

interpretazioni contestuali anche distanti.

Senza volerci addentrare ulteriormente nel dibattito riguardante l'accusa di etnocentrismo della *Dichiarazione*, è utile evidenziare come tali diritti possano essere considerati non come espressione dei valori occidentali, ma come espressione di quei valori che gli stessi Paesi occidentali devono imparare a fare propri (Parolari e Mazzaresse, 2010). Sono infatti palesi i numerosi tentativi di delegittimazione dei diritti umani provenienti anche da intellettuali occidentali, le mancanze e incoerenze nell'attuazione di tali diritti anche da parte degli Stati occidentali e, infine, la presenza, anche in Europa e Nord-America, di fenomeni palesemente in conflitto con la tutela dei diritti umani come, ad esempio, la violenza contro le donne o contro le minoranze etniche (Parolari, 2016; Mazzaresse, 2013).

In conclusione, ad oggi, pur rappresentando i diritti umani un riconoscimento a livello internazionale, vi è ancora un disaccordo tra gli Stati firmatari su quali diritti abbiano valore universale e chi ne possa godere (Consorti, 2013). In particolare, la promozione dei diritti umani sembra risiedere nelle categorie sociali che sono incluse o escluse dalla loro esigibilità, non si deve infatti dimenticare che la nozione di umano è costruita socialmente e storicamente (Baxi, 2017). Un altro disaccordo tra gli Stati riguarda la traduzione dei diritti umani, quindi, le forme che i diritti prendono nelle diverse società e nei diversi contesti storici e geografici. È infatti evidente che i diritti e il diritto sono pensati, immaginati e percepiti in modo differente poiché l'universalità dei diritti non può essere pensata come indipendente da luoghi condizioni e che fanno da sfondo alle società (Ricca, 2008). Le forme, i significati e le politiche legate ai diritti umani sono profondamente differenti e dipendono dai contesti in cui si sviluppano, «La questione dell'universalità dei diritti umani è dunque una questione aperta alla traduzione interculturale» (Ricca, 2008, p. 117).

I *diritti culturali* sono già presenti nella *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo* (Assemblea generale delle nazioni Unite, 1948) che nell'art. 22 fa riferimento ai “diritti economici, sociali e culturali” indispensabili alla dignità di ciascun individuo ed al libero sviluppo della personalità. Successivamente, il diritto alla cultura entra nel catalogo dei diritti nel 1966, con l'articolo 27 del *Patto internazionale dei diritti civili e politici* («In quegli Stati, nei quali esistono

minoranze etniche, religiose, o linguistiche, gli individui appartenenti a tali minoranze non possono essere privati del diritto di avere una vita culturale propria, di professare e praticare la propria religione, o di usare la propria lingua, in comune con gli altri membri del proprio gruppo») e con il *Patto internazionale dei diritti economici, sociali e culturali* dello stesso anno. Si tratta di diritti che spettano alle minoranze e che fanno riferimento alle categorie note di lingua e religione, pur contenendo un riferimento al -fin troppo ampio- concetto di “vita culturale”. Negli anni successivi, tra i ‘70 e i ‘90, la categoria della cultura entra sempre di più nei discorsi giuridici, sia a livello dei testi e delle norme, che a livello giudiziale. Si passa lentamente dal riconoscere la tutela di alcune forme di espressione culturale appartenenti alle minoranze, che in precedenza sono state oppresse, ad una forma di tutela più generale: riconoscere il diritto alla cultura di tutte le persone. Entrano quindi a far parte dei diritti culturali, oltre ai diritti rivendicati dalle minoranze, anche il riconoscimento del diritto all’identità culturale e, più in generale, il diritto a partecipare alla vita pubblica e alla vita culturale, inteso come partecipazione, accesso e contributo (Ferri, 2015).

Tra i documenti del secolo attuale è opportuno citare la *Dichiarazione universale dell’UNESCO sulla diversità culturale* (2000). Tale dichiarazione mette l’accento sulla diversità come bene pubblico, come “patrimonio comune dell’umanità”, spostando il focus dalle minoranze alle differenze. Si tratta di un passaggio fondamentale perché parte dall’assunto che la cultura può assumere «forme diverse nel tempo e nello spazio» e vede la diversità culturale come inscindibile dalla democrazia e come fonte di sviluppo per il genere umano (UNESCO, 2000²⁷). Il rispetto per la diversità culturale e l’identità culturale vengono riconosciuti anche dalla *Convenzione ONU di Parigi sulla diversità culturale* del 2005, mentre la *Carta dei diritti fondamentali dell’unione europea* del 2000, nell’articolo 22 riprende il rispetto della diversità culturale, religiosa e linguistica. La *Convenzione quadro del Consiglio d’Europa sul valore dell’eredità culturale per la società* (Faro 2005) inserisce tra i diritti il poter contribuire all’arricchimento, e nello stesso tempo il poter beneficiare, del proprio patrimonio culturale. Tale documento introduce il termine di eredità culturale definendola come

²⁷ Si vedano in particolare artt. 1,2,3.

«l'insieme di risorse ereditate dal passato che le popolazioni identificano, indipendentemente da chi ne detenga la proprietà, come riflesso ed espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni, in continua evoluzione (...)» (art. 2). Nell'art. 4 si fa espressamente riferimento alla responsabilità di ciascuno nel rispettare la propria e altrui eredità culturale così come quella comune dell'Europa.

A fronte di una categoria così ampia come quella dei diritti culturali, trattata in molti documenti differenti, la *Dichiarazione di Friburgo sui diritti culturali* del 2007 (redatta dal "Gruppo di Friburgo") ha cercato di fare chiarezza creando un elenco esaustivo di diritti culturali quali diritti a: identità e patrimonio culturali; riferimento alle comunità culturali; accesso e partecipazione alla vita culturale; educazione e formazione; comunicazione e informazione; cooperazione culturale (artt. 3-8). La *Dichiarazione* insiste sulla necessità di adottare una definizione di diritti culturali fondata su una concezione della cultura che comprenda «i valori, le credenze, le convinzioni, le lingue, i saperi e le arti, le tradizioni, istituzioni e modi di vita tramite i quali una persona o un gruppo esprime la propria umanità e i significati che dà alla propria esistenza e al proprio sviluppo;» (art. 2). È evidente come questa definizione di cultura sia strettamente collegata al concetto di identità. La cultura, così intesa, gioca un ruolo fondamentale per la costruzione dell'identità personale perché rappresenta l'orizzonte di senso a partire dal quale la persona attinge quei riferimenti che le permettono di attribuire un significato e un valore alle proprie azioni e a tutta la sua esistenza (Ferri, 2015). A partire dalla *Dichiarazione di Friburgo*, il diritto alla cultura viene quindi inteso sempre di più anche come diritto alla propria identità culturale, come «libertà e diritto di conservare il proprio stile di vita, così come la possibilità di mantenere valori ed usi tradizionali è questione di grande e crescente importanza per le minoranze che nella società di oggi sono spesso circondate da una maggioranza che ha stili di vita totalmente diversi.» (Raimondi, 2017, p. 165). Per riassumere, in letteratura si distingue tra diritto alla cultura (*right to culture*) per riferirsi al diritto delle singole persone ad avere un'identità culturale, inclusa la libertà di cambiarla, e a diritti culturali (*cultural rights*) per indicare i diritti collettivi di minoranze o gruppi culturali (Mazzarese, 2013; Cavaggion, 2015). In termini generali, fanno parte dei diritti culturali i diritti delle minoranze, la tutela delle diversità culturali,

linguistiche e religiose, la partecipazione alla vita culturale, il diritto all'identità culturale e all'eredità culturale. Il diritto alla cultura comprende invece «una vasta gamma di aspetti sostanziali, come l'uso di lingue minoritarie nell'apprendimento scolastico, ma anche altri aspetti legati all'educazione, come i curricula scolastici» (Raimondi, 2017, p. 163).

In conclusione, ad oggi non è individuabile una nozione condivisa di diritti culturali, anche a causa della disomogeneità delle fonti e dell'utilizzo generalizzato della terminologia (Carcione, 2015). Va inoltre sottolineato che i diritti culturali non sono presenti in tutte le Costituzioni, e sono spesso in via di ri-definizione e revisione. Anche il modo in cui sono classificati non risulta uniforme: in alcuni casi sono considerati come diritti collettivi, in altri come diritti individuali, (Caldioli, 2015) e non è chiaro se facciano parte dei diritti umani universali o se siano afferenti alla categoria di diritti speciali. Infatti, seppur la *Dichiarazione UNESCO sulla diversità culturale* del 2001 (art.5) e il *General Comment* n. 21 (2009) dell'EU vedono i diritti culturali come parte integrante dei diritti umani, di fatto non sono ancora ascritti ufficialmente a diritti fondamentali. A causa di questa mancanza di chiarezza, in alcuni casi i diritti culturali vengono considerati parte dei diritti fondamentali, mentre in altri, pur riconoscendo la legittimità e l'esigenza di riconoscimento dei diritti culturali, il rapporto tra i due viene interpretato secondo una relazione di subordinazione dei diritti culturali a quelli umani. Come ultima riflessione, è opportuno segnalare che, nonostante l'adesione formale alle convenzioni internazionali ONU e UNESCO e alle raccomandazioni e dichiarazioni UNESCO da parte della maggioranza degli Stati, ancora oggi si è in presenza di una scarsa e inadeguata attuazione degli stessi.

Nell'analizzare il *rapporto tra diritti fondamentali e diritti culturali*, è utile partire dal presupposto che esista un nesso inscindibile tra diversità culturale e diritti fondamentali (Mazzarese, 2013), tra relativismo e universalismo. Non bisogna però dare per scontato che chi rivendica l'universalismo dei diritti universali al contempo intenda negare il diritto al riconoscimento delle tradizioni culturali, né, allo stesso modo, ritenere che chi contesta l'universalismo dei diritti umani, e il relativo neocolonialismo ed etnocentrismo, voglia confutare la titolarità dei diritti fondamentali (Mazzarese, 2013). Secondo Parolari (2016) alla base dell'approccio

che teorizza un'inconciliabilità tra tutela dei diritti fondamentali e rispetto per le diversità culturali vi sarebbe una concezione essenzialista di cultura e di identità, seguendo una prospettiva che non contrappone ma considera complementari l'universalismo dei diritti fondamentali e la tutela delle differenze culturali. L'autrice propone una conciliazione possibile a partire da tre condizioni fondamentali. La prima riguarda il riconoscere l'origine storica dei diritti fondamentali e la conseguente possibilità di modifica sia del catalogo dei diritti fondamentali, che del modo di intenderli e tutelarli. La seconda condizione chiama in causa il riconoscere che "universalismo" non è sinonimo di omogeneità o uniformità. A queste due condizioni se ne aggiunge una terza, cioè il vedere nel riconoscimento dei diritti fondamentale di ciascun individuo non una minaccia all'espressione delle differenze culturali ma uno strumento uno tra i principali strumenti per la tutela delle differenze (Parolari, 2013, 2016).

Per superare l'incompatibilità tra diritti universali e diritti culturali tipica del multiculturalismo, Ferrajoli (2001) propone una lettura dei diritti umani come diritti individuali, quindi spettanti al singolo, che favoriscono anche la tutela dei soggetti più deboli. Tale tutela fungerebbe da garanzia rispetto alle varie forme di diversità, non solo quelle tipiche delle minoranze ma anche, e soprattutto, quelle legate alle appartenenze identitarie di ciascuno. In questo senso, la tutela del più debole data dalla cornice dei Diritti Umani funzionerebbe anche rispetto alla scelta di discostarsi dalla cultura di appartenenza, ad esempio scegliendo di non aderire ad alcuni dei suoi valori. Mancini invece individua come azioni possibili per superare il conflitto tra diritti culturali e diritti umani l'interpretazione elastica di alcuni principi dell'ordinamento, l'apertura verso principi e norme di ordinamenti stranieri, l'accettazione alcuni comportamenti culturali non lesivi dei diritti inviolabili (Mancini, 2000).

Nella ricerca del delicato equilibrio tra diritti culturali e diritti umani, alcuni autori sottolineano l'importanza di mantenere come *limite invalicabile*, a fronte delle istanze di riconoscimento delle differenze derivate dai diritti culturali, l'universalità dei diritti umani o l'invulnerabilità dei diritti costituzionali. Secondo Di Cosimo (2019) è possibile individuare due possibili posizioni in cui i diritti fondamentali fungono da sbarramento ai diritti culturali: garantista ed etnocentrico.

Alla base del *modello garantista* vi è la teoria dello sbarramento invalicabile secondo cui esiste un nucleo duro di diritti da preservare rispetto a comportamenti dettati da fattori culturali. In questo approccio, l'accento viene posto sui diritti fondamentali con valore universale e principio di uguaglianza. Di fatto tale modello prevede che l'argomento culturale debba essere inficiato quando lede un diritto fondamentale o dei beni considerati preferibili (pacifica convivenza e sicurezza pubblica). Nello specifico italiano, diverse sentenze della Cassazione penale riportano come sbarramento invalicabile i diritti sanciti dalla Costituzione. Nel trovare un equilibrio di fatto «il legislatore sottomette il valore della differenza ad alcuni principi fondamentali inderogabili (...)» (Mancini, 2000, p. 85). Il *modello etnocentrico*, al contrario, si muove contro al comportamento culturale anche quando non incide sui diritti fondamentali, promuovendo diffidenza verso le culture. È un modello che, a partire dal presupposto di superiorità della cultura occidentale, spesso non ritenuta “cultura”, penalizza e ostacola le espressioni culturali e i comportamenti in nome dei valori occidentali. La barriera in questo caso viene utilizzata per stigmatizzare il comportamento accusato di danneggiare le relazioni e i modelli sociali. Un esempio di traduzione politica sono le ordinanze di alcuni sindaci francesi contro l'utilizzo del Burkini, adottate in base alle norme sulla tutela dell'ordine pubblico e delle sicurezza ma che di fatto penalizzano e sanzionano un comportamento non lesivo dei diritti fondamentali ma ritenuto non conforme a modelli e norme sociali del Paese di accoglienza, arrivando in alcuni casi a violare i diritti fondamentali della persona (Di Cosimo, 2019).

2.3 Le differenze culturali tra testo e contesto giuridico

2.3.1 Non neutralità del diritto

La maggior parte degli autori che riflettono sul rapporto cultura-diritto condividono il presupposto comune della non neutralità del diritto. Di certo vi è che «l'ordinamento giuridico riflette la cultura maggioritaria dello Stato in cui è posto in essere» (Caldiroli, 2015, p. 49) e che «il diritto ospita in sé gli indici culturali di molteplici aspetti della vita di una comunità sociale» (Ricca, 2008, p. 234). Secondo Mazzarese il diritto può essere considerato come «il risultato della tensione dialettica diacronica e sincronica non solo di tradizioni diverse ma anche della possibile varietà di traduzioni di cui ognuna di esse è passibile» (Mazzareze, 2013, p. 2). Alle componenti esplicite del diritto va aggiunto quello che Ricca (2013) chiama “diritto muto”, ovvero le regole tacite e non dette del diritto, espressione anch'esse delle culture e società a cui appartengono. Anche chi si occupa di diritti costituzionali insiste sulla storicità delle Costituzioni, sull'essere frutto di un determinato periodo storico-sociale (Pinelli, 2013). Ad esempio, la Costituzione italiana prevede la libertà di regione e di lingua ma non quella di identità culturale, essendo un concetto sviluppatosi successivamente. Altri autori che, come Basile, riflettono nello specifico sulla relazione tra diritto penale e culture riconoscono in primis la non neutralità del diritto penale in quanto condizionato dalle tradizioni culturali e «impregnato della cultura del popolo da cui promana» (Basile, 2017, p. 127). Così la pensa anche la Cassazione italiana quando riconosce che «le fattispecie incriminatrici, per loro stessa natura, implicano una valutazione umana e sociale, culturalmente condizionata, dei comportamenti presi in considerazione» (sentenza citata in Basile, 2017). La relazione tra cultura e diritto penale non è tuttavia da considerarsi come univoca ma biunivoca. Consorti (2013) infatti insiste sulla matrice culturale del diritto penale intesa come la capacità della variabile culturale, e sociale, di produrre modifiche nel Codice penale. In Italia ne è un esempio la modifica del codice Rocco (L.66/1996), che vede la violenza sessuale come reato contro la persona e non contro la morale come in precedenza, o l'abrogazione dell'art. 587 del Codice penale che in caso di omicidio riduceva le pene se commesse a causa dello “stato d'ira determinato dall'offesa recata all'onore

suo o della famiglia”.

A queste prime considerazioni che rendono evidente come il diritto, e i diritti, siano pensati e definiti in modo differente a seconda dei diversi contesti storico-sociali, si può aggiungere una riflessione sulle terminologie e sul lessico in uso nel sistema della giustizia, anch'essi non culturalmente neutri. Rispetto al ruolo del giudice, va sottolineato l'utilizzo a quelle espressioni che Basile definisce a *forte variabile culturale* come “pubblica decenza”, “sentimento del pudore” o decoro” o ancora “motivi abietti o futili” e “atti sessuali” (Basile, 2010, 2017). Il ricorso a tali terminologie rende impossibile da parte del giudice, e dei vari professionisti coinvolti nel sistema della giustizia, il non utilizzare i propri schemi e modelli culturali di riferimento. Si tratta infatti di parole con significati opachi strettamente dipendenti dal periodo storico-sociale a cui vengono riferiti, significati che richiedono, per essere compresi appieno, di riferirsi al sistema culturale in cui sono stati formulati. Accanto a questa terminologia, nelle varie sentenze si possono leggere aggettivi e termini riferiti ad una cultura altra come “antistorica”, “atavica”, “barbara” o “poco evoluta” e “non civile” (Ruggiu, 2012). Questi vocaboli sono figli di un atteggiamento evoluzionista, tipico del periodo coloniale, che vede le culture altre collocate su una scala evolutiva in una posizione inferiore alla propria (generalmente quella occidentale). Sempre riguardo alla terminologia in uso, Renteln (2017) sottolinea come esistano diversi modi di intendere un comportamento come “ragionevole e giusto” che dipendono dal processo di socializzazione o inculturazione a cui ciascuno è soggetto, spesso in modo inconsapevole.

Anche i legislatori operano a partire da un patrimonio simbolico già acquisito e utilizzando abiti cognitivi e pratici per le loro decisioni e azioni (Ricca, 2013, p. 100). In questa concezione, chi appartiene alla cultura maggioritaria tende a non considerare come culturali le pratiche appartenenti alla propria cultura, e a leggere i comportamenti altrui dal proprio punto di vista, che viene ritenuto non culturale ma universale. Ne è un esempio il rischio di discriminazione indiretta collegato alla modalità di formulazione delle norme e alla loro applicazione. Nello specifico, una formulazione che non tiene conto delle minoranze, per quanto possa essere involontaria, può risultare discriminatoria per chi non è parte della cultura

dominante (Parolari, 2016). Rispetto alla formulazione delle normative, esistono diversi manuali di Legal Drafting, cioè il complesso generale di strumenti e tecniche di stesura dei testi legislativi. In Europa troviamo il *Joint practical guide of the European Parliament* (UE, 2015), documento che contiene le indicazioni utili affinché la legislazione comunitaria, per poter essere compresa al meglio, sia ben redatta. È evidente come strumenti del genere si colleghino al concetto di diritto interculturale come inteso da Ricca e, in particolare, alla ipotesi di creazione di un lessico e di un diritto interculturale in cui le norme siano formulate in modo da non risultare discriminatorie (Ricca, 2013; Parolari, 2016).

Una forma di discriminazione diretta si ha invece quando il legislatore decide di intraprendere la strada delle norme ad hoc. Si tratta di norme a forte componente culturale, come ad esempio, in Italia, la legge contro le mutilazioni genitali femminili²⁸ di cui alcuni studiosi, tra cui Basile (2010; 2017), sottolineano l'inutilità a fronte di una preesistente normativa sulle lesioni personali gravi e gravissime (art. 583 C.p.). Ringelheim e Mancini evidenziano i rischi connessi all'utilizzo di specifiche normative che sanzionano alcuni costumi delle minoranze. Secondo Ringelheim il pericolo è che la definizione di questa tipologia di reati culturali contribuisca a etichettare le minoranze, accreditando l'idea che esse più di altre siano portate a questo tipo di violenza, quando nella realtà anche la società maggioritaria non ne è esente (2011). Secondo Mancini (2018) il rischio è che la minoranza possa interpretare tali leggi come una condanna culturale ampia dell'intera comunità, anche nei confronti di chi non avrebbe mai operato tali pratiche, creando una forte spaccatura tra maggioranza e minoranza. Anche Pinelli (2013) sottolinea come la prassi di penalizzare alcune pratiche culturali concentrandosi solamente sul (presunto) effetto deterrente, in realtà possa portare ad innescare reazioni identitarie. Considerando un altro aspetto, le leggi ad hoc rivelano la natura culturale di norme e valori, non solo di chi agisce le pratiche oggetto delle normative, ma soprattutto di chi tali normative le elabora. Le differenze tra punire la circoncisione femminile e non intervenire su quella maschile, o il valutare diversamente chi uccide per onore (in Italia era possibile fino al 1981!)

²⁸ Legge n. 7/2006, Disposizioni concernenti la prevenzione e il divieto delle pratiche di mutilazione genitale femminile.

e chi uccide la propria figlia perché vuole “vivere all’occidentale” non sono altro che espressione di una cultura in un dato periodo storico, del «comune sentire un determinata popolazione in un determinato momento storico» (Cavaggion, 2015). Essere consapevoli del carattere culturale delle normative (e del suo essere necessariamente ‘relativo’ e poco oggettivo) non significa giustificare comportamenti e pratiche pericolosi, lesivi e offensivi, ma non dimenticare di riflettere su quanto la scelta di perseguire alcuni comportamenti o pratiche considerandoli reati a partire dalla loro configurazione culturale, sia *anche* espressione culturale della maggioranza.

Rispetto alla dimensione culturale nei procedimenti giudiziari, Renteln sottolinea come, anche negli Stati Uniti che pur utilizzano da tempo la *Cultural defense* (vedi capitolo successivo), la scelta di utilizzare i fattori culturali come prove, e quindi ammetterle nel processo penale, è «lasciata al capriccio dei giudici» (Renteln, 2013, p. 104). Ciò che viene considerato accettabile come argomentazione culturale nei processi penali è quindi influenzato dai modelli della cultura dominante, di cui la maggior parte dei giudici fanno parte. Sulla stessa linea di pensiero, Angiolini sottolinea l'importanza della consapevolezza che «ogni posizione, interpretazione e applicazione dei diritti, nonché di regole e principi giuridici anche prettamente obiettivi non è mai culturalmente neutra e risente fatalmente di fattori culturali storicamente diffusi» (Angiolini, 2016, p. 111). Il fattore culturale, infatti, condiziona il punto di vista del professionista della giustizia, sia rispetto alla consapevolezza dei propri impliciti culturali, sia rispetto alla scelta e alla capacità di considerare ciò che per molto tempo è rimasto nascosto, cioè il punto di vista dell’altro. In questo senso, per chi opera nel sistema della giustizia, leggere il comportamento dell’altro inserendolo all’interno di un sistema di significati diverso dal proprio diventa fondamentale, dal momento che «siamo infatti tutti individui situati, situati in un contesto culturale che ci condiziona profondamente» (Ruggiu, 2012, p. 247). Anche Parolari evidenzia sia il pericolo che i condizionamenti culturali influenzino il giudice, che i rischi derivanti dalla mancata coincidenza tra presupposti culturali di partenza del giudice e quelli delle parti. Il giudice infatti «è inevitabilmente condizionato dalla propria cultura, sia quando individua e interpreta il diritto applicabile sia quando, attraverso le lenti di

questo diritto, ricostruisce i fatti, li interpreta e ne stabilisce la qualificazione giuridica» (Parolari, 2016, p. 207). Ne sono un esempio gli studi basati sulla teoria delle convergenze (Lee, 2007) rilevano come le rivendicazioni di una minoranza abbiano più possibilità di essere considerate in presenza di una convergenza tra le norme culturali della minoranza e della maggioranza: i casi di cultural defense che hanno avuto successo sono quelli in cui le visioni del mondo, della donna, e della cura, coincidevano con quelle della cultura americana. Anche l'analisi delle sentenze ha messo in luce che in alcuni casi i giudici giudicano con maggior severità le persone appartenenti a culture diverse da quelle della maggioranza di cui il giudice fa parte (Parolari, 2016). Un altro indice della non neutralità del diritto nella sua forma giurisprudenziale è l'esistenza di quello che Renteln definisce "doppio standard". Si tratta di situazioni in cui atti compiuti da minoranze sono considerati reati, mentre atti equiparabili, compiuti dalla maggioranza, non vengono ritenuti reati. Ne è un esempio il diritto americano quando non ritiene responsabili della morte del proprio figlio i genitori se "cristiani scienziati" ma li ritiene responsabili se appartenenti a minoranze, come ad esempio i rifugiati del sud-est asiatico (Renteln, 2013).

Anche gli strumenti in uso per la gestione degli elementi culturali nel sistema della giustizia (vedi capitolo successivo) sono strettamente influenzati dalla cultura prevalente. Ne è un esempio il *Reasonable cultural person test* in uso nelle Corti americane, test basato sullo standard generale del 'reasonable man under all circumstances', che guida gli accertamenti del giudice, chiamato a valutare il fatto e interpretare le norme giuridiche con gli occhi della "persona media ragionevole nelle generali circostanze". La maggior critica a questo test insiste sull'apparente neutralità che nasconderebbe la vera natura del 'reasonable man', cioè un uomo medio bianco anglosassone (WASP²⁹). Rispetto agli strumenti, Chase (2009) evidenzia il carattere biunivoco della relazione tra sistemi di risoluzione delle liti e culture, affermando che i metodi di soluzione delle controversie sono il frutto e l'espressione della cultura ma anche che tali pratiche sono in grado di influenzare la società e la cultura. L'autore inoltre mette in luce la dimensione di discrezionalità

²⁹ Acronimo che sta ad indicare il White «bianco», Anglo-Saxon «anglosassone», Protestant «protestante», generalmente sottintendendo "uomo".

del giudice insita nel sistema giuridico americano (Rule 102, Federal Rules of Evidence) collegando il modo di intendere il ruolo di tale discrezionalità a profonde ragioni culturali. In Italia, Mancini (2016) sottolinea come gli strumenti legislativi utilizzabili ad oggi in Italia nei confronti delle famiglie siano impostati sull'idea di famiglia tradizionale tipica della società italiana degli anni 70, per il diritto civile, e degli anni '30 per l'impianto generale del diritto penale. Secondo l'autore, a fronte delle numerose interpretazioni del concetto di famiglia in seno alla società multiculturale, tali strumenti risultano inattuali e spesso inapplicabili nel contesto odierno. Basile (2017) riflette, più in generale, su come la stessa area della tutela minori e l'intervento dello Stato nelle "questioni familiari" siano molto differenti, anche in Paesi considerati non particolarmente distanti culturalmente. Inoltre, sottolinea come spesso le norme legate a particolari aree di intervento come aborto, omosessualità, procreazione assistita, uso di sostanze stupefacenti e uso di mezzi educativi, maltrattamento, prostituzione, varino di Stato in Stato sulla base dei valori della cultura maggioritaria. Anche Angiolini (2016) riflette sulla dimensione di discrezionalità del sistema italiano, evidenziando come in merito al concetto di 'minoranza' la giurisprudenza deleghi sempre più spesso l'individuazione dei criteri di appartenenza alle minoranze, ed eventuali trattamenti differenti ad essa collegati, alla discrezionalità del legislatore politico o delle pubbliche amministrazioni.

Per concludere, non solo il diritto non può essere considerato neutro o oggettivo, ma la dimensione culturale è già fortemente presente all'interno del diritto e dei sistemi giudiziari, solo che, essendo espressione della cultura maggioritaria (in cui si è "immersi") rischia di non essere vista e riconosciuta.

2.3.2 Diversità (culturale) e diritto: strumenti e test culturale

Ringelheim (2011) distingue due momenti in cui diritto e pluralità culturali si incontrano: nell'elaborazione delle leggi e nell'applicazione delle norme giuridiche nelle vesti del giudice. Emergono quindi due possibili strade in merito al rapporto tra società multiculturali e diritto, a seconda che il focus sia posto sul testo (normative, leggi e costituzioni) o sul contesto (giudici e attività giudiziaria). Da un lato è possibile leggere questo rapporto considerando la multiculturalità in relazione al diritto, inteso come insieme di leggi e norme, indagando come il legislatore

interagisce con il pluralismo culturale, e come le tematiche e le istanze multiculturali trovino spazio nei *testi normativi e costituzionali*. Dall'altro lato, è possibile analizzare la relazione tra pluralismo culturale e giurisprudenza a livello giudiziario, considerando come il fattore culturale entra nei *sistemi giudiziari*. In questo caso, si tratta di un rapporto in costante evoluzione, che non è mai risolto ma sempre “incarnato” dalle persone -di volta in volta differenti- che lo agiscono. Infatti, come ricorda Ruggiu (2019) il giudice come professionista è chiamato a prendere una decisione in quanto, mentre il legislatore può lasciare ingovernato il multiculturalismo, al giudice è chiesto di fornire una soluzione, di sentenza in sentenza. Servono quindi *strumenti operativi* che possano supportare e guidare chi si trova a dover prendere delle decisioni di ricomposizione tra diritti o elementi culturali e aspetti giuridici, a dover tenere conto del riconoscimento dell'altrui cultura e nello stesso tempo tutelare il processo il percorso giuridico.

Tra le diverse tipologie di strumenti, alcuni sono redatti in modalità “linee guida” o “buone pratiche”. Tra questi troviamo *L'Equal Treatment Bench Book*³⁰ (Judicial college, 2021), strumento elaborato dal Judicial Studies Board, ente deputato alla formazione dei magistrati nel sistema anglosassone. Si tratta di uno strumento che mira ad aumentare la consapevolezza e la comprensione delle diverse situazioni delle persone che compaiono nei tribunali e nelle corti, contribuisce a consentire una comunicazione efficace e suggerisce i passi da compiere per aumentare la partecipazione di tutte le parti (Locchi, 2018). Contiene inoltre informazioni sui differenti sistemi di attribuzione dei nomi, sul linguaggio del corpo, sulle religioni e sui differenti modelli familiari. Espressione di un'attenzione verso le differenze culturali, prevede inoltre che sia possibile sostituire il testo sacro su cui le persone giurano con un testo rappresentativo per il credo di ciascuno, come ad esempio il Gita per gli indù, il Sunder Gutka per i sikh e il Corano per i musulmani (Renteln, 2017).

Tra gli strumenti in uso alle corti americane è stato precedentemente presentato il *reasonable cultural person test* e la sua parzialità di sguardo. Per ovviare a questa mancanza di neutralità e ripristinare il punto di vista del

³⁰ Documento sull'eguaglianza del trattamento dei cittadini, molto dettagliato e regolarmente sottoposto a revisione (ultima 2023). La prima versione è del 1994 e prende il nome di *Judicial Handbook on Ethnic Minority Traditions*.

protagonista, sono nati altri test come il *reasonable cultural pearson standard*, il *reasonable battered woman standard*. Si tratta di specifiche che danno conto del punto di vista di chi agisce l'azione e non di chi si trova a doverla valutare su criteri generali (giudice o Corte). Ne è un esempio la sindrome della donna maltrattata teorizzata nel sistema americano, su spinta dell'approccio intersezionale, che comporta il considerare come legittima difesa anche l'azione di una donna che uccide il marito nel sonno e che quindi non si trova nelle condizioni di "pericolo attuale" o di non avere nessuna possibilità di fuggire. I giudici sono invitati a considerare la situazione di donne che, dopo essere state maltrattate per lungo tempo, si trovano di fatto in uno stato per cui sanno di essere in pericolo perché al risveglio del marito i maltrattamenti e lo stato di pericolo riprenderanno inevitabilmente. A partire dagli effetti su chi sviluppa una *battered woman syndrome*, il giudice deve considerare cosa farebbe la 'donna media ragionevole in uno stato di costante maltrattamento' e non l'uomo bianco medio.

Rispetto alla variabile culturale nel diritto penale, le Corti americane utilizzano un modello di mediazione basato sull'equilibrio tra affermazione dell'intangibilità del sistema penale e necessità di apertura alle differenze. Tale modello non mette in discussione i fondamenti del diritto penale di stampo occidentale ma allo stesso tempo si dimostra sensibile alle differenze etniche o culturali del paese cercando quindi di tenere in considerazione la diversità culturale senza scardinare i principi del diritto penale (de Maglie, 2010). Fanno parte quindi del sistema statunitense la *cultural evidence*, le categorie di cultural offense, e la cultural defense. Pur essendo trattata in letteratura, la cultural defense non è formalizzata nel sistema americano, che si serve della cultural evidence, una strategia processuale in genere utilizzata dai difensori come per attenuare o diminuire le responsabilità penali dei rei.

Uno strumento che si basa su forme di bilanciamento tra due o più diritti in presenza di conflitti multiculturali è *l'accomodamento*. Si parla di accomodamento come approccio quando spetta al giudice, di volta in volta, individuare una possibile soluzione che tenga conto dell'equilibrio tra le diverse esigenze utilizzando tecniche di *trasformative accomodation* (Consorti, 2013). Il Canada utilizza lo strumento del *reasonable accomodation* (accomodamento ragionevole) come

forma di soluzione dei conflitti culturali, in tutte le occasioni in cui è possibile derogare alla legge generale in quanto appartenenti ad una minoranza riconosciuta dalla Costituzione. Lo stesso strumento viene utilizzato per modificare norme, pratiche e politiche al fine di accomodare le necessità ragionevoli dei nativi. In particolare, i tribunali canadesi possono imporre o promuovere un accomodamento ragionevole nei settori in cui sono proibite forme di discriminazione dalla Carta dei diritti canadesi ed è possibile obbligare il datore di lavoro a modificare delle regole generali per alcune tipologie di impiegati (Ruggiu, p. 118). Un altro strumento simile è l'*Indian Child Welfare Act statunitense* (1978) che, a differenza del *reasonable accomodation*, non è una metodologia ma uno strumento che dà indicazioni e riguarda nello specifico la minoranza indiana. Ad esempio, prevede l'assegnazione preferenziale di bambini indiani a coppie indiane e impone di valutare il diverso concetto di cura prima di revocare la potestà genitoriale.

Rispetto alla risoluzione dei conflitti, dai Paesi anglosassoni arrivano le procedure di *risoluzione alternativa delle controversie* (ADR- Alternative Dispute Resolution). Si tratta di un gruppo di pratiche e strumenti pensati per risolvere i conflitti in modo extragiudiziale, quindi al di fuori delle aule di tribunale, come ad esempio l'uso della mediazione familiare. Secondo Locchi l'ADR può essere considerato uno strumento interculturale in quanto porta all'«emersione dei diversi ordinamenti giuridici esistenti nei confini dello Stato» (Locchi, 2018, p. 1025). L'autrice però evidenzia il rischio che all'interno dei sistemi di ADR trovino spazio forme di discriminazione, come ad esempio quella di genere o, più in generale, regole giuridiche di impronta patriarcale. Uno strumento simile è rappresentato nel sistema anglosassone dal ricorso a tribunali arbitrali (Arbitration Act del 1996) per risolvere le controversie familiari, sistema sempre più spesso utilizzato dalle istituzioni musulmane per proporre un arbitrato religioso (Ringelheim, 2011).

Tra gli strumenti merita un approfondimento il *test culturale*, strumento che, accanto alle consulenze con esperti ed antropologi, funge da guida per il giudice che si trova ad affrontare conflitti multiculturali. I test culturali nascono come risposta al bisogno di trovare dei punti fermi rispetto ai conflitti multiculturali e ai reati culturalmente motivati (vedi capitolo successivo). Sono strumenti che possono essere modificati e messi in discussione e che non hanno la pretesa di essere

utilizzati come protocolli rigidi, né di garantire una soluzione a priori. L'obiettivo di questi test è piuttosto quello di fungere da guida, da punto di partenza per poter indagare la dimensione culturale. La fase finale di valutazione spetta sempre e comunque al giudice, a chi si trova a dover giudicare una situazione reale che è sempre più complessa del riduzionismo operato dai test culturali.

Esistono differenti tipologie di test culturale, come quello elaborato dal Comitato dei diritti delle Nazioni Unite per garantire alle minoranze di vivere secondi i propri costumi, i test sulla libertà religiosa applicati nella legislazione federale degli USA o ancora il modello della Corte suprema canadese (Ruggiu, 20; Consorti, 20). In genere offrono uno schema obbligato di passaggi domande a cui dare risposta. Gli elementi comuni ai diversi modelli sono due passaggi: quello dedicato al vedere i fatti “dal punto di vista dell’altro” e quello relativo alla verifica che la pratica sia centrale per la comunità di riferimento. Tra le differenze più significative vi è quella rispetto ai soggetti che vengono ingaggiati nel dare risposta alle domande dei test, poiché può trattarsi di esperti culturali, antropologi, membri qualificati della cultura o anche solo semplicemente membri testimoni di una cultura. Un'altra differenza riguarda la specificità dei test che riguardano la dimensione religiosa considerandola a sé stante. È utile specificare che qualunque tipo di test, in quanto anch’esso prodotto culturale, è da considerarsi strettamente correlato alla tradizione giuridica e alle condizioni sociopolitiche e storiche dell'ordinamento in cui è stato creato (Ruggiu, 2012).

Tra gli *elementi positivi* di questi test si trovano la spinta verso l’uniformità negli indirizzi giurisprudenziali, la diminuzione della forte discrezionalità del giudice, e il bilanciamento tra diritti culturali ed altri diritti (Consorti, 2013). Inoltre, il test, se opportunamente costruito, può servire per evitare di utilizzare un concetto stereotipato di cultura o di incorre nel relativismo per cui qualsiasi comportamento è considerato come culturale. Tra i punti di forza, si segnala come molto autori concordino sul fatto che il test culturale risulterebbe utile nella valutazione del background culturale dell’imputato, o reo, e per evitare soluzioni particolaristiche (Basile, 2007; de Maglie, 2010; Ruggiu, 2012, 2019). Rentln (2017) inserisce tra i punti di forza dello strumento anche quello di essere utile nel rilevare eventuali falsità di affermazioni nei procedimenti penali e civili in cui il giudice si trova a

dover valutare eventuali rivendicazioni culturali, in particolare per quanto riguarda la parte di verifica della pratica presso il gruppo di appartenenza.

Esistono tuttavia anche numerosi *elementi di criticità*, in particolare quello di una forte contrazione dei diritti delle vittime (in prevalenza minorenni e donne), la mancanza di spazio per la soggettività e la libera scelta del singolo, e l'inserimento della dimensione culturale in parametri rigidi (Scudieri, 2018). L'uso del test culturale non accompagnato da un'attività riflessiva rischia di rimandare un'idea di cultura statica, non in movimento, senza possibilità di contaminazioni e meticcianti, in cui l'individuo viene visto come cristallizzato all'interno del sistema culturale. In questa visione, le persone possono solamente aderire al sistema culturale di appartenenza; di conseguenza, l'appartenenza culturale rende inevitabile un certo tipo di comportamento, escludendo in toto la dimensione delle scelte personal. In questa visione non trova spazio neanche la dimensione biografica di chi ha costituito la propria identità culturale "tra due culture". Il test, infatti, insistendo sull'adesione totale agli elementi alle componenti di una cultura fissa e statica, di fatto non considera la possibilità di meticcianto e contaminazione a cui vanno incontro le persone e anche le stesse culture. Un altro pericolo emerso dall'analisi di alcuni casi è che il giudice venga condizionato dal test culturale ad intervenire sulla base di stereotipi e pregiudizi, reificando di fatto le culture e rifacendosi a usi e costumi non più considerati fondamentali o agiti dagli stessi gruppi culturali di appartenenza³¹ (Scudieri, 2018). Queste riflessioni critiche nel tempo hanno portato a propendere per una revisione o limitazione d'uso di tali test, in particolare problematizzando il concetto di cultura e prevedendo l'inclusione di una prospettiva di genere. Infine, Ruggiu (2012) sottolinea come anche l'utilizzo dei test culturali, pur rappresentando essi uno standard definito e stabilito a priori, non sia omologo. Il test, infatti, viene utilizzato in modo differente e può svolgere funzioni addirittura opposte a seconda di come viene utilizzato, in particolare sia rispetto al processo (ordine di importanza delle domande, chi viene coinvolto nelle risposte, etc.) che ai singoli elementi che lo compongono (domande).

In conclusione, il diritto dovrebbe utilizzare strumenti elastici capaci, allo

³¹ Per l'Italia sentenza n. 34909/2007; per la Germania sentenza 14 marzo 2006 del Tribunale di Bukemberg.

stesso tempo, di non mettere in discussione i valori e i principi identitari della cornice normativa e sociale del Paese di accoglienza e di valorizzare «le equivalenze di significato in chiave interculturale, coniugando rispetto del bene giuridico presidiato dalla norma incriminatrice e tutela dei diritti culturali religiosi» (Attollino, 2020, p. 16).

2.3.3 Il contesto penale: reati culturalmente motivati e cultural defense

Come evidenziato da più autori i sistemi giuridici e giudiziari delle società multiculturali si trovano sempre di più a doversi confrontare con le dimensioni legate all'appartenenza culturale e identitaria dei soggetti (Basile, 2010; Bernardi, 2010; Rebughini, 2014; Ricca, 2013). Bernardi (2010) individua tre tipologie di atteggiamento dei sistemi penali di fronte alla diversità culturale: diritto penale alla tolleranza, alla indifferenza, o alla intolleranza, sottolineando come siano tutti coesistenti nei diversi sistemi penali nazionali. Rispetto alla valorizzazione delle dimensioni culturali nel sistema penale, sempre Bernardi (2010) la collega al più generale processo di soggettivizzazione dell'illecito penale (p. 58) e definisce tre possibili livelli di lettura dell'impatto del fattore culturale nei sistemi penali. Il primo livello prevede l'applicazione di sistemi ad hoc nei confronti di tipologie di autori di reato considerate culturalmente differenti. Estranea al contesto europeo è in uso specificamente in Asia, nelle Americhe e in Africa. Il secondo livello riguarda la creazione di norme penali ad hoc nei confronti di chi è culturalmente differente, sia per escludere illiceità penali o per attenuare la risposta punitiva oppure, al contrario, volte a incrementare la sanzione o fondare specifiche illiceità penali. Il terzo livello chiama in causa il potere discrezionale del giudice che si trova a dover interpretare la situazione di contesto.

Il concetto alla base dell'introduzione del fattore culturale nel sistema penale è quello di *reato culturalmente motivato*. Con questa espressione si fa riferimento al «comportamento posto in essere da un soggetto appartenente ad un gruppo culturale di minoranza, che è considerato reato dall'ordinamento giuridico del gruppo culturale di maggioranza» (de Maglie, 2010, p. 30). Basile, riprendendo

la definizione di Van Broeck³², esplora maggiormente la categoria, definendo reato culturalmente motivato quel «comportamento realizzato da un soggetto appartenente a una cultura di minoranza (nella specie, un immigrato), comportamento il quale, mentre è considerato reato dall'ordinamento giuridico del gruppo culturale di maggioranza (nella specie, il gruppo culturale italiano), è invece valutato con minor rigore, o accettato come comportamento normale, o addirittura incoraggiato all'interno del gruppo culturale d'origine del suo autore» (Basile, 2017). Nel concreto, si tratta di comportamenti generalmente agiti da membri di culture minoritarie che all'interno del gruppo culturale di appartenenza vengono condonati, accettati o addirittura incoraggiati, mentre rappresentano un reato per la cultura dominante (Mancini, 2018). Bernardi (2010) distingue tra “reati culturali in senso proprio”, fatti da soggetti appartenenti ad una minoranza con una cultura *complessivamente assai diversa* (corsivo dell'autore) da quella del sistema giuridico vigente, e “reati culturali in senso ampio”, frutto anch'essi di un conflitto normativo, ma commessi da un cittadino di un Paese altro caratterizzato da cultura e sistema giuridico non molto diversi o affini, ma non coincidenti, con quello del Paese in cui viene commesso l'illecito. Tale categoria, poco esplorata e conosciuta rispetto alla precedente, è riscontrabile nelle differenti politiche dei diversi Paesi della UE, ad esempio rispetto al consumo di sostanze stupefacenti o alla guida ad alta velocità. Rispetto a cosa possa essere definito “reato culturalmente motivato”, Basile evidenzia come questo concetto presenti confini molto ampi e contenga al suo interno casistiche e sottocategorie molto differenti come omicidi e violenze in famiglia, reati in difesa dell'onore, i reati in riduzione di schiavitù a danno di minori, i reati sessuali, le mutilazioni genitali femminili, circoncisioni maschili e tatuaggi ornamentali, i reati in materia di sostanze stupefacenti, violazioni dei diritti dell'infanzia e adolescenza, e i reati concernenti l'abbigliamento rituale (Basile, 2010; 2018).

Una volta stabilita la categoria di reato culturalmente motivato, resta il compito di comprendere come verificare la matrice culturale di un comportamento, per evitare di leggere come culturali tutti i comportamenti messi in atto da persone

³² Van Broeck, J. (2001). Cultural defence and culturally motivated crimes (cultural offences). *Eur. J. Crime Crim. L. & Crim Just.*, 9, 1.

appartenenti a minoranze. De Maglie infatti invita a riflettere sulla differenza tra *motivo culturale* e *fatto culturalmente motivato*, distinguendo tra i comportamenti espressione della cultura del singolo e quelli frutto del condizionamento del gruppo etnico di appartenenza (de Maglie, 2010). In particolare, in ambito penale bisognerebbe far riferimento alla cultura del gruppo di appartenenza e non alla cultura del singolo che, come visto in precedenza, grazie alla dimensione dinamica dell'identità culturale può da essa discostarsi. De Maglie individua tre passaggi fondamentali per *l'accertamento della matrice culturale*: il motivo culturale, la coincidenza tra motivazione individuale e regola del gruppo e il divario tra la cultura di appartenenza e quella del sistema giuridico della società di accoglienza. Il *motivo culturale* riguarda lo stabilire che la causa che ha portato a commettere il reato trova spiegazione nel background culturale della persona e non in altro e non altro, a guida del comportamento. La *coincidenza di reazione* fa riferimento al dimostrare che la motivazione culturale ha una dimensione oggettiva e quindi fa parte non solo del background individuale della persona ma espressione di un bagaglio culturale di un gruppo etnico di appartenenza. Il *divario tra culture* si sa quando la cultura del gruppo di appartenenza è quella del paese ospitante vengono messe a confronto in modo da far emergere le differenze tra i due sistemi il divario deve risultare consistente per provare l'esistenza di un fatto culturalmente motivato (de Maglie, 2010, pp. 146-149).

Verso la fine degli anni '80, la dottrina penale americana, alla ricerca di soluzioni che tengano insieme il rispetto delle differenze e la salvaguardia della cultura americana, ha elaborato lo strumento della *cultural defense* ovvero l'uso della prova culturale come giustificazione o attenuante alla responsabilità penale (Basile, 2009; Parolari, 2008). Per quanto non adottata come politica ufficiale in modo esplicito (Renteln, 2013), la *cultural defense* deriva dalle *cultural evidence* ed è una «causa di esclusione o di diminuzione della responsabilità penale invocabile da un soggetto appartenente ad una minoranza etnica con cultura costumi e usi diversi o addirittura in contrasto con quelli della cultura del sistema ospitante» (de Maglie, 2010, p. 105). In ambito penale, la *cultural defense* può essere chiamata in causa quando l'individuo sostiene di non essersi reso conto di commettere un reato a causa dei condizionamenti culturali, oppure quando, pur essendo

consapevole di violare una norma, ha ritenuto di doverlo fare in ragione di tradizioni o norme del proprio gruppo culturale, o ancora quando ritiene di aver agito in risposta di un comportamento considerato particolarmente offensivo o provocatorio dalla cultura di appartenenza (Renteln, 2005). Gli elementi culturali vengono quindi considerati come fattori che influenzano i soggetti, pertanto i giudici sono autorizzati, dal punto di vista giudiziario, a tener conto del background culturale del reo nell'approcciarsi al caso. In questo senso, la cultural defense supporta una visione secondo cui i cittadini stranieri che agiscono in conformità alle loro norme culturali non dovrebbero essere ritenuti pienamente responsabili, prevedendo un'esclusione di responsabilità o un trattamento più clemente.

Secondo Renteln «i principi contenuti nei trattati sui diritti umani come il *Patto internazionale sui diritti civili e politici* offrono alcune basi transculturali per giustificare la cultural defense» (Renteln, 2013, p. 90). In particolare, le Corti dovrebbero sempre considerare ammissibili gli argomenti relativi ai fattori culturali e garantire che ciascun individuo possa presentare le motivazioni culturali alla base dei comportamenti oggetto di giudizio senza restrizioni. Poter ammettere l'elemento culturale a livello procedurale, a detta dell'autrice, non dovrebbe tuttavia comportare in automatico un vincolo per i giudici o le giurie a utilizzare tali prove nel processo, né tantomeno a ritenerle determinanti nello stabilire l'esito del processo stesso. Anche altri autori (Bernardi, 2010; de Maglie, 2010), ritenendo ancora poco formalizzata la cultural defense e poco uniformi le reazioni ai comportamenti culturalmente motivati, sottolineano l'importanza di non ricorrere all'automatismo di porre tutti comportamenti agiti dal reo appartenente a minoranze all'interno della categoria dei reati culturalmente commessi. Non tutti i comportamenti delle persone appartenenti a minoranze, infatti, devono essere considerati come condizionati dalla cultura di appartenenza, poiché esistono anche fattori soggettivi che possono influenzare in misura maggiore o minore l'agire di ciascuno. Si rende quindi necessaria, come per il test culturale, l'individuazione di linee guida che supportino giudici e giurie nell'agire in modo uniforme ed evitare troppa discrezionalità (Renteln, 2013). Anche se negli stessi USA la cultural defense non ha una regolazione giuridica specifica (Scudieri, 2018), partendo dall'analisi dei singoli casi e provando a generalizzare, Ruggiu (2012) individua tre fasi per

l'iter del giudice statunitense. La prima prevede l'individuazione della pratica culturale attraverso una descrizione puntuale che in alcuni casi diventa un resoconto antropologico, e che, sempre più spesso, è frutto di confronto con esperti. Il secondo step riguarda la ragionevolezza della 'persona media culturalmente situata' (reasonable cultural person test). In questa fase il giudice verifica la ragionevolezza del comportamento del soggetto confrontandolo con il comportamento che la media delle persone appartenenti a quel gruppo avrebbero tenuto nella stessa situazione. Si tratta di un aspetto molto importante per evitare che tutti i comportamenti vengano ricondotti automaticamente alla dimensione culturale, anche quelli che in realtà sono condannati o ritenuti inusuali dal gruppo minoritario. La terza fase prevede una verifica del tempo di permanenza nella cultura ospitante. Il giudice considera attentamente questo periodo per ipotizzare un possibile livello di integrazione con la cultura del paese ospitante.

Pur trattandosi di una pratica elaborata specificamente per gestire il fattore culturale nel sistema penale, esistono tuttavia numerosi *rischi* dell'utilizzo delle argomentazioni culturali nei processi penali. Come riportano molti contributi, i reati culturalmente motivati sono per la maggior parte agiti nei contesti familiari e hanno come destinatari -e vittime- principali donne e minorenni, (Angiolini, 2016; de Maglie 2010; Ruggiu, 2012; Olivito, 2011;) spesso a loro volta stranieri (Scudieri, 2018; de Maglie, 20120). Da alcuni studi emerge come la nazionalità delle vittime non sia neutrale, e che spesso l'utilizzo della cultural defense e l'esito del processo siano differenti quando anche la vittima è straniera (Bernardi, 2010). Dal punto di vista del genere, analizzando le sentenze in cui la cultural defense è stata utilizzata come condono di azioni culturali, emerge la prevalenza di agenti maschili mentre le donne vestono sovente i panni delle vittime (Scudieri, 2018). Pertanto, la disciplina dei reati culturalmente motivati può risultare particolarmente pregiudizievole per le fasce deboli (in particolare donne e bambini). Nello specifico, Angiolini (2016) sottolinea la pericolosità di introdurre le nozioni di 'difesa culturale' e 'illeciti culturalmente motivati' campo delle relazioni familiari. L'autore insiste sul fatto che la tutela per la differenza culturale non possa essere usata per sostenere la lesione dei diritti fondamentali altrui. Così facendo verrebbe calpestata l'identità culturale di chi viene offeso e il rischio è di creare una gerarchia tra valori,

per cui i valori (culturali) del reo risulterebbero privilegiati rispetto a quelli delle vittime.

A partire da queste premesse non deve stupire il fatto che molti autori non siano d'accordo nell'utilizzare la cultural defense come strumento per chiedere una riduzione di pena, di fatto penalizzando la vittima e rischiando di agire sui suoi diritti. In particolare, alcuni contributi (Consorti, 2013; Di Blasio, 2016) sottolineano l'importanza di non utilizzare le argomentazioni culturali (e lo stesso test culturale) in presenza di fenomeni come violenza di genere, femminicidio, maltrattamento e abuso di minore, insistendo sull'esistenza di normative prevalenti di riferimento che dovrebbero risultare vincolanti, come la Convenzione di Istanbul³³ e la Convenzione sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza che mette al centro il superiore (o migliore) interesse del minore. Scudieri (2018) presenta la visione intersezionale che mette in guardia dal rischio di approvare dispositivi di oppressione nei confronti delle donne in particolari gruppi culturali. La letteratura femminista, nello specifico riguardo ai casi in cui le vittime sono donne e minorenni stranieri che hanno scelto gli Stati Uniti per allontanarsi da situazioni di violenza domestica, ritiene che l'uso della cultural defense possa portare ad una legittimazione della violenza familiare, e quindi proteggere i comportamenti criminosi dei "batterers" (de Maglie, 2010). Un rischio strettamente collegato a questi aspetti è quello che la cultural defense venga interpretata come un incoraggiamento rispetto ad alcune condotte antiggiuridiche e forme di patriarcato (Cavaggion, 2015). Anche Ringelheim (anno, p. 120) annovera tra i rischi collegati alla considerazione delle specificità culturali nel sistema penale il rischio di strumentalizzazione dell'argomento culturale, di legittimazione di certe forme di violenza, in particolare contro le donne, e il rischio di rafforzamento degli stereotipi riguardanti le culture minoritarie. De Maglie sottolinea alcune derive legate all'uso della cultural defense che rischiano di minare l'equità del sistema penale tra cui la possibile discriminazione tra i cultural offenders e gli altri imputati che non invocano il retroterra culturale come variabile, il rischio di violare i diritti di

³³ in cui l'articolo 5 vincola tutti gli Stati parte a prendere le misure adeguate a «modificare gli schemi e i modelli di comportamento socio-culturale degli uomini e delle donne e giungere ad una eliminazione dei pregiudizi e delle pratiche consuetudinarie o di altro genere, che siano basate sulla convinzione dell'inferiorità o della superiorità dell'uno o dell'altro sesso o sull'idea di ruoli stereotipati degli uomini e delle donne».

protezione difesa di tutti gli imputati, il contravvenire al principio di parità tra trattamento tra le vittime di reato, perché di fatto quello che accade è che le vittime di reato culturalmente motivato ricevono minore protezione dal sistema rispetto alle altre vittime (definito *oppression problem*) (de Maglie, 2010). La pensa allo stesso modo Parolari che, tra le criticità della cultural defense, evidenzia il rischio di rappresentare una forma di discriminazione tra imputati e tra vittime; la discriminazione tra gli imputati avviene poiché chi agisce un crimine culturalmente motivato verrebbe trattato diversamente da un altro imputato che ha commesso lo stesso crimine; tra le vittime perché, in relazione alla persona offesa, la cultural defense rischia di rappresentare una contrazione dei diritti e affievolire la protezione ai soggetti vulnerabili. Un altro rischio sottolineato dall'autrice è quello di ricadere in stereotipi e pregiudizi e quindi ricorrere a una ricostruzione stereotipata e semplicistica dei caratteri delle culture diverse (Parolari, 2013). Infine, Renteln (2005b) sottolinea in particolare i rischi legati ad un uso poco attento dello strumento (da lui definito *abuso*) tra cui il rafforzamento degli stereotipi, il non vagliare la possibilità di distacco dai modelli del proprio gruppo di appartenenza e il non considerare i cambiamenti di tradizioni e usanze nel tempo, anche da parte dello stesso gruppo. Si torna quindi ad un'idea di cultura statica e reificata, con una perdita delle caratteristiche dinamiche della cultura e delle sfumature interne ad ogni cultura.

Per superare le critiche legate ad un uso indiscriminato della cultural defense che porterebbe inevitabilmente ad un relativismo giuridico, Renteln propone l'utilizzo di una versione mediata di tale pratica. Tale versione prevede l'affiancamento alla cultural defense di un test culturale e della tecnica di bilanciamento dei diritti, strumenti elaborati dall'autrice stessa. Si tratta di individuare, di volta in volta, una soluzione che tenga insieme le istanze legate alla tutela del diritto alla cultura con la garanzia dei diritti fondamentali. Questo è possibile solo grazie ad un'opera di bilanciamento del giudice che si deve muovere tra diritti culturali e diritti umani, in modo da evitare il prevalere di alcuni diritti su altri (Renteln, 2005a). Inoltre, l'autrice insiste sul separare livello procedurale e processuale, affermando che «la cultura debba avere una massima rilevanza a livello procedurale (...) ma (...) che le argomentazioni culturali debbano essere

rigettate nel merito in tutti i casi in cui una data usanza si traduca in un danno irreparabile» (Renteln, 2017, p. 176). È evidente come questa modalità mediata di cultural defense, non risultando in contrasto con i valori e i diritti fondamentali, superi buona parte delle criticità presentate in precedenza. Può pertanto diventare uno strumento fondamentale nell'approccio alle differenze e alle problematiche di una società multiculturale.

Rispetto alla situazione italiana, non esistono regole predefinite che siano di supporto al giudice nell'utilizzo dell'argomentazione culturale, né istituti atti ad attribuire un valore alla motivazione culturale. De Maglie parla di «insensibilità del sistema italiano di fronte alla diversità etnica-culturale» (de Maglie, 2010, p. 37). I primi rimandi si rintracciano nell'articolo 3 della Costituzione italiana che richiama ad un'uguaglianza che non prevede differenze rispetto ai comportamenti culturalmente orientati, e nel Codice di Procedura Penale che vieta espressamente di indagare su personalità e carattere dell'imputato, se non relativamente a cause patologiche (Consorti, 2013). Nello specifico, nella giurisprudenza italiana il ricorso alla perizia culturale sarebbe vietato dall'articolo 220 del Cpp che nel comma n. 2 stabilisce che “non sono ammesse perizie per stabilire l'abitudine o la professionalità nel reato, la tendenza a delinquere, il carattere e la personalità dell'imputato e in genere le qualità psichiche indipendenti da cause patologiche.” Ritenendo le motivazioni culturali come espressione della personalità del soggetto, molti autori estendono tale divieto anche ad un'ipotetica perizia culturale (Consorti, 2013). Basile e de Maglie si discostano da questa interpretazione ritenendo che tale perizia non riguarderebbe le qualità psichiche o personali dell'individuo ma l'appartenenza ad un gruppo culturale con regole differenti dalla maggioranza (Basile, 2010), fornendo un giudizio sulla valenza culturale del comportamento messo in atto e non sulla persona (de Maglie, 2010).

In assenza di una linea di intervento ufficiale, il modello italiano attuale di gestione dell'elemento culturale nel sistema penale non è definito e si colloca in una posizione intermedia tra il modello multiculturalista, che spinge all'assoluzione di chi agisce sotto un input culturale, e quello assimilazionista, che invece tende a negare qualsiasi rilevanza dell'elemento culturale rispetto alla condotta del soggetto (Bernardi, 2007). È un modello che allo stesso tempo asserisce l'esistenza di un

reato, confermando quindi l'antigiuridicità del comportamento, e offre alcuni spazi per attenuare il livello di responsabilità e la pena (Ruggiu, 2012). Si assiste quindi ad un approccio frammentario, in cui la giurisprudenza ha mostrato maggiore apertura verso i reati culturalmente motivati nei casi di reati a bassa offensività, senza tuttavia intraprendere questa strada come scelta consapevole (Basile, 2018). Gli orientamenti giurisprudenziali possono quindi essere definiti ondivaghi e l'atteggiamento dei giudici di fronte ai reati culturali mutevole. Spesso, infatti, si assiste a decisioni diametralmente opposte su tematiche e problematiche simili anche all'interno dello stesso Paese (Attollino, 2020; Basile, 2018; Parolari, 2016).

Pur non esistendo un modello italiano è tuttavia possibile ricostruire un approccio, estrapolabile dalle indicazioni decisioni della Corte di cassazione, che va a delineare una possibile traccia per il giudice italiano che si trova a doversi confrontare con situazioni afferenti all'area dei conflitti multiculturali. Lo illustra Ruggiu (2012), secondo cui sono tre i passaggi a cui il giudice dovrebbe prestare attenzione: il comportamento del soggetto deve essere culturalmente motivato; la pratica deve essere una norma consuetudinaria e quindi una prassi per il gruppo di minoranza a cui appartiene il soggetto autore di reato; il reato non può intaccare i valori dell'ordinamento o andare esplicitamente contro la legge penale (limite dei diritti fondamentali). Quest'ultimo punto consegna al giudice una funzione di mediazione, poiché si trova a dover stabilire limiti ai comportamenti culturalmente motivati, conciliando riconoscimento delle differenze e tutela dei diritti fondamentali. Ad esempio, il tema dell'uguaglianza di genere risulta essere un valore non negoziabile anche di fronte agli elementi culturali e all'argomento religioso.

Anche Basile, a partire dallo studio delle sentenze della Cassazione, individua tre snodi con cui i giudici dovrebbero confrontarsi nello stabilire eventuali motivazioni culturali dei reati: ponderazione del bene giuridico offeso e del grado di offesa al medesimo per verificare se debba o meno essere chiamato in causa il limite dello sbarramento invalicabile; verifica della natura della norma culturale in adesione della quale è stato commesso il reato e del carattere vincolante di tale norma all'interno di un gruppo culturale; necessità di dimostrare in modo adeguato la tradizione, prassi, o consuetudine culturale; (Basile, 2018, p. 13). È opportuno

evidenziare la posizione occupata dalla verifica dello “sbarramento invalicabile”, l’equilibrio tra salvaguardia della diversità culturale e tutela dei diritti fondamentali e dell’impianto giuridico, che Basile colloca al primo posto. L’autore inoltre ricorda come, nei casi relativi a reati ad elevata offensività, La Cassazione si sia basata più volte sul concetto di “sbarramento invalicabile” così definito (Basile, 2018, p. 7):

«nessun sistema penale potrà mai abdicare, in ragione del rispetto di tradizioni culturali, religiose o sociali del cittadino o dello straniero, alla punizione di fatti che colpiscano o mettano in pericolo beni di maggior rilevanza (quali i diritti inviolabili dell'uomo garantiti e i beni a essi collegati tutelati dalle fattispecie penali) che costituiscono uno *sbarramento invalicabile* contro l'introduzione, di diritto e di fatto, nella società civile, di consuetudini, prassi, costumi che tali *diritti inviolabili* della persona, cittadino o straniero, pongano in pericolo o danneggino».

Risulta evidente che porre al primo o all’ultimo posto la verifica del limite invalicabile sposta l’azione (e il pensiero) di chi si trova a risolvere una controversia multiculturale. Nel concreto, in assenza di procedure standardizzate di accertamento e gestione delle differenze in ambito penale, a partire da questa traccia generale, ogni singolo giudice, darà un peso differente a questi tre elementi, elaborando di fatto una soluzione sempre differente e poco generalizzabile. Resta quindi compito del giudice, oltre alla verifica dell’adesione alle prassi culturali, anche la scelta della strada da intraprendere, oltre alla delicata e preziosa funzione di ricomposizione tra diritti fondamentali e rispetto delle differenze culturali.

2.4 Una possibile risposta ai conflitti multiculturali: il giudice antropologo

È indubbio che negli ultimi anni anche l’Italia possa essere definita una società multiculturale in cui convivono individui e gruppi culturalmente differenti, in cui la pluralità culturale è indentificata tendenzialmente su base etnica (Mancini, 2000). Come risulta evidente dalle disamine precedenti, all’interno delle società multiculturali il diritto si trova a doversi confrontare con le richieste di riconoscimento di identità culturale da parte dei gruppi minoritari (autoctoni o

meno) e con i conflitti multiculturali.

Confrontarsi con le differenze culturali e i conflitti multiculturali significa prima di tutto confrontarsi con le proprie idee di cultura e di identità culturale. Ruggiu (2012) sottolinea come il diverso sfondo di significato del termine cultura a cui fa riferimento ciascun professionista rimandi ad approcci e decisioni molto diversi. Non è infatti indifferente intendere la cultura come oggettiva, statica e “pura”, di fatto reificandola e rendendola impermeabile alle sollecitazioni esterne, oppure riconoscerne il carattere mutevole e procedurale. Come ricordato in precedenza, all'interno dei sistemi giuridici le diverse definizioni di cultura illustrate nel secondo paragrafo coesistono ed influenzano gli ambienti in cui vengono utilizzate, modificando approcci e modalità relazionali dei professionisti del diritto. Ad esempio, il concetto di cultura degli anni '40, una cultura statica, reificata e limitata, viene utilizzato da chi segue un approccio relativista (anche non dichiaratamente) per sostenere la difesa incondizionata di usi e i costumi differenti e l'incapacità di giudicare e criticare un'altra cultura dal punto di vista etico, dal momento che si tratta solamente di un sistema di valori e credenze isolati, limitati e non permeabili e sensibili ai processi storici (Ferri, 2015). Se invece si considera la cultura come ibrida e dinamica, come un insieme di valori ma anche di pratiche, abitudini e modi di fare, quindi fluido e permeabile al cambiamento, la cultura e le sue forme diventano contestabili e criticabili. Un altro elemento chiave nella gestione dei conflitti multiculturali è la consapevolezza che le culture in gioco sono (almeno) due: quella dell'imputato e quella del giudice (o dell'operatore della giustizia). Anche i diversi operatori del sistema della giustizia, infatti, non sono esenti da riferimenti e influenze culturali, operando sempre all'interno di cornici di significati socio-culturali. L'idea che cultura sia sempre quella degli altri e mai la propria (imprinting coloniale) porta con sé due enormi rischi: quello di leggere qualsiasi comportamento messo in atto da una persona di una cultura diversa come culturale, e quello di non leggere lo stesso comportamento all'interno della cultura maggioritaria come culturale, chiamando invece in causa ragioni economiche, sociali o psicologiche (Ruggiu, 2012).

A fronte di tale complessità Ruggiu (2012) illustra la figura del *giudice antropologo*. Secondo l'autrice, ogni volta che un giudice «si trova di fronte a una

manifestazione culturale diversa dalla propria» (p. 165) siamo di fronte ad un giudice antropologo. Il compito principale di tale figura è quello di inserire simboli e pratiche oggetto di conflitti multiculturali nel sistema culturale di riferimento a cui appartengono, spostandosi di fatto dentro il sistema dell'altro per vedere e valutare la pratica dall'interno. Per farlo è necessario partire da quanto esposto in precedenza: la consapevolezza dei propri sistemi di significato e delle proprie idee di cultura, identità e differenza, nonché di quelli che circolano nei sistemi giuridici in cui si opera, e il riconoscere la propria cultura come elemento che influenza il sistema giuridico e che entra inevitabilmente in gioco nella relazione tra soggetti. Per affinare la consapevolezza della cultura a cui si appartiene è inevitabile un lavoro sui propri impliciti culturali³⁴ e sulle proprie teorie implicite. Solo a fronte di tale consapevolezza è possibile spostarsi ed entrare nell'orizzonte di senso altrui, comprendendone il punto di vista. Per questo motivo il giudice antropologo tra le sue competenze deve sviluppare anche quella riflessività professionale³⁵ che lo porta ad essere consapevole delle proprie premesse teoriche e culturali e della parzialità inevitabile del proprio punto di vista. Il giudice antropologo si trova quindi a dover prestare attenzione agli aspetti della cultura in cui è immerso e nello stesso tempo a interpretare sistemi di significato, orizzonti di senso e reti altrui (Ruggiu, 2012). Strettamente collegata alla capacità di entrare nel sistema di significato altrui è la capacità di contestualizzazione. Si tratta di saper leggere le pratiche culturali all'interno del loro sistema di riferimento e non come oggetti isolati, rischiando di considerare le culture come un elenco di pratiche-oggetti e seguendo un approccio "alle cose" e non al significato che esse veicolano. Una competenza ulteriore del giudice antropologo è rappresentata dalla capacità di comprendere che la prospettiva della maggioranza è implicitamente inclusa nelle

³⁴ L'implicito culturale definisce le informazioni che all'interno di una cultura non vengono espresse perché ritenute superflue, ad esempio un dettaglio dato per scontato o una definizione omessa in quanto parte implicita di una determinata linguacultura (da Wikipedia on line).

³⁵ Il professionista riflessivo teorizzato da Schön (1993, Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale) è colui -o colei- che, trovandosi a dover governare la complessità, a doversi confrontare con incertezze, conflitti e rischi, è in grado di riflettere durante l'azione. Si tratta di un atteggiamento di apertura verso il dubbio, che mette costantemente alla prova le teorie in uso, ponendosi nella posizione del ricercatore. È possibile affermare che, grazie a all'azione riflessiva, il professionista può «esaminare con attenzione le proprie azioni e le proprie riflessioni» prima, durante e dopo l'azione stessa in un costante rimando tra il fare e il pensare (Premoli, S. 2015, Educatori in ricerca).

norme e che riconoscere l'altro e il suo punto di vista significa anche comprendere che la persona interpreta il mondo, e le norme, in modo differente dal nostro. Questo porta ad una nuova competenza definibile come “interpretazione culturale” che si traduce nell’essere capaci di «leggere la norma nell'altrui rete di significati» (Ruggiu, 2012, p. 256).

È evidente come per poter agire tali competenze, il punto di partenza sia il concetto di cultura utilizzato dal giudice poiché, a seconda dell'idea di cultura che il giudice fa propria, vi sono diverse modalità di entrare in relazione con le persone e le diversità culturali, differenti conseguenze e diversi esiti. In merito ai significati attribuibili al termine cultura, secondo Ruggiu, un’idea di cultura come rete di significati così come temporizzata da Geertz (1973) può essere di supporto al giudice nell'interpretare i comportamenti dal punto di vista dell'altro e nell’inserirli all'interno del sistema di significato della cultura a cui afferiscono. Inoltre, questo concetto di cultura si presta meglio di altri a concepire la possibilità di sganciare il nesso causale tra comportamento individuale e appartenenza a un gruppo culturale, ad esempio nei casi in cui i comportamenti sono frutto di scelte o storie personali. Sarebbe inoltre utile, non solo saper identificare i diversi concetti di cultura in uso nelle aule dei tribunali ma anche «essere in grado di svelare le implicazioni sottese ad una certa idea di cultura piuttosto che un'altra l'idea di cultura» (Ruggiu, 2012, p. 150). In particolare, l’autrice suggerisce ai giudici antropologi di rifuggire il relativismo culturale. Se infatti tale approccio può funzionare ancora all'interno dell'antropologia con funzione descrittiva, non si presta ad essere utilizzato in una disciplina normativa e valutativa quale il diritto, che ha funzione prescrittiva.

Anche per Ruggiu, come per altri autori citati in precedenza, definire un comportamento “culturalmente motivato” non implica l'automatismo di tener conto del fattore culturale all'interno del procedimento. Infatti, il giudice, una volta definito e chiarito il quadro culturale anche grazie alla consulenza con esperti, dovrà successivamente procedere all'azione di bilanciamento. Il giudice antropologo deve saper andare oltre la posizione strettamente antropologica, legata alla ricerca dell'origine culturale del comportamento, e giungere a quella di giudice, mettendosi in ricerca di una soluzione equa che riesca a bilanciare i diversi interessi presenti. L’autrice specifica chiaramente come il giudice antropologo non possa abdicare alla

sua funzione valutativa. Se infatti può delegare all'esperto culturale la perizia di un comportamento culturalmente motivato o di una pratica culturale, non può farlo rispetto alla scelta di come agire nella ricerca di una soluzione che deve sempre seguire i canoni giuridici e non quelli antropologici. Il ruolo dell'esperto resta quello di fornire strumenti per una migliore comprensione del conflitto multiculturale o della situazione. Il giudice, invece, non può limitarsi al prendere atto delle diversità, e deve andare oltre guardando al futuro e ipotizzando soluzioni. È compito del diritto cercare punti di mediazione e di contatto o possibili soluzioni. Infatti «Se l'antropologia può permettersi un giudizio di incommensurabilità tra le culture, il diritto è, al contrario, proprio chiamato a misurarle, a rompere quella incomunicabilità tra diversi sistemi di significato, a tradurli e non può, se vuole produrre una soluzione equa alla controversia, assumere un atteggiamento relativistico quando la convivenza sociale potrebbe esserne compromessa» (Ruggiu, 2012, p. 181).

Pur non esistendo un diritto multiculturale giurisprudenziale, dalla somma delle sentenze dei singoli casi gestiti dai giudici e dalle corti è possibile individuare degli elementi ricorrenti, cioè quegli elementi considerati rilevanti e che fungono da guida per l'agire del giudice antropologo. Come per i modelli descritti rispetto all'utilizzo della cultural defense, anche in questo caso i passaggi chiave sono simili: la descrizione dettagliata della pratica definita culturale è presente in molti ordinamenti, così come l'accertamento sulla sua obbligatorietà nel gruppo di minoranza a cui afferisce. Anche il tempo di permanenza del reo nel Paese ospitante è un elemento che viene considerato, così come il danno fisico ed eventuali limiti all'utilizzo dell'elemento culturale. Riguardo la gestione delle diversità culturali vi sono però anche numerose differenze nei diversi ordinamenti giuridici, espressione della storia dei diversi modelli storici e sociale di ciascuno Stato. Una prima differenza riguarda ciò che il giudice può considerare cultura: in alcuni casi qualsiasi comportamento diventa culturale quando messo in atto da un soggetto appartenente a un gruppo minoritario (Italia e Germania), in altri casi è invece necessario un riconoscimento formale della pratica culturale (Canada). Un'altra grande differenza riguarda le conseguenze derivanti dal riconoscere una pratica come culturale. In questo senso, il giudice che attribuisce meno valore alla cultura,

o ignora l'argomento culturale o mette dei forti limiti dati dai diritti fondamentali. Accanto a queste differenze, vi sono ovviamente le modalità con cui il giudice agisce in senso antropologico. Nel modello italiano, ad esempio, il giudice valuta la dimensione culturale in maniera autonoma mentre in altri ordinamenti questa valutazione viene fatta insieme ad un tecnico o addirittura delegata.

Accanto alla figura del giudice antropologo Ruggiu (2012) propone come strumento di supporto un *test culturale* da lei elaborato (Ruggiu, 2012, pp. 285-288). Si tratta di uno strumento che ha come obiettivo mantenere l'attenzione e la riflessione sugli elementi culturali all'interno del procedimento giuridico e che serve a supportare il giudice non solo nella decisione ma anche nell'adottare la prospettiva dell'altro. Il test è composto da 12 domande che riguardano le aree di indagine che il giudice deve percorrere prima di arrivare ad una proposta di soluzione nei casi di conflitto multiculturale³⁶. Le domande afferiscono a tre aree di valutazione: oggettiva, soggettiva e relazionale. Quella oggettiva serve per analizzare le condizioni e i prerequisiti per il riconoscimento di una pratica culturale. L'area soggettiva riguarda la possibilità di accertare la coerenza tra il comportamento della persona e la pratica culturale, sulla falsariga di come si comporterebbe la persona media culturalmente situata. In quest'area un'attenzione particolare viene data alle pratiche, insistendo affinché non vengano considerate avulse dal contesto e dal sistema culturale di riferimento. L'ultima area riguarda la valutazione relazionale, quindi in relazione al conflitto. Una volta verificati i requisiti oggettivi e soggettivi, infatti, non si va nella direzione di un automatismo del riconoscimento del comportamento come culturalmente motivato, ma si vuole mettere in dialogo l'esigenza culturale e le altre esigenze delle parti. Si tratta di un passaggio cruciale che mette in comunicazione i due sistemi culturali di riferimento e che riconosce le possibilità di modifica e di trasformazione delle culture e delle persone, ivi inclusi i comportamenti.

Sia Consorti (2013) che Ricca (2013) evidenziano alcune criticità rispetto all'approccio antropologico nel diritto, principalmente derivanti da una visione multiculturale basata su pregiudizi e stereotipi. Ricca sottolinea l'inadeguatezza

³⁶ Per una disanima più approfondita vedere Ruggiu, I. (2012). Il giudice antropologo. Costituzione e tecniche di composizione dei conflitti multiculturali, pp. 285-342.

dello sguardo etico tipico dell'antropologia, del guardare solo alla conoscenza delle culture *altre* attraverso definizioni, tassonomie e strutture, e l'utilizzo poco funzionale di uno sguardo emico come autorappresentazione, che «non sembra in grado di assicurare l'oggettività di giudizio e forse neanche l'autenticità» (Ricca, 2013, p. 225). Consorti ritiene che utilizzando un approccio antropologico ci sia un forte rischio di ragionare per sillogismi: se gli albanesi sono violenti e Sokol è albanese, se ne deduce in modo automatico che il suo atto violento è culturalmente motivato. Questo modo di ragionare, che considera il comportamento criminale come espressione di un'identità culturale, di fatto contribuisce a rafforzare stereotipi e pregiudizi. L'autore suggerisce un approccio interculturale che metta al centro la persona e sia in grado di costruire una relazione con la sua soggettività. Alla figura del giudice antropologo Consorti contrappone quella del giurista interculturale, cioè colui che si adopera per fornire una traduzione culturale che consenta alle parti di comprendersi pienamente oltre la dimensione formale della controversia giuridica. Come per l'approccio interculturale, anche in questo caso l'accento è posto sul dialogo, sul mettere in relazione le due parti. La funzione del giurista interculturale è quella di fungere da punto di incontro, e da luogo terzo, in cui le parti possono entrare in dialogo (Consorti, 2013, p. 184). Secondo Ricca (2008) l'operatore del diritto dovrebbe avere come obiettivo il fornire una qualificazione giuridica del comportamento tenuto dal soggetto. È evidente che per poter raggiungere questo obiettivo il giurista interculturale debba interpretare in primis il significato del comportamento agito, e successivamente quanto il fattore culturale abbia inciso su di esso. Deve quindi essere in grado di comprendere il contesto in cui il comportamento è stato attuato, decidendo cosa considerare rilevante o meno per determinare il significato del comportamento. Per poter agire in tal senso bisogna accedere ai sistemi di significato dell'altro interpretare e quindi comprendere dal punto di vista di un'altra cultura ricostruendo la visione del mondo di quella cultura (Ricca, 2008). Oltre a conoscere i contrasti simbolici e i sistemi di significato, il giurista interculturale deve anche poter ricostruire attraverso di essi l'idea del diritto propria di una cultura. Seguendo questa linea, anche Locchi (2018) teorizza il giudice interculturale come colui- o colei - che sa mettere al centro l'individuo e la sua capacità di agency, tenendo conto delle molteplici normatività

che si confrontano. È un giudice allo stesso tempo interprete, mediatore e traduttore poiché è in grado di leggere la controversia attraverso la prospettiva dell'altro e la visione del mondo dell'altro.

Per concludere, rispetto alla figura del giudice antropologo, enfatizzando la funzione antropologica del giudice, oltre alle criticità già evidenziate, si può correre il rischio di una deriva verso un'iperspecializzazione, tipica del mondo lavorativo attuale. Al giudice, quindi, viene chiesto di essere esperto di ogni cultura e sottocultura, dimenticando che ad incontrarsi sono le persone (che non sono da considerare come rappresentazione di una cultura) e non le culture. Seguendo questa linea si rischia di perdere di vista quella competenza globale che è il saper entrare in relazione con persone portatrici di differenze (non necessariamente culturali). Dall'altro lato, anche delegare la capacità di lettura e interpretazione dei sistemi di significato altrui al consulente esterno, e quindi all'esperto, rischia di spingere il giudice a non coltivare quelle competenze necessarie all'entrare in relazione con chi è portatore di differenze. Allo stesso modo, l'uso del test culturale come guida operativa, se da un lato supporta e aiuta il giudice nell'analisi della situazione, dall'altro rischia di enfatizzare il rapporto giudice-cultura, a scapito di quello giudice-persona. In questo senso, la relazione del soggetto (giudice) con un preciso modello culturale rischia di sostituirsi a quella tra persone, perdendo di fatto le specificità relazionali che nascono dall'incontro tra persone differenti. Risulta evidente come si rischi di perdere la dimensione relazionale, centrale per la pedagogia interculturale e per quegli approcci che vogliono dirsi interculturali. Utilizzando la cornice della pedagogia interculturale, verrebbe a mancare proprio quel prefisso -inter che indica l'incontro, il dialogo, la relazione, l'interazione e tra persone di culture differenti.

Capitolo 3- Le competenze interculturali

3.1 Sul concetto di competenza

3.1.1 Cos'è la competenza?

Il concetto di competenza, teorizzato e utilizzato in diversi campi e discipline, emerge negli anni '70 del secolo scorso. Tale costrutto non è sempre stato inteso allo stesso modo all'interno delle diverse aree scientifiche ed è stato soggetto a molte modifiche con il passare degli anni. Da tempo si muove tra contesti, mondi, dibattiti e aree scientifiche differenti e in ogni spostamento attraversa un processo di traduzione, interpretazione, modifica e slittamento di significato, producendo a volte confronti e scontri tra saperi (Benadusi & Molina, 2018). Quando si parla di competenze si è quindi di fronte ad una «stratificazione temporale di una pluralità di definizioni» (Cegolon, 2008, p.11) che dà origine ad una inevitabile polisemia.

Una prima riflessione in merito a come viene utilizzato questo termine riguarda la sua forma *singolare o plurale*. Quando ci si riferisce a competenza al singolare generalmente si intende mettere «in risalto un modo di pensare e di agire» (Benadusi & Molina, 2018, p. 13). L'utilizzo alla forma plurale rimanda invece a un insieme di caratteristiche specifiche che rinviano spesso a performance personali o professionali. Si tratta di quell'insieme di risorse personali e professionali che vengono utilizzate per affrontare situazioni complesse e in continua evoluzione, sia nei contesti di vita quotidiana che di lavoro (Benadusi & Molina, 2018). Nella visione statunitense in genere si usa il termine *competence* per indicare l'insieme delle disposizioni, capacità e attitudini specifiche del soggetto necessarie a svolgere un determinato compito, mentre si utilizza il termine *competency* per indicare le prestazioni eccellenti svolte dalla singola persona all'interno delle proprie mansioni (Birbes, 2012).

Una delle più note classificazioni delle competenze riguarda la suddivisione nelle aree di *sapere* (conoscenze), *saper fare* (abilità, capacità ed esperienze) e *saper*

essere (attitudini e comportamenti personali). Alla competenza tripartita in modo classico Le Boterf aggiunge tre dimensioni: il *saper agire*, che è la capacità di combinare e mobilitare le risorse, il *voler agire*, la disponibilità a utilizzare le proprie risorse nell'affrontare un compito collegata alla motivazione personale e, infine, il *poter agire*, inserirsi in modo produttivo nel contesto, considerando risorse e vincoli, rischi e responsabilità dello stesso (Birbes, 2012). Altri autori, tra cui Pellerey, vedono la competenza, declinata al singolare, come “saper agire” che è combinazione di sapere, saper fare e saper essere (Pellerey, 2010). Per Cepollaro «il saper fare rinvia alla capacità procedurale e routinaria, il saper agire comporta il farsi carico delle responsabilità del proprio fare: per questo si tratta di un agire responsabile e riflessivo» (Cepollaro, 2012, p. 113). In questa interpretazione, la dimensione del saper agire viene collegata a quella della responsabilità delle proprie azioni, una responsabilità che emerge nella relazione tra autonomia e interdipendenza. Altri autori e studiosi, tra cui Baldacci, invece, a partire dall'idea di apprendimento come architettura complessa che presenta più di un livello al suo interno, riconoscono un grado di complessità insito nella combinazione delle risorse che supera la tradizionale distinzione tra sapere, saper essere e saper fare. Secondo questa visione in alcune situazioni risulta difficile, se non impossibile, separare nettamente ciascuna risorsa per collocarla all'interno di una specifica competenza. Inoltre, è possibile che alcune abilità contengano al proprio interno dei saper fare specifici, definiti micro-competenze, così come una competenza può rientrare tra le risorse utili a formare una competenza più complessa o di livello superiore (Baldacci, 2014). Seguendo questo ragionamento, la stessa competenza può essere espressa a partire da risorse differenti. Un'altra classificazione vede le competenze ripartite in cognitive e non cognitive, altrimenti dette hard e soft. Le competenze hard sono quelle relative ai saperi codificati e quindi quantificabili e misurabili, mentre le competenze soft fanno riferimento a risorse più personali, spesso legate alla sfera emotiva, motivazionale e socio-relazionale. Non significa però che queste due tipologie di competenze debbano essere pensate come rigidamente separate, anzi spesso si insiste sulla necessaria interazione tra competenze cognitive, sociali ed emotive.

Una riflessione che attraversa il mondo delle competenze è la distinzione tra

chi considera le competenze come trasferibili e chi le vede come poco o per nulla trasferibili. Nel testo di Benadusi & Molina (2018) si propone l'idea di un continuum in cui collocare ad un estremo le competenze definite come trasferibili, tra cui è possibile inserire le conoscenze di base e le risorse personali, e all'estremo opposto quelle ritenute poco trasferibili come le abilità particolari e le *tacit skills*³⁷ sviluppate nei contesti di lavoro. Un'altra distinzione dibattuta riguarda il leggere le competenze come esclusivamente individuali (visione tipica di psicologi della personalità, economisti e scienziati cognitivi) oppure come relazionali e sociali (visione che appartiene a sociologi, psicologi sociali e culturali) (Benadusi & Molina, 2018).

Tra le caratteristiche attribuite al concetto di competenza, una delle più note riguarda il loro non essere riducibili agli elementi semplici che le compongono ed essere quindi “più della somma delle singole parti” (le risorse). Tra gli autori a sostegno di questa tesi troviamo Cepollaro, per il quale le competenze non possono essere spiegate in modo esaustivo sulla base del patrimonio di conoscenze disponibili (Cepollaro, 2012). Anche nel pensiero di Le Boterf la competenza non coincide con la mera somma delle risorse ma con la mobilitazione stessa delle risorse che presenta caratteristiche processuali e metacognitive (Le Boterf, 1994, 1997). Le competenze sono quindi collegate al contesto e alla persona ma non sono riducibili ai singoli fattori soggettivi o a quelli ambientali. Sono proprietà emergenti che derivano dal rapporto tra soggetto e contesto. Ne deriva il carattere contestuale e situato delle competenze, che si esprimono sempre in una definita situazione e nelle azioni e interazioni tra le persone. Ponendo l'attenzione sul primo dei due elementi, il soggetto, risulta ad oggi inevitabile considerare la competenza non più in senso behaviorista, come un semplice comportamento, ma come qualcosa che contiene al suo interno le dimensioni della scelta e della decisione legate alla capacità di analisi del contesto da parte di chi agisce la competenza. In questa visione il focus è sulla persona (non su saperi, conoscenze e abilità) e in particolare sulla capacità della persona di attivare le sue risorse per interagire in un dato

³⁷ Tacit skills: si tratta delle competenze, spesso sviluppate all'interno dei luoghi di lavoro, che è difficile veicolare attraverso il linguaggio poiché sono troppo numerose le variabili in gioco. La nozione di tacit skills è collegata a quella di tacit knowledge, cioè l'esperienza che un professionista ha acquisito nel corso del suo percorso professionale.

contesto (Rey, 2003). Considerando il secondo elemento del rapporto soggetto-contesto, Cepollaro ricorda come «la competenza è conoscenza in azione, è il sapersi servire delle risorse che si hanno a disposizione in relazione a un contesto» (Cepollaro, 2012, p. 45). Proprio per esprimersi al meglio in relazione ad un dato contesto, nella teorizzazione di Cepollaro le competenze sono soggette a riorganizzazione attraverso l'adattamento di risorse utilizzate abitualmente o l'exaptation³⁸, cioè la capacità di ricombinare alcune risorse per utilizzarle in una modalità differente da quella per cui erano previste.

Un'altra caratteristica ben evidenziata da Cepollaro è il *carattere evolutivo* delle competenze, che non possono essere considerate come stabili e raggiunte una volta per tutte. Anche Cambi, a partire dalla relazione tra competenze e modelli culturali di sapere e di prassi relativi a un preciso tempo storico, valuta le competenze come “in itinere”, come qualcosa che nel tempo si rinnova e ristruttura.

Bisogna infine distinguere tra la competenza e la sua manifestazione, che può essere fatta coincidere con la performance o la prestazione. Il primo tra gli autori che insistono sulla *distinzione tra competenze e prestazione* è Chomsky. Nei suoi studi di linguistica ad approccio cognitivista distingue tra la competenza, che è la conoscenza che il parlante ascoltatore ha della propria lingua, e l'esecuzione, intesa come uso della lingua in situazioni concrete (Birbes, 2012). Anche Bara differenzia la competenza, che è l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema indipendentemente da come vengono utilizzate, dalla prestazione, che invece riguarda le capacità di un sistema in azione in una data situazione (Bara, 1990). L'autore distingue quindi tra qualcosa che si è in grado di fare in linea di principio da ciò che viene agito in una situazione concreta (Pellerey, 2010). Con la voce competenza Bara intende «l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come sono effettivamente utilizzate». Con il termine prestazione, invece, si riferisce «alla capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione (Bara, 1990, p. 24).

³⁸ Il concetto di exaptation viene utilizzato dai paleontologi Gould e Vrba per riferirsi al processo per cui gli organismi riadattano in modo opportunistico strutture già a disposizione per funzioni inedite (Gould, S.J. & Vrba, E.S., 2021, Exaptation, il bricolage dell'evoluzione. Bollati Boringhieri).

Riassumendo, il concetto di competenza nel tempo si è articolato verso tre direzioni (Castoldi, 2009, pp. 21-23):

- Dal semplice al complesso: la competenza non è riducibile a un insieme di elementi separati e non è neppure la somma delle singole componenti o risorse. Agire una competenza significa mettere in gioco e mobilitare le proprie risorse ed è un processo che coinvolge la globalità della persona.
- Dall'esterno all'interno: la competenza non coincide con ciò che è possibile vedere da fuori o misurare (la performance). Per l'espressione della competenza vengono considerate sempre più importanti le disposizioni interne delle persone e i modi con cui si accostano allo svolgimento del compito.
- Dall'astratto al situato: la competenza non viene più intesa come qualcosa di astratto ma si riferisce sempre alla capacità di affrontare un compito in un contesto definito. La dimensione contestualizzata e situata della competenza è sempre più riconosciuta come parte integrante della competenza stessa.

3.1.2 Sviluppo del concetto di competenza

Come espresso in precedenza, non esiste una sola definizione di competenza che valga nei differenti contesti, ambiti o discipline, ma una pluralità di visioni che rendono questo termine fortemente caratterizzato da ambiguità semantica. Ciascuna definizione, così come le tassonomie, le classificazioni, le liste e gli elenchi di competenze, è inevitabilmente espressione della cornice scientifica e culturale in cui è stata creata e in cui viene utilizzata, ed è quindi espressione di un periodo storico e sociale. Ad esempio, nel mondo delle organizzazioni e del lavoro il concetto di competenza viene fatto coincidere con quello di prestazione per tutti gli anni 70 del '900. Successivamente il focus si sposta sulle disposizioni personali che sono considerate come una sorta di precondizione per l'esplicitazione della competenza. La competenza diventa quindi la capacità di assolvere un compito, e si declina al plurale come un insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Negli anni 90 viene aggiunta ed esplorata la dimensione personale e soggettiva, si assiste quindi a un cambiamento di prospettiva dove si passa dal "saper fare" all'interno di un preciso contesto lavorativo al più generale "saper

agire” in senso professionale (Pellerey, 2010). Non si tratta più di una mera esecuzione di compiti ma viene inserita una dimensione di libertà e autonomia che lascia anche spazio alla creatività del singolo (Cepollaro, 2012).

Nel campo delle *risorse umane* uno dei modelli più noti di competenza è il modello iceberg di Spencer e Spencer (1993). Si tratta di un modello in cui le competenze vengono pensate come stratificate all'interno di un iceberg. Nella parte emersa dell'iceberg si trovano le conoscenze, le abilità pratiche e le skills (sapere e saper fare). Queste ultime fanno riferimento alla capacità di eseguire un determinato compito, intellettuale o fisico, mentre le conoscenze rimandano alla capacità generale di essere in grado di reperire informazioni quando servono. Si tratta di caratteristiche osservabili che sono relativamente facili da sviluppare, ad esempio attraverso la formazione professionale. Nella parte immersa e non visibile dell'iceberg trovano posto i tratti di personalità, le immagini di sé, i valori, i tratti e le motivazioni (saper essere). Secondo i due autori tutto ciò che emerge dalle superficie, quindi le skill e le conoscenze, si riferisce a quelle aree più facili da sviluppare ed eventualmente trasformare, mentre la parte intima, che si trova sotto il pelo dell'acqua, è quella più difficile da modificare. Atteggiamenti e immagini di sé infatti possono essere modificati, ad esempio grazie alla psicoterapia, ma ci vuole più tempo e si incontrano maggiori difficoltà (Spencer & Spencer, 1995). Gli autori intendono la competenza come «una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito» (Spencer & Spencer, 1995, p. 30). È evidente come questo modello evidenzia la relazione causale tra competenze e performance, mantenendole tuttavia distinte.

Nel campo delle *politiche del lavoro e della formazione professionale* uno dei modelli più noti è quello tridimensionale elaborato da ISFOL, l'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL, 1994). In questo modello le competenze sono divise in tre categorie: di base, cioè quelle competenze fondamentali considerate prerequisiti e saperi minimi, tecnico-professionali, derivanti da saperi e tecniche professionali e connesse ad azioni e processi specifici, e trasversali, ovvero quelle competenze aspecifiche considerate altamente trasferibili che possono essere scomposte in competenze a abilità più semplici. Le

competenze trasversali, in particolare, riguardano tre ambiti: diagnosticare, relazionarsi e affrontare (Di Francesco, 2004). Nel primo ambito si tratta di analizzare e comprendere la situazione, l'ambiente, il compito e se stessi, prerequisito per una prestazione efficace. L'ambito relazionale pone l'accento sulla capacità di entrare in relazione con persone, ambiente e "cose" per rispondere alle richieste del contesto. L'ultimo ambito riguarda la capacità di predisporre ad affrontare e fronteggiare un compito e la capacità di intervenire progettando e costruendo strategie di azione. Queste tre macroaree presentano un alto grado di trasferibilità e possono essere scomposte in componenti più semplici. Nel modello ISOFL l'accento viene posto sulle caratteristiche individuali alla base delle competenze e sulle aree in cui devono essere utilizzate. Al centro vi è l'idea che la competenza si maturi e si possa valutare nelle pratiche di lavoro o in situazioni artificiali simile a quelle lavorative, come ad esempio i role play o attività di tipo laboratoriale. A partire dai lavori di ISFOL il concetto di competenza trasversale si è molto sviluppato. L'autore che ha riflettuto su questo concetto di trasversalità più di tutti è Rey che suggerisce un nuovo modo di concepire la trasversalità (Rey, 2003). Secondo questo autore la trasversalità si trova nell'intenzione del soggetto che, nella fase di attribuzione di significati alla situazione data, va alla ricerca di elementi di analogia con altre situazioni problematiche precedentemente affrontate. In questa chiave di lettura al centro vi è la capacità di soggetto di identificare la situazione come favorevole all'applicazione delle sue competenze (Cegolon, 2008).

Nelle *politiche europee* le competenze sono un elemento centrale in molte raccomandazioni e documenti, ad esempio nella *Raccomandazione sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche professionali EQF* del 23 Aprile 2008 che ha dato origine all'*EQF-European qualification framework*, istituito nel 2008 e successivamente rivisto nel 2017. In questo quadro la competenza è la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» e viene distinta dalle abilità, che indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi, e dalle conoscenze, che sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento (UE, 2008). Nell'EQF i risultati di

apprendimento -la descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento- sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze, queste ultime descritte in termini di responsabilità e autonomia. Pur essendo collocate su livelli crescenti da 1 a 8, non sono da intendere in senso gerarchico poiché viene sempre riconosciuta la possibilità di sovrapposizioni e correlazioni (Benadusi & Molina, 2018). Secondo Pellerrey (2010) il quadro europeo delle qualificazioni utilizza due modelli di competenza: uno funzionalista-comportamentale e uno multidimensionale. Il primo modello considera le competenze a partire dall'analisi delle esigenze dei diversi luoghi di lavoro. In questo modello le competenze coincidono con il saper portare a termine compiti specifici all'interno di un contesto lavorativo e sono considerate come delle buone pratiche da attivare sul posto di lavoro piuttosto che come legate al singolo lavoratore. Nel secondo modello invece il focus è sul lavoratore che diventa colui o colei che è «in grado di affrontare situazioni lavorative anche complesse mettendo in gioco una molteplicità di risorse personali» (Pellerrey, 2010, p. 53). In questo modello l'obiettivo non è più definire buone pratiche ma creare dei quadri di riferimento e di qualifiche compatibili dei vari Stati membri. Un altro testo di riferimento è la *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* approvata dal Parlamento Europeo il 22 maggio del 2018. Nel documento le competenze sono definite come «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni» (UE, 2018, p. 7). In questo testo si individuano 8 competenze chiave, utili a ciascun cittadino per lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione e per contribuire a una vita fruttuosa nella società. Tali competenze, che dovrebbero essere sviluppate lungo tutto il corso della vita, sono da considerarsi sovrapponibili e interconnesse. Le competenze vengono definite per aree: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza

personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Sono inoltre previsti elementi come «il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali» che sottendono a tutte le competenze chiave (UE, 2018, p. 8).

In campo *educativo e formativo* il tema delle competenze si incrocia con le riflessioni del cognitivismo di Piaget e Vigotsky. Gli psicologi cognitivisti si concentrano sulle rappresentazioni (Richard) e sugli schemi di comportamento (Piaget). Gli schemi di comportamento teorizzati da Piaget sono la «struttura generale di questa azione, che si conserva nel corso delle sue ripetizioni, consolidandosi attraverso l'esercizio e applicandosi a situazioni che variano in funzione delle modificazioni del luogo» (Cegolon, 2008, p. 95). Tali schemi vengono utilizzati come riduttori di complessità della realtà e non coincidono con l'azione ma con le sue premesse. Secondo Piaget sono schemi di azione che la persona in interazione con l'ambiente non riproduce in maniera automatica, ma modifica in modo da far fronte a una molteplicità di situazioni in cui si ripresenta stesso tipo di struttura (Cegolon, 2008). Anche Pellerey esplora il concetto di schema, collegandolo a quello di competenza. Secondo Pellerey la competenza può essere definita come «capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne cognitive, affettive e volitive, e ad utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey, 2004, p. 12). È la competenza a combinare insieme più schemi e, in particolare, la competenza complessa è in grado di orchestrare e mettere in opera più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione (Pellerey, 2004). Tali schemi operativi implicati nell'esercizio di una competenza si apprendono dalla pratica ma non escludono una base teorica. Ciò che collega prassi e teoria all'interno delle varie esperienze è la riflessione critica. Perrenoud riprende il concetto di schema inteso come strumento flessibile che si acquisisce con la pratica. Lo schema che viene creato dura il tempo di affrontare situazioni inedite, considerate sovrapponibili dal soggetto che mette in campo lo schema. Non è quindi rigido, poiché si modifica di volta in volta, ed è fortemente personale, poiché viene

creato modificato e utilizzato dalla persona (Cegolon, 2008).

Restando in campo formativo ed educativo, Le Boterf sviluppa un nuovo concetto che mette al centro l'idea di *mobilizzazione delle competenze*. In questa visione le competenze sono intese in senso dinamico ed è il singolo soggetto a dover combinare le sue risorse mettendole in campo per rispondere nel modo più adeguato alla situazione. Nel pensiero di Le Boterf le risorse rappresentano la condizione necessaria ma non sufficiente all'esercizio della competenza, una competenza che si concretizza solo in situazione. La condizione imprescindibile per l'esercizio della competenza è la capacità delle persone di mobilitare saperi teorici e procedurali al fine di risolvere problemi e affrontare situazioni complesse inedite. Secondo Le Boterf la competenza si genera all'incrocio dei tre ambiti: la situazione di formazione, quindi la formazione professionale di ciascuno, la situazione professionale, quindi la situazione lavorativa, e il soggetto con la propria storia biografica e personale (Cegolon, 2008). Va specificato che mobilitare una competenza non significa trasferirla seguendo una sorta di automatismo, ma implica utilizzare forme di scelta, adattamento e integrazione. È infatti la persona che legge e interpreta le differenti situazioni, individuando tutti i collegamenti alla base della mobilizzazione delle risorse. Utilizzando le parole di Trincherò (2012), la persona competente non è colei che possiede numerose risorse ma chi è in grado di mobilitarle efficacemente nel rispondere a una situazione.

Un'ultima riflessione riguarda il passaggio dalle competenze a quella che è definita *capability*, la «capacità di scelta dei progetti di vita cui il soggetto attribuisce valore e della connessa capacità di agire (agency)» (Benadusi & Molina, 2018, p. 107). Uno dei primi a parlare di capacità al posto di competenze è Bertagna che parte da un punto di vista pedagogico focalizzato sulla persona, in cui la capacità è una potenzialità, una propensione attiva della persona a fare, pensare e agire (Cegolon, 2008). Per l'autore vi è una gerarchia tra capacità e competenze poiché sul piano pedagogico le competenze coincidono con l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate al miglior compimento in particolari situazioni. Per Bertagna la competenza non è una somma delle risorse possedute dal soggetto ma «è relativa alla dinamica che il soggetto intrattiene con la situazione di apprendimento» (Bertagna, 2004, p. 269). Nussbaum (2012) riprende l'idea di

capacità strettamente collegata alla dignità umana e allo sviluppo umano, criticando gli approcci che si concentrano sulle competenze spendibili generatrici di profitto a breve termine. L'autrice teorizza il concetto di “soglia di capacità”, cioè quell’insieme di capacità considerate fondamentali per garantire un livello minimo di vita umana dignitosa. Nella riflessione di Nussbaum sono centrali la persona e la sua libertà di scelta, in particolare nella creazione di politiche sociali che sappiano considerare il benessere umano non solo dal punto di vista soggettivo ma anche di quello delle condizioni del contesto, che deve essere in grado di fornire nutrimento per lo sviluppo degli esseri umani. Un altro autore che si occupa del concetto di capability è Sen, che la intende come «l'insieme delle risorse di cui una persona dispone, congiunta con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente» (Muschitiello, 2012, p. 29). Il focus si sposta quindi dall’interazione tra persona e contesto alla possibilità di utilizzare e agire realmente le competenze possedute in potenza. Il concetto di capability per Sen è fortemente connesso alla dimensione della libertà personale, intesa come reale possibilità di agire, a cui affianca il concetto di responsabilità verso gli altri come limite alla libertà. Per questo la capability è costituita da due componenti fondamentali: il *functioning*, cioè l'opportunità di agire, ciò che la persona può fare o può essere, e l'*agency*, la modalità di agire, cioè la capacità della persona di perseguire obiettivi non in quanto singolo ma come membro di un gruppo o di una collettività (Muschitiello, 2012). Dal pensiero di Sen e Nussbaum nasce il *capability approach*, approccio che va oltre il paradigma della trasmissione di conoscenze e saperi, considerando come fine la persona e lo sviluppo delle sue capacità e funzionamenti.

3.2 Pedagogia interculturale e competenze interculturali

3.2.1 Pedagogia interculturale

Prima di introdurre il tema delle competenze interculturali è opportuna una breve presentazione del concetto di pedagogia interculturale. Come anticipato nel capitolo precedente, l'utilizzo dell'aggettivo interculturale non è univoco, manca di una chiara e condivisa definizione semantica e spesso viene confuso con il termine multiculturale (Cohen-Emerique, 2017; Deardorff, 2019; Portera, 2020, 2022). Pur trattandosi di approcci sviluppati all'interno delle società multiculturali, quello interculturale presenta una profonda differenza sia rispetto all'approccio multiculturale che transculturale.

L'approccio *multiculturale* si concentra sulle differenze, concettualizzate spesso nei termini di usi, costumi, tradizioni e pratiche culturali, ed ha una stretta relazione con il pensiero relativista. È un modello che porta avanti una visione statica e reificata delle culture, considerate come incommensurabili e imm modificabili. Tra i principi fondanti di tale approccio vi è l'idea che la realtà sia costruita dagli attori sociali e che sia quindi necessario conoscere l'interpretazione che le persone danno della realtà. Verità e conoscenza dipendono da un accordo intersoggettivo e vi è un'attenzione al linguaggio inteso come strumento con cui si costruisce il mondo (Portera, 2013). Il forte rischio collegato a questo approccio, oltre a perpetrare una visione folkloristica delle culture, è il relativismo culturale, e, ancora di più, il relativismo morale, per cui nessuna pratica è giudicabile dal momento che è relativa ad un sistema culturale differente da quello di chi giudica. Vi è poi il pericolo di sopravvalutare la dimensione etnica, fenomeno che porta ad attribuire alla provenienza caratteristiche e comportamenti che invece sono propri delle storie personali degli individui (Santerini, 2003). Gli interventi educativi collocati sotto il cappello della pedagogia multiculturale si concentrano sulla sensibilizzazione e conoscenza delle culture presenti all'interno di uno stesso territorio. Sono progetti volti a colmare i gap di conoscenza delle differenti culture, tendenzialmente sul piano delle tradizioni, festività, lingue e religioni (gli elementi più osservabili) a combattere fenomeni come razzismo e xenofobia. Si tratta dell'approccio maggiormente applicato nelle scuole italiane da cui scaturiscono

interventi che propongono visioni esotiche e folcloristiche delle altre culture che spesso contribuiscono al perpetrarsi di stereotipi e pregiudizi (Portera, 2020). Tale approccio può essere un buon punto di partenza per affrontare sfide e conflitti delle società multiculturali ma, come sottolinea Portera riprendendo il pensiero di Demetrio e Favaro, «la pedagogia non può limitarsi a proporre degli interventi a carattere prettamente descrittivo, promuovendo una convivenza, più o meno pacifica, gli uni accanto agli altri tipo condominio» in cui le persone non hanno la possibilità di entrare in relazione, dialogare e interagire (Portera, 2020).

La prospettiva *transculturale*, al contrario, si basa sul pensiero universalista e si sviluppa a partire dall'idea che esistano elementi universali, spesso identificati nei valori, comuni a tutte le culture e a tutti gli esseri umani. In questo approccio la realtà esiste al di là delle rappresentazioni umane, dal linguaggio e dal pensiero, e la conoscenza, ritenuta oggettiva, così come il linguaggio sono considerati indipendenti dalle dimensioni culturali (Portera, 2013). Tale prospettiva non tiene quindi conto dei significati che le persone attribuiscono agli oggetti, ad esempio non considera che le espressioni “diritto alla vita” o “libertà di opinione” possano essere interpretate e concretizzate in modi profondamente diversi, a volte anche contrastante, in Paesi o in contesti storico-sociali differenti. Un primo rischio derivante da questo approccio è quello di imporre, nell'individuazione e teorizzazione degli elementi comuni, il proprio sguardo, in particolare lo sguardo del mondo occidentale, da cui scaturisce l'etnocentrismo. Assumere una posizione etnocentrica significa ritenere “corretta” solo la propria cultura, che va esportata, così come vanno esportati i propri valori che vengono considerati gli unici giusti e appropriati (Portera, 2022). Un pensiero di questo tipo porta ad ignorare la dimensione culturale del proprio sguardo, della propria postura, dei propri punti di partenza e delle proprie cornici culturali, elementi ritenuti universali o neutri. Gli interventi educativi derivanti da questo approccio, spesso definito anche “educazione alla mondialità”, si concentrano sulla pari dignità di tutti gli esseri umani e vanno alla ricerca di valori comuni universali. Sono progetti focalizzati su ciò che unisce e non ciò che divide, spesso percepito nei termini di idee, sentimenti, emozioni e vissuti comuni, lasciando però sopita e inaffrontata la dimensione delle differenze culturali e biografiche di ciascuno. Allo stesso tempo rischiano di essere

fortemente intrisi di etnocentrismo, processo secondo cui si tenderà ad assumere come valori assoluti e trasversali quelli della propria cultura (Santerini, 2003).

Come evidenzia Portera (2013, 2022), *l'approccio interculturale* sorge all'interno della disciplina pedagogica e rappresenta quella che l'autore definisce una "rivoluzione copernicana", un cambio di paradigma rispetto agli approcci precedentemente illustrati. Il principio fondante di questo approccio è l'apertura all'altro, che di fatto è anche alla base delle posture pedagogiche ed educative. Secondo Cambi l'intercultura è allo stesso tempo un compito, una sfida e un'istanza all'interno delle società multiculturali. È un dispositivo complesso che comporta «una nuova forma mentis, post etnocentrica, dialogica, aperta all'ascolto e all'incontro, destrutturata rispetto ai suoi pregiudizi, rivolta al meticciato visto come una risorsa» (Cambi, 2012, p. 108). Una delle prime autrici a riflettere sull'approccio interculturale è Abdallah-Preteceille. Secondo l'autrice lo sguardo interculturale va costruito integrando tre prospettive: soggettività-intersoggettività, alterità-identità, differenza-universalità (Portera, 2020; Cohen-Emerique, 2017). Rispetto al primo asse, l'autrice critica l'approccio oggettivistico che vede le culture assimilate in modo meccanicista senza alcuno spazio per la rielaborazione, per concentrarsi sulla dimensione soggettiva e intersoggettiva. Questa prospettiva mette al centro la relazione tra due persone, ciascuna portatrice di una cultura interiorizzata con modalità personali e differenti, non sempre in modo consapevole. È una visione che rende necessaria l'acquisizione di consapevolezza rispetto alle proprie appartenenze culturali e al fatto ogni persona interpreta la realtà e le situazioni di incontro con l'altro utilizzando le proprie cornici di riferimento. Rispetto al binomio identità-alterità l'autrice riprende la dimensione dinamica del concetto di identità, considerata mai definitivamente compiuta ma sempre in costante evoluzione. L'incontro con l'altro diventa quindi l'occasione per rivelare anche "chi sono io", le mie appartenenze e le mie caratteristiche identitarie o valoriali. È necessario quindi focalizzarsi non solo sulle differenze dell'altro ma anche sul secondo soggetto in gioco nella relazione, cioè io. L'ultima asse, differenza-universalità, riflette sulla diversità delle culture. L'idea principale è che le culture «prendono forma in un tempo in un luogo contrassegnati da specifici eventi storici, economici e politici» (Abdallah-Preteceille citata in Portera, 2020, p.

32). Le relazioni tra persone differenti, quindi, devono tenere in considerazione anche gli sfondi dei soggetti e le reciproche rappresentazioni. Si pone l'accento sull'asimmetria dei rapporti sociali e sulla dimensione del potere.

All'interno della prospettiva interculturale Cohen-Emerique analizza in particolare l'approccio interculturale nelle relazioni tra operatori socio-educativi e soggetti migranti (ad oggi diremmo con background migratorio) partendo dalla premessa che bisogna sempre considerare entrambi i soggetti "portatori di cultura": la persona straniera e l'operatore. Nella relazione professionale, infatti, non solo l'utente ma anche l'operatore «mette in scena il proprio sistema di valori i propri riferimenti personali e professionali» (Cohen-Emerique, 2017, p. 116). Questo punto di partenza, secondo l'autrice, consente di evitare la trappola di considerare gli operatori "culturalmente neutri" perché anch'essi si muovono all'interno di rapporti sociali, processi di acculturazione e contesti storico-sociali (Cohen-Emerique, 2017). Per questo, nel suo modello di approccio interculturale, Cohen-Emerique inserisce la comunicazione interculturale, specificamente collegata ai quadri di riferimento, alle rappresentazioni e lenti culturali di cui sono portatori *tutti* i soggetti che entrano in relazione. Inoltre, introduce sullo sfondo la dimensione situazionale, quindi le relazioni tra i diversi gruppi di appartenenza (maggioranza e minoranze) e le dinamiche identitarie generate dai contesti storici, economici e politici. L'autrice delinea l'approccio interculturale come un processo dinamico e complesso, sostanzialmente composto da tre tappe: decentramento, scoperta del quadro di riferimento dell'altro e strategia di negoziazione o mediazione. Il decentramento è la prima fase e riguarda il prendere le distanze da se stessi. La persona deve riflettere su di sé, sulla cultura oggettiva interiorizzata e sugli elementi dell'identità, per approdare alla consapevolezza delle proprie cornici di riferimento e di quanto queste influenzino il suo pensare il suo agire. Questo primo step, oltre a comportare una relativizzazione dei propri punti di vista, porta alla consapevolezza rispetto alla natura dei propri pregiudizi e stereotipi. Il riconoscimento dei propri quadri di riferimento diventa quindi il punto di partenza per evitare giudizi di valore (Cohen-Emerique, 2017). Il secondo passaggio riguarda lo scoprire il quadro di riferimento dell'altro, cioè provare ad entrare nel sistema culturale dell'altro con un atteggiamento di apertura, di ascolto e di

interesse. Alla base vi è la considerazione dell'altro come persona dotata di razionalità e degna di rispetto, in quanto ciascuno è portatore di un vissuto unico. Questa fase prevede che l'operatore, per avere accesso ai sistemi di significato dell'altro, chieda all'utente di aiutarlo a comprenderli, considerandolo quindi come “colui che sa”, e allo stesso tempo riconoscendo che resterà sempre qualcosa di inafferrabile dell'altro (Cohen-Emerique, 2017). L'ultima fase riguarda la negoziazione la mediazione (inter)culturale. Secondo l'autrice si tratta di un cammino di un individuo verso un altro, da intendersi in senso biunivoco. Non si tratta di un semplice confronto tra posizioni diverse in cui ciascuno cerca di convincere l'altro o del saper interpretare una cultura, ma di attivare un processo di negoziazione che può passare anche attraverso la gestione del conflitto. Questo step, infatti, riguarda il formulare ipotesi sulle situazioni attraverso il dialogo, a partire da significati condivisi e senza fermarsi alla prima impressione (Cohen-Emerique, 2017). Questo passaggio è centrale per il lavoro degli operatori sociali perché consente di accedere a soluzioni (risoluzione dei problemi) condivise e co-costruite. Alla base vi è il mettere in discussione i concetti fondanti della identità professionale, come ad esempio l'idea di educazione, di maltrattamento o di autonomia individuale. La negoziazione interculturale è una scelta professionale che richiede motivazione, conoscenza della metodologia e delle modalità di intervento, formazione e scelte supporto dell'ente di appartenenza; necessità di una posizione di apertura, del confronto delle scale valoriali e il riconoscimento della validità del punto di vista dell'altro; richiede cambiamento da entrambe le parti evitare di imporre all'altro la propria verità. Per questo motivo, non dovrebbe essere lasciata alla singola scelta del singolo operatore ma incoraggiata e supportata dagli enti di appartenenza e dalle istituzioni stesse. È interessante sottolineare come in questo modello non ci si limiti a tenere in considerazione e analizzare i punti di vista di tutti i soggetti che entrano in relazione, ma ci si spinga oltre, formulando ipotesi per comprendere *insieme* la situazione o ciò che sta accadendo. L'analisi della situazione da tutti i punti di vista rappresenta quindi un punto di partenza, e non di arrivo, per poi formulare ipotesi riguardo la situazione che siano condivise e individuare soluzioni possibili che siano co-costruite. Si tratta certamente di una sfida e allo stesso tempo di un cambiamento di paradigma, dal momento che spesso

gli operatori sociali interpretano la loro posizione come culturalmente neutra e il loro compito come quello di tradurre i sistemi culturali di appartenenza e di colmare il (presunto) gap di conoscenza sugli stessi per i cittadini con background migratorio.

La *pedagogia interculturale* sviluppata in seno all'approccio interculturale si colloca tra universalismo e relativismo: tiene conto di opportunità e rischi degli approcci precedenti ma li supera e li integra in una nuova sintesi poiché aggiunge la possibilità di dialogo, confronto e interazione (Portera, 2020, 2022). Questo cambio di paradigma pedagogico è definito da Portera (2006) "rivoluzionario" poiché consente di superare le strategie educative a carattere compensatorio in cui emigrazione e contesti multiculturali sono visti solo come rischi, disagi o problematiche. La pedagogia interculturale, infatti, pone al centro la persona umana nella propria interezza e il dialogo, il confronto e lo scambio *tra* le persone, perché sono le persone ad incontrarsi e non le culture (Dusi & Portera, 2016). Si tratta di quella comprensione interculturale che secondo Santerini (2003) consente l'incontro con l'altro inteso sia come singolo che come membro di un gruppo culturale, ricercando il faticoso equilibrio tra rispetto delle specificità e affermazione dei principi universali. È il prefisso *-inter* a sottolineare questa peculiarità, ben espressa dal termine *interazione*. L'incontro tra persone con background culturali differenti viene inteso come un processo dialettico che coinvolge le diverse visioni del mondo e chiama in causa processi di adattamento e di apprendimento (Portera, 2020). Tale incontro rappresenta anche una possibilità di confronto e di riflessione rispetto agli elementi della propria cultura, ai propri valori, norme e comportamenti. Nell'approccio interculturale, lo straniero, il diverso, viene considerato una risorsa, una possibilità di arricchimento per i singoli così come per gruppi e comunità e, più in generale, per le società. Non è «solo osservato, descritto (spesso in maniera stereotipata) e conosciuto, ma entra a far parte di un rapporto dinamico e interattivo» (Portera, 2020, p. 88). Un'altra specificità è rappresentata dal fatto che nell'approccio interculturale i concetti di identità e di cultura vengono intesi in senso dinamico, come in continua evoluzione e soggetti al cambiamento e alla reinterpretazione (Santerini, 2003; Abdallah Preteille, 2010). Santerini (2003) utilizza la metafora della cultura come abito

indossato dalle persone, sempre in modo personalizzato, poiché ciascun individuo è portatore di una sua particolare identità culturale.

In sintesi, la pedagogia interculturale, come ben sottolinea Portera (2006), «rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione, e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale» (p. 75).

La prospettiva interculturale trova terreno fertile in Italia a seguito delle ricadute del fenomeno migratorio degli anni 70 e 80, dando il via a quella che prende il nome di *educazione interculturale*. Tale proposta si sviluppa prevalentemente nel contesto scolastico a partire dall'articolo 33 e 34 della Costituzione che riguardano la libertà di insegnamento e l'inclusione educativa, e grazie ai suoi precursori quali Aldo Capitini e don Milani. Nel corso degli anni '80 del '900 l'approccio interculturale si diffonde quindi come «approccio utile per offrire risposte educative al rapido mutamento della società» (Catarci, 2015, p. 52) anche se fin dalle prime circolari ministeriali che riguardano l'inserimento degli alunni extracomunitari, l'educazione interculturale viene considerato un obiettivo per la promozione della convivenza in un contesto democratico anche in assenza di alunni stranieri (Santerini, 2003). In questo senso, l'educazione interculturale può rappresentare lo sfondo che tiene insieme sia specifici percorsi formativi e didattici per gli alunni stranieri che azioni globali e educative rivolte a tutta la classe, riconoscendo la specificità dei singoli alunni stranieri che, pur mostrando bisogni simili, non possono essere considerati come una categoria unica e omologa (Catarci, 2015).

Entrando nel concreto della vita scolastica, gli interventi interculturali non dovrebbero essere considerati emergenziali o dedicati solo agli alunni e alunne con background migratorio, bensì coinvolgere l'intera classe, incluso il corpo docente, con l'obiettivo del favorire la capacità di ascolto e di relazione, e il decentramento dei propri punti di vista (Fiorucci, 2020; Portera, 2022). Nello specifico della didattica interculturale Demetrio e Favaro (2002) individuano alcune linee guida a partire da interventi educativi interculturali basati su apertura, intenzionalità comunicativa, accoglienza e rispetto della lingua, inteso sia come insegnamento

dell'Italiano L2 che come valorizzazione delle lingue d'origine. In merito ai programmi sarebbe proficuo evitare di elaborare curricula diversificati ma attivarsi per agevolare l'apprendimento, anche attraverso attività di preparazione e di aiuto allo studio. Riguardo la connessione tra scuola e mondo esterno bisognerebbe riconoscere la famiglia come partner educativo e quindi sostenere le relazioni con le famiglie e, spostando lo sguardo verso il futuro, sostenere i progetti formativi di studenti e studentesse con background migratorio anche dopo la scuola dell'obbligo, prestando particolare attenzione alla tutela delle situazioni di vulnerabilità. A queste indicazioni concrete, Zoletto (2012) aggiunge l'invito a non focalizzarsi solo sui bisogni di apprendimento degli alunni ma anche «sulle modalità organizzative con cui le varie istituzioni scolastiche riescono a fornire risposte efficaci, sostenibili e durature» per gli allievi figli di migranti e anche per l'intera classe (p. 94). Si tratta di uscire dalla prospettiva emergenziale fino ad oggi utilizzata per trasformare gli interventi interculturali in un patrimonio condiviso di tutti i professionisti presenti all'interno della scuola che sia parte degli aspetti quotidiani dell'organizzazione scolastica (Zoletto, 2012).

Ad oggi, l'educazione interculturale ha abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta a un gruppo specifico ed è diventata un approccio pedagogico innovatore (Fiorucci, 2015). Lontano dall'essere una nuova disciplina da aggiungere alle precedenti, l'educazione interculturale è una postura che richiede in primis un cambio profondo della cultura scolastica dei docenti e dell'impianto curricolare (Santerini, 2003; Fiorucci, 2015). In particolare, secondo Fiorucci (2015) l'educazione interculturale dovrebbe partire dalla messa in discussione dei paradigmi di insegnanti e educatori e da un riesame dei saperi delle discipline, con l'obiettivo di diminuire l'etnocentrismo presente nel sistema educativo e scolastico italiano. Si tratta di modificare percezioni ed abiti cognitivi con cui i docenti si rappresentano gli stranieri e il Mondo, di un punto di vista diverso con cui guardare i saperi (Fiorucci, 2020), di operare una disamina e revisione critica dei presupposti che stanno alla base delle nostre rappresentazioni (Zoletto, 2012).

Per concludere, è importante osservare come fin dall'inizio è stato evidente che l'approccio interculturale non si riferisce semplicemente all'entrare in relazione con persone con background migratorio ma è un processo dovrebbe essere alla base

di ciascun rapporto interpersonale, in quanto tutti possiamo essere considerati portatori e portatrici di differenze (Abdallah-Preteceille, 1998; Portera, 2020). Abdallah-Preteceille inoltre sottolinea come quello interculturale non sia una risposta ai problemi della società moderna multiculturale ma un approccio per affrontare tali problemi in modo corretto (Abdallah-Preteceille, 1998). L'approccio interculturale per Reggio e Santerini è finalizzato alla costruzione di una cittadinanza intesa come «paradigma di piena appartenenza ad un contesto sociale, che non esalta la differenze ma che ricerca la coesione sociale» (Reggio & Santerini, 2014, p. 97). Santerini parla di pedagogia interculturale critica come opzione trasformativa volta a produrre nuovi spazi di cittadinanza e a mettere in comunicazione codici culturali, che consenta «la creazione di un confronto non ingenuo tra persone di lingue abitudini religioni e culture diverse» (Cuciniello, A., & Pasta, p. 13). Per Cambi l'approccio interculturale si traduce nel creare «modelli di incontro di collaborazione capaci di produrre intesa reciproca pur nel rispetto delle diversità e delle autonomie» (Cambi, 2014a, p. 12). Lo stesso autore mette al centro della pedagogia interculturale lo “spazio dell'incontro”, uno spazio pedagogico, un dispositivo da intendersi in senso storico e culturale ma anche politico e sociale. Si tratta di uno spazio di incontro tra identità plurali che non è solo fisico ma anche mentale e coscienziale, in cui si confrontano persone, e quindi culture vissute non astratte, con al centro quattro dispositivi: il confronto, la decostruzione, il dialogo e l'intesa. L'educazione interculturale sviluppata a partire da questo approccio insiste sulle categorie fondamentali dell'incontro, del dialogo e dell'interazione (Portera, 2022).

Anche il *White Paper on Intercultural Dialogue, Living Together As Equals in Dignity* (COE, 2008) teorizza come strumento principe delle società multiculturali il dialogo interculturale definito come «un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci» (COE, 2008, p. 17). Tra le funzioni di questo tipo di dialogo vi sono: aiutare le persone a sviluppare una comprensione più profonda delle pratiche culturali diverse dalle proprie, sostenere la reciproca comprensione, la cooperazione e la partecipazione e promuovere tolleranza e rispetto. Inoltre, il dialogo

interculturale è utile alla riduzione dei pregiudizi e degli stereotipi, contribuisce a facilitare le relazioni tra persone portatrici di differenze e supporta l'integrazione. L'approccio interculturale delineato dal *White Paper* valorizza le differenze culturali e il pluralismo, enfatizzando l'inclusione sociale e l'integrazione intesa come un processo bilaterale in cui agiscono in maniera attiva sia i cittadini del Paese di accoglienza che gli immigrati. Si tratta di un approccio che, esplicitando la differenza dal multiculturalismo, rigetta il relativismo morale per passare all'adozione di una posizione critica in particolare rispetto a quelle pratiche che violano i valori universali (Barrett, 2013). Dalla pedagogia interculturale viene ripreso il concetto per cui gli individui parte di un gruppo culturale non devono essere considerati come soggetti omogenei poiché l'identità culturale è una struttura multipla, complessa, contestuale e aperta al cambiamento (Barrett, 2013): «la libera scelta della propria cultura è fondamentale in quanto elemento costitutivo dei diritti umani. Ognuno può, nello stesso momento o in diverse fasi della propria vita, scegliere di aderire a più sistemi di riferimento culturale differenti» (COE, 2008, p. 18). Vengono inoltre presentate le condizioni necessarie per lo sviluppo del dialogo interculturale: diritti umani, democrazia e primato del diritto; pari dignità e rispetto reciproco; parità fra i sessi; eliminazione delle barriere che ostacolano il dialogo interculturale.

3.2.2 Definizioni e modelli di competenza interculturale

Le competenze interculturali³⁹ nascono negli Stati Uniti intorno agli anni '50 nel settore economico. In questa prima fase sono strettamente collegate alle competenze comunicative, legame che hanno mantenuto anche successivamente in molti modelli (ad esempio in quelli di Fantini e Byram). Ad oggi non vi è ancora una definizione condivisa né un modello univoco di

³⁹ In inglese il termine *competenza* viene reso sia da *competence* che da *skill*, parole che però non hanno lo stesso significato. In genere *skill* rimanda a una competenza che è collegata a un'abilità pratica, mentre *competence* rimanda al concetto più generale, a un costrutto che è composto da più elementi. Si può riassumere dicendo che le *skills* sono i mattoni, quindi gli elementi che compongono la *competence* di una persona, che si esprime sempre in forma unica e situata. In questo capitolo si cercherà di mantenere fede alle versioni originali quindi utilizzando il singolare (LA competenza interculturale) quando è stato usato il termine *competence*. Infine, si specifica che, come sottolineato nel rapporto UNESCO, “per tenere conto delle complesse interrelazioni di numerosi elementi, il termine è più spesso usato nella forma plurale come "competences" o "competencies" a seconda del Paese di origine della discussione” (UNESCO, 2013, p. 16 traduzione mia).

competenze interculturali. Fantini, uno degli studiosi più noti, a partire da un'analisi di letteratura, formula quella che rappresenta una delle più citate definizioni di competenza interculturale intesa come «a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself» (Fantini, 2007, p. 9). Come si può vedere tale definizione è ancorata alla dimensione della comunicazione interculturale. L'autore individua tre aree rispetto alla competenza interculturale, a loro volta suddivise in quattro dimensioni: conoscenze, attitudini, abilità e consapevolezza. Tra le componenti ritenute fondamentali vi sono la tolleranza, la flessibilità la pazienza il senso dell'umorismo la capacità di apprezzare le differenze e la sospensione del giudizio e l'adattabilità la curiosità la mentalità aperta la motivazione e la fiducia in se stessi e l'empatia la chiarezza del senso del se la sensibilità e la tolleranza dell'ambiguità (Fantini, 2007, p. 32). Un'altra definizione sviluppata in ambito statunitense è quella di Deardorff che considera la competenza interculturale come «capacità di interagire in modo efficace e adeguato in situazioni interculturali; essa è supportata da specifici atteggiamenti e particolari caratteristiche affettive, da conoscenze (inter)culturali, abilità e riflessività» (Deardorff, 2006, p. 4). Secondo l'autrice il processo che porta all'acquisizione di tale competenza ha una natura dinamica e coinvolge aspetti differenti.

In Europa, una delle definizioni utilizzata è quella di Barrett che la descrive come «capacità di mobilitare e impiegare le risorse psicologiche rilevanti al fine di rispondere in modo appropriato ed efficace alle richieste, alle sfide e alle opportunità presentate dalle situazioni interculturali» (Barrett, 2016b, p. 2). Anche nel Withe Paper di parla di competenze interculturali come «parte dell'educazione alla cittadinanza e ai diritti dell'uomo» (COE, 2008, p. 46). Rispetto a queste competenze è importante sottolineare come il White Paper non le consideri acquisite in modo automatico, vanno invece apprese acquisite, praticate e alimentate per tutto il corso della vita (COE, 2008, p. 30). In questo senso è centrale il ruolo dei sistemi educativi e formativi che possono fungere da luoghi primari in cui sviluppare tali competenze. Spetta poi alle politiche pubbliche e alla società civile più in generale creare altri luoghi di incontro e di spazio per il dialogo e per lo sviluppo delle competenze interculturali (Barrett, 2013).

Una delle definizioni elaborata nel contesto italiano è quella di Portera che individua le competenze interculturali come «l'insieme di caratteristiche conoscenze e attitudini e abilità atto e gestire con profitto relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti» (Portera, 2013, p. 144). Sempre in Italia, una ricerca sviluppata all'interno del progetto “PRIN 2008 competenze interculturali: modelli teorici e metodologie di formazione” dal Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'università Cattolica di Milano ha definito la competenza interculturale come «“sensibilità” che permette di utilizzare risorse (saperi, abilità e atteggiamenti) in situazioni critiche e complesse e in contesti connotati da differenze e pluralismo culturali» (Reggio & Santerini, p. 56). A partire dall'analisi documentale e da quella delle pratiche di insegnanti ed educatori, tale ricerca ha individuato tre competenze specifiche quali la comprensione delle culture, la riduzione del pregiudizio, e la costruzione di orizzonti condivisi.

Molti altri autori si sono misurati con definizioni e modelli di competenze interculturali, anche a partire da concetti di cultura differenti, focalizzandosi su aspetti differenti come le diverse fasi di sviluppo, il linguaggio, oppure l'importanza dell'identità, o ancora il ruolo della mindfulness o della motivazione (Deardorff, 2019). Deardorff sottolinea come le numerose definizioni di competenza interculturale esistenti generalmente «*are about improving human interactions across difference, whether within a society (differences due to age, gender, religion, socio-economic status, political affiliation, ethnicity, and so on) or across borders*» (Deardorff, 2019). Al centro vi sono quindi le interazioni tra persone che vengono migliorate dall'incontro con la differenza, riprendendo il concetto di risorsa e ricchezza collegati alla diversità tanto caro alla pedagogia interculturale.

Deardorff, a partire dalla considerazione che sia più facile raggiungere un consenso in merito alle componenti piuttosto che al modello di CI, ha condotto uno studio con ricercatori professionisti ed esperti del settore individuando 22 componenti fondamentali della competenza interculturale su cui l'80% dei partecipanti ha concordato. Da questo studio internazionale, la definizione di consenso su cui gli studiosi interculturali si sono trovati d'accordo è stata definita come "comportamento e comunicazione efficaci e appropriati in situazioni interculturali" (Deardorff, 2009, p. 33). Sempre perseguendo l'obiettivo di chiarire

al meglio il concetto di competenza interculturale Deardorff (2011) ha operato una sintesi di quattro regional report preparati per l'UNESCO, creando una lista finale di skills e competenze. Sono cinque i requisiti minimi per raggiungere le competenze interculturali: respect (valuing of others), self-awareness/identity (understanding the lens through which we each view the world); seeing from other perspectives/world views (both how these perspectives are similar and different); listening (engaging in authentic intercultural dialogue); adaptation (being able to shift temporarily into another perspective); relationship building (forging lasting cross-cultural personal bonds); cultural humility (combines respect with self-awareness) (UNESCO, 2013, p. 24).

Modelli di competenza interculturale

Una classificazione dei modelli di competenze interculturali (o meglio competenza interculturale) presenti in letteratura è stata elaborata nel 2009 da Spitzberg e Chagnon. Gli autori suddividono i modelli di competenze interculturali in cinque categorie:

- *compositional models*: individuano un gruppo, un insieme di elementi che costituiscono la competenza interculturale, senza indagare la relazione tra questi elementi. Si è quindi di fronte ad un elenco di elementi quali comportamenti e abilità o caratteristiche personali che risultano centrali per agire la competenza interculturale.
- *co-orientational models*: si focalizzano sui significati condivisi e sulla dimensione della comunicazione, mettendo al centro il processo che porta alla comprensione interculturale.
- *developmental models*: mettono al centro una visione evolutiva della competenza e teorizzano le fasi, step o stadi che portano all'acquisizione della competenza. Il concetto di competenza è inteso come in evoluzione e il focus è sulla dimensione temporale.
- *adaptational models*: si concentrano sulla dimensione adattiva e sul rapporto di interdipendenza tra le persone che entrano in relazione. La competenza è quindi il risultato dell'interazione tra soggetti con diverso background culturale.

- *causal process model*: mettono al centro un rapporto causale-lineare tra gli elementi che costituiscono la competenza interculturale.

Bennett: il Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)

Uno dei primi modelli che ha previsto la possibilità di un'evoluzione della competenza interculturale, sviluppato a partire da un approccio grounded theory, è il *Development Model of Intercultural Sensitivity* di Milton Bennet. Il concetto principale di questo modello è rappresentato dal passaggio dalla competenza comunicativa nella propria cultura alla competenza comunicativa tra le culture. Inoltre, vi è l'idea che grazie all'esperienze di contatto con la diversità e con la complessità le persone possano incrementare le proprie capacità relazionali e comunicative. In questo modello, infatti, la sensibilità interculturale si sviluppa anche grazie alla complessità e criticità delle diverse situazioni multiculturali in cui ci si trova a interagire. Secondo l'autore lo sviluppo della sensibilità interculturale prevede due stadi: uno a prevalenza etnocentrica e uno a carattere etnorelativo (Bennett, 2004, 2017). Il primo stadio prevede tre step relativi all'esperienza della propria cultura come centrale per la realtà: *denial, defense and minimization*. Nel primo step, *denial of cultural differences*, le persone concepiscono la cultura di appartenenza come complessa e ricca di sfumature, mentre le altre culture vengono non vengono considerate oppure fanno parte di un unico contenitore (gli altri) che non prevede differenziazioni al suo interno. Dal momento che la categoria dell'altro non è elaborata, l'altro viene percepito in modo vago, come straniero o minoranza, o addirittura non percepito (Bennett, 2017). In questa fase le persone non sono interessate alle differenze culturali, alla comunicazione interculturale e spesso non sono in grado di cogliere le differenze culturali presenti all'interno del proprio Paese (Bennett, 2004). La fase successiva, *defense against cultural difference*, è caratterizzata da una forte dicotomia delle categorie noi-altro. Gli "altri" vengono percepiti in modo stereotipato e spesso ci si considera superiori rispetto agli altri, ovviamente inferiori poiché la propria cultura viene considerata la più evoluta forma di civiltà, oppure il miglior modo di vivere. Le persone in questa fase sono in grado di discriminare meglio le differenze rispetto alla fase precedente, ma lo fanno per organizzare il mondo intorno alla categoria "noi e gli altri" (Bennett,

2004, 2017). Inoltre, spesso la differenza tra il proprio la propria cultura e il mondo altrui viene percepita come una minaccia alla propria cultura. Una variante di questa fase, chiamata “going native” or “passing”, è quando una cultura di adozione viene percepita come superiore alla cultura di origine (*reversal*). Ovviamente la polarizzazione tra la “nostra” visione del mondo e quella degli altri viene mantenuta. Bennet sottolinea come questa versione possa mascherarsi da sensibilità culturale, in quanto combina una visione positiva di una cultura diversa con alcune critiche, apparentemente analitiche, dalla propria (Bennett, 2017, p. 4). Lo stesso Bennett sottolinea come la considerazione positiva della cultura di adozione sia a un livello ancora stereotipato, non sofisticato, e la critica della propria cultura è solitamente basata su un’interiorizzazione degli stereotipi negativi degli altri (Bennett, 2017). L’ultimo step di questo primo stadio etnocentrico riguarda la *minimization of cultural differences*, step in cui le differenze culturali vengono minimizzate mentre le somiglianze vengono ritenute più importanti. Le differenze culturali sono percepite come variazioni di elementi universali condivisi. Gli elementi del proprio modo di vedere il mondo sono considerati però universali. Questo punto di vista si esprime quando si presume l’applicabilità cross-culturale di alcuni concetti religiosi economici politici o filosofici (universalismo trascendente) (Bennett, 2004). Si è infatti ancora in una fase etnocentrica, dove si suppone che le persone di altre culture, se potessero o volessero, dovrebbero condividere il “nostro” punto di vista. In questa fase le persone non sono in grado di apprezzare le altre culture perché non riescono a vedere chiaramente la propria. È questo ciò che manca: la consapevolezza della propria cultura, del proprio sguardo culturale, il non riconoscere, ad esempio, che lo stile di comunicazione è anch’esso un pattern culturale (Bennett, 2004). Il tassello mancante per passare allo stadio successivo, l’etnorelativismo, è il riconoscimento della propria cultura, definito anche autoconsapevolezza culturale, la “capacità di vivere la cultura come un contesto” (Bennett, 2004). Infatti, solo quando si è in grado di leggere le proprie credenze, comportamenti e valori come influenzati dal contesto sociale e culturale, si possono immaginare alternative. Gli ultimi tre step etnorelativi sono: accettazione, adattamento e integrazione, e si riferiscono all’esperienza di tutte le culture come modi alternativi di pensare e organizzare la realtà. Nel primo step, *acceptance of*

cultural differences, la propria cultura diventa *una* tra le possibili visioni del mondo, considerate tutte valide. Si passa così da un primo riconoscimento della diversità e delle differenze che restituisce valore a tutte le culture. È uno step in cui le differenze culturali possono essere giudicate in modo negativo, ma il giudizio non è etnocentrico nel senso che non è basato automaticamente sulla deviazione rispetto alle posizioni della propria cultura di appartenenza. Le persone sono curiose rispetto alle culture e alle differenze culturali, e hanno rispetto delle altre culture per cui spesso rimangono incastrati in una posizione del “non è giusto o sbagliato, è solo differente” (Bennett, 2017). Poiché sia ancora all'inizio dello stadio etnorelativo, le persone non sono ancora in grado di adattare i loro comportamenti a differenti contesti culturali (Bennett, 2004). Lo step successivo si riferisce alla *adaptation to cultural differences*, in cui il proprio punto di vista si espande per includere anche alcuni costrutti di altri sistemi di riferimento culturali senza tuttavia perdere la propria identità culturale primaria. Ciò che si vede dall'esterno è la capacità di mettere in campo comportamenti alternativi e appropriati per operare efficacemente in contesti culturali differenti. Si è quindi flessibili intenzionalmente. Bennett specifica come non si tratti di una forma di assimilazione ma di un adattamento, concetto alternativo, che «involves the extension of your repertoire of beliefs and behavior, not a substitution of one set for another» (Bennett, 2004, p. 8). La risoluzione dell'identità autentica, sfida presente all'interno dello step precedente, porta all'ultima fase: *the integration of cultural differences*. In quest'ultimo passaggio, l'esperienza di sé si espande fino a includere il sapersi muovere dentro e fuori da diverse visioni culturali del mondo (Bennett, 2004). Si esprime nella capacità di integrare sguardi, prospettive ed elementi di altre culture all'interno della propria visione del mondo. Al centro di quest'ultima fase si trova il concetto di “marginalità culturale” (cultural marginality) che, nella sua forma costruttiva, diventa la capacità delle persone di sperimentarsi come esseri multiculturali che scelgono il contesto culturale più appropriato per il loro comportamento e di fungere da ponte nelle situazioni interculturali (Bennett, 2004). La sensibilità interculturale raggiunta alla fine di questo processo è «this ability to have more complex personal experience of otherness» (Bennett, 2017, p. 2).

Intercultural Development Continuum (IDC™)

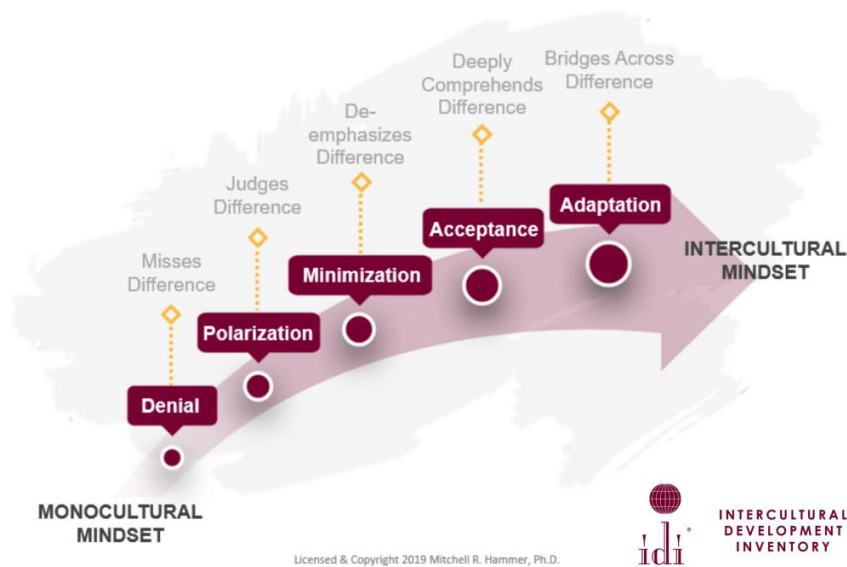


Figura 1- Bennett's *Model of Intercultural Sensitivity* (Hammer, 2019)

Come anticipato, il DMIS è un modello di sviluppo della competenza in cui il movimento attraverso gli stadi tende a essere unidirezionale. Si può infatti sostenere che le persone, una volta entrate nello stadio etnorelativo, non facciano ritorno facilmente alle fasi etnocentriche (Bennett, 2004). Tuttavia, Bennett evidenzia come sia possibile, all'interno dello stesso stadio, un movimento di ritorno, ad esempio passando dalla minimizzazione alla difesa. Il DMIS ha dato origine ad uno strumento per misurare gli orientamenti verso le differenze culturali, l'Intercultural Development Inventory (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003).

Deardorff: dai primi modelli all'intercultural competence learning spiral

La studiosa più nota nel campo della competenza interculturale negli Stati Uniti è Darla Deardorff. Deardorff ha elaborato i suoi modelli a partire da revisioni della letteratura e numerosi studi e ricerche sull'internazionalizzazione di studenti e studentesse nelle istituzioni di istruzione superiore degli Stati Uniti. I risultati sono stati poi passati al vaglio di esperti e studiosi attraverso la tecnica *Delphi*⁴⁰ con l'obiettivo di creare un consenso riguardo alla definizione di competenza interculturale e agli elementi che la compongono (Deardorff & Jones, 2012). Il

⁴⁰ Spiegare tecnica Delphi?

primo modello di competenza interculturale elaborato da Deardorff è il *Pyramid Model of Intercultural Competence* (Deardorff, 2006, 2009). In questo modello la competenza è descritta come una piramide, in cui le componenti dei livelli inferiori (requisite attitudes, skills e knowledge & comprehension) influenzano quelli superiori (desired internal outcome, capacità di modificare la propria prospettiva, e desired external outcome, comunicazione e comportamenti efficaci e appropriati nei contesti interculturali). Il modello mette l'accento sui risultati interni ed esterni della competenza interculturale: i risultati interni comportano una modifica del proprio quadro di riferimento, mentre gli esterni sono, di fatto, ciò che è osservabile della competenza. Secondo l'autrice, la competenza si acquisisce per gradi e le componenti della piramide sono in relazione dinamica, quindi il maggior numero di componenti acquisite e sviluppate nella base aumenta la probabilità di un maggior grado di competenza interculturale come risultato esterno (Deardorff, 2006). Nel modello successivo, *Process Model of Intercultural Competence*, viene enfatizzata maggiormente la dimensione dinamica e interazionista del processo di acquisizione della competenza.

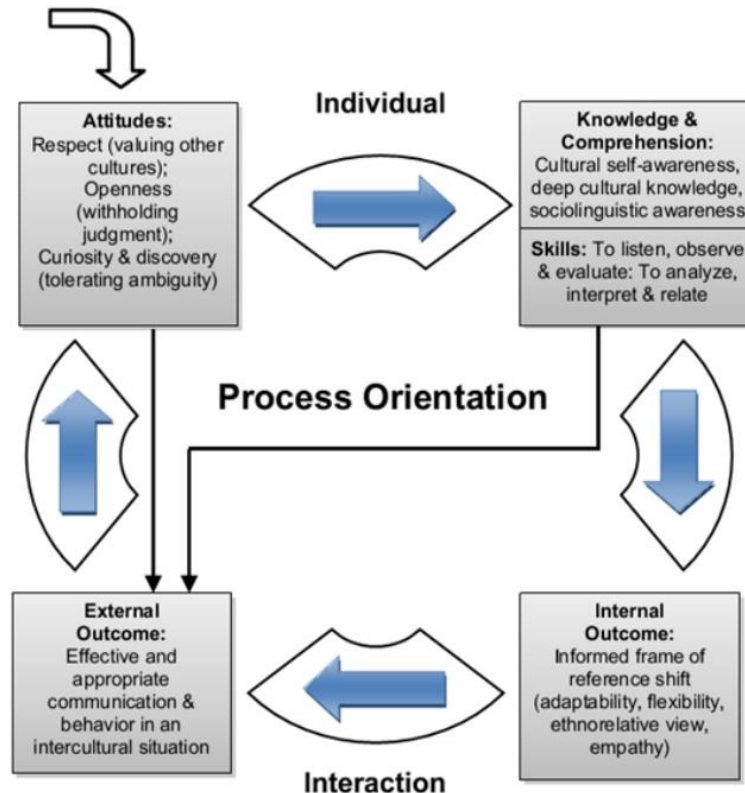


Figura 2- *Process Model of Intercultural Competence* (Deardorff, 2008, 2009)

Tale modello, nonostante sia stato sviluppato a partire dagli stessi studi del precedente e contenendo gli stessi elementi, descrive meglio la complessità dell'acquisizione della competenza interculturale, mettendo in risalto il processo tra i vari elementi che compongono il modello. In questo modello lo sviluppo della competenza interculturale è suddiviso in 4 dimensioni chiave: atteggiamenti, conoscenze/comprendimento e abilità interculturali, capacità di riflettere la realtà culturale, capacità di comunicare in modo costruttivo. Tutte e quattro le dimensioni sono correlate: ogni esperienza di interazione interculturale (external outcome) influenza nuovamente gli atteggiamenti, le competenze, le conoscenze e la capacità di riflettere (Deardorff, 2008). Deardorff specifica che, anche in questo modello come nel precedente, è certamente possibile passare dal livello di atteggiamenti, attitudini o abilità/comprendimento direttamente al risultato esterno (freccia sottili in nero) senza transitare dai livelli intermedi. Va però sottolineato che in questi casi il grado di adeguatezza e di efficacia del risultato non sarà elevato quanto quello che si sarebbe raggiunto grazie al completamento dell'intero ciclo (Deardorff, 2006). Entrambi i modelli si basano sull'idea che l'acquisizione e lo sviluppo della competenza siano un processo continuo in cui la competenza non può essere mai considerata appresa in modo definitivo e stabile. Il Process Model of Intercultural Competence di Deardorff è stato rieditato nella pubblicazione *Intercultural Competence – The key competence in the 21st century?* con il nome di *Intercultural Competence Learning Spiral* (fondazione Stiftung & fondazione Cariplo, 2008). La rappresentazione grafica del modello è stata modificata rendendo più evidente la dimensione temporale e ricorsiva.

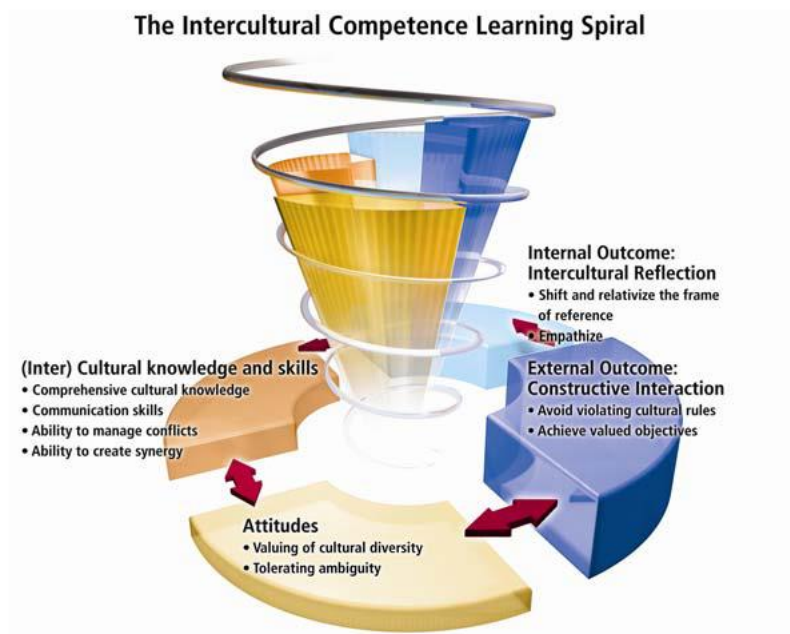


Figura 3- *The Intercultural Competence Learning Spiral Model*
(Bertelsmann & Cariplo, 2008, rielaborazione del modello di Deardorff, 2008)

La *learning spiral* rimanda ad una visione dinamica e multidimensionale della competenza, composta anche in questo caso dai quattro elementi del modello di Deardorff: attitude, knowledge and skills, internal outcome, external outcome. La competenza deriva quindi da un processo multidimensionale e complesso che, data la natura dinamica e mutabile della cultura, deve avvenire costantemente per tutto l'arco della vita e in più contesti contemporaneamente (Deardorff, 2008).

Portera: il modello interattivo di competenze interculturali

Il gruppo di ricerca del Centro Studi Interculturali dell'università degli studi di Verona ha elaborato un modello di competenze interculturali a partire da una ricerca interdisciplinare sulle interculturali in diversi contesti sociali (Portera, 2013). Attraverso l'analisi critica della letteratura nazionale e internazionale, una ricerca-azione con operatori privilegiati nei campi educativo-scolastico, socio-sanitario, giuridico, aziendale e della mediazione, seguite da una ricerca qualitativa con Focus Group, interviste semi strutturate e osservazioni partecipanti, è stato prodotto il modello interattivo di competenze interculturali (Portera, 2022). In una prima fase, dalla sintesi dei settori di indagine sono state individuate le competenze interculturali e suddivise in tre categorie principali: sapere, saper fare e saper essere.

Nell'area del sapere trovano spazio conoscenze codificate, informazioni e apprendimenti, sia generali che più specialistici; è un'area che di fatto si contiene tutto ciò che le persone apprendono nel corso della vita, negli ambiti formali, informali e non formali. Nel saper fare sono state inserite le capacità di utilizzare nella pratica le conoscenze, le abilità intellettuali, le abilità linguistiche e comunicative e le abilità relazionali necessarie per far fronte a un compito. In quest'area si trovano anche le capacità di mediazione di gestione dei conflitti, che, come è noto, sono centrali per l'approccio interculturale. Il saper essere, come nelle teorizzazioni più classiche, rimanda alle caratteristiche personali che supportano e consentono la messa in atto delle competenze interculturali. Sono quegli atteggiamenti che spesso rimandano a dimensioni e caratteristiche personali, psicologiche o culturali, come l'empatia l'attenzione all'altro la capacità di ascolto di dialogo di confronto e di cooperare o la flessibilità, utili alla comprensione del contesto e alle relazioni interpersonali (Portera, 2022).

Le specificità sottolineate da Portera (2013, 2022) riguardano la natura complessa e multidimensionale delle competenze, la loro inevitabile correlazione (ad esempio risulta difficile suddividere tra *attitudes* e *skills*), l'essere situate e quindi dipendere dai contesti e dalle situazioni, e il fatto che tutte e tre le aree contengono tratti sia innati che acquisiti (Portera, 2022).

Dall'analisi dei risultati della ricerca si è successivamente sviluppato il modello interattivo di competenze interculturali, intese come «l'insieme di caratteristiche e conoscenze e attitudini e abilità atte a gestire con profitto relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti» (Portera, 2022, p. 114).

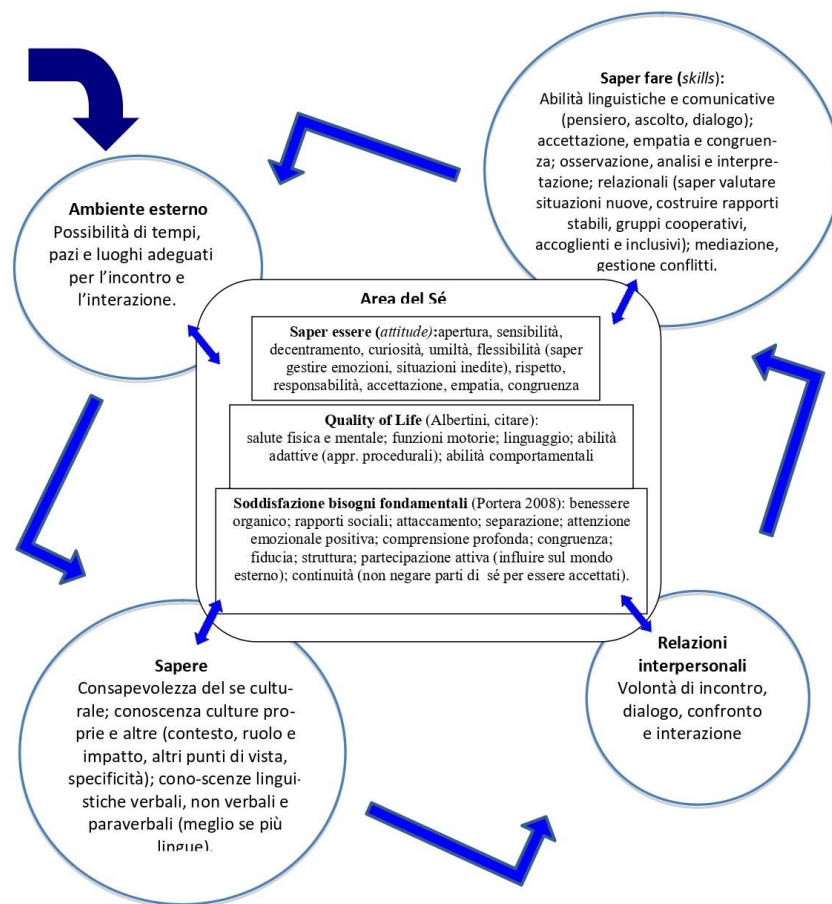


Figura 4- Modello interattivo di competenze interculturali (Portera, 2013, 2022)

In questo modello al centro si trova *l'area del sé* dove Portera colloca la teoria della Quality of Life di Albertini, il tetragramma di Pascal, la teoria delle intelligenze multiple di Gardner e la teoria dei bisogni fondamentali dell'essere umano di Portera. Accanto a queste teorie sono state inserite le principali competenze individuate dalla ricerca, precedentemente presentata, legate all'area del saper essere come apertura, sensibilità, decentramento, curiosità, flessibilità, rispetto, responsabilità ed empatia. Intorno a tale area, in una relazione interattiva, si trovano l'area del sapere e del saper fare con le relative competenze interculturali correlate. Accanto alle aree di competenza sono collocati Altri due elementi particolarmente determinanti per lo sviluppo e l'agire delle competenze interculturali: l'ambiente esterno, inteso come la possibilità e l'occasione di tempi, spazi e luoghi in cui possano svolgersi l'incontro e il dialogo, e la dimensione delle relazioni interpersonali intesa come volontà delle persone di un incontrarsi dialogare confrontarsi ed entrare in relazione (Portera, 2013, 2022).

Barrett: modello di competenza interculturale e Reference Framework of Competencies For Democratic Culture

Barrett sviluppa il suo modello di competenza interculturale a partire da un'analisi di ricerche, studi e modelli concettuali sviluppati nel corso del tempo in questo ambito (Barrett, 2011, 2013). Secondo Barrett è possibile individuare alcune componenti che costituiscono il nucleo della competenza interculturale, suddivise in quattro aree: *attitudes* (atteggiamenti), *skills* (competenze), *knowledge* (conoscenze), *behaviours* (comportamenti). Una volta definito il modello, Barrett mette in luce la mancanza di chiarezza rispetto a come le diverse componenti entrino in relazione nell'esprimere la competenza interculturale, al processo di acquisizione e all'interconnesse dal punto di vista cognitivo e affettivo. Inoltre, ritiene che resti poco indagata anche l'influenza del contesto, sia nel processo di acquisizione della competenza che negli incontri interculturali⁴¹ (Barrett, 2011, 2013).

Negli anni successivi, a partire dal progetto *Competences for Democratic Culture* (CDC) dell'Unione Europea, Barrett sviluppa un modello di *Competence for Democratic culture and Intercultural Dialogue* (Barrett, 2016b, 2020). Si tratta delle competenze necessarie per partecipare attivamente alla cultura democratica, per rispettare, promuovere e difendere i diritti umani e per impegnarsi in un dialogo interculturale rispettoso, appropriato ed efficace (Barrett, 2020). Da questa prima definizione è evidente l'intreccio di tre componenti: le competenze democratiche⁴², il dialogo interculturale, e i diritti umani. Per creare il modello, sono stati analizzati 101 schemi di competenza, identificandone le competenze che sono poi state ricombinate in "cognate sets" e successivamente rianalizzati (Barrett, 2016b, 2020). Sono state quindi individuate 20 possibili competenze relative alla cittadinanza democratica e al dialogo interculturale suddivise in quattro categorie: valori,

⁴¹ Gli incontri interculturali sono quelle esperienze vissute quando si entra in relazione con una persona di un Paese diverso dal proprio oppure con una persona di un gruppo culturale differente dal proprio ma all'interno dello stesso Paese. Può trattarsi, ad esempio, di una persona che avete conosciuto di un'altra regione, di qualcuno che parla una lingua diversa, di qualcuno di una religione o di un gruppo etnico diverso (Byram, M., Barrett, M. D., Ipgrave, J., Jackson, R., & Mendez-Garcia, M. D. C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, Concepts and Theories*).

⁴² Con "democratic competence" Barrett intende la «capacità di mobilitare e impiegare risorse psicologiche rilevanti per rispondere in modo appropriato ed efficace alle richieste, sfide e opportunità presentate dalle situazioni democratiche» (Barrett, 2016a, p. 2, traduzione mia).

atteggiamenti, abilità e conoscenze, e comprensione critica. La competenza al centro è rappresentata dall'obiettivo di «enable learners to engage in respectful, appropriate and effective democratic and intercultural behaviour in real-world situations that they encounter in everyday life» (Barrett, 2020, p. 8).

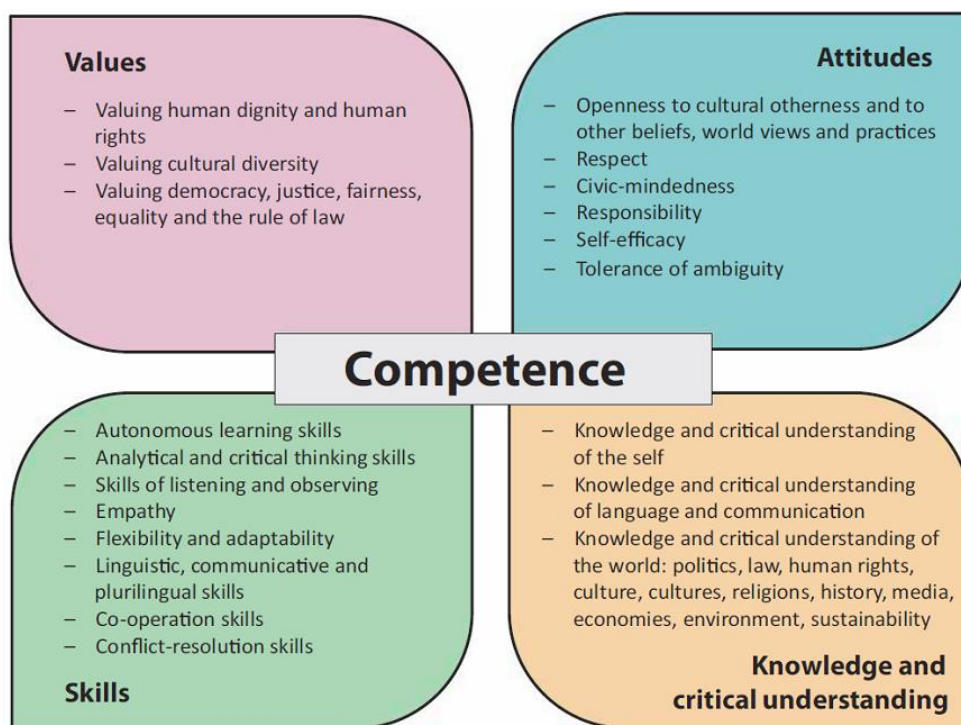


Figura 5- *The RFDC conceptual model of democratic and intercultural competence* (Barrett et al., 2018)

In questo modello emerge l'area dei valori, intesi come principi guida per decidere come agire (e pensare), e come orientamento normativo e valutativo, proprio e del mondo esterno. La categoria dei valori, che spesso in altri modelli compare nell'area delle attitudini, è particolarmente interessante e innovativa, ed è ritenuta dall'autore essenziale per l'azione della competenza interculturale, oltre a far emergere una dimensione anche etica all'interno delle competenze interculturali. Il modello è stato poi riadattato nel Reference Framework of Competencies For Democratic Culture (RFCDC) del Consiglio d'Europa (Barrett et al., 2018). Il RFCDC contiene, oltre al modello di competenze «richieste dei cittadini all'interno delle società democratiche e culturalmente differenti (Barrett, 2021, p. 145) anche i descrittori e i risultati di apprendimento convalidati e in scala di tutte le competenze, oltre che

una guida su curriculum, pedagogia, valutazione, formazione degli insegnanti, approccio scolastico completo e come costruire la resilienza degli studenti alla radicalizzazione (Barrett, 2021). L'intero Framework, infatti, nasce dall'esigenza di individuare un modello su cui si possano basare le decisioni e le politiche educative e sociali.

Il modello UNESCO

Il modello ad albero di competenze interculturali dell'UNESCO viene proposto nel documento *Intercultural Competencies: Conceptual and Operational Framework* (UNESCO, 2013). Non è la prima volta che l'Organizzazione si misura con il tema delle CI. Nel 2009, infatti, UNESCO ha avviato uno studio comparativo su concetti, metodi e strumenti relativi alle competenze interculturali che ha gettato le basi per comprendere sia lo stato dell'arte dei principali concetti, che i diversi approcci elaborati dalle società per gestire le differenze culturali, combattere i pregiudizi e rafforzare la coesione sociale (Deardorff, 2011). Nel testo *Intercultural Competencies* del 2013 sono invece stati esaminati alcuni dei temi emergenti nella letteratura sulle competenze interculturali di diverse regioni del mondo. In questa pubblicazione, le competenze interculturali sono considerate come una risposta essenziale all'esistenza della diversità culturale (le società multiculturali) e come una sfida unica, dal momento che nessuno è naturalmente chiamato a comprendere i valori degli altri (UNESCO, 2013). Una delle definizioni di competenze interculturali presenti nel testo chiama in causa quelle «abilities to adeptly navigate complex environments marked by a growing diversity people, cultures and lifestyles» (UNESCO, 2013, p. 5). Non si deve però pensare che le CI così teorizzate restino confinate solo nella dimensione teorica. Il documento, infatti, insiste più volte sulla natura pratica e concreta delle CI. Ad esempio, nella parte finale vengono presentati cinque piani operativi (clarify, teaching, promoting, enacting e supporting CI) con le relative indicazioni rispetto ai “passi specifici da intraprendere”. L'*Intercultural Competencies: Conceptual and Operational Framework*, dopo una prima parte di riflessioni sulla letteratura in tema di CI e un glossario di termini (conceptual vocabulary) correlati alle CI, presenta il Tree model of IC. Si tratta di una metafora, quella dell'albero, che intende fornire «una visione

simbolica delle competenze interculturali come sistema organico di concetti, distinti, ma alimentati dalla stessa linfa intellettuale e morale» (UNESCO, 2013, p. XX, traduzione mia). La scelta dell'albero è funzionale al mostrare le relazioni tra i concetti centrali -diversità culturale, dialogo interculturale e diritti umani- e le altre componenti, tra cui le cinque fasi operative e le competenze interculturali. Come radici troviamo la cultura e la comunicazione, nel tronco trovano spazio i concetti centrali mentre i rami sono rappresentati dai cinque piani operativi: clarify, teaching, promoting, enacting e supporting the CI. Infine, le foglie rappresentano le varie forme e modalità in cui le competenze interculturali possono essere agite e articolate nei differenti contesti concreti.

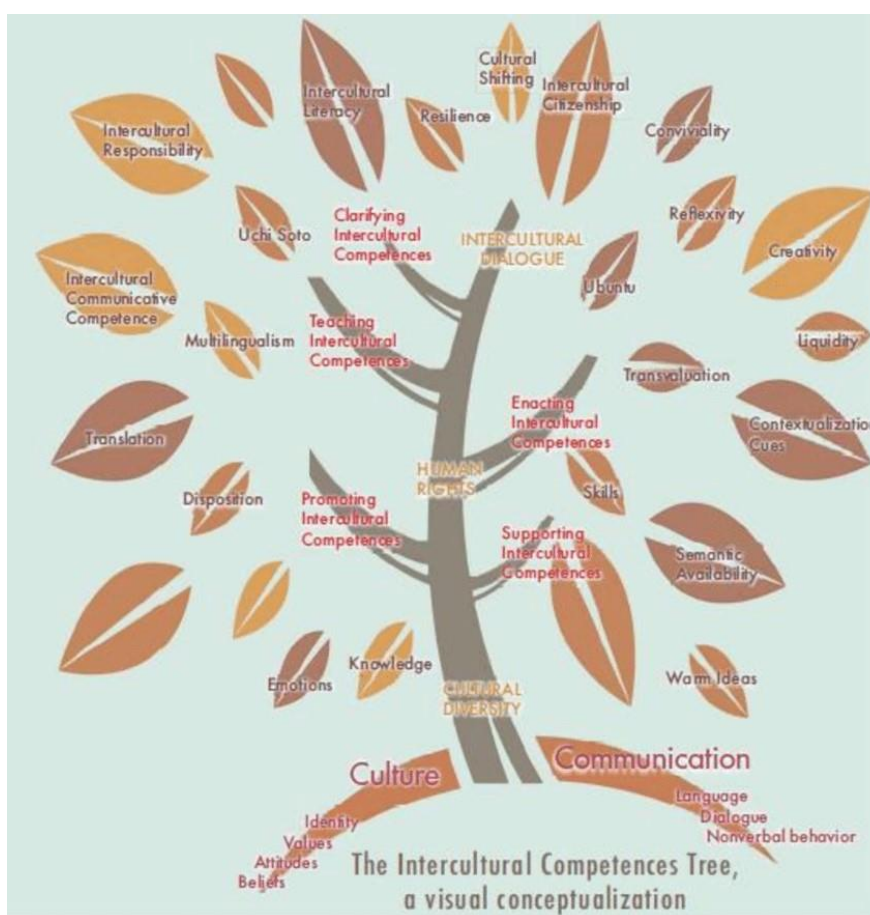


Figura 6- *The intercultural competence tree* (UNESCO, 2013)

Come anticipato, UNESCO propone un approccio concreto alle CI. Infatti, si impegna a promuovere le competenze interculturali, facendo in modo che possano essere studiate, insegnate e promosse non solo a livello teorico, ma anche a livello

pratico, intendendole come modalità per affrontare le differenti situazioni interculturali nella vita di tutti i giorni. Per questo motivo l'obiettivo delle CI non può esaurirsi nel sistema di educazione e istruzione formale. Le competenze interculturali devono quindi anche essere insegnate, promosse e messe in campo in un insieme di contesti differenti come, ad esempio, nel campo dell'istruzione formale, informale e non formale, o in quello delle istituzioni politiche, sociali, culturali o economiche (UNESCO, 2013).

3.2.3 Supportare l'apprendimento e lo sviluppo delle CI

Secondo Pellerey (2014, 2010) e Cepollaro (2008) le competenze non sono qualcosa che può essere insegnato o trasmesso poiché oggetto di interpretazione, riorganizzazione, incorporazione, ma si sviluppano «attraverso l'esercizio graduale e sistematico all'interno di una pratica umana collaborativa socialmente rilevante» (Pellerey, 2010, p. 129). A partire da questa riflessione l'autore propone dei principi di metodo che possono essere utili a favorire lo sviluppo delle competenze, come il coinvolgimento delle persone in situazioni sfidanti di natura reale, l'apprendimento significativo, cioè padroneggiare in modo adeguato le competenze apprese, la consapevolezza delle proprie risorse, un approccio di tipo laboratoriale e l'integrazione delle diverse competenze (Pellerey, 2010).

Tali indicazioni possono essere considerate valide anche per le competenze interculturali. Ad esempio, riguardo lo sviluppo delle competenze interculturali, Milani (2017) individua tra i dispositivi pedagogici adatti il cooperative learning, il peer tutoring, il class wide peer tutoring, il portfolio e il service learning. Si tratta di dispositivi prevalentemente gruppali, che fanno riferimento alle interazioni e relazioni sociali, e insistono sul mettere le persone di fronte a compiti significativi, abbandonando la visione di una competenza decontestualizzata per agganciare le competenze non solo alla dimensione scolastica ma a quella più generale della vita quotidiana. Più in generale si possono considerare come attività a supporto dello sviluppo delle competenze interculturali anche attività che supportino la capacità di acquisire prospettive differenti come teatro, roleplay, attività di tipo poetico ed estetico, visione di film, attività basate sulle metodologie narrative come lo storytelling, o ancora, le diverse modalità di scambio culturale, scientifico,

filosofico e artistico tra persone purché supportate da una progettazione in chiave interculturale e da una dimensione riflessiva. Anche l'e-learning può essere una tecnologia a supporto dell'acquisizione delle competenze interculturale. Ad esempio, il progetto *CIT4VET, Catalogo online di strumenti interculturali per l'istruzione e la formazione professionale*, ha creato degli strumenti accessibili online per sviluppare e mettere alla prova le proprie competenze interculturali (<https://cit4vet.erasmus.site/it/open-online-catalogue/>).

Rispetto agli strumenti sono molti i kit di materiale didattico e simulazioni creati dal Consiglio d'Europa a seguito dei moltissimi progetti sviluppati nei diversi Paesi dell'unione europea. I più noti sono i kit per docenti, come il *T kit 4 intercultural learning* (COE, 2018) che contiene strategie utili per operatori che lavorano con i giovani nei contesti non formali a sostegno dello sviluppo personale, l'integrazione sociale e la cittadinanza attiva dei giovani, e il *Reference framework of competences for democratic culture* (COE, 2018) che rappresenta un punto di riferimento per lo sviluppo di azioni formative ed educative a supporto della comprensione critica capacità fondamentale per sentire un senso di appartenenza e dare il proprio contributo positivo alle società democratiche (volume 3- guidance for implementation). Riguardo la capacità più generale di progettare interventi di educazione interculturale, il manuale *Linee guida per l'educazione interculturale un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale* (COE, 2008)⁴³ presenta una metodologia utile per progettare e sviluppare azioni interculturali e i criteri di valutazione.

Più recentemente Deardorff (2020), a partire dall'importanza dello storytelling in diverse culture e dalla presenza di modalità di narrazione in diverse comunità culturali nel mondo, ha sviluppato uno strumento per sostenere lo sviluppo e l'acquisizione delle competenze interculturali. Si tratta di uno strumento di pratica interculturale chiamato *story circles* che presenta una metodologia flessibile, ed è quindi adattabile a diversi gruppi di persone, contesti formali e informali, e a diverse lingue. Lo *story Circles* si focalizza sui principali elementi delle competenze interculturali, tra cui il rispetto l'ascolto la curiosità la consapevolezza di sé e degli

⁴³Documento elaborato dalla Rete della Settimana dell'Educazione Interculturale, con il coordinamento del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa.

altri, la riflessività la condivisione e l'empatia e la costruzione di relazioni, accanto a cui vengono Si specifica che lo strumento funziona solo quando viene usato accompagnato da un profondo debriefing e follow up di discussione in cui viene usata la riflessione critica. Tra i contesti in cui può essere utilizzato c'è la formazione dei docenti, ma anche i progetti internazionali, lo sviluppo di comunità, il dialogo interculturale, la formazione degli operatori sanitari e degli operatori di polizia (Deardorff, 2020).

Secondo Ouellet (2010) lo sviluppo delle competenze interculturali dovrebbe far parte di una formazione permanente realizzata attraverso programmi formativi strutturati e non brevi interventi di sensibilizzazione. L'autore sottolinea in particolare come la formazione non debba essere limitata a una buona comprensione dei principi interculturali ma debba riguardare nello specifico le competenze interculturali (2010). L'autore propone una strategia definita “deviazione di rotta” che individua quattro componenti principali di una formazione in grado di realizzare la visione dell'educazione interculturale: l'esame critico delle tematiche teoriche, l'esplorazione dell'estraneo e l'elaborazione e messa in opera dei progetti di intervento. L'espressione “doppia deviazione di percorso” indica sia l'esame critico delle tematiche teoriche, che punta all'apertura alla diversità e alla ricerca di una coesione sociale e spazi comuni, che l'esplorazione dell'estraneo che dovrebbe portare i docenti ad esplorare gli universi culturali a loro estranei. Si tratta di offrire un quadro concettuale più ampio e più critico di quello che loro hanno già i docenti hanno già. È questa duplice deviazione di percorso che consente di affrontare le ultime due componenti del programma di formazione cioè l'elaborazione e realizzazione di un progetto di intervento che ha come scopo quello di contribuire al miglioramento della qualità dell'educazione per tutta la classe.

Rispetto alla formazione dei docenti, nelle circolari e documenti che riguardano il sistema scolastico, la formazione viene espresso nominata in quanto strumento utile per sostenere l'acquisizione di competenze interculturali e di una postura interculturale. Già nel 1992 il consiglio nazionale della pubblica istruzione riguardo la formazione interculturale dei docenti affermava che era necessario assicurare agli insegnanti le conoscenze antropologiche, storiche, sociali, filosofiche, linguistiche e pedagogiche nonché le competenze metodologiche per la gestione della classe,

per lavorare con una didattica disciplinare e interdisciplinare per problemi, obiettivi e concetti, oltre alle competenze utili per poter interagire con i colleghi, le famiglie e le altre realtà del territorio (Fiorucci, 2020). Il documento più noto è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* elaborato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale nel 2007, in cui «la formazione interculturale si configura come una prospettiva di innovazione dell'insegnamento complessivamente inteso e, di conseguenza, del ruolo docente» (p. 20). Si parla di una formazione iniziale, che dovrebbe essere promossa all'interno dei percorsi universitari tramite l'inserimento di insegnamenti di Pedagogia interculturale nei curricula, e di una formazione in itinere, che sappia fornire strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche nonché favorire l'immersione e la scoperta, per quanto parziale, degli universi culturali degli immigrati.

Anche nel documento *Orientamenti interculturali, idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, elaborato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale nel 2022, trova spazio la formazione degli adulti di riferimento. Nell'ultima parte del documento la formazione per dirigenti scolastici, docenti e personale non docente, viene intesa come strumento per creare un clima di apertura in tutte le scuole e tra tutte le componenti scolastiche, e per facilitare un miglior uso delle risorse e dei servizi. Nel testo si afferma che la formazione interculturale dovrebbe essere erogata attraverso la realizzazione di «percorsi formativi atti a promuovere pratiche educative inclusive e di integrazione, anche per gli alunni nuovi arrivati in Italia (NAI), grazie al supporto di nuove tecnologie e alla promozione di pratiche sportive» (p. 40). Si sottolinea inoltre, come siano necessarie per la formazione dei docenti diverse competenze interculturali, come quelle per interpretare le situazioni familiari degli alunni ed elaborare strategie di collaborazione scuola-famiglia, per gestire i conflitti di valori presenti nei gruppi classe e per valutare il contenuto interculturale dei programmi, delle procedure di valutazione e di orientamento, in particolare evidenziando la presenza di stereotipi e pregiudizi nei libri di testo e nei materiali didattici. In generale, si può affermare

che la formazione docenti presentata nei documenti e linee guida del MIUR insiste sull'idea che per prima cosa gli insegnanti debbano riflettere sul fatto che l'educazione interculturale non è qualcosa che devono aggiungere alla didattica o all'azione educativa nel caso in cui vi siano presenti alunni con background migratorio, ma è una nuova modalità di educazione (Desinan, 2003).

Allargando lo sguardo dal settore prettamente scolastico a quello formativo e socio-educativo, è necessario citare la ricerca realizzata dal Centro di ricerca sulle relazioni interculturali dell'università Cattolica di Milano. L'obiettivo della ricerca era «rintracciare nelle pratiche professionali concrete di insegnanti e operatori educativi le competenze interculturali effettivamente esercitate» (Reggio, 2014, p. 53). Oltre a giungere ad una conoscenza approfondita in merito alle competenze interculturali di insegnanti ed educatori, la ricerca intendeva indagare anche le *implicazioni pratiche per la formazione di insegnanti ed operatori socioeducativi*, al fine di elaborare linee strategiche per la formulazione iniziale e continua di insegnanti ed educatori (Reggio, 2014). La ricerca ha quindi consentito di mettere in luce alcune indicazioni strategiche per i processi formativi rivolti a insegnanti e operatori socioeducativi sulle tematiche interculturali. La prima linea operativa riguarda il superamento delle rigide separazioni tra formazione formale, non formale e informale a favore di una ricomposizione della separazione degli apprendimenti. A questo proposito lo studio ha confermato che insegnanti e operatori socioeducativi acquisiscono le competenze interculturali in gran parte sul lavoro o attraverso opportunità offerte dalla vita quotidiana. In particolare, gli interventi formativi in ambito formale, tra cui quello universitario, possono produrre risultati significativi se diventano occasione di valorizzazione, approfondimento, preparazione e riconfigurazione di apprendimenti avvenuti altrove. Si tratta quindi di adottare proposte formative che partono da quanto già posseduto dai professionisti e di utilizzare modelli formativi centrati sul lavoro (*work based learning*) in cui le attività lavorative concrete diventano materiale di apprendimento per lo sviluppo delle competenze interculturali. La seconda riflessione riguarda l'innovazione delle modalità formative. Poiché lo sviluppo delle competenze interculturali avviene principalmente per immersione e per contatto diretto all'interno di contesti multiculturali connotati dall'alterità e dalla pluralità,

questa tipologia di situazioni di confronto con la diversità andrebbe introdotta come opportunità all'interno dei percorsi formativi, sottoforma di modalità laboratoriali e di tipo attivo. Tali occasioni di confronto dovrebbero essere previste anche all'interno dei percorsi universitari, ad esempio attraverso la valorizzazione delle esperienze di tirocinio, l'inserimento di occasioni di formazione in situazioni affiancamento al lavoro, come coaching o mentoring, o anche scambio di esperienze con periodi all'estero di lavoro o di studio. Il terzo punto riguarda la valorizzazione della dimensione collettiva nello sviluppo delle competenze interculturali poiché la ricerca ha reso evidente l'importanza della dimensione del gruppo sul piano interculturale, in particolare rispetto all'approfondimento delle situazioni critiche. Si tratta di dedicare un'attenzione specifica alla dimensione del gruppo, inteso come luogo privilegiato di sviluppo delle competenze professionali e interculturali. Dal punto di vista interculturale è interessante notare come il gruppo sia esso stesso una situazione interculturale in quanto composto da identità e culture differenti. L'ultimo punto riguarda l'integrazione dei contenuti interculturali derivanti da fonti diverse. Nel concreto degli interventi formativi significa che le istanze interculturali non possono essere ridotte a supplemento conoscitivo perché «l'intercultura si fonda sulla capacità di attraversare codici comunicativi differenti e di elaborarne di nuovi» (Reggio, 2014, p. 130).

3.3 Acquisire e sviluppare competenze da adulti

3.3.1 Lifelong learning e apprendimento degli adulti

Da tempo si riconosce il fatto che l'apprendimento non può essere relegato alla parte iniziale della vita e ai contesti formali dell'istruzione ma si sviluppa durante tutto il corso della vita (*lifelong learning*), abbraccia tutti gli aspetti e i contesti di vita (*lifewide learning*) e riguarda la persona nella sua interezza (*lifedeep learning*). Si parla sempre di più di educazione degli adulti e apprendimento in età adulta. L'età adulta viene riconosciuta non come una condizione raggiunta definitivamente una volta per tutte, ma come una fase, un processo continuo di costruzione dell'identità, sia a livello individuale che sociale (Capperucci, 2007, p.

25). I confini della formazione si allargano, per includere tutti i contesti di sviluppo della conoscenza, la connessione con la pratica, e apprendimento passa da individuale associata e ad essere situato trasformativo ed esperienziale (Pastore, 2012). Sono un esempio le comunità di pratiche o il *workplace learning*, o ancora il *situated cognition*.

Tra le teorie e i modelli esistenti dell'apprendimento in età adulta risulta centrale il concetto di *sapere pratico*, cioè il sapere che viene dall'esperienza attraversato da una dimensione riflessiva, in quanto si riflette sia per agire che per modificare le proprie azioni. A queste considerazioni si affianca il concetto di “apprendimento situato” in cui l'assunto di base è che il contesto di apprendimento è parte integrante di ciò che si apprende (Pastore, 2012). Le ricerche in ambito costruttivista identificano l'apprendimento come un processo «di ri-costruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse» (Castoldi, 2009, p. 27). Grazie al costruttivismo si delinea un apprendimento costruttivo, socioculturale e situato, definito da Jonassen come una «continua riflessione basata sulla percezione dei vincoli e delle risorse interne ed esterne» (Castoldi, 2016, p.28). L'apprendimento in questo senso è quindi attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, conversazionale, contestualizzato e riflessivo (Castoldi, 2009, 2016). Il processo di apprendimento in età adulta può essere quindi considerato come quel processo che «porta a una continua riorganizzazione, ristrutturazione delle conoscenze e delle competenze che contribuiscono a definire l'identità di ciascun individuo e lo rendono per questo un soggetto in costante trasformazione» (Capperrucci, p.26). Un dispositivo che mette al centro il sapere pratico e la teoria dell'apprendimento situato è la comunità di pratiche (Wenger, 2006). Questo strumento si basa sulla valorizzazione dei saperi nei contesti di lavoro e sull'idea che i professionisti siano capaci di costruire conoscenze attraverso la partecipazione ad attività e l'attribuzione dei significati a tali attività (Fabbri, 2007, p. 53). Si tratta di gruppi di persone che hanno come obiettivo il generare conoscenza a cui ogni individuo può avere libero accesso e in cui si impara ciascuno dall'esperienza dell'altro. Tuttavia, non basta “essere gruppo” per fare una comunità di pratica ma a questa prima condizione bisogna aggiungere il sentirsi parte di un'identità collettiva, l'averne un interesse comune

(generalmente una situazione percepita come problematica a cui si intende trovare una soluzione) e il condividere pratiche e conoscenze (Wenger, 2006; Fabbri, 2007).

L'apprendimento in età adulta viene analizzato in particolare all'interno del filone di ricerca dell'*experiential learning*, approccio che comprende differenti prospettive accumulate dall'enfasi sull'esperienza e dall'intrinseca connotazione positiva dell'apprendimento (Pastore, 2012). Alla base di questo approccio vi è l'idea che le esperienze maturate nelle situazioni di vita e nei contesti sociali abbiano un ruolo determinante nell'acquisizione di conoscenze e competenze (Capperucci, 2007). Il punto di riferimento per l'apprendimento esperienziale è John Dewey con i concetti di esperienza e teoria dell'indagine. La nozione di esperienza per Dewey è strettamente correlata a quella di conoscenza, non vi è una dicotomia tra teoria e prassi ma sono in stretta relazione e procedono sempre insieme. La sua nuova definizione di esperienza, influenzata dal pragmatismo americano, rompe rispetto alla tradizione precedente poiché l'esperienza viene definita come un processo nel quale individuo e ambiente si influenzano reciprocamente, che non è esauribile nella somma di dati sensoriali, né rappresenta la totalità della realtà (Dewey, 2014). L'autore, inoltre, sottolinea come la mera attività non possa essere considerata esperienza, non tutte le situazioni, quindi, sono generatrici di dimensioni esperienziali e di processi conoscitivi. Secondo Dewey le persone si avvicinano alla conoscenza del mondo seguendo un percorso di indagine. Imparare dall'esperienza significa connettere le esperienze del presente con tutto il patrimonio esperienziale personale. Quando si valuta si verifica una situazione inedita o una difficoltà viene attivato un processo di indagine in cui la persona mette in gioco i propri schemi mentali per verificare l'attendibilità.

La teoria dell'indagine di Dewey rappresenta il punto di riferimento per l'approccio dell'*experiential learning*. All'interno di questo filone si sviluppa la definizione di apprendimento di Kolb (2014) che vede l'apprendimento come processo attraverso il quale si crea conoscenza grazie alla trasformazione dell'esperienza. L'autore individua tre caratteristiche che definiscono l'apprendimento a partire dall'esperienza: l'apprendimento come processo radicato nell'esperienza e non come prodotto; l'apprendimento come processo olistico di adattamento centrato sulla risoluzione dei conflitti fra diverse modalità adattive;

l'apprendimento come processo di costruzione della conoscenza (Kolb, 2014). Queste tre caratteristiche mettono bene in evidenza gli aspetti del processo di apprendimento secondo la prospettiva esperienziale che pone l'enfasi innanzitutto sul processo, considerandolo opposto a contenuti e risultati. L'apprendimento infatti è inteso come un processo diffuso e continuo dove anche conoscenze concetti preesistenti vengono sottoposti a rilettura e a modifiche e ristrutturazioni grazie all'esperienza. Il secondo aspetto considera l'apprendimento esperienziale come un mezzo per indagare descrivere il processo di adattamento ai contesti sociali e ambientali. L'apprendimento viene considerato un processo olistico di adattamento in cui i diversi modelli interpretativi della realtà messi in campo vengono rielaborati. Il terzo aspetto interessante riguarda la conoscenza che viene considerata come il prodotto delle diverse modalità di organizzazione con cui i soggetti rappresentano la realtà. In questo approccio la conoscenza diventa il risultato di un processo in cui interagiscono conoscenze sociali e conoscenze personali. È sempre considerata come situata poiché culturalmente personalmente costruita. A partire da tali considerazioni sull'apprendimento, l'autore crea un modello del ciclo dell'apprendimento esperienziale. Si tratta di un processo circolare e a spirale composto da quattro step: esperienza concreta, osservazione e riflessione, concettualizzazione astratta, verifica e sperimentazione in una nuova situazione (Kolb, 2014). Poiché ogni azione ha un effetto sulla situazione successiva e il modello è pensato come una spirale continua, idealmente ogni persona può apprendere a partire e innescare questo processo a partire da uno qualsiasi di questi punti. Rispetto alle modalità operative dell'apprendimento esperienziale Reggio (2010) identifica 5 macro-tipologie di attività in grado di innescare e supportare un apprendimento di tipo esperienziale: attività centrate sul gruppo informazione, attività di apprendimento sul lavoro, attività fuori aula, attività realizzate con l'utilizzo di media e tecnologie.

Un secondo filone collegato all'apprendimento in età adulta riguarda il *pensiero riflessivo* e la postura riflessiva dei professionisti. Anche in questo caso Dewey, secondo cui il pensiero riflessivo è ciò che spinge all'indagine e che orienta il percorso di ricerca, può essere considerato un precursore. Nella teoria di Dewey il pensiero rappresenta lo strumento che ci consente di entrare a fondo nell'indagine

dell'esperienza e ci permette la messa in discussione della realtà. Fa inoltre da sostegno all'intenzionalità dell'azione e alla capacità di agire. Infine, grazie al pensiero e alla riflessione è possibile attribuire significati agli eventi e agli oggetti. Pensiero riflessivo ed esperienza sono quindi collegati e si può considerare il pensiero riflessivo come uno strumento centrale per l'apprendimento, in particolare rispetto a quelle che Kolb definisce "forme superiori di apprendimento" (*higher form of learning*). Shön è l'autore di riferimento per il pensiero riflessivo. A partire dalla considerazione che nella pratica professionale si è spesso di fronte ad eventi unici, che non possono essere interpretati con paradigmi precostituiti utilizzati in risposta alle situazioni precedenti, l'autore teorizza l'importanza del pensiero riflessivo all'interno delle pratiche professionali. Il pensiero riflessivo è lo strumento che guida l'azione dei professionisti consentendo di giungere ad una risoluzione della situazione. In caso non si giunga ad una soluzione del problema, il pensiero riflessivo rappresenta lo strumento per sottoporre a verifica i processi elaborati durante l'azione, le scelte, gli errori e gli interventi mancati. Anche per Shön l'agire professionale non è sinonimo della somma delle operazioni fatte, ma porta con sé una dimensione problematico-riflessiva più ampia, intorno a cui si struttura l'azione professionale. In questo senso, le varie professioni sono considerate come diverse possibilità di esplorazione della realtà attraverso l'indagine. Il focus si sposta quindi dalle conoscenze che devono essere possedute a come debbano essere gestiti i processi conoscitivi e a quale tipo di razionalità si debba ricorrere per la risoluzione di situazioni problematiche (Capperucci, 2007, p. 104). Shön inoltre porta alla luce come l'agire professionale sia espressione di modelli teorici scientificamente definiti ma anche di conoscenze implicite e tacite. Entrambe queste forme di conoscenza vengono validate mediante l'azione e, seguendo il concetto di ricorsività tra teoria e pratica di Dewey, l'azione stessa contribuisce all'aumento e modifica delle conoscenze e dei modelli teorici. Questo è fondamentale quando pensiamo che nei lavori di relazione non è possibile individuare soluzioni precostituite ai tanti eventi della vita (Mortari, 2003). E quindi evidente che anche per Shön l'esperienza ha un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento e nella formazione delle persone proprio perché è la base per poter sviluppare un pensiero riflessivo, riflessione che può essere messa in campo sull'azione e nel corso dell'azione. Il

pensiero riflessivo, infatti, consente di intervenire sia durante l'azione, per modificare eventualmente le proprie azioni e costruire nuovi repertori conoscitivi, che successivamente per riflettere sulle azioni che vengono compiute e sui criteri e le procedure e le metodologie adottate.

Un ulteriore approccio centrale per l'educazione degli adulti sviluppatosi in particolare negli Stati Uniti è quello del *transformative learning* (Mezirow, & Cranton). Si tratta di un approccio che riguarda l'apprendimento degli adulti, in particolare il modo in cui le persone adulte imparano a ragionare in autonomia e in modo responsabile, competenza fondamentale per l'esercizio della cittadinanza in contesti democratici e per prendere decisioni in situazioni di repentino cambiamento (Mezirow, 1997). Lo strumento centrale è la riflessività critica, cioè la capacità di riflettere criticamente sui propri assunti, sulle proprie cornici di riferimento. Secondo Mezirow (2016) le cornici di riferimento sono quelle strutture di presupposti che utilizziamo nella comprensione e interpretazione delle nostre esperienze. Le dimensioni principali delle cornici di riferimento sono le abitudini mentali, cioè quei modi di pensare sentire agire che abitualmente utilizziamo quando entriamo in relazione col mondo e che fanno da filtro da guida quando interpretiamo le nostre esperienze, e i punti di vista, quell'insieme di credenze, giudizi, valori, attitudini e sentimenti che danno forma a una particolare interpretazione del mondo (Mezirow, 1997). Tra gli esempi di abitudini mentali troviamo il preferire lavorare da soli o in gruppo, risolvere un problema partendo dal generale per arrivare alle singole componenti o agire in senso contrario, prediligere una modalità introversa o estroversa, avere paura del cambiamento oppure perseguirlo, etc. I punti di vista si collocano invece a livello più superficiale perché sono un derivato delle abitudini mentali; sono quindi più facili da modificare. L'etnocentrismo, ad esempio, un'abitudine mentale che origina quell'insieme di credenze giudizi e sentimenti relativa a uno specifico gruppo, come ad esempio gli immigrati, la popolazione rom, il genere femminile, etc.

Vi è apprendimento trasformativo nel momento in cui si assiste a un cambiamento di una cornice di riferimento che fino ad allora veniva data per scontata (Mezirow, 2003b). Per riuscirci bisogna utilizzare quella che Mezirow chiama *riflessione critica dei presupposti* (*Reframing*), un processo che mette alla

prova la validità dei presupposti e delle premesse. Tale processo si basa essenzialmente su tre azioni: divenire criticamente consapevoli dei propri presupposti, mettere alla prova le proprie cornici di riferimento, mettere in discussione la validità delle cornici di riferimento. Quando si verifica la modifica dei presupposti, gli assunti di base vengono ricombinati e riformulati in modo da creare una nuova cornice, più inclusiva, permeabile (aperta ad altri punti di vista), riflessiva, sensibile al cambiamento, capace di discriminare e di integrare le nuove esperienze (Mezirow, 1997, 2008, 2016). Tale prospettiva consente di comprendere meglio il significato delle esperienze, viene assunta per prendere decisioni e agire, e resta valida fino a una nuova riflessione sui presupposti. Solo quando si cambia una cornice ci si rende conto di quanto la cornice precedente fosse una visione ingenua non perché sbagliata ma perché implica l'essere l'unica possibile (Sclavi, 2019, p. 67).

Secondo Mezirow (2016) le esperienze di apprendimento più significative dell'età adulta implicano sempre un'auto riflessione critica e una rimodellazione, sia del modo in cui ci si approccia ai problemi, che del proprio modo di conoscere, credere, sentire e agire. Nella vita quotidiana generalmente l'apprendimento trasformativo avviene come esito di un "dilemma disorientante", innescato da una crisi o da una transizione di vita importante, o come risultato di un accumulo di trasformazioni degli schemi di significato nel corso di un periodo di tempo. Esistono però delle specifiche azioni che favoriscono l'apprendimento trasformativo: diventare consapevoli e critici nei confronti dei propri altrui presupposti, esercitarsi a riconoscere i quadri di riferimento e a usare l'immaginazione per ridefinire e affrontare i problemi da prospettive differenti, partecipare in un discorso dialettico (*dialectical o reflective discourse*), una conversazione di gruppo che ha come obiettivo sia la ricerca di una comprensione comune che la verità delle spiegazioni che si trovano alla base di una specifica interpretazione o convinzione. Esistono altresì diversi metodi strumenti che incoraggiano la riflessione critica e l'esperienza nel discorso. Tra di essi troviamo i progetti di gruppo, i giochi di ruolo, lo studio di caso, le simulazioni, il lavoro sulle storie di vita e la partecipazione all'azione sociale.

Accanto a teorie e modelli si sviluppano numerose ricerche che hanno come

oggetto l'apprendimento. Trincherò (2012) nel suo testo *Costruire, valutare, certificare competenze* presenta i risultati di sessant'anni di ricerca empirico-sperimentale nelle scienze cognitive e nelle neuroscienze elaborati da Anderson in numerosi studi e indagini⁴⁴. Si tratta di 14 punti fermi rispetto all'apprendimento quali (Trincherò, 2012, pp. 16-21):

- diventa conoscenza duratura solo l'informazione alla quale possiamo assegnare significato
- la conoscenza è un insieme di rappresentazioni mentali
- una buona rappresentazione mentale dipende da un'elaborazione profonda e significativa delle esperienze e dei materiali di studio
- buone rappresentazioni di partenza aiutano l'assegnazione di significato a nuove informazioni
- buone rappresentazioni mentali sono alla base di un problem solving efficace
- ragionare sui materiali concreti aiuta nell'assegnazione di significato
- le rappresentazioni mentali diventano nel tempo modelli mentali dotati di relativa stabilità
- la pratica rende automatica e le operazioni cognitive
- per costruire buone rappresentazioni mentali è importante una buona guida istruttiva
- gli apprendimenti vengono trasferiti tra discipline sulla base di meccanismi di analogia
- suddividere sequenze istruttive complesse in sottosegmenti più semplici agevola la costruzione di buone rappresentazioni
- isolare gli asserti semplici nello studio di un di un testo agevola la costruzione di buone rappresentazioni
- i processi di costruzione di rappresentazione avvengono in modo analogo in adulti e bambini
- i soggetti scelgono se è per loro più conveniente investire risorse cognitive nello studio o in altre attività.

Trincherò considera l'apprendimento come un processo non lineare, attivo e intenzionale, costruttivo, sociale, autoriflessivo, situato e contiguo ad altri processi della vita quotidiana. Secondo l'autore apprendere significa costruire e ricostruire continuamente rappresentazioni mentali personali. Si apprende quindi non solo con l'esperienza diretta ma soprattutto attraverso gli scambi e l'osservazione degli altri, poiché nel farlo si passa attraverso processi di negoziazione dei significati, rielaborazione dei saperi cambio di esperienze coprogettazione di soluzioni e condivisione di obiettivi (Trincherò, 2012). Sviluppare competenze significa

⁴⁴ Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. Macmillan.

costruire condizioni azioni che portano la persona sia ad assimilare risorse che a costruire strutture di pensiero efficaci (Trincherò, 2012). Significa mettere la persona nelle condizioni di costruire delle buone rappresentazioni personali. A partire dalla definizione di competenza dell' EQF che fa coincidere l'essere competente con il saper agire efficacemente in situazione, Trincherò ritiene che lo sviluppo di una competenza situata implichi un lavoro non solo rispetto alle risorse ma rispetto alle condizioni che portano il soggetto «a mobilitare efficacemente le proprie risorse in relazione ad una situazione-problema, allo scopo di proporre risposte efficaci, che ne esprimano la piena responsabilità ed autonomia (Trincherò, 2012, p. 35-36). L'autore quindi crea un *modello di sviluppo delle competenze* definito RIZA: risorse (qualità e qualità di conoscenze, capacità ed atteggiamenti che il soggetto può mobilitare per affrontare la situazione-problema) + interpretazione (modelli impliciti o espliciti che guidano l'interpretazione della situazione-problema) + azione (strategie operative e modalità con cui il soggetto agisce per risolvere la situazione-problema) + autoregolazione (capacità autoriflessiva e autoregolativa messe in campo per analizzare le interpretazioni e le azioni, nonché per apprendere dall'esperienza).

3.3.2 I profili professionali: normative, caratteristiche e funzioni

L'unione europea inizia ad attenzionare l'apprendimento permanente nel 2000 con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* della Commissione europea in cui si propone la distinzione tra apprendimento formale (istituzioni con diplomi e qualificazioni riconosciute), non formale (attività strutturate in contesti formativi lavorativi culturali, sportivi, del mondo dell'associazionismo, etc.) e informale (tutto ciò che viene appreso nella vita quotidiana). In seguito al Memorandum si avviano i processi di validazione e certificazione dell'apprendimento esperienziale che danno origine a diversi strumenti quali l'European Qualification Framework (EQF) il quadro europeo delle qualifiche per il lifelong learning (EQF 2008), l'europass portfolio (2005) e il sistema europeo dei crediti nella formazione professionale (ECVET 2009). Successivamente, il CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) su indicazione della Commissione europea nel 2009 elabora

le *European Guidelines for Validation of Non-formal and Informal Learning*⁴⁵, strumento che funge da punto di riferimento per i diversi Stati membro nello sviluppo di pratiche di validazione degli apprendimenti derivati dall'esperienza (Reggio, & Righetti, 2013).

A partire da questa spinta, nel 2012 il Parlamento europeo approva la *Raccomandazione del consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale* (2012/C 398/01⁴⁶). Tale raccomandazione chiede agli Stati membri di istituire sistemi nazionali per la validazione dell'apprendimento non formale e informale allo scopo di fornire a ciascun cittadino la possibilità di ottenere la validazione delle proprie competenze acquisite fuori dai sistemi formali e poterla utilizzare a fini occupazionali in tutto il territorio europeo. Si creano così in Italia numerosi accordi tra Stato, Regioni e parti sociali che riconoscono l'importanza di un sistema che sappia rendere visibili e certificabili le competenze sviluppate e maturate in tutti i contesti, non solo formali ma anche informali e non formali, e in tutte le fasi della vita. Le principali normative di riferimento sono: il Decreto Legislativo n. 167 del 14 Settembre 2011- Testo unico dell'apprendistato⁴⁷; la Legge n. 92/2012 sulla riforma del mercato del lavoro, che considera l'apprendimento permanente come uno strumento che può garantire il mantenimento delle condizioni di occupabilità dei cittadini; la Legge 28 giugno 2012, n. 92 che identifica l'apprendimento permanente come un diritto, mettendo al centro la validazione dell'apprendimento nei contesti informali e non formali e prevedendo un sistema nazionale di certificazione delle competenze; il Decreto Legislativo n. 13 del 16 Gennaio 2013- Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali

⁴⁵Le linee guida per la validazione degli apprendimenti non formali e informali vengono costantemente aggiornate. E' possibile trovare l'ultimo aggiornamento sul sito CEDEFOP: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3093>.

⁴⁶PDFscaricabile: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF>.

⁴⁷Il testo riprende le precedenti normative specificando che il Governo, nell'attuare le normative richieste per garantire l'uniformità della tutela dei lavoratori sul territorio nazionale in merito all'apprendistato (art.30), si attiene ai seguenti principi e criteri direttivi (da esercitare previa intesa con le Regioni e le parti sociali): «individuazione di standard nazionali di qualità della formazione in materia di profili professionali e percorsi formativi, certificazione delle competenze, validazione dei progetti formativi individuali e riconoscimento delle capacità formative delle imprese, anche al fine di agevolare la mobilità territoriale degli apprendisti mediante l'individuazione di requisiti minimi per l'erogazione della formazione formale».

delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze; il Decreto 8 gennaio 2018 - Istituzione del Quadro nazionale delle Qualificazioni; il Decreto Interministeriale del 30 Giugno 2015- Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13.

Grazie a queste normative, anche sul territorio italiano si sviluppa una particolare attenzione per l'apprendimento permanente e le tematiche ad esso interconnesse, come l'apprendimento informale e non formale, la certificazione e la validazione delle competenze. Lo strumento che rappresenta il punto di riferimento per la certificazione delle competenze a livello nazionale è *l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni*, che a sua volta contiene il *Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali*⁴⁸. Le qualificazioni contenute nel Repertorio Nazionale sono organizzate in tre sezioni: secondo ciclo di istruzione (qualificazioni di istruzione e formazione generale e dell'Istruzione e Formazione Professionale); istruzione superiore (qualificazioni dell'Università, dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica, dell'Istruzione Tecnica Superiore); formazione professionale regionale e IFTS (qualificazioni della formazione regionale, del Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali e dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore). Fa parte di quest'ultima area, accanto all'istruzione e formazione tecnica superiore, il *Quadro di Riferimento Nazionale delle Qualificazioni Regionali (QNQR)* in cui sono visibili le qualificazioni professionali elaborate da ogni regione⁴⁹. Si tratta di voci che comprendono i diversi profili professionali individuati da ciascuna regione in virtù delle specificità del mercato del lavoro territoriale e suddivisi in 23 Settori

⁴⁸ Da sito: https://atlantelavoro.inapp.org/repertorio_nazionale_qualificazioni.php: «L'Atlante delle Qualificazioni contiene il Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali che rappresenta il quadro di riferimento in Italia per la certificazione delle competenze. Il Repertorio Nazionale è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, e delle Qualificazioni professionali rilasciati in Italia da un Ente titolare o rilasciati in esito ad un contratto di Apprendistato».

⁴⁹ Visibile al link: https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_repertori.php.

Economici Professionali (agricoltura, edilizia, tessile, chimica, etc.) e 1 Area comune.

Esistono quindi diversi dispositivi su base regionale per mappare gli standard professionali e validare le competenze. Tali strumenti seguono l'impianto dell'EQF (European Qualification Framework) considerando competenze, conoscenze e abilità come riferimenti fondamentali degli standard formativi e considerando le stesse come risultati di apprendimento. *Il Quadro Regionale degli Standard Professionali* di Regione Lombardia (QRSP) classifica profili e competenze professionali per la realtà lombarda e rappresenta un imprescindibile riferimento regionale per la progettazione realizzazione di interventi di formazione permanente e per la certificazione delle competenze. Inoltre, consente la creazione di un linguaggio comune tra gli attori del mercato del lavoro e l'area della formazione professionale (<https://qrsp.servizirl.it/qrsp/#/home>). Nel QRSP gli elementi costitutivi della competenza sono le conoscenze e le abilità. In questo modello le conoscenze sono i saperi di riferimento dell'attività professionale e possono essere teoriche e metodologiche o contestuali. Le abilità riguardano invece la capacità di applicare le conoscenze e utilizzare il know how per portare a termine i compiti e si esprimono nell'area applicativa relazionale o tecnica possono essere di tipo cognitivo e pratico. La competenza è rappresentata dalla «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale» (D. Lgs. 13/2013, art. 2) e viene sempre espressa con l'uso del verbo all'infinito o un sostantivo di azione⁵⁰. Le competenze contenute nei profili sono considerate come sequenze di processo articolate in una o più aree di attività (ADA) e presentano le seguenti caratteristiche: essere esercitabili in contesti e situazioni lavorative diverse; prescindere da ruoli, situazioni o assetti strutturali e organizzativi; non coincidere con profili contrattuali; descrivere presentare elementi di competenza acquisiti dalle persone in contesti formali non formali e informali. Inoltre, la competenza si può esprimere non solo attraverso attività semplici o atomiche ma anche più articolate e complesse. Ciascun

⁵⁰ Regione Lombardia, *Quadro Regionale degli Standard Professionali. Criteri metodologici e regole descrittive per la definizione delle competenze e dei profili professionali* (<https://qrsp.servizirl.it/qrsp/#/home>).

profilo professionale è composto da: denominazione, descrizione del profilo in forma sintetica, elementi di contesto (ambito di riferimento e collocazione organizzativa), livello EQF, correlazione repertorio nazionale, referenziazioni, competenze articolate in abilità e conoscenze. Di seguito un esempio di profilo da QRSP (scaricabile e visibile da sito <https://qrsp.servizirl.it/qrsp/#/home>):

PROFILI PROFESSIONALI

22.1 FORMATORE

Il Formatore è un professionista che opera nel campo della formazione. Può occuparsi di parte o di tutte le attività previste da un intervento formativo: pianificare e progettare gli interventi di formazione, individuando le metodologie più efficaci per fronteggiare le richieste della committenza e i bisogni formativi dei destinatari; svolgere attività di docenza; gestire il tutoraggio e i rapporti con i docenti; valutare i risultati raggiunti. In genere è uno specialista di contenuti esperto di processi formativi, che sa conciliare le proprie competenze.

ELEMENTI DI CONTESTO














Ambito di riferimento

Può operare in contesti organizzativi diversi: enti pubblici e privati, aziende (generalmente nella funzione personale e organizzazione/risorse umane), società di consulenza, agenzie formative.

Collocazione organizzativa

Nell'esercitare le proprie attività intrattiene relazioni con diversi attori e profili professionali all'interno dell'organizzazione (responsabili di linea, esperti esterni, profili operanti nell'area risorse umane, partecipanti alle iniziative di formazione. Il Formatore opera in presenza. Può avvalersi di strumentazioni didattiche informatiche e audiovisive.

Competenze di: FORMATORE

Competenza di profilo	▼ Livello EQF	Azioni	▼
Effettuare l'analisi dei fabbisogni formativi	6	  	▲
Effettuare la progettazione di un intervento formativo	6	  	
Effettuare la valutazione dei risultati di un intervento formativo	5	  	
Erogare un intervento formativo	6	  	
Progettare prove di accertamento e valutazione delle competenze	6	  	

Classificazione Nazionale delle Professioni ISTAT
1. 2.6.5.3 - Docenti ed esperti nella progettazione formativa e curricolare
Classificazione Nazionale delle Attività economiche ATECO
1. 85.59 - Servizi di istruzione nca
Classificazione Internazionale delle Professioni ISCO
1. 2351 - Specialisti dei metodi di insegnamento

Figura 7- Profilo professionale del formatore, QRSP Regione Lombardia

La Regione Veneto, diversamente, ha scelto di utilizzare il *Repertorio Regionale degli Standard Professionali* (RRSP) come dinamico ed evolutivo per «equilibrare l’offerta di percorsi di formazione professionali alle esigenze del mercato del lavoro e concorrere sempre più al processo di integrazione tra istruzione, formazione e lavoro al servizio dei cittadini» (<https://rrsp.cliclavoroveneto.it/>). Si tratta di uno strumento dinamico poiché è strutturato per accogliere nuovi profili professionali ed evolutivo poiché atto a recepire la richiesta di competenze sempre diverse da parte del mercato del lavoro. Costituisce uno strumento essenziale, da un lato, per realizzare un’offerta formativa coerente con i bisogni del mercato del lavoro e, dall’altro, per mettere in trasparenza e certificare le competenze acquisite nei diversi contesti di apprendimento. Il Repertorio è lo strumento di riferimento per l’individuazione gap di competenze attraverso l’analisi dei fabbisogni; il supporto ai servizi di orientamento per creare progetti di crescita professionale basati sulle competenze; l’erogazione di servizi di incontro domanda-offerta con il focus delle competenze; la progettazione di percorsi forma attivi finalizzati all’acquisizione di specifici apprendimenti; la validazione e la certificazione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali. Il RRSP contiene i profili professionali rappresentativi dei principali settori economici della Regione descritti in base ai requisiti posti dalle norme nazionali e correlati ai profili delle altre regioni per il tramite dell’Atlante nazionale del lavoro e delle qualificazioni.

Sul portale dedicato (<https://rrsp.cliclavoroveneto.it/>) è possibile trovare le descrizioni dei profili professionali in relazione a competenze tecnico-professionali, aree di attività e risultati attesi. Ogni profilo professionale contiene almeno quattro competenze. Ogni competenza presenta sette campi descrittivi: denominazione competenza; livello EQF; conoscenze; abilità; risultato; indicatori; attività delle Area di Attività del Quadro operativo nazionale (se disponibili).

I diversi profili presenti nei quadri regionali sono strutturati affinché sia consentito a ciascun cittadino di vedere riconosciute le proprie competenze acquisite durante tutto l’arco della vita e di poter chiederne la validazione per poterle utilizzare nel mercato del lavoro. Si tratta di qualifiche non abilitanti all’esercizio di attività professionali, che invece sono quelle attività normate da leggi o altri atti dello Stato. Per questo motivo non fanno parte (o non dovrebbero) dei diversi quadri regionali le professioni regolamentate o normate il cui accesso al mercato del lavoro è subordinato al rilascio di specifici certificati di abilitazione o di specifiche leggi che regolano l’esercizio delle singole professioni (ad esempio tutti i titoli acquisiti

a fronte di percorsi codificati dalle varie normative come ingegnere, avvocato, psicologo, docente, educatore etc.). Di seguito un esempio di profilo del Repertorio Regionale degli Standard Professionali di Regione Veneto:

← **DETTAGLIO PROFILO** | **TECNICO SPECIALIZZATO DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO**

i DESCRIZIONE

Il Tecnico specializzato dei processi di apprendimento presidia lo sviluppo di tutte le fasi e le attività costitutive del percorso di apprendimento. Si occupa della progettazione degli interventi, anche in modalità workplace ed e-learning, in coerenza con i fabbisogni formativi dei destinatari. Gestisce il processo didattico, presidiando le diverse dinamiche caratterizzanti il gruppo ed i singoli partecipanti in apprendimento. Progetta e realizza la valutazione degli apprendimenti in itinere e finale. Si relaziona, oltre che con i partecipanti, con gli altri ruoli del team didattico e con i referenti aziendali.

i REFERENZIAZIONI

SEP 18: Servizi di educazione, formazione e lavoro

PROCESSO PR_18_01: Servizi per il lavoro, apprendimento e formazione professionale

SEQUENZA DI PROCESSO SQ_18_01_01: Gestione e coordinamento dei servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente

AREA DI ATTIVITA' ADA.18.01.03: Progettazione di interventi occupabilità e l'apprendimento permanente

ATTIVITA'

4127	Sviluppo di azioni mirate a utenti in condizioni di svantaggio sociale e/o lavorativo
4128	Progettazione e gestione di interventi di apprendimento a distanza (e-learning)

SEQUENZA DI PROCESSO SQ_18_01_04: Erogazione di servizi di formazione professionale

AREA DI ATTIVITA' ADA.18.01.11: Personalizzazione degli interventi formativi

RISULTATI ATTESI

RA.18.01.11.1	RA1: Valutare la coerenza dell'intervento formativo da proporre con la dotazione di competenze posseduta dagli utenti, individuando i loro apprendimenti progressi già acquisiti e i possibili fabbisogni formativi
RA.18.01.11.2	RA2: Predisporre con gli utenti un patto formativo, identificando motivazioni e aspettative personali sperimentate nei confronti del percorso formativo da intraprendere
RA.18.01.11.3	RA3: Valutare e riconoscere eventuali crediti formativi, definendo criteri e strumenti per il loro accertamento

AREA DI ATTIVITA' ADA.18.01.13: Erogazione delle attività didattiche

RISULTATI ATTESI

RA.18.01.13.1	RA1: Condurre docenze in ambito formativo, predisponendo il setting d'aula e progettando, preventivamente, il materiale didattico da utilizzare
RA.18.01.13.2	RA2: Gestire la relazione con gli utenti in fase di apprendimento, favorendo lo sviluppo di un clima d'aula positivo e promuovendo il loro coinvolgimento attivo avendo preventivamente identificato le strategie di apprendimento da loro più utilizzate

AREA DI ATTIVITA' ADA.18.01.16: Valutazione degli apprendimenti

RISULTATI ATTESI

RA.18.01.16.1	RA1: Definire l'impianto metodologico del sistema di valutazione del percorso formativo, identificando obiettivi e finalità del processo valutativo e individuando criteri e standard di riferimento degli oggetti da sottoporre a valutazione
RA.18.01.16.2	RA2: Analizzare ed interpretare i dati raccolti per la valutazione degli apprendimenti, curando la predisposizione dei diversi strumenti di valutazione e la successiva somministrazione
RA.18.01.16.3	RA3: Curare le procedure di attestazione degli esiti della valutazione, avendo preventivamente comunicato e condiviso con gli utenti i risultati conseguiti al termine del percorso formativo

PROFESSIONI ISTAT

- 2.6.5.3.1 | Docenti della formazione e dell'aggiornamento professionale
- 2.6.5.3.2 | Esperti della progettazione formativa e curricolare

ATECO

- 85.41.00 | Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)
- 85.59.20 | Corsi di formazione e corsi di aggiornamento professionale
- 85.60.09 | Altre attività' di supporto all'istruzione

i COMPETENZE

- COMPETENZA: REALIZZARE L'ANALISI DEI FABBISOGNI DI APPRENDIMENTO DEI PARTECIPANTI +
- COMPETENZA: ELABORARE LA PROGETTAZIONE E LA PROGRAMMAZIONE DI DETTAGLIO DEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO +
- COMPETENZA: GESTIRE IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO +
- COMPETENZA: REALIZZARE LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI +

Figura 8- Profilo professionale del tecnico specializzato dei processi di apprendimento, RRSP Regione Veneto

Per ogni competenza indicata nei profili è disponibile una descrizione analitica in cui sono riportate conoscenze e abilità che ne fanno da base, e le attività ad essa correlate. Vi è inoltre la specifica di risultati e indicatori per consentirne la valutazione ed eventuale certificazione. Ad esempio, rispetto alla competenza “realizzare l’analisi del fabbisogno di apprendimento dei partecipanti” vengono presentati i seguenti dettagli:

DETTAGLIO DELLA COMPETENZA | REALIZZARE L'ANALISI DEI FABBISOGNI DI APPRENDIMENTO DEI PARTECIPANTI



INFORMAZIONI

CONOSCENZE

- Metodologie, tecniche e strumenti per l’analisi dei fabbisogni di apprendimento e formativi dei partecipanti ad un percorso di apprendimento
- Metodologie, tecniche e strumenti per l’analisi e la valutazione degli apprendimenti in ingresso comunque acquisiti
- Metodologie, tecniche e criteri per il riconoscimento dei crediti formativi
- Criteri per la individuazione dei requisiti di accesso ad un percorso di apprendimento
- Tecniche di analisi quali- quantitativa applicabile all’analisi dei fabbisogni di apprendimento

ABILITA'

- Definire e predisporre strumenti per la valutazione delle competenze pregresse dei partecipanti, coerenti con il percorso di apprendimento
- Analizzare le condizioni organizzative e strutturali (vincoli e risorse) di contesto nell’ambito del quale si colloca il percorso formativo
- Raccogliere e analizzare elementi di informazione relativi alle caratteristiche ed alle motivazioni ed esigenze dei destinatari rilevanti ai fini della loro partecipazione efficace al percorso di apprendimento
- Individuare gli apprendimenti pregressi, comunque acquisiti, dai partecipanti, rilevanti ai fini dell’accesso al percorso formativo ed all’eventuale riconoscimento di crediti formativi
- Prevedere ed implementare criteri e strumenti per il riconoscimento dei crediti formativi in coerenza con le caratteristiche e le finalità del percorso di apprendimento

ATTIVITA'

ADA.18.01.11 - Personalizzazione degli interventi formativi

- Valutazione e riconoscimento di crediti formativi
- Individuazione dei criteri e definizione degli strumenti per l’accertamento dei crediti formativi
- Valutazione della coerenza della dotazione di competenze con le caratteristiche dell’intervento formativo
- Individuazione di fabbisogni specifici per l’individualizzazione e la personalizzazione del percorso
- Identificazione delle motivazioni e delle aspettative nei confronti dell’intervento formativo
- Identificazione delle caratteristiche degli apprendimenti pregressi (comunque acquisiti)

RISULTATO

Analisi delle caratteristiche degli apprendimenti pregressi e dei fabbisogni di apprendimento dei partecipanti ad uno specifico percorso elaborata

INDICATORI

- Raccolta e analisi delle informazioni relative ai partecipanti rilevanti ai fini della fruizione del percorso
- Progettazione attività e strumenti di rilevazione degli apprendimenti pregressi
- Definizione criteri e strumenti per il riconoscimento dei crediti formativi

EQF

EQ-5 | 5

Figura 9- dettaglio della competenza *Realizzare l’analisi del fabbisogno di apprendimento dei partecipanti* -RRSP Regione Veneto

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Capitolo 4- Il disegno di ricerca

4.1. Finalità della ricerca

Il presente progetto di ricerca si inserisce nell'ambito del rapporto tra giustizia e differenze culturali (e identitarie), prendendo in esame in particolare il sistema della giustizia minorile italiana. All'interno di questo campo, caratterizzato da molte forme di pluralismo come evidenziato nel secondo capitolo, si evidenzia il bisogno di sviluppare competenze specifiche per gestire diversità e pluralità nelle interazioni e relazioni proprie del sistema, a partire dalla consapevolezza che «il pluralismo culturale e normativo che caratterizza la vita del minore rappresenta un dato essenziale per il professionista del diritto» (Mancini, 2019, p. 112). Lo sviluppo e utilizzo delle competenze interculturali, nate in seno alla pedagogia interculturale e quindi di stampo prettamente pedagogico, anche nel campo della giustizia va incontro all'emergente necessità di «imparare a gestire le diversità culturali sia nella programmazione degli interventi, sia nelle relazioni quotidiane che prendono vita dall'incontro con l'altro» (Alba e Cordiano, 2013, p. 113). Le CI in ambito giudiziario minorile possono quindi rappresentare un'occasione per gli operatori della giustizia di dare risposta adeguata alle situazioni multiculturali in cui si trovano a dover operare. Come sottolinea Portera infatti «piuttosto che scrivere ancora manuali di istruzione sulle diverse culture, oltre alle necessarie conoscenze cognitive, occorre investire sulla capacità di relazionarsi con persone diverse (non scadendo in atteggiamenti di etnocentrismo intolleranza xenofobia o xenofilia), riconoscere e gestire le emozioni e i conflitti» (Portera, 2020, p. 89).

A partire da queste riflessioni, dato il numero rilevante di minorenni con background migratorio nel sistema della giustizia minorile e la modifica della struttura del Tribunale per i Minorenni in corso, ho scelto di porre l'attenzione sugli operatori del diritto che prendono in carico persone di minore età, mettendo al centro le competenze interculturali agite dai professionisti nella relazione con i

minorenni stranieri o di origine straniera (ad oggi diremmo “con background migratorio”⁵¹). Nello specifico, la ricerca si è proposta di indagare le forme delle competenze interculturali (CI) nella pratica, con un’attenzione particolare verso i percorsi formativi di supporto allo sviluppo delle CI in tale ambito. È utile specificare che il focus non è su un concetto di competenza specialistica, definita e predeterminata, quanto piuttosto sulla competenza intesa come «capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne cognitive, affettive e volitive, e ad utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey, 2004, p. 12). È importante infine fare riferimento anche al concetto di capabilities, intese come «insieme delle risorse di cui una persona dispone, congiunte con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente» (Sen, 2011, in Muschitiello, 2012, p. 29). Tale costrutto aggiunge alla componente personale delle competenze (ciò che posso fare o posso essere) anche quella dell’essere messo in condizione di poter agire, creando una stretta correlazione tra competenze, relazioni interpersonali e contesti organizzativi e lavorativi.

4.2 Prospettiva teorica di riferimento

Uno dei quadri concettuali entro cui si sviluppa la presente ricerca è *l’interazionismo simbolico* (Mead, 1934; Blumer, 1969; Goffman, 1956), prospettiva che considera la realtà come interpretabile, presta attenzione ai processi di interpretazione della situazione da parte di chi la vive e alla continua negoziazione di significati tra individui, e inserisce le relazioni in una cornice sistemica in cui individui e società si influenzano reciprocamente. Si tratta di un

⁵¹ Persona:

(a) che è migrata nell’attuale paese di residenza; e/o

(b) che era precedentemente in possesso di una nazionalità differente da quella dell’attuale paese di residenza; e/o

(c) con almeno uno dei genitori che in precedenza abbia fatto ingresso nell’attuale paese di residenza come migrante.

Definizione elaborata dall’*European Migration Network* sulla base di UNECE, Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing, 2006, paragraphs 360-368. (<https://www.emnitalyncp.it/definizione/persona-con-un-background-migratorio/#:~:text=1.,%C3%A8%20tornato%20al%20proprio%20paese>)

approccio interpretativo che fa parte della corrente definita “micro-sociologia” in cui al centro dell’interesse vengono posti «i piccoli fatti della vita quotidiana, le micro-interazioni tra gli individui, le dinamiche interpersonali» (Corbetta, 2015, p. 40) mentre un utile punto di partenza per la ricerca è «l’analisi delle esperienze quotidiane e dell’osservazione del comportamento in situazioni abituali» (Portera, 1997, p. 28). Inoltre, considera come caratteristica fondamentale dell’individuo la capacità di riflettere su se stesso, capacità che richiede la mediazione dell’altro in quanto «il soggetto riesce a riflettere su se stesso soltanto se riesce a mettersi nei panni dell’altro e a osservarsi con gli occhi dell’altro» (Cavalli, 2001, p. 57). Tutte queste caratteristiche ben si sposano con un disegno di ricerca che intende indagare le esperienze dei soggetti in relazione (è ormai acclarato che le competenze si esprimono sempre in relazione a qualcuno o qualcosa) a partire dagli episodi legati alla vita lavorativa quotidiana. L’interazionismo simbolico è inoltre una delle radici del paradigma narrativo (Galavotti, 2020), e la narrazione, oltre ad essere uno strumento privilegiato per la ricerca di significato, è la forma più adatta per cogliere le competenze poiché «il narrare ci permette di negoziare e costruire le categorie che danno un significato alle azioni e agli eventi narrati» (Cepollaro, 2008, p. 93). Infine, tale approccio insiste sulla relazione tra soggetti, che nella ricerca è presente non solo rispetto alle competenze messe in atto, ma anche rispetto allo strumento principale, l’intervista semi-strutturata, che vede due soggetti costruire conoscenza e significati condivisi. Come ricorda Kanitzsa (1998) l’intervista è una relazione in cui «il comportamento di ciascun soggetto è influenzato da quello dell’altro e quindi tutti gli atteggiamenti o il modo di porsi dell’uno influenzano immediatamente quello dell’altro» (p. 46).

Visto il focus sulla dimensione della diversità, la presente ricerca è elaborata all’interno del paradigma epistemologico della *pedagogia interculturale* considerandola, estendendo quanto sostenuto nel manifesto della SIPED⁵², «un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l’orizzonte della prospettiva democratica definita dai

⁵² Il manifesto sull’educazione interculturale è stato elaborato dal gruppo di lavoro SIPED (Società Italiana di Pedagogia) ed è visibile alla fine del testo *Gli alfabeti dell’intercultura* di M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, e A. Portera.

valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana» (Fiorucci et al., 2017, p. 617). In questo paradigma cultura e identità sono intese come elementi dinamici, permeabili e modificabili, concetti “aperti” che lasciano spazio al cambiamento e all’incontro e scambio tra le persone. Includere la prospettiva interculturale nelle interazioni proprie del sistema giuridico comporta inoltre il porre al centro la «persona umana, nella propria interezza, a prescindere dalla lingua, cultura o religione di appartenenza» (Portera, 2017, p. 93) evitando una visione statica e deterministica dell’individuo, del suo sistema di relazioni e cornici culturali. È utile specificare che l’idea di cultura a cui si fa riferimento è quella di un «insieme delle caratteristiche umane, individuali e di gruppo che cambia nel tempo» (Santerini, 2017, p. 89), un sistema di significati composto da rappresentazioni, codici, norme, regole, tradizioni, linguaggi, valori, aspirazioni, credenze, miti, pratiche religiose, desideri (Premoli, 2012). È quindi possibile pensare alla famiglia come un sistema culturale poiché anch’essa «sviluppa al proprio interno un sistema di credenze, schemi d’azione, routine, rituali e miti che la identificano come una società particolare ed unica» (Formenti, 2000, p. 54). Ne consegue che ogni famiglia con cui gli operatori del diritto si trovano a dover interagire abbia una propria cultura che non è riferibile solamente all’origine etnica o al Paese di provenienza, alla dimensione linguistica o religiosa. Infine, la pedagogia interculturale mette l’accento sul fatto che la cultura non sia solo quella degli “altri”, cioè le persone con background migratorio, ma anche quella delle persone appartenenti alla maggioranza (Cohen Emerique, 2017), che in questa ricerca sono gli operatori della giustizia minorile. Si tratta di una ricerca interculturale non solo per l’oggetto di studio, ma soprattutto poiché non intende contrapporre immigrati e autoctoni ma affrontare «problemi connessi a situazioni in cui le differenze culturali sono in primo piano» (Mantovani, 2008, p. 29).

Anche *l’approccio basato sui diritti, Human Rights-Based approach*, rappresenta un cardine della cornice teorica di riferimento della presente ricerca, in particolare attraverso la Convenzione dei diritti dei minorenni (CRC). Tale approccio ha come obiettivo dichiarato e perpetrato la realizzazione massima dei diritti umani di tutte le persone coinvolte, superando una logica di intervento basata sui bisogni che vede gli interventi come risposta ai bisogni, per sposare una logica

basata sui diritti in cui l'obiettivo è la realizzazione dei diritti (Premoli, 2012). I minorenni diventano quindi non solo oggetto di diritto ma anche soggetti (portatori e titolari) di diritto (Premoli, 2012). In questa prospettiva la CRC, con le sue tre P: *Provision*, *Protection* e *Participation*, rappresenta un riferimento essenziale che dovrebbe orientare le logiche di intervento e l'azione dei professionisti che hanno a che fare con minorenni. Uno dei punti centrali della CRC riguarda il diritto del/la bambino/a e ragazzo/a ad essere ascoltato nei procedimenti che lo riguardano. È evidente come questo sia possibile solo a fronte di competenze adeguate da parte dei professionisti che si trovano a gestire questo delicato momento (da oggi in avanti solo giudici togati), tra cui le competenze interculturali. Il nesso tra competenza interculturale e diritti umani è stato più volte sottolineato, ad esempio nel già citato Reference Framework di Competenze democratiche interculturali di Barrett, in cui alla base vi è l'idea che la competenza democratica all'interno delle società caratterizzate da differenze culturali necessariamente debba includere le competenze interculturali (Barrett, 2021 p. 146). Inoltre, in molte delle definizioni di CI le competenze presenti sono collegate ai diritti umani, e persino ancorate ad essi. In particolare, i principi dei diritti umani quali interrelazione, uguaglianza, rispetto, dignità, partecipazione, inclusione ed empowerment, sono tutti strettamente allineati con le competenze interculturali (Donders & Laaksonen, 2014, citati in Deardorff, 2019).

Un'ultima riflessione sul framework teorico di riferimento che ha guidato il disegno di ricerca riguarda la postura della ricercatrice. Come per il paradigma naturalista, anche nella ricerca qualitativa il ricercatore è considerato uno strumento dell'indagine perché «utilizza la sua sensibilità come strumento di esplorazione e di conoscenza» (Sorzio, 2015, p. 35). È quindi evidente che l'impianto della presente ricerca rifletta scelte e metodi, nonché competenze, sensibilità e attitudini della ricercatrice (Mortari & Ghirrotto, 2019). Pertanto, la presente ricerca si inserisce nel filone della ricerca pedagogica in quanto lo sguardo della ricercatrice, a partire dagli oggetti e dalle domande di ricerca, affrisce a tali coordinate, in particolare, come già evidenziato, alla prospettiva della pedagogia interculturale.

4.3 Obiettivi e domande di ricerca

L'oggetto di studio della presente ricerca sono state le competenze interculturali agite dagli operatori del diritto nella gestione delle relazioni con i soggetti minorenni stranieri (e le loro famiglie) all'interno della complessità dei sistemi culturali di riferimento. Nel concreto, la ricerca ha indagato la forma che assumono le competenze interculturali nella dimensione pratica lavorativa, ritenendo le situazioni lavorative un ambito privilegiato che offre la possibilità di maturare e sviluppare competenze. Un focus particolare è stato dedicato ai percorsi formativi con cui gli operatori del diritto hanno sviluppato e maturato le competenze utili a gestire relazioni in contesti di pluralismo e multiculturalità. A partire da questa cornice generale, sono stati formulati obiettivi e domande di ricerca. Nel definire domande e obiettivi si è cercato di seguire il più possibile la logica SMART (Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time-Based) in modo da renderli il più possibile chiari e specifici. Gli obiettivi principali della ricerca sono stati:

- indagare le CI all'interno dell'ambito giuridico;
- comprendere come si attivano, che forma concreta prendono le CI nel contesto lavorativo della giustizia minorile italiana;
- rintracciare i percorsi formativi relativi allo sviluppo delle CI dal punto di vista degli operatori del diritto minorile.

Le domande di ricerca non sono cambiate molto dalla prima versione del progetto di ricerca. Tuttavia, è stato utile rileggerle e ri-definirle alla luce di due passaggi fondamentali: il focus sempre più chiaro sulla dimensione dell'analisi della pratica lavorativa e quanto emerso man mano dalla revisione di letteratura e dallo stato dell'arte sulle tematiche oggetto della ricerca.

Le domande su cui si è basato il progetto di ricerca sono state:

- Quali sono le CI per i professionisti del sistema della giustizia minorile?
- Che forma assumono le CI nell'agire pratico degli operatori della giustizia minorile?
- Quali processi/percorsi (formativi) sono di supporto allo sviluppo delle CI in tale ambito?

4.4 Prospettiva epistemologica e metodologia

In coerenza con le finalità della ricerca e il framework teorico, il paradigma in cui si è sviluppata la ricerca è stato quello *naturalista*, in cui il ricercatore si inserisce nel contesto “naturale” in cui le persone elaborano le loro rappresentazioni (Lincoln & Guba, 1985) e il ricercatore diventa esso stesso strumento di esplorazione e conoscenza (Sorzio, 2015). In questo tipo di ricerca il disegno della ricerca è flessibile, «destrutturato, aperto, idoneo a captare l’imprevisto, modellato nel corso della rilevazione» (Corbetta, 2015, p. 68) e si privilegia l’utilizzo di metodi qualitativi. Pertanto, il disegno di ricerca iniziale si è strutturato e ristrutturato durante tutta la ricerca, restando “aperto” ed emergendo sempre più chiaramente nel “farsi ricerca concreta”. Ne sono una prova le modifiche apportate al disegno di ricerca durante i tre anni, in particolare la scelta di modificare uno degli strumenti. Nella ricerca naturalistica si predilige lo sguardo interno al contesto, quindi il punto di vista emico. Il ricercatore cerca infatti di collocarsi il più possibile all'interno del soggetto di analisi, cercando di abitare la prospettiva dell'altro e vedere la realtà con gli occhi dei soggetti studiati (Corbetta, 2015).

Un ulteriore paradigma che ha influenzato il disegno di ricerca il disegno è stato quello che Mortari definisce *paradigma ecologico*. Si tratta di un paradigma basato su una visione relazionale, perché la ricerca del mondo umano ha sempre l’intreccio di relazioni come oggetto di indagine, e su una visione evolutiva, che supera la visione deterministica della realtà integrando la dimensione dell’imprevisto e dell’imprevedibilità come connaturate alla vita umana, rifuggendo la logica causale-lineare a favore di quella circolare-ricorsiva (Mortari, 2012). In questo paradigma l’utilità della ricerca è relativa alla sua capacità di indagare questioni rilevanti, al raggiungimento di una maggior comprensione della vita umana, e al fornire strumenti per nuove migliori politiche sociali (Mortari, 2012). È un paradigma che ben si presta alla finalità della presente ricerca, in quanto molto vicino allo sguardo pedagogico (della ricercatrice e del gruppo di ricerca) che parte dal considerare la complessità della vita umana, per cui è impossibile immaginare “ricette” e interventi predeterminati. Allo stesso modo, in questo paradigma le dimensioni dell’imprevisto e dell’imprevedibilità vengono viste come

connaturate alla vita stessa, posizione da sempre al centro del pensiero pedagogico e del lavoro educativo.

Dal momento che l'approccio naturalistico predilige i *metodi qualitativi*, perché ritenuti in grado di comprendere a fondo l'essenza del mondo umano, l'impianto generale della ricerca è stato a carattere qualitativo. Nel campo delle scienze umane e sociali, le ricerche qualitative sono intese come «forme di attività situata utili a collocare l'osservatore nel mondo, allo scopo di studiare le persone nei loro settings naturali per interpretare fenomeni e in funzione dei significati che le persone attribuiscono ad essi.» (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 167). Inoltre, si tratta di un approccio strettamente collegato alla dimensione interpretativa che ha come obiettivo la comprensione approfondita delle situazioni e delle dinamiche sottese ad azioni e decisioni (Trincherò, 2013). La scelta di un disegno di ricerca qualitativo è stata dettata dalla particolarità dell'oggetto di ricerca, le competenze espresse dai differenti professionisti in campo nel sistema della giustizia minorile italiana. Dal momento che non si è scelto di misurarle o di valutarle ma di cercare tracce delle risorse e delle competenze agite nella pratica, l'approccio qualitativo si è ritenuto il migliore, in quanto «metodo il più adeguato possibile alla ricchezza dell'esperienza umana» (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 42) e a cogliere le *working theories* (Lincoln & Guba, 1985) cioè quelle teorie situate e situazionali oggetto di revisione, evoluzione e modifica costante. È stato quindi definito un disegno di ricerca di tipo qualitativo, in cui è stato inserito successivamente uno strumento quantitativo come supporto allo studio complessivo. La scelta di utilizzare uno strumento di tipo quantitativo all'interno di una ricerca qualitativa risponde allo scopo di «fornire interpretazioni diverse, complesse e più profonde della realtà che si indaga» (Amaturo & Punziano, 2016, p. 34), oltre che «avvicinare con la maggiore fedeltà possibile l'oggetto della ricerca» (Mortari, 2012, p. 193). Nello specifico, in questa ricerca l'obiettivo principale del questionario è stato quello di cogliere aspetti differenti dello stesso oggetto di studio al fine di ottenere un'immagine più completa del fenomeno considerato. Per questo motivo, risulta difficile definire questo disegno di ricerca come un "mixed method puro", in quanto non tutti gli studiosi riconoscono come mixed methods le ricerche in cui gli approcci ai metodi sono utilizzati in parallelo e l'integrazione dei dati avviene solo

nel punto finale dello studio (Amaturo & Punziano, 2016). Tuttavia, volendo utilizzare la categorizzazione di Trincherò & Robasto (2019) si può parlare di un disegno di ricerca mixed method “complementare con fasi parallele”. In questo disegno, lo studio dominante (e il relativo approccio) è stato quello qualitativo relativo all’indagine delle CI, mentre il questionario ha svolto un ruolo complementare, volto a rilevare alcune caratteristiche quantitative del fenomeno. Nello specifico i dati raccolti dal questionario sono serviti per mettere in luce l'utilizzo delle competenze interculturali nella pratica quotidiana (secondo il modello europeo) e l'area dei percorsi formativi e professionali a supporto delle competenze interculturali.

Pur non seguendo una pianificazione fissa e non prevedendo passaggi rigidi e strettamente sequenziali, il piano della ricerca ha compreso le seguenti fasi presentate in ordine logico e non cronologico:

- Definizione della tematica, delle domande e degli obiettivi di ricerca
- Identificazione della metodologia e del framework teorico
- Esplorazione della letteratura: literature review e analisi del contesto
- Individuazione del target: partecipanti e modalità di accesso al campo
- Definizione della strategia di raccolta dati
- Creazione degli strumenti per la raccolta dati
- Lavoro sul campo (somministrazione strumenti) e resoconto riflessivo
- Analisi dei dati (qualitativi e quantitativi)
- Elaborazione dei risultati finali e redazione del profilo
- Stesura del report finale

4.5 Dimensione etica della ricerca

In questa ricerca si è prestato attenzione alla dimensione etica fin dall’inizio. Rispetto alla tutela e responsabilità verso i partecipanti, le informazioni in merito a scopo, obiettivi, processo della ricerca e gestione dei dati sono state condivise con tutti i partecipanti, non solo attraverso l'apposito modulo di consenso informato ma anche nelle mail di primo contatto e nelle telefonate interlocutorie. Nessuno è stato obbligato a partecipare e tutti i partecipanti sono stati informati della possibilità di ritirare la propria adesione alla ricerca in qualsiasi momento e della relativa procedura per poterlo fare. Un'altra informazione fondamentale fornita fin

dall'inizio nel modulo di consenso informato ha riguardato i possibili utilizzi delle informazioni fornite dagli intervistati. Anonimato e riservatezza sono stati garantiti in tutte le fasi della ricerca, utilizzando dei codici alfanumerici per quanto riguarda le interviste semi-strutturate e il focus Group, e garantendo l'accesso senza tracciabilità della mail per quanto riguarda il questionario on line. I dati raccolti (interviste, testi e documentazione) sono stati archiviati nel drive collegato alle credenziali da dottoranda dell'università per assicurare la maggiore protezione possibile. A garanzia della protezione dei dati dei partecipanti, ciascuno strumento è stato accompagnato dal relativo modulo di consenso informato, elaborato a partire dalle direttive del Comitato Etico del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli studi di Verona. Inoltre, la traccia dell'intervista semi-strutturata e la struttura del questionario sono stati approvati dallo stesso Comitato Etico. La ricerca si è svolta seguendo un approccio di non sfruttamento dei partecipanti (Mortari & Ghirotto, 2019). In particolare, tutti i partecipanti sono stati avvisati della possibilità di rimanere informati in merito all'andamento del processo di ricerca e agli esiti. Ad esempio, sono stati invitati al convegno di giugno 2022 “La giustizia minorile e i minorenni stranieri: le competenze per l'accoglienza e l'integrazione”, in cui nella parte finale sono stati presentati i primi risultati della ricerca.

Un'ulteriore attenzione, che fa parte della dimensione etica, ha riguardato la scelta dei citati da riportare nel presente rapporto di ricerca. In alcune interviste sono emersi elementi relativi alle storie personali collegabili alle competenze pedagogiche interculturali. Ne sono un esempio le situazioni in cui la presenza di un membro nella famiglia di origine o nella famiglia attuale ha sollecitato nelle persone intervistate la capacità di rientrare in relazione con le differenze. Si tratta di esperienze di affido, di crescita accanto a persone con disabilità, di coppie miste o di frammenti di storie dolorose in cui ci si è confrontati con la diversità. La ricercatrice ha scelto di non includere tali citazioni nel report per quanto abbiano fatto parte dell'analisi dei dati e siano nominate nella riflessione sulle relazioni interpersonali (capitolo 4).

4.6 Target e partecipanti

Viste le domande e gli obiettivi di ricerca, sono stati individuati come popolazione target gli operatori del diritto che nel loro agire professionale incontrano minorenni stranieri, in particolare giudici (togati e onorari), giudici tutelari e avvocati, in particolare curatori speciali del minore⁵³. Poiché si ritiene importante mettere a confronto diversi punti di vista, il target di riferimento comprende diversi professionisti attivi sia presso il Tribunale Ordinario che presso il Tribunale per i Minorenni afferenti a diverse regioni italiane. Il target iniziale, a seguito della realizzazione delle interviste, si è ampliato per considerare anche gli altri professionisti attivi nel sistema della giustizia minorile. Nel questionario infatti sono stati coinvolti, oltre a giudici, avvocati e magistrati, anche operatori USSM⁵⁴, consulenti tecnici d'ufficio (CTU), funzionari della professionalità pedagogica, assistenti sociali ed educatori. In questa ricerca sono stati costruiti due campioni simultanei, uno per la parte quantitativa e uno per la parte qualitativa, utilizzando tecniche differenti (Trincherò & Robastro, 2019). Il processo di individuazione del campione ha seguito tecniche intenzionali-non probabilistiche a partire dall'attivazione di reti formali e informali della ricercatrice e dei gruppi di ricerca di cui fa parte. Si è quindi giunti a quello che può essere definito un campione accidentale, costituito sulla base di una scelta derivante dai vincoli della ricercatrice e dalla disponibilità e accessibilità dei soggetti (Coggi & Ricchiardi, 2005). Una volta individuato il target, l'accesso al campo è stato favorito dall'utilizzo di testimoni chiave che hanno svolto una funzione "ponte" per poter raggiungere i professionisti.

⁵³ Al momento dello svolgimento delle interviste non era ancora presente la doppia figura del curatore come prevista ad oggi dalla Legge delega 206/2021 (vedi capitolo 1). Vi era quindi un'unica figura denominata "curatore speciale del minore", ruolo svolto da avvocati e avvocate che richiedeva la partecipazione a percorsi di formazione specifici, oltre che l'iscrizione in specifici albi.

⁵⁴ Ufficio di Servizio Sociale per i Minorenni. Si tratta di un servizio specialistico all'interno del Dipartimento della Giustizia Minorile che si occupa dei minorenni sottoposti a procedimento penale di uno specifico territorio.

4.6.1 I partecipanti alle interviste semi-strutturate

Dal momento che il campionamento statistico non è una procedura indicata per le ricerche qualitative, come ben sottolinea Sorzio si preferisce utilizzare il termine “partecipanti” (e non campione) nella versione di Weiss, cioè «le persone che sono in grado di essere informative in modo selettivo, in quanto esperti dell'area o partecipanti in un'attività» (Sorzio, 2015, p. 61). Inoltre, il termine partecipante rende maggiormente evidente l'essere soggetto attivo nello svolgimento dell'intervista. Nello specifico, i partecipanti alle interviste sono stati individuati con la tecnica definita a valanga o a palla di neve, partendo da una prima rete di conoscenze della ricercatrice che si è via via allargata grazie ai contatti forniti dai primi intervistati. Come anticipato, la scelta dei partecipanti ha inoltre risentito dei criteri dell'accessibilità, sono stati individuati i soggetti raggiungibili dalle reti attivate, e della disponibilità, sono state intervistate le persone che hanno mostrato la volontà, e possibilità, di concedere il proprio tempo alla ricercatrice (Gianturco, 2005). La proposta di partecipare alla ricerca, oltre ad una breve mail di presentazione, è stata accompagnata dalla possibilità di un primo contatto più diretto (telefonata, Skype o Zoom) in cui chiarire possibili dubbi o motivi di diffidenza, costruire una relazione di fiducia e descrivere esplicitamente lo scopo della ricerca (Corbetta, 2015). Alcuni partecipanti hanno chiesto di essere contattati per meglio comprendere il disegno di ricerca e il loro ruolo, altri hanno scelto di partecipare saltando questo passaggio intermedio. Tra i temi toccati nei primi contatti (a volte anche nei minuti precedenti all'avvio dell'intervista stessa, non registrati): come mai è stato/a scelto/a proprio lei; anticipazione sulla tipologia di domande, anche personali, e sulle motivazioni a sostegno della necessità di porle; giustificazione della richiesta di registrare la conversazione.

Di seguito si riportano i principali dati dei partecipanti alle interviste semi strutturate:

PROFESSIONE	Femmina	Maschio
Avvocato	8	2
Giudice onorario	4	5
Magistrato	1	0
Totale	13	7

Tabella 1- partecipanti interviste semi strutturate
(professione e genere)

TEMPO DI LAVORO	Frequenze
0-5 anni	3
6-10 anni	3
11-20 anni	11
20+ anni	3

Tabella 2- partecipanti interviste semi strutturate
(periodo di lavoro)

REGIONE	Frequenze
Campania	1
Lombardia	10
Piemonte	5
Veneto	4

Tabella 3- partecipanti interviste semi strutturate
(regione di lavoro)

4.6.2 Il campione del questionario

Anche in questo caso la scelta è ricaduta su un campionamento non probabilistico. La strada per arrivare alle 156 compilazioni del questionario è stata tortuosa e faticosa. In un primo momento si è partiti da reti e conoscenze della ricercatrice, dei gruppi di ricerca e dei partecipanti alle interviste. Successivamente si è scelto di integrare con l'accesso agli elenchi di giudici e avvocati, nella fattispecie curatori speciali del minore o specializzati in tutela minori, disponibili on line. Si segnala che è stato un percorso complesso poiché non tutti i siti dei Tribunali per i Minorenni hanno gli elenchi di giudici e giudici onorari visibili e spesso le mail vanno desunte dai dati disponibili (in genere sono formate da nome.cognome@giustizia.it, ma per chi ha due o più nomi non è chiaro il criterio di assegnazione della mail). Inoltre, non tutti gli elenchi dei curatori speciali del minore sono disponibili on line, né sono aggiornati. Per poter ricostruire i passaggi sopra esposti più nel dettaglio la ricercatrice ha tenuto traccia di tutti i canali utilizzati per raggiungere il campione finale in una tabella apposita.

Di seguito i principali dati relativi al campione del questionario:

PROFESSIONE E GENERE

professione	Genere			Totale
	Altro	Femmina	Maschio	
Altro	0	9	1	10
Avvocato	0	60	7	67
Consulente tecnico d'ufficio (CTU)	0	4	1	5
Giudice	0	4	1	5
Giudice onorario	1	29	23	53
Magistrato	0	3	0	3
Operatore USSM (Ufficio di Servizio Sociale per i minorenni)	0	10	3	13
Totale	1	119	36	156

Tabella 4- partecipanti al questionario (professione e genere)

TEMPO DI LAVORO	Frequenze	% del Totale
0-5 anni	56	35.9 %
11-20 anni	39	25.0 %
20+ anni	24	15.4 %
6-10 anni	37	23.7 %

Tabella 5- partecipanti al questionario (periodo di lavoro)

REGIONE	Frequenze	% del Totale
Campania	7	4.5 %
Emilia Romagna	5	3.2 %
Friuli Venezia Giulia	2	1.3 %
Lombardia	61	39.1 %
Piemonte	11	7.1 %
Puglia	15	9.6 %
Sicilia	17	10.9 %
Trentino	3	1.9 %
Veneto	16	10.3 %
Calabria	4	2.6 %
Toscana	6	3.8 %
errore	2	1.3 %
Piemonte + Valle D'Aosta	2	1.3 %
Valle d'Aosta	1	0.6 %
Umbria	1	0.6 %
puglia	1	0.6 %
Liguria	1	0.6 %
Abruzzo	1	0.6 %

Tabella 6- partecipanti al questionario (regione di lavoro)

Capitolo 5- Gli strumenti della ricerca

5.1 La strategia di raccolta informazioni

Il ruolo della raccolta delle informazioni in questa ricerca afferisce all'identificazione delle competenze interculturali degli operatori del diritto minorile per approfondire la conoscenza su questo oggetto di ricerca e costruire un profilo della tipologia di professionisti in grado di mettere in campo queste competenze nel loro lavoro con minorenni con background migratorio. Un altro obiettivo legato alla raccolta di informazioni ha riguardato i contesti formativi che sono percepiti dai professionisti come di supporto allo sviluppo di tali competenze.

Nella presente ricerca si è scelto di utilizzare strumenti in cui i dati sono forniti direttamente dai soggetti, che mirano a raccogliere informazioni dalle persone a partire dalle loro rappresentazioni (Montalbetti & Lisimberti, 2015). La prospettiva analitica del ricercatore entra quindi in dialogo con le prospettive dei partecipanti ed è questo dialogo tra tutti i soggetti dell'indagine, partecipanti e ricercatore, che produce la conoscenza, definita da Lincoln e Guba (1985) articolata e pluralista poiché custodisce la molteplicità delle prospettive (Sorzio, 2015). Se è vero che, come sottolinea Corbetta (2015), metodi e tecniche sono definiti dal paradigma, è altrettanto vero che essi derivano anche dalle domande di ricerca e dalla natura del problema, così come dalle esperienze personali e competenze del ricercatore (Mortari & Ghirotto, 2019), senza dimenticare che «ogni processo di raccolta dati passa attraverso un filtro epistemico» (Ketele et al., 2013, p. 49) rappresentato dal sistema di riferimento del ricercatore. Seguendo una logica bottom-up, in linea con l'approccio pragmatico che «lascia libero il ricercatore di poter scegliere il mix ideale di metodi al fine di rispondere adeguatamente alle specifiche domande di ricerca che si pone» (Amaturo & Punziano, 2016, p. 57), la strategia di raccolta di informazioni della ricerca ha previsto l'utilizzo di tre strumenti: l'intervista semi-strutturata (Portera, 1997; Gianturco, 2005; Ciucci, 2012) il questionario (Bezzi, 2015; Caselli, 2015) e il Focus Group (Corrao, 2002; Albanesi, 2004; Bezzi, 2013). L'utilizzo di tre strumenti, come espresso nella parte

riguardante la metodologia, è stato inoltre di supporto alla triangolazione dei dati, resa necessaria dalla complessità dell'oggetto di ricerca (Trincherò, 2013). Gli strumenti proposti sono stati utilizzati in sequenza: interviste, questionario e Focus Group finale. La relazione tra gli strumenti, come il disegno di ricerca, è emersa e si è chiarita con il procedere della ricerca. In particolare, le interviste semi-strutturate, in quanto strumento principale, sono servite come strumento di conoscenza per esplorare la pratica professionale individuale e per indagare «il mondo interiore dei soggetti, costituito da pensieri, vissuti ed attribuzioni di significato» (Sità, 2012, p. 52).

A partire dall'obiettivo di raccogliere le competenze interculturali esercitate nella pratica lavorativa dagli operatori della giustizia minorile, sono state la base per la creazione del profilo. Il questionario, elaborato anche a partire dalle riflessioni della ricercatrice sulle interviste, è servito per raccogliere altri dati in merito alla percezione dell'utilizzo delle CI, per come teorizzate nel modello di Bennett (2011, 2013), e sulla percezione dei contesti e bisogni formativi. L'uso del questionario ha consentito di indagare contesti più eterogenei e raggiungere più destinatari differenti (Bezzi, 2015). Ha quindi contribuito ad allargare lo sguardo, sia rispetto ai professionisti coinvolti (numero e tipologia) che rispetto ai percorsi formativi (non solo la tipologia dei contesti ma anche i bisogni percepiti). L'obiettivo del Focus Group ha riguardato principalmente il profilo creato a partire dall'analisi dei dati qualitativi. Lo scopo del focus group, inserito nella fase conclusiva della ricerca è stato quello di discutere i risultati di ricerca, concretizzati nel profilo, con un gruppo di soggetti che presentano caratteristiche adeguate e simili al campione di ricerca (Albanesi, 2014).

5.2 Intervista semi-strutturata

Tra i metodi possibili della ricerca qualitativa vi è l'intervista, che Lincoln e Guba (1985) vedono come una conversazione con uno scopo, generalmente quello di accedere, catturare e comprendere il punto di vista del partecipante. In campo pedagogico è possibile intendere l'intervista come «uno scambio verbale tra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema» (Kanitzsa, 1998, p. 38). Si tratta evidentemente di una situazione non casuale ma ricercata, in cui vi è una relazione asimmetrica, in cui l'intervistatore fa da guida, e dei ruoli predefiniti. Pur non esistendo nelle scienze sociali un accordo su come classificare le diverse tipologie di intervista (De Lillo, 2010), viene spesso classificata e definita in base al grado di strutturazione, cioè alla libertà accordata all'intervistato durante l'intervista stessa. Dato l'obiettivo delle interviste, cioè rilevare informazioni rispetto ad atteggiamenti e competenze, quindi, rispetto a ciò che il soggetto è e ciò che il soggetto fa, ovviamente dal suo punto di vista, è stato scelto come strumento principale per raccogliere informazioni l'intervista semi-strutturata. È un tipo di intervista che prevede un numero variabile di domande aperte, con possibili adattamenti e variazioni in particolare rispetto alla sequenza e alla formulazione delle domande, il cui grado di strutturazione non è definibile in maniera netta e può variare nella pratica (Montalbetti & Lisimberti, 2015). Si tratta di quella che Patton definisce “intervista guida” cioè costituita da temi o aree tematiche da esplorare raccolte in una lista, che può essere più o meno dettagliata (Ciucci, 2012), ma che lascia spazio anche a domande non previste per «andare più a fondo in alcuni aspetti» (Benozzo & Priola, 2022, p. 95). Grazie all'approccio semi-strutturato «è possibile immergersi nei contesti e tra gli attori senza aver già classificato e ordinato, ma con il chiaro obiettivo di cogliere le loro prospettive, i loro significati, le loro comprensioni (Ciucci, 2012, p. 41). Si tratta quindi di uno strumento narrativo che pone al centro dell'indagine «il soggetto nella sua interezza e globalità, anziché singole caratteristiche definite aprioristicamente» (Portera, 1997, p. 74), utile per raccogliere informazioni sull'esperienza dei soggetti, dare una visione ampia

articolata del sistema di significato di ciascun soggetto, e che consente di approfondire dimensioni tacite evidenziando le prospettive dei soggetti (Sorzio, 2015). In questo strumento lo schema e il processo di raccolta dati sono costruiti «in modo che diversi soggetti abbiano la libertà di elaborare la loro prospettiva individuale sui nuclei tematici identificati» (Sorzio, p. 108). Inoltre, questo tipo di intervista lascia la possibilità alla persona intervistata di sviluppare le risposte dal proprio punto di vista e con le sue parole. Si lavora quindi a partire da una traccia definita, ma seguendo una rilevazione aperta che si sviluppa seguendo l'interazione tra intervistatore e intervistato e lasciando spazio alla possibilità di cogliere elementi significativi non necessariamente previsti dallo schema (Gianturco, 2005). Infine, è utile sottolineare come il ricorso a questa tipologia di intervista garantisca ampi spazi di personalizzazione dell'intervista, la raccolta dei punti di vista e dei sistemi di significato altrui.

La cornice teorica per l'intervista semi-strutturata della presente ricerca è il modello interattivo di competenze interculturali di Portera (2013; 2022). In particolare, la griglia interpretativa presentata nel testo Tesori sommersi (Portera, 1997) ha funto da guida per comprendere come sviluppare la traccia di un'intervista semi strutturata e come utilizzarla al meglio, mentre il modello interattivo delle competenze è stato utilizzato come modello di orientamento per definire le aree di indagine, specificamente rispetto alle dimensioni della formazione: contesto e relazioni interpersonali. Nella griglia dell'intervista, infatti, le domande riguardanti l'acquisizione della competenza presentata nell'episodio significativo hanno toccato due aree principali: quella del contesto in cui si ritiene di aver acquisito e di aver sperimentato tale competenza, e quella della persona (o persone) grazie a cui si è sviluppata o si è messa in gioco la competenza. Questo sguardo ben si sposa anche con le teorie sulle competenze presentate nel capitolo tre in cui sempre di più si ritiene che la competenza sia relazionale e situata (citazioni). Inoltre, a partire dall'importanza delle pratiche lavorative come contesto in cui far emergere le competenze, la ricercatrice ha individuato nell'intervista di esplicitazione di Vermersch un'ulteriore guida rispetto al framework teorico.

Si tratta di un approccio che mira alla verbalizzazione di un particolare campo di esperienza, attraverso una dettagliata descrizione dei procedimenti

razionali che il soggetto agisce nello svolgimento di un'azione, considerata fonte privilegiata di informazioni (Vermersch, 2005). Nell'intervista di esplicitazione non viene data importanza all'esito ma al processo, le domande sono relative allo svolgersi dell'azione e l'intervistatore funge da guida per entrare nei dettagli e nelle pieghe dell'azione compiuta. Alla base vi è l'idea che l'azione contenga una parte del "saper fare" in atto e che la verbalizzazione del vissuto dell'azione (la successione logico-cronologica degli atti elementari che il soggetto attua per raggiungere uno scopo) dia accesso ai saperi utilizzati nella pratica, concorrendo a rendere questo aspetto da implicito a manifesto. Secondo l'autore, la descrizione dettagliata dello svolgimento dell'azione così com'è stata messa in atto nella situazione reale consente di evidenziare le false rappresentazioni o i preconcetti (Vermersch, 2005).

5.2.1 Progettazione della traccia dell'intervista

Come sottolinea Cepollaro «gli strumenti adottati per descrivere le competenze devono sollecitare la valorizzazione dell'osservatore e dell'ascolto di un soggetto in un contesto piuttosto che tendere a misurare comportamenti più o meno di successo» (Cepollaro, 2008, p. 92). Per questo si è scelto di orientare l'intervista semi strutturata a partire da una situazione reale in cui l'intervistatore sentisse di aver agito in modo funzionale le sue competenze interculturali. La traccia dell'intervista è stata sviluppata utilizzando una tecnica ad imbuto, a partire da considerazioni generali per scendere sempre più nello specifico in merito ad aspetti sempre più concreti (Milani & Pegoraro, 2011). Le domande stimolo iniziali, volte a far parlare la persona di sé e del proprio lavoro, sono servite per "portare" l'intervistato verso il nucleo tematico centrale, le competenze interculturali agite nella pratica. In questa parte, è stato fondamentale basare l'intervista sul ricordo di un'azione individuata come esemplificativa dell'uso delle competenze interculturali da parte del professionista intervistato. La parte finale è stata dedicata al titolo dell'episodio narrato (nucleo centrale) e alla relativa metafora. I nuclei della traccia sono presentati come consequenziali, tuttavia la flessibilità tipica dell'intervista semi strutturata consente alla ricercatrice di muoversi in modo fluido, seguendo il percorso tracciato dalla persona intervistata, in particolare all'interno

		guidata/supportata nell'acquisizione di questa competenza? Chi è e come mai? -Se dovesse indicare una persona che possiede la CI che ha presentato, chi sarebbe e come mai proprio lei/lui?
Riflessione/punto di vista su episodio	Titolo episodio Metafora	-Ripensando/tornando/riguardo all'episodio significativo che ha presentato/proposto/raccontato all'inizio dell'intervista, che titolo darebbe? -Può aggiungere una metafora? Quella volta è stato come quando...

Tabella 7- griglia intervista semi strutturata

Il principale rischio insito in questo tipo di intervista è che la persona intervistata sposti la verbalizzazione sugli elementi di contesto legati alla circostanza, alle caratteristiche della situazione, alla tipologia di compito, alle altre persone presenti, per evitare di parlare di sé. Un'altra strategia è quella di verbalizzare giudizi, opinioni o commenti per non farsi coinvolgere nella presa di parola e sviluppare quindi un meta discorso intorno all'azione che però da questa si distanzia (Vermersch, 2005). Questo accade perché «descrivere quello che abbiamo effettivamente fatto è assai coinvolgente in quanto ci si svela a se stessi, offrendo agli altri la possibilità di giudicarci; in particolare, i nostri atti ci svelano in maniera più totale ed evidente di qualunque commento» (Vermersch, 2005, p. 49). Accanto alla griglia, quindi, sono state considerate anche le attenzioni che Vermersch suggerisce per guidare e facilitare il processo di canalizzazione della verbalizzazione verso il vissuto dell'azione. Tali attenzioni riguardano principalmente: distinguere l'iter procedurale dai saperi teorici e dai giudizi; assicurarsi che la persona intervistata stia descrivendo l'iter procedurale di una sua azione passata; verificare che l'intervistato faccia riferimento a una situazione reale specifica (Vermersch, 2005, p.34). Si concretizzano in domande guida il cui obiettivo è far emergere le singole componenti dell'azione nonché l'intenzionalità e i saperi sottesi che insistono su tre aree: temporale, dell'azione, della riflessione o di approfondimento.

- Temporale:
 - Cosa ha fatto come prima cosa? Da cosa ha cominciato? Qual è stato il punto di partenza? Successivamente? Dopo? Cosa ha preso in considerazione successivamente? Cosa ha fatto alla fine? Qual è l'ultima cosa che ha fatto? Come si è accorto di aver finito?

- Azione:
 - Quando fa così, come procede? Cosa fa quando fa...?
 - Come ha fatto? Come ha operato?
- Riflessione/approfondimento:
 - A cosa presta attenzione?
 - Da che cosa ha capito che ...?
 - Come ha fatto a sapere che doveva agire proprio in quel modo?
 - Cosa le ha fatto capire che aveva raggiunto l'obiettivo?
 - Immagini che io non sappia nulla, che indicazioni mi darebbe per ripetere la stessa azione?

Una prima versione della traccia dell'intervista è stata condivisa con un'esperta della metodologia di Vermersh allo scopo di verificare l'aderenza della traccia con i principi dell'intervista di esplicitazione. Le modifiche sono state minime in quanto la ricercatrice aveva già familiarità con lo strumento grazie alle esperienze lavorative precedenti.

5.2.2 Svolgimento e conduzione delle interviste

In questa ricerca, si è scelto di utilizzare le prime tre interviste come interviste pilota. Per questo motivo, ai partecipanti (un avvocato, un giudice onorario e un magistrato) è stata chiesta la disponibilità a fermarsi oltre il tempo dedicato all'intervista allo scopo di dare alcuni feed back alla ricercatrice. Tale richiesta è stata volutamente lasciata ampia, non orientata su qualcosa in particolare, per lasciare spazio alle riflessioni degli intervistati, anche se la ricercatrice si è assicurata di indagare in merito alla durata dell'intervista, alla chiarezza delle domande e del processo, al sentirsi a proprio agio o meno durante l'intervista, e al proprio stile di conduzione. A seguito delle riflessioni scaturite dalle tre interviste pilota è stata modificata la struttura di alcune domande (non la traccia in sé). In particolare, si è riformulato l'ordine e il contenuto delle domande, per rendere più comprensibile il linguaggio, oltre che più accessibile e chiaro il contenuto (ad esempio "utilizzare con successo" non deve essere inteso come buon esito del procedimento o del "caso" ma solo come aver saputo utilizzare al meglio la competenza in quella specifica situazione). Inoltre, dopo questo primo confronto con i professionisti, è stata introdotta la possibilità di prevedere un passaggio intermedio "di accompagnamento", in cui l'intervistatrice stimola l'intervistato ad individuare alcune competenze che ritiene di possedere e, solo successivamente, lo

guida nell'individuare una prettamente interculturale. Questo passaggio si è reso necessario dopo l'analisi della prima traccia dell'intervista in cui è stato individuato come punto debole il fatto che, a partire dalle definizioni di competenza interculturale, la persona intervistata potrebbe ben comprendere il concetto astratto ma non essere in grado di ritrovarlo subito nella pratica senza essere accompagnato a farlo. Di tutti questi passaggi è stata tenuta traccia in un file nominato "riflessioni su traccia intervista" (parte del resoconto riflessivo) in modo da poter sempre ricostruire sia le riflessioni e considerazioni della ricercatrice che le modifiche derivanti. Le interviste pilota sono state molto utili anche rispetto alla terminologia specifica utilizzata. Poiché «il significato che l'intervistatore dà ai termini utilizzati dell'intervista deve essere lo stesso che ai medesimi termini da l'intervistato» (Trincherò, 2013, p. 106), per consentire a tutte le persone intervistate di condividere il significato dei concetti cardine con la ricercatrice ed evitare il più possibile distorsioni di significato è stato necessario definirli chiaramente nella prima parte dell'intervista e, in alcuni casi, richiamarli durante lo svolgimento dell'intervista. Si tratta di due termini in particolare: minorenni di origine straniera e competenze interculturali. Ai fini di questa ricerca, per minorenni di origine straniera si intendono tutti i bambini e bambine, ragazzi e ragazze che hanno un'origine o una storia familiare legata alla migrazione e al pluralismo culturale ed identitario. In questo senso non è importante la formalità della cittadinanza (averla o meno) ma il focus viene posto su l'origine, la storia e le esperienze familiari. Volendo provare a fare un elenco (non esaustivo) si tratta di: minorenni nati qua o arrivati in Italia da piccolissimi, minorenni arrivati in Italia prima del compimento dei 18 anni, minorenni migranti soli, minorenni definiti "con background migratorio", nuovi cittadini di origine straniera; possono essere compresi anche i minorenni inseriti nei percorsi di adozione. È evidente che si tratta di un insieme piuttosto ampio e diversificato, al cui interno sono inserite moltissime sottocategorie altrettanto variegate. Rispetto alle competenze interculturali, tra le numerose definizioni e modelli, si è scelto di utilizzare come definizioni di riferimento quella di Fantini (2007) e quella sviluppata Centro Studi interculturali dell'Università di Verona nell'ambito di un progetto PRIN (Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale) poiché ben si adattano al framework teorico e alla metodologia

proposta. Come anticipato, tali definizioni sono state riportate anche nella parte iniziale dell'intervista, in modo da assicurare una condivisione di significati di partenza tra intervistatrice ed intervistato.

Rispetto al setting di svolgimento delle interviste, si è scelto di utilizzare come canale la piattaforma Zoom in modo da poter effettuare le interviste online. Questa scelta risponde alla necessità della ricercatrice di poter svolgere le interviste in un lasso di tempo relativamente breve (due mesi), non dovendosi occupare degli spostamenti, e di poter ottenere la registrazione non solo dell'audio ma anche del video delle interviste. Tale opzione è stata valutata come la migliore possibile anche perché ha saputo andare incontro alle esigenze degli intervistati, che spesso hanno concesso spazi di tempo-lavoro molto limitati e ha reso possibile svolgere le interviste nel luogo di lavoro dei professionisti coinvolti. Questo ha consentito di far sì che ciascuno si sentisse a proprio agio e nello stesso tempo ha rappresentato per l'intervistatrice la possibilità di entrare, seppur virtualmente e brevemente, nei contesti lavorativi dei partecipanti alla ricerca. Non essendo possibile scegliere la disposizione vis a vis come in presenza, la ricercatrice ha avuto l'accortezza di alternare lo sguardo tra la persona intervistata e la telecamera per favorire l'impressione di una maggiore interazione diretta (ti guardo negli occhi).

Ciascuna intervista è stata affiancata da una scheda anagrafica in cui sono stati raccolti i dati della persona intervistata relativamente a: genere, anno di nascita, titolo di studio, stato civile e composizione del nucleo familiare, professione nel sistema della giustizia minorile ed eventuale altra professione, regione di lavoro, periodo di lavoro. Accanto alla scheda anagrafica e alla traccia da seguire, sono state create altre due schede di accompagnamento alle interviste (Monitoraggio dei vissuti e Auto-osservazione) allo scopo di non perdere traccia di quanto accaduto, non solo in termini di autovalutazione ma anche in termini di scambi, interazioni e relative sensazioni ed emozioni provate. È infatti evidente che l'intervista non possa essere considerata "neutra" o univoca, poiché si tratta di un'interazione tra due esseri umani che resta unica e per certi versi indeterminata, dal momento che «ciò che accade nel in quello spazio di tempo che racchiude un incontro tra due persone è sempre incerto» (Benozzo & Priola, 2022, p. 105). Queste ultime schede sono state sviluppate dalla ricercatrice stessa a partire dalle tracce presenti nel testo

“L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica” (Milani & Pegoraro, 2011) integrate da alcune specificità legate sia alla tipologia della traccia dell'intervista (intervista di esplicitazione di Vermersch), che alla tipologia del mezzo utilizzato per l'intervista (interviste svolte on line su piattaforma Zoom). Tali documenti sono visibili come allegati.

Rispetto a come condurre un'intervista, la ricercatrice si è avvalsa di quanto appreso da alcuni testi sugli strumenti della ricerca qualitativa (Mantovani, 1998; Trinchero, 2013; Milani & Pegoraro, 2011; Sorzio, 2015; Gianturco, 2005), delle competenze sviluppate nei precedenti contesti di lavoro come educatrice e pedagoga, e delle attitudini personali. In particolare, le riflessioni presentate nel testo di Vermersch (2005) sono state utili per individuare comportamenti e reazioni messi in atto da quelle persone che non intendono esporsi troppo durante le interviste; più difficoltoso ovviamente è stato capire come comportarsi e agire in queste particolari situazioni. Altri punti di partenza sono stati la disponibilità all'ascolto, l'empatia, la capacità di regolarsi in base ai feedback ricevuti e la posizione di *accettazione positiva incondizionata* di Rogers. Le esperienze lavorative precedenti della ricercatrice, inoltre, sono state fondamentali nell'assumere un atteggiamento non valutativo, frutto di anni di lavoro come educatrice nel campo della tutela minorenni.

Con il procedere delle interviste, dal momento che sono state registrate su zoom, la ricercatrice ha potuto rivedersi e quindi affinare e migliorare lo stile di conduzione delle interviste, affinando in particolare le tecniche di *probing*⁵⁵. Le tecniche principali utilizzate durante le conduzioni delle interviste, oltre ai rilanci e all'utilizzo del silenzio e delle pause, sono state (Gianturco, 2005, pp. 113-116):

- Tattiche di incoraggiamento, per rendere partecipe l'intervistato del fatto che si stia seguendo il discorso con piacere, e di estensione, (in particolare nella parte della traccia relativa al “come si è agito”).
- Tattiche di ripetizione al fine di ottenere ulteriori informazioni attraverso la ripetizione e la sintesi di quanto espresso all'intervistato.

⁵⁵ De Lillo considera i *probe* come LA tecnica che consente di garantire la continuazione del racconto, veri e propri «stimoli neutrali che incoraggiano l'intervistato ad andare avanti nella sua narrativa senza influenzarne la direzione» (De Lillo, 2010, p. 94).

- Tattiche di ricapitolazione volte ad una rielaborazione di quanto espresso (ad esempio nella richiesta di dare un titolo all'episodio narrato).
- Tattiche di chiarimento e approfondimento trasversali a tutto l'impianto di ricerca sono però emerse dettagliatamente rispetto agli aspetti concreti, ad esempio, nella domanda cosa le ha fatto capire che aveva raggiunto il suo obiettivo.

5.3 Questionario

Come illustrato in precedenza, il questionario è stato inserito nella ricerca con l'obiettivo di allargare lo sguardo rispetto alla visione delle CI nelle pratiche lavorative e i percorsi e i bisogni formativi relativi alle CI. Generalmente il questionario viene impiegato a fronte di una conoscenza pregressa dell'oggetto che si vuole investigare (Gattico & Mantovani, 1998). Si tratta di una tecnica di ricerca standard che consiste nella somministrazione ad un campione di «un insieme rigidamente prefissato di domande identiche per tutto le unità di analisi considerate» (Caselli, 2015, p. 32), in cui le risposte sono predeterminate, in forma standardizzata e, nella maggior parte dei casi, il rispondente si limita alla scelta di una delle opzioni già previste dal ricercatore. È uno strumento basato sull'interrogazione diretta dei partecipanti alla ricerca in cui le domande e le risposte vengono proposte a tutti gli intervistati nello stesso ordine e nello stesso modo (De Lillo et al., 2011). Si specifica che tale strumento non consente di rilevare o valutare capacità, competenze e attitudini dei soggetti ma solo di raccogliere informazioni che li riguardano (De Lillo et al., 2011). Nella fattispecie della ricerca presentata, le risposte dei professionisti hanno riguardato la loro percezione rispetto all'utilizzo delle competenze interculturali, così come il loro punto di vista rispetto ai bisogni formativi.

In questo strumento una delle principali differenze riguarda le modalità di somministrazione che possono variare, articolandosi tra due estremi: la modalità faccia a faccia, in cui l'intervistatore si incontra con il soggetto intervistato, e l'autosomministrazione, in cui il soggetto che compila il questionario in modo

autonomo. È evidente come ciascuna delle due modalità presenti punti di forza e di debolezza e la scelta dipenda da una ponderata analisi di vantaggi e svantaggi fatta dal ricercatore o dal gruppo di ricerca (Caselli, 2015). Data la scelta della modalità di autosomministrazione, si presentano brevemente i vantaggi dei questionari autosomministrati (Caselli, 2015) tra cui: costo contenuto, tempo contenuto, tasso di risposta elevato rispetto alla modalità faccia a faccia, garanzia dell'anonimato, influenza del ricercatore molto bassa, abbassamento dell'ansia e delle distorsioni legate alla paura del giudizio, possibilità di scegliere il momento in cui compilarlo quindi in tranquillità, possibilità di prendersi del tempo per riflettere o eventualmente consultare documenti, possibilità di raggiungere persone difficilmente reperibili con altri strumenti. Inoltre, nella modalità online le risposte vengono registrate direttamente dal software che fornisce una prima presentazione dei dati, in formato aggregato e parzialmente rielaborato, e una tabella Excel da cui partire per l'analisi, risparmiando quindi buona parte delle operazioni di decodifica a carico del ricercatore. Tra gli svantaggi vanno segnalati l'impossibilità di fare domande o chiarirsi rispetto ad eventuali dubbi e spiegazioni, l'impossibilità di raccogliere informazioni addizionali, l'impossibilità di rendersi conto di difetti del questionario, l'impossibilità di verificare realmente l'identità della persona che lo compila. In particolare, la scelta di utilizzare il questionario online pone alcune questioni rispetto all'accessibilità dello stesso, ad esempio da parte di persone con disabilità visiva, e rispetto al gap digitale quindi la possibilità di accedere e la capacità di usare le tecnologie dell'informazione da parte della popolazione target.

5.3.1 Costruzione e somministrazione del questionario

Nella costruzione del questionario sono state seguite le seguenti fasi (Coggi & Ricchiardi, 2005):

-individuare lo scopo generale della rilevazione: come descritto in precedenza, lo scopo del questionario è stato raccogliere dati in merito alla percezione dell'utilizzo delle CI nel lavoro, per come teorizzate nel modello di Bennett (2011, 2013), e sulla percezione dei contesti e bisogni formativi.

-definire le aree da toccare nell'indagine: si è scelto di costruire il questionario su due aree specifiche corrispondenti ai titoli delle sessioni del questionario: le

competenze interculturali dei professionisti della giustizia minorile e competenze interculturali e formazione. Rispetto alle competenze interculturali si è scelto di utilizzare il modello di Bennett (2011, 2013) e affiancare a ciascuna area di competenza (conoscenze, abilità, atteggiamenti e comportamenti) la richiesta della tipologia di ambito in cui si ritiene di aver sviluppato quelle particolari competenze.

-individuare le variabili da socio-anagrafiche da misurare: le caratteristiche rilevanti di cui tenere traccia sono state: genere, età, professione nell'ambito della giustizia minorile, regione di lavoro, periodo di lavoro nel sistema della giustizia. Si è inoltre rilevato chi, tra gli avvocati, fosse anche curatore speciale del minore.

-formulare le domande e la tipologia di domande: dal momento che la costruzione del questionario dipende dalla modalità di somministrazione, data la natura del questionario (auto compilato on line) si è scelto di porre poche domande chiuse, dirette e chiare, a risposta singola o multipla, accompagnate da istruzioni per la compilazione evidenti. La tipologia di domande chiuse è stata scelta per la facilità di somministrazione, la possibilità di un'interpretazione il più possibile univoca, la facilità di codifica, l'alto grado di comparabilità, oltre che per la facilitazione della compilazione e della comprensione da parte dei professionisti coinvolti (Bezzi, 2015; Caselli, 2015). Nella formulazione delle domande si è cercato di rispettare i requisiti di esaustività e mutua esclusività, oltre che prestare attenzione a non proporre domande false o viziate, doppie o pluridimensionali. A partire dal metodo scelto, l'intervista di esplicitazione di Vermersch (2005), le domande presentavano un carattere altamente concreto, riferendosi a situazioni lavorative reali.

-studiare la popolazione: questo passaggio era già stato fatto in precedenza, sia nella fase di revisione della letteratura che prima delle interviste semi strutturate. Le interviste sono state utili per approfondire la conoscenza della popolazione e costruire uno strumento il più adeguato possibile.

-definire l'ordine di presentazione delle domande: sono stati definiti i contenuti della pagina di presentazione (breve presentazione della ricerca, domande sul consenso informato a proseguire) e l'ordine delle domande. Come anticipato, la prima sessione ha riguardato le CI e la seconda contesti e bisogni formativi. Nella versione finale si è scelto di affiancare le domande sui contesti di sviluppo delle competenze (formali, informali e non formali) a ciascun'area di competenza

indagata, per evitare di posizionare tutte le domande sui contesti alla fine (insieme a quelle su formazione e bisogni) è creare confusione o sovrapposizione per chi compila il questionario.

- *revisione del questionario*: anche in questo caso, come per le interviste pilota, si è scelto di somministrare il questionario ad alcuni professionisti in modalità pre-test. Sono quindi stati identificati alcuni professionisti disponibili a cui è stato chiesto di compilare il test tenendo traccia di tutti i dubbi, le considerazioni e le criticità rilevate durante la compilazione. Successivamente gli elementi raccolti sono stati discussi in un colloquio individuale con la ricercatrice. A seguito di tali feedback è stato riconsiderato l'impianto del questionario e sono state riviste alcune domande. Ad esempio, la formulazione "Pensando all'ultima situazione professionale in cui è entrato relazione con un/a minorenni straniero/a o di origine straniera, selezioni le voci che ha utilizzato maggiormente" è stata modificata in "Le chiedo di pensare all'ultima situazione professionale in cui è entrato in relazione con un/a minorenni straniero/a o di origine straniera e di indicare le competenze che ha utilizzato maggiormente nello svolgimento del suo incarico". Tale modifica si è resa necessaria poiché alcuni professionisti hanno sottolineato la criticità del presentare le competenze senza specificare espressamente chi sia il soggetto che le mette in campo. Per alcune categorie di professionisti, infatti, è scontato pensare che quando si parla di competenze ci si stia riferendo a quelle delle persone con cui si lavora e non alle proprie in quanto professionista.

- *definizione della modalità di somministrazione*: in questo caso è stata scelta una modalità individuale autosomministrata online, utilizzando Forms Univr per garantire il più possibile la privacy e la possibilità di partecipazione. Il link del questionario è stato inviato via mail direttamente alla popolazione individuata come target (avvocati tra cui i curatori speciali del minore, giudici, giudici onorari, magistrati, consulente tecnico d'ufficio, operatore USSM, oltre che tutti gli altri professionisti operanti nel sistema della giustizia minorile) come descritto nel paragrafo 4.5. Le possibilità legate all'autocompilazione online (velocità, accesso facilitato, target più ampio, strumento smart) sono state valutate come prevalenti rispetto agli aspetti negativi dell'autosomministrazione.

- *predisposizione della versione definitiva del questionario*: grazie ai contributi delle

versioni pilota è stato possibile rivedere il questionario e apporre le modifiche necessarie per poterlo rendere il più possibile coerente con le finalità, chiaro e accessibile. Rispetto al livello linguistico e lessicale, va sottolineato come si sia tenuto conto dei feedback del pre-test per migliorare anche questo aspetto, lavorando sul rendere le domande il più possibile non ambigue e interpretabili in modo univoco, e formulate con una terminologia adeguata alla popolazione. Infine, è stato curato anche l'aspetto grafico (il format è predisposto in tal senso), mentre erano già previste le funzioni di controllo avanzamento e tempo.

-somministrazione del questionario: come anticipato nel paragrafo 4.5 la popolazione target è stata raggiunta via mail a partire da reti professionali ed elenchi disponibili on line come curatori speciali, organico dei tribunali, rete Iustlab (online) filtrata per categoria, associazioni (AIAF, ASGI). Il questionario è stato disponibile per la compilazione on line dal 15 novembre 2022 al 31 maggio 2023 e la compilazione ha richiesto una media di 8 minuti (dai pilota era emerso come fosse meno di 10 minuti, tempo ritenuto adeguato).

-analisi dei risultati: a questa fase è dedicato il capitolo sei.

Anche il questionario, come tutti gli altri strumenti, è stato accompagnato da un modulo di consenso informato a cui era possibile accedere da un link presente nella prima pagina del questionario.

5.4 Focus Group

Come ultimo strumento, nella fase conclusiva della ricerca, è stato utilizzato un focus group (FG) con l'obiettivo di «ascoltare e raccogliere informazioni, punti di vista, opinioni su un dato oggetto di interesse, di studio e di approfondimento (Morgan, 1996). Si tratta di una tecnica di discussione di gruppo che esiste in molte varianti, distinta dall'intervista di gruppo, in cui al centro vi è «l'interazione tra un gruppo di persone che discutono un argomento proposto da un moderatore» (Corrao, 2002, p. 15). Pur non esistendo una definizione univoca di focus group, è possibile evidenziarne le caratteristiche principali: è una tecnica basata sul gruppo; l'interazione è considerata la risorsa principale; prevede la presenza di un

moderatore; è una tecnica di raccolta dati focalizzata su uno specifico argomento da indagare in profondità (Corrao, 2002; Albanesi, 2004).

Il focus group ha rappresentato un momento fondamentale per la ricerca perché ha consentito alla ricercatrice di provare ad analizzare i fatti dalla prospettiva di chi li vive, basandosi su il processo naturale della discussione di gruppo (Portera, 2013). A partire dalla revisione del profilo, è stato chiesto ai partecipanti «un riscontro rispetto all'accuratezza con cui ha saputo interpretare il loro mondo sociale» (Pagani, 2020, p. 183). Si è scelto di svolgere il FG in modalità on line, utilizzando la piattaforma Zoom (con account ufficiale dell'Università). Gli elementi positivi correlati all'utilizzo del focus Group online, simili quelli a suo tempo evidenziati per il FG per mezzo di tecnologie comunicative sono: poter includere persone molto occupate o dislocate in luoghi lontani tra loro; favorire una maggiore tranquillità derivata dall'essere nel proprio ambiente e non doversi preoccupare di abbigliamento o posture; ridurre il numero delle persone che potrebbero avere problemi a partecipare (Corrao, 2002). Questa scelta inoltre facilita il lavoro del moderatore e dell'osservatore che possono evitare di preoccuparsi della registrazione e comunicare tra loro in parallelo, oltre a favorire un'analisi più accurata del materiale grazie alla registrazione video. Il rischio è di sacrificare in parte l'interazione a causa della mancanza di contatti diretti, e di perdere traccia della comunicazione non verbale poiché ciò che è visibile in video solitamente è il primo piano delle persone e non l'intera figura. Rispetto ai compiti del moderatore, trattandosi di un argomento molto definito (il profilo dell'operatore interculturale nel sistema della giustizia minorile) si è scelto di assegnare alla moderatrice un ruolo ampio, in cui viene esercitato un controllo elevato sull'interazione e sui contenuti, supportato da una griglia di discussione contenente domande chiave il più possibile chiare e specifiche (Albanesi, 2004). Rispetto all'esito si specifica che per quanto i focus group non servono per prendere decisioni, anche se ciò che emerge dalla discussione e confronto tra i partecipanti può essere utilizzato dai ricercatori per prendere decisioni successive (Bezzi, 2013; Portera, 2013).

5.4.1 Realizzazione del Focus Group

In questa ricerca il Focus Group è stato utilizzato come ultimo strumento a seguito dell'analisi dei dati e della creazione del profilo. Obiettivo del focus group è stato quello di interpretare e analizzare il profilo (come parte dei risultati della ricerca) con alcuni professionisti che lavorano nel sistema della giustizia minorile italiana. L'obiettivo non ha riguardato il raggiungimento di un consenso ma la raccolta di elementi di riflessione e spunti utili alla sistematizzazione finale del profilo. Per questo è stata creata una traccia guida, che è stata condivisa con i partecipanti insieme ad una prima bozza del profilo, qualche giorno prima della realizzazione del FG. Il FG è stato realizzato on line, sia per favorire la partecipazione, che per servirsi della possibilità di registrarlo, gravando l'osservatore da questo compito. Nell'individuazione di giorno e ora si è cercato il più possibile di andare incontro alle esigenze dei partecipanti. La selezione del gruppo di partecipanti in questo caso si è basata sul coinvolgimento di esperti⁵⁶, riconosciuti come figure chiave dalla comunità stessa, a cui si è inevitabilmente affiancato il criterio dell'accesso al contatto e della disponibilità a partecipare. Si è comunque cercato di favorire il più possibile l'eterogeneità del gruppo in modo da «avere persone con competenze diverse per collezionare i differenti ma complementari punti di vista» (Bezzi, 2013, p. 32). Come anticipato, per supportare i partecipanti nella riflessione sugli elementi del profilo, alcuni giorni prima della data prevista per la realizzazione del focus Group, sono stati inviati ai partecipanti i seguenti documenti: prima versione del profilo dell'operatore interculturale della giustizia minorile; protocollo di svolgimento del Focus Group contenente regole, compiti e traccia guida; modulo di consenso informato. Anche in questo caso, come per le interviste, il processo di reclutamento è stato avviato con un primo contatto via mail (con in copia l'eventuale persona che ha fornito il contatto) a cui sono seguite, quando necessario, telefonate interlocutorie di primo livello in cui la ricercatrice ha esplicitato obiettivi e finalità della ricerca e del Focus Group. Rispetto alla preparazione del setting è stato chiesto a tutti i partecipanti ovviamente di partecipare con video e audio aperti, di porre attenzione alla qualità della loro

⁵⁶ Il termine esperto viene utilizzato nell'accezione di Bezzi (2013): «l'esperto non è necessariamente un sapiente, ma qualcuno che ha pratica con l'argomento da discutere» (p. 32).

connessione, e di connettersi da un luogo che consentisse di essere isolati e non disturbati per tutta la durata del Focus Group.

Nella realizzazione del FG sono state due le figure centrali: la moderatrice e l'osservatrice. La ricercatrice ha svolto il ruolo della moderatrice. Ha quindi avuto il compito di introdurre l'incontro porre le domande, gestire i turni di parola e moderare il confronto per rimanere sui temi individuati, eventualmente gestendo i silenzi e rilanciando la discussione, per poi concludere l'incontro e congedare il gruppo. Dal momento che la finalità del focus Group era una finalità di ricerca, collegata al far emergere "determinate informazioni in un determinato formato", il ruolo della moderatrice è stato in alcuni casi direttivo (Bezzi, 2013). Nello specifico, ha previsto le seguenti aree di azione:

- partecipare attivamente a partire dall'elenco strutturato di temi da toccare (direttivo);
- stimolare la partecipazione attiva di tutti i partecipanti alla discussione anche chiamandoli esplicitamente;
- sollecitare, durante tutta la discussione, i partecipanti ad esplicitare al massimo i significati dei termini e delle espressioni che usano;
- mantenere l'attenzione sui temi da indagare;
- favorire un clima sereno e non giudicante in cui i partecipanti si sentano liberi di esprimersi.

Dal momento che si è scelto di svolgere il Focus Group online, e quindi registrarlo, l'osservatrice si è occupata di osservare le dinamiche, gestire i tempi e comunicarli al moderatore e intervenire a supporto del moderatore. Si specifica che, dopo essersi presentata, l'osservatrice è rimasta in silenzio per tutta la durata del FG. I Compiti dell'osservatrice sono stati:

- tenere traccia di quanto emerge durante la discussione e di come si sviluppa il discorso;
- prestare attenzione ai tempi e ai turni di parola, eventualmente segnalando al moderatore quando intervenire;
- osservare e monitorare l'operato della moderatrice (dando eventuali feedback in tempo reale via WApp)

Moderatrice e osservatrice, oltre a condividere la traccia guida, si sono confrontate

prima del FG in modo da allineare obiettivi, compiti e aspettative.

Le regole e le informazioni riguardanti il Focus Group, inclusi ruoli di moderatrice e osservatrice e compiti del gruppo, sono state esplicitate all'interno di un protocollo (visibile in allegato) che è stato inviato via mail a tutti i (possibili) partecipanti. Per il FG si è stabilita una durata massima di 90 minuti, anch'essa condivisa con i partecipanti.

Al termine del FG, moderatrice e osservatrice si sono incontrate online per un momento di debriefing, confrontandosi in merito agli elementi emersi e alla conduzione del FG. Si è ripercorso criticamente il FG mettendo in comune, a partire dalla condivisione degli appunti presi, riflessioni e pensieri. Moderatrice e osservatrice si sono confrontate sui contenuti espressi dai partecipanti durante il FG, con particolare attenzione ai contributi riguardanti criticità e punti di forza del profilo. Si sono ipotizzate insieme le prime modifiche al profilo, valutando attentamente le scelte e le proposte portate dai professionisti coinvolti. Il Focus Group è stato poi trascritto per consentire alla ricercatrice di riflettere successivamente in merito a quanto emerso. Grazie agli elementi raccolti è stato possibile modificare il profilo per renderlo più chiaro e comprensibile, oltre che più organico rispetto alle aree toccate. Il confronto con i professionisti inoltre è stato utile per rileggere l'intero profilo dal loro punto di vista e ipotizzarne insieme i possibili utilizzi. In particolare, si è riflettuto in merito alla specializzazione dell'intero sistema della giustizia minorile sulle tematiche dei diritti di bambini e ragazzi e dell'approccio interculturale.

5.4.2 Esiti del FG

Nella fase di elaborazione dei risultati il profilo professionale dell'operatore interculturale della giustizia minorile sviluppato dalla ricercatrice è stato rivisto insieme ad alcuni professionisti in un Focus Group on line. Il profilo è stato anticipato via mail qualche giorno prima del FG in modo da dare il tempo ai professionisti di rileggerlo e di valutare se le competenze presenti fossero più o meno significative per il loro contesto lavorativo. Durante il FG si è scelto di orientare il confronto e le riflessioni intorno alla terminologia utilizzata e alla completezza del profilo.

Rispetto alla riflessione sui termini e significati, l'obiettivo è stato quello di "tradurli" dal linguaggio pedagogico della ricercatrice a quello operativo e giuridico. In particolare, si è scelto di riflettere su: *operatore o professionista*; *agire quotidiano/professionale*; *concorrere* alla progettazione (il verbo è adeguato? Ne esiste uno migliore o con un significato più aderente al reale?); *costruzione/elaborazione/definizione* di *interventi/progetti/percorsi* (quali parole rendono meglio il lavoro che vi trovate a fare nella realtà lavorativa?).

La scelta in merito al tipo di parola da utilizzare per indicare tutti i ruoli agiti nel sistema della giustizia minorile è ricaduta su *operatore*, ritenuto migliore in quanto omnicomprensivo e utilizzato spesso nelle normative sovranazionali per ricomprendere tutti le funzioni dell'intero sistema. Inoltre, il termine professionista sembra rimandare alla libera professione mentre la parola «operatore rimanda ad una dimensione di intervento che è fondamentale» (P3) in cui le competenze specifiche vengono convogliate in una dimensione operativa di intervento (che sia decisionale, concerta, di dialogo o da ponte). È stato evidenziato da un partecipante rischio che gli avvocati non si riconoscano nella definizione di operatore e invece si riconoscono in quella di professionista e quindi non si sentano coinvolti rispetto al profilo professionale, chiamandosi fuori dall'approccio interculturale. Il riferimento alla dimensione professionale è quindi stato mantenuto nella seconda frase della descrizione del ruolo: "Nell'agire professionale mette al centro le persone con le loro storie biografiche, sa integrare i diversi punti di vista, e contribuisce alla progettazione di percorsi che sappiano integrare le differenze di cui la persona è portatrice", e nel riferimento all'agire professionale (che viene

preferito a quotidiano).

Il verbo concorrere non è stato ritenuto adeguato al tipo di lavoro che viene svolto. Per i partecipanti “Concorrere alla progettazione” significa avere un potere (decisionale) che in realtà non sempre si ha. “Concorrere” potrebbe rappresentare l’obiettivo finale ma non sembrerebbe concretamente possibile: «non concorriamo a nulla, la progettazione viene fatta da altri, ma si dovrebbe» (P2). Anche “collaborare” non risulta adeguato poiché secondo i partecipanti «nella realtà si collabora poco» (P1) anche se la parola collaborare sembra maggiormente in grado di comunicare la dimensione collegiale, interna ed esterna ai tribunali, nel lavoro progettuale. Al gruppo si è orientato su *contribuire* in quanto capace di rendere l’idea di una collaborazione ma anche di rimandare al «fare qualche pezzo in più, non solo approccio burocratico alla difesa ma dedicare tempo al best interest del minore» (P2). Una riflessione collegata alla precedente ha riguardato la terminologia percorsi/interventi/progetti. I partecipanti hanno sottolineato come sia fondamentale mantenere la parola progettualità, poiché è il quadro in cui si lavora, o l’orizzonte in cui si cerca di lavorare. La parola chiave che hanno preferito è stata *percorsi* poiché lascerebbe la possibilità di includere anche interventi clinici, sanitari, educativi e sociali. Il gruppo ha quindi optato per l’utilizzo di “progetta percorsi”, marcando l’utilizzo del plurale (percorsi) come indispensabile. La voce definitiva è quindi diventata: “Contribuisce alla progettazione di percorsi a carattere interculturale orientati al futuro, che vadano oltre il tempo in cui è chiamato ad esercitare come professionista.” (area 3 del profilo).

A partire da queste ultime sollecitazioni il gruppo ha sviluppato diversi ragionamenti intorno alle domande: «Ma un avvocato progetta?»; «Cosa significa progettare quando si interviene in urgenza?». Le considerazioni hanno riguardato in particolare la progettualità dell’istituzione che sembrerebbe non essere presente, o poco presente, nell’area penale (come i diritti di permanenza o soggiorno, libertà personale del minore), in cui si fa intervento di riduzione del danno e raramente si entra in una dimensione di progettualità, anche se non viene esclusa a priori: «mi piacerebbe! Se posso e riesco, lo faccio e lo ricerco» (P3). Nell’area civile la progettualità sembrerebbe emergere meglio anche se viene sottolineato che «Non è la professione che non interseca la linea della progettazione ma la mancanza di

connessioni» (P4). Il gruppo ha concordato sul fatto che sia molto difficile lavorare collegialmente in progettualità quando manca una regia ed è l'operatore stesso a dover «ricomporre il puzzle in corso d'opera» (P1). Un partecipante porta l'esempio della giustizia riparativa, strumento che sceglie spesso quando lavora con minorenni autori di reato. Il partecipante ritiene che la giustizia riparativa non faccia parte della cultura dei magistrati, che spesso venga confusa con il risarcimento del danno o la mediazione penale, e che quindi la sua volontà di progettazione si fermi davanti a questo tipo di ignoranza e al poco utilizzo dello strumento.

L'ultima richiesta posta al gruppo in merito alla terminologia utilizzata nel profilo ha riguardato l'espressione "*lavorare per*". Si tratta di una teoria che emerge dal basso, dalle interviste e dallo sguardo educativo della ricercatrice, inteso come capacità di agire anche in assenza delle persone interessate. Come quando si richiede la presenza di un mediatore nello spazio neutro, si sceglie di convocare tutte le figure che ruotano intorno al/la minorenne al tavolo decisionale, o ancora quando si stimola il gruppo di lavoro a comprendere che significato viene dato al termine "maltrattamento". I partecipanti hanno riflettuto a partire dal confronto con il lavoro id rete, ritenuto anch'esso fondamentale ma non coincidente del tutto con la visione presentata. Un partecipante ha collegato il "lavorare per" alla dimensione politica, intendendolo come «lavorare per una causa, un orizzonte valoriale» (P4), un'occasione per fare dei ragionamenti condivisi che possono essere sia a favore della persona assistita ma più in generale a favore di una crescita della società. Il gruppo ha quindi ritenuto le aree di "lavorare con" come il «minimo sindacale» (P2) e il lavorare per come un andare oltre. Il gruppo ha inoltre sottolineato come le due macroaree consegnano ed esprimano competenze molto differenti tra loro. In particolare, il "lavorare per" sembrerebbe rimandare a un sistema di riferimento valoriale, più esplicito che nelle altre aree. Il gruppo suggerisce quindi di aggiungere nell'ultima voce del profilo la dimensione valoriale, cioè l'idea della società a cui tendere.

In merito alla *completezza e accuratezza del profilo*, nella parte finale del FG è stato chiesto di rivedere le 5 aree e di portare nella discussione in gruppo un cambiamento, una modifica o un'aggiunta rispetto alle singole voci. In generale il gruppo si è riconosciuto nel profilo e non ha proposto cambiamenti o modifiche

rispetto alle singole voci presenti nelle 5 aree. Il gruppo ha riflettuto a partire dalla considerazione che le cinque aree siano da considerare come integrate e non possono essere considerate singolarmente. I partecipanti hanno concordato sul fatto che nessuna persona possa possedere tutte le voci ea livello massimo, ma che per lavorare bene servono tutte le aree di competenza, cosa che richiede molta fatica e preparazione. In particolare, hanno riflettuto sul punto 4 che richiede una forte consapevolezza di sé e si sono molto interrogati non solo rispetto alla loro relazione professionale con le persone con background migratorio ma anche rispetto alle persone considerate vulnerabili o fragili. Un partecipante ha proposto di riflettere rispetto al significato di “sguardo critico” poiché potrebbe essere letto come sguardo giudicante e quindi mal interpretato. Un'altra partecipante ha invitato il gruppo a riflettere sull'importanza di riconoscere (consapevolezza) che nessuno sguardo e nessuno strumento (di valutazione, di osservazione...) è neutro.

La richiesta di feedback ai partecipanti rispetto al profilo ha dato il via a numerose considerazioni e riflessioni, segno che la tematica era di interesse comune. In particolare, i partecipanti hanno portato le loro considerazioni in merito all'importanza dell'approccio interculturale all'interno dei contesti della giustizia minorile, a partire dalla considerazione che le competenze rilevate nella ricerca riguardano una fotografia del presente, che chiaramente non sarà ripetibile in futuro dato il ridimensionamento del ruolo del giudice onorario previsto dalla riforma Cartabia. Secondo i partecipanti in una società a carattere multiculturale non si può prescindere dalle competenze interculturali. L'azione di tali competenze non può quindi essere lasciata come scelta al singolo professionista ma le istituzioni che hanno a che fare con minorenni con background migratorio e famiglie migranti dovrebbero essere chiamate strutturalmente ad avere queste competenze, «un'attenzione che è necessaria, indispensabile, fondamentale e non più eludibile» (P2).

Un'ulteriore riflessione ha riguardato la struttura del profilo dell'operatore interculturale. Un partecipante ha rilevato come interessante il fatto che «un profilo specifico si traduca e si declini in competenze a-specifiche» (P3). Si tratta infatti di competenze che non sono iper-specifiche, come ad esempio la conoscenza dei metodi di allattamento di una popolazione o del funzionamento di una pratica

all'interno di una specifica cultura, ma di competenze generiche che possono essere intese anche come posture. Sono quindi le posture a rendere un operatore "interculturale".

In conclusione, è interessante segnalare che nel Focus Group i partecipanti hanno saputo portare il loro sguardo specifico («parlo per gli avvocati eh?») ma anche integrarlo con gli altri approcci presenti. Spesso si è sviluppato un dialogo intorno a tematiche "sensibili" (riforma Cartabia ed eliminazione della collegialità; competenze interculturali del sistema e non dei singoli operatori; progettualità negli interventi emergenziali o estemporanei) che ha arricchito enormemente lo sguardo della ricercatrice. In alcuni casi le persone hanno espresso la soddisfazione derivata dal confronto con altri professionisti:

«dottoressa mi ha insegnato una cosa nuova, mi è piaciuta moltissimo, grazie» (P1)

«è stato bello ascoltare il punto di vista dei colleghi» (P4)

Capitolo 6- Analisi dei dati

6.1 Analisi e interpretazione dei dati qualitativi

Dal momento che gli strumenti qualitativi generano dati sotto forma di testi, l'analisi dei dati implica sempre un'interpretazione del materiale raccolto «allo scopo di assegnare un senso all'insieme di tutta questa evidenza empirica, all'interno dei vincoli imposti dal quadro teorico interpretativo che ricercatore ha adottato» (Trincherò, 2013, p. 124). Per questo motivo, nella ricerca qualitativa si preferisce parlare di analisi e interpretazione dei dati (Benozzo & Priola, 2022). Il processo di analisi dei dati qualitativi non coincide infatti con un'operazione lineare o meccanica ma è un lavoro ermeneutico di attribuzione di significato che non può mai essere ridotto all'organizzazione e classificazione dei dati raccolti (Pagani, 2020). È un processo in cui contemporaneamente si assiste a scomposizioni, ricomposizioni, separazioni e accostamenti, frammentato mutevole e in costante divenire (Benozzo & Priola, 2022). Nella ricerca qualitativa si parla di interpretazione dei dati anche perché la figura del ricercatore è fondamentale, è infatti il ricercatore a scegliere il percorso che porta dal corpus dei dati⁵⁷ ai risultati. Considerando la competente ricercatore/ricercatrice, l'analisi dei dati è un processo di interazione complesso, per certi versi personale, che contiene al suo interno la sensibilità, la creatività e le intuizioni di ricercatrici e ricercatori, poiché ha inesorabilmente a che fare con il modo soggettivo di ciascuno di entrare in relazione con i dati (Benozzo & Priola, 2022). In altre parole, i dati contengono già giudizi e interpretazioni personali ma soprattutto “non parlano da soli” (Pagani, 2020).

A partire dalla consapevolezza che «non esiste un solo modo di analizzare interpretare i dati» (Pagani, 2020, p. 20), all'interno della molteplicità di metodi e approcci per l'analisi dei dati, si è scelto di orientarsi sulla *thematic analysis*. poiché si concentra maggiormente sul contenuto che sulla forma del racconto (Galavotti,

⁵⁷ Il corpus dati è composto da tutte le trascrizioni delle interviste mentre il data set sono solo le parti selezionate poiché ritenute significative (Benozzo & Priola, 2022; Pagani, 2020).

2020). Si tratta di una tipologia di analisi centrata sulla generazione di temi a partire da dati qualitativi, che è considerata come un termine ombrello poiché comprende diversi approcci analitici in cui il ruolo del ricercatore nel generare conoscenza è centrale (Braun et al., 2018). Si tratta per questo di un metodo relativamente flessibile che può essere adattato all'approccio teorico della ricerca (Benozzo & Priola, 2022) in cui la teoria funge da co-requisito ma lascia libero il ricercatore di selezionare l'orizzonte teorico di riferimento (Terry, et al., 2017). L'obiettivo dell'analisi tematica è identificare nei dati dei pattern di significato mentre l'interpretazione dei dati ha lo scopo di assegnare senso all'insieme dei dati, all'interno dei vincoli definiti dal quadro teorico adottato dai ricercatori (Pagani, 2020). All'interno di questa tipologia di analisi, lo strumento individuato per l'analisi dei dati testuali della presente ricerca è stato la *reflective thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006, 2019, 2021; Clarke & Braun, 2013). Nell'approccio riflessivo la dimensione soggettiva del ricercatore fa parte del processo analitico (Clarke & Braun, 2016). Di conseguenza la codifica viene intesa come un processo fluido e flessibile, in evoluzione rispetto al procedere dell'analisi. Inoltre, partendo dal riconoscimento che l'analisi dei dati nasce dall'incontro tra dati e ricercatore ed è influenzata dal modo in cui il ricercatore interagisce con il dataset, le competenze e la riflessività del ricercatore rappresentano gli elementi consentono di giungere ad una "codifica plausibile e coerente" (Pagani, 2020).

Come supporto per l'analisi qualitativa si è scelto di utilizzare il software *NVivo*, un programma di analisi qualitativa che supporta i ricercatori nella fase di analisi dei dati. Non si tratta di uno strumento che interpreta i dati o li analizza al posto del ricercatore, ma di uno strumento di supporto in cui restano centrali le decisioni, le interpretazioni e le trasformazioni assunte dal ricercatore (Ghirotto, 2015; Pandolfini, 2017). Tra i diversi software in commercio si è scelto di utilizzare *NVivo* in quanto la ricercatrice conosceva già lo strumento e le sue potenzialità avendolo utilizzato in ricerche precedenti. A partire dalla categorizzazione delle funzioni di Silver & Lewins (2014), nella presente ricerca il software è stato utile per: riunire in un unico luogo tutti i documenti relativi alla ricerca; selezionare le parti di testo considerate significative anche in testi molto lunghi e poterle ricodificare o spostare da una codifica ad un'altra; mantenere il legame tra la porzione

di testo selezionata e il dato originario; organizzare e riorganizzare le categorie in uno schema personalizzato e modificabile; riorganizzare la struttura dei codici più volte nella fase di ricodifica; visualizzare le possibili connessioni tra i dati (codifica assiale) e confrontare alcuni dati attraverso lo strumento delle query, generare output utili. La scelta di quali funzioni utilizzare è stata guidata dall'impianto di ricerca e dalla metodologia scelta per l'analisi dei dati, oltre che dalla inevitabile componente personale della ricercatrice. I rischi principali connessi all'uso di un software sono principalmente collegati non ai limiti del supporto informatico ma un uso improprio o non ottimale da parte del ricercatore (Pandolfini, 2017). Si è tentato di attenuare alcuni rischi attraverso la partecipazione a diversi corsi di formazione e il confronto con altri ricercatori e ricercatrici che utilizzano NVivo o altri software a supporto dell'analisi dei dati.

Nella presente ricerca l'analisi tematica riflessiva si è sviluppata a partire dalla codifica delle competenze pedagogiche interculturali degli operatori della giustizia minorile, per giungere all'individuazione dei temi portanti. Successivamente, i temi sono stati rianalizzati con uno sguardo trasversale per ricomporli e rileggerli alla luce degli schemi previsti per i profili professionali (QRSP Regione Lombardia; RRSP regione Veneto). È quindi il processo che ha guidato la costruzione del profilo professionale dell'operatore interculturale della giustizia minorile. Come nelle ricerche qualitative, anche in questa ricerca l'analisi dei dati è stata guidata dagli schemi concettuali della ricercatrice. Tuttavia, non è ad essi vincolata poiché resta quella che Sorzio definisce «la possibilità di stupirsi, di cogliere qualcosa di imprevisto dalla realtà, che mette in moto quegli stessi schemi concettuali che orientano l'indagine» (Sorzio, 2015, p. 51). In questo senso la prospettiva del ricercatore si avvicina a quella dell'educatore che, lavorando con le persone, è sempre aperto all'imprevisto e alla possibilità.

La preconditione all'analisi dei dati, che ne getta le basi ed è considerata parte integrante da alcuni autori (Creswell, 2016), è la *fase di trascrizione*, anch'essa considerabile come un processo di selezione, trasformazione e interpretazione poiché la complessità di uno scambio verbale viene tradotta nella staticità di un testo (Pagani, 2020). Si tratta di decidere che cosa includere nella trascrizione e come farlo. In questa ricerca si è scelto di trascrivere le interviste a partire dalla

prima domanda, senza considerare i dati anagrafici raccolti, la premessa rispetto alla specifica della terminologia utilizzata e la richiesta di poter registrare unita ad eventuali sollecitazioni rispetto al consenso privacy. Le trascrizioni hanno un'intestazione in cui è riportata la data dell'intervista e il codice dell'intervistato con il relativo ruolo e tribunale o area di esercizio (ex. B310, giudice onorario, Milano) in modo da poter collegare l'intervista agli altri documenti come le già citate schede di autovalutazione e monitoraggio. Le trascrizioni sono state realizzate a partire da una prima trascrizione tramite l'utilizzo del sistema di dettatura di Word utilizzando due device differenti in contemporanea. Successivamente sono state suddivise le parti di intervistatore e intervistato all'interno di una tabella che mette in evidenza la differenza tra le due persone che parlano (ad esempio tutte le domande dell'intervistato sono state riportate in grassetto) nonché lo svolgersi del discorso attraverso la numerazione delle parti di dialogo (a ogni domanda e a ogni risposta corrisponde un numero, le domande hanno numerazione dispari, le risposte pari). Grazie alla tabella nella fase di analisi dei dati è stato possibile visualizzare le parti di testo considerate significative non come frammenti ma come inserite all'interno di un testo più ampio (la singola risposta), facilitando così il riferimento al contesto. Lo schema di trascrizione (figura n. 9) delle interviste è stato elaborato dalla ricercatrice con l'aiuto della letteratura di riferimento sulla ricerca educativa e qualitativa, allo scopo di rendere fruibile il testo mantenendone il più possibile la comprensione (Tusini & Campelli, 2008).

Schema di trascrizione intervista

L'intervista è trascritta integralmente (verbatim) e contiene gli imbarazzi, le pause, le parole non comprensibili, le ripetizioni, e i silenzi (vedere legenda).

Lo schema è formato da due colonne e numerose righe. Ogni riga rappresenta il turno di parola. Inserire i codici solo nelle righe delle persone intervistate. Le domande e gli interventi dell'intervistatrice vengono messi in grassetto in modo da renderli subito visibili nello scorrere del file.

Nella prima colonna va inserita la numerazione progressiva degli interventi. Nella seconda colonna va trascritto il materiale registrato, avendo cura di riportare tutti gli interventi verbali sia dell'intervistatore sia dell'intervistato.

Il linguaggio verbale e paraverbale è riportato attraverso i seguenti segni grafici:

- La pausa lunga indicata con (...)
- Parole o parti incomprensibili [INC.]

- parole troncate terminate con *
- ... per indicare esitazioni
- , per indicare pause brevi
- // per indicare lunghi silenzi (lunghe)
- sottolineato per le parole pronunciate con enfasi
- MAIUSCOLO le parole pronunciate con volume molto alto (NON per problemi audio)

Figura 10- Schema trascrizione interviste

15 interviste sono state trascritte dalla ricercatrice, mentre 5 sono state trascritte da una collaboratrice. Ricercatrice e collaboratrice si sono trovate per discutere in merito alla modalità di trascrizione, alle regole e allo schema di trascrizione, in particolare per condividere le scelte riguardo a come tenere traccia del tono della voce e delle esitazioni o enfasi, come trascrivere quando alcune parole non sono pronunciate del tutto ma sono risultano comprensibili, oppure ancora come trascrivere parole troncate e incomprensibili. La ricercatrice ha poi riascoltato gli audio delle trascrizioni operate dalla collaboratrice per verificarne l'omogeneità dei criteri con le proprie. Questo doppio controllo in cui la ricercatrice ha riletto le trascrizioni delle interviste riascoltando la registrazione corrispondente è stato di supporto all'intero processo di analisi, poiché ha consentito di eliminare eventuali errori e allo stesso tempo può essere considerato un primo step di familiarità con i dati.

6.1.1 Coding Process

Come ben sottolinea Pagani (2020), nella ricerca qualitativa l'assenza di un percorso prestabilito e rigidamente strutturato non si traduce nella mancanza di linee guida. Il processo di analisi tematica riflessiva nell'approccio di Braun e Clarke (2006; 2019; 2021) prevede 6 fasi ricorsive: acquisire familiarità con i dati; generare i codici iniziali; generare i temi iniziali; rivedere e sviluppare i temi; affinare, definire e dare un nome ai temi; scrivere il report di ricerca. Nell'approccio riflessivo il processo analitico non segue un'ottica lineare ma un andamento ricorsivo e iterativo. Creswell (2016) utilizza la metafora della spirale per sottolineare questo carattere ricorsivo del processo analitico, comune a diversi approcci qualitativi. Per questo motivo, le fasi che vengono presentate come

sequenziali di fatto risultano interrelate e portano il ricercatore qualitativo a muoversi in cerchi ricorsivi anziché seguire un andamento lineare e predefinito (Pagani, 2020).

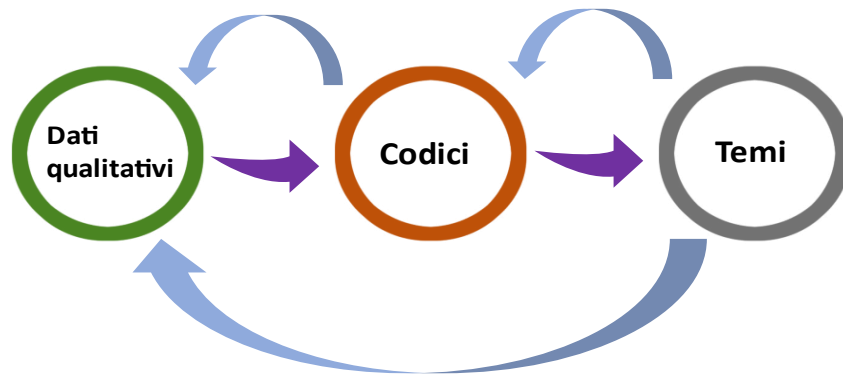


Figura 11- processo di analisi tematica riflessiva della presente ricerca

Di seguito viene illustrato il processo di analisi tematica realizzato seguendo le fasi previste dall'approccio di Braun e Clarke (2006; 2012).

Fase 1: acquisire familiarità con i dati

In questa prima fase il ricercatore si immerge completamente nei dati per coglierli nella loro interezza prima di passare alla scomposizione (Braun e Clarke, 2006). Anche se si lavora principalmente sui testi, in questa fase si considerano anche i file audio, video e tutto ciò che ha fatto parte della raccolta dati. Il ricercatore inizia ad immergersi prendendo nota di ciò che potrebbe essere potenzialmente interessante, accostandosi ai dati leggendo attivamente, analiticamente e criticamente e iniziando a riflettere sui possibili significati (Braun e Clarke, 2012). Il primo passaggio, già avviato in fase di revisione delle trascrizioni, è stato riguardare l'intero dataset per riflettere sulle prime impressioni (Maguire & Delahunt, 2017), in particolare concentrandosi sulle definizioni di competenza presentate dai partecipanti nelle parti finali delle interviste. Richiamando la ricorsività sopra esplicitata, si specifica che la ricercatrice ha rivisto l'intero dataset non solo in questa prima fase ma anche durante il processo di codifica e ri-codifica.

Tale fase contiene anche le prime ipotesi interpretative poiché al termine di questo processo «si è già consapevoli di alcune delle questioni rilevanti per il fenomeno su cui stiamo lavorando» (Benozzo & Priola, 2022, p. 113). Una prima riflessione ha riguardato il fatto che non sempre le definizioni presentate a fine intervista sembravano essere coerenti o aderenti con il racconto della competenza in azione. Spesso nella fase dialogica sono state rinarrate e rilette, di fatto modificandone il senso e le componenti. In alcuni casi le persone intervistate sono state in grado di integrare queste modifiche alla competenza narrata, in altri la definizione finale non sembra dare conto di quanto espresso nella narrazione più articolata della competenza in azione. Una seconda riflessione, più generale, ha riguardato il fatto che molte competenze inserite tra quelle interculturali apparivano essere strettamente intrecciate con quelle proprie del lavoro con persone di minore età.

Fase 2: generare i codici iniziali

Si tratta della fase in cui «la teoria di riferimento guida una prima attribuzione categoriale delle informazioni raccolte sul campo» (Sorzio, 2015, p. 64). Si è quindi proceduto con una codifica aperta e inclusiva in cui la ricercatrice ha identificato i concetti rilevanti rispetto alle domande e agli obiettivi di ricerca raggruppandoli in categorie (Pandolfini, 2017), a partire dalla tradizionale suddivisione in sapere, saper essere e saper fare. In questa fase vi è il passaggio dal corpus dei dati, quindi tutti i dati narrativi raccolti, al dataset cioè solo i dati preso in considerazione durante l'analisi. Sono state assegnate etichette alle parti di testo considerate significative, a partire dall'identificazione di tutti i contenuti ritenuti interessanti e pertinenti con l'obiettivo della ricerca (Terry et al., 2017). Si è trattato di un processo induttivo, poiché codici ed etichette non erano predefiniti ma sono stati generati a partire dai dati testuali delle singole interviste. Nell'etichettare le parti di testo considerate significative si sono seguite le precauzioni di Lincoln e Guba (1985), pertanto sono stati selezionati dei periodi considerati comprensibili anche senza i riferimenti testuali, ed è stato rispettato il più possibile il riferimento al contesto attraverso l'utilizzo della tabella per le trascrizioni (così facendo NVivo rende visibili anche le parti di testo non etichettate che fanno da contesto). Sono

stati inoltre selezionate più parti di testo e frammenti relativi alla stessa competenza secondo il criterio della ridondanza, per evitare di perdere parti del testo importanti. I frammenti ritenuti doppi o meno importanti sono poi stati rivisti ed eventualmente scartati nelle fasi successive. Attuando un atteggiamento riflessivo, la ricercatrice ha visto rivisto più volte le categorie, sia rispetto alle singole componenti, che rispetto alla definizione della categoria.

Fin da subito è stato evidente che in alcuni casi, nonostante il focus fosse sulla ricerca di azioni concrete espressione della competenza o di una parte di competenza, spesso ci si è trovati davanti a livelli differenti di competenze: componenti, risorse o vere e proprie competenze complesse. È stato inoltre via via sempre più chiaro che in alcuni casi i professionisti hanno “scoperto” e compreso al meglio le loro competenze durante l’intervista stessa, grazie all’azione riflessiva generata dal contesto di ricerca. Alla fine di questa fase si è reso necessario creare una quarta categoria: la consapevolezza. Si è scelto di mantenerla distinta dalle tre precedenti poiché anche se i frammenti di testo etichettati sono in numero inferiore rispetto alle altre tre aree, non sono coerenti con le categorie delle altre aree.

Fase 3: generare i temi iniziali

Per definire questa fase Braun e Clarke (2019) preferiscono utilizzare la formula “generare temi” poiché secondo loro rende maggiormente l’idea che i temi non siano presenti nei dati o pre esistenti alla fase di analisi. In questa fase, a partire da un sistema di categorie sufficientemente stabile, si procede a ricostruire le strutture seguendo un processo di integrazione e ricomposizione degli elementi separati (Sorzio, 2015). Si tratta del passaggio cruciale della codifica, in cui il ricercatore si muove continuamente avanti indietro tra i dati e la prospettiva utilizzata per dare un senso ai risultati, al fine di creare una cornice esplicativa coerente, avviando quindi un dialogo tra i dati e se stesso (Pagani, 2020). L’esito del processo è l’identificazione di alcune tematiche ritenute centrali per il fenomeno indagato, sviluppate a partire dai codici, organizzate attorno ad un concetto organizzativo centrale che ne esplica il significato (Braun et al., 2014). Tali temi sviluppati combinano significati impliciti o latenti. Per questo motivo il loro sviluppo richiede un lavoro di tipo analitico e interpretativo, e, a volte, i dati di

partenza che compongono un tema possano sembrare eterogenei (Braun & Clarke, 2021). Seguendo questo approccio, la ricercatrice ha esaminato i codici iniziali (le competenze) per ricombinarli e raggrupparli in pattern, individuando somiglianze, relazioni e appartenenze (Nowell et al., 2017), di fatto operando una riduzione del materiale sia per quantità che per eterogeneità. Da questo lavoro sono emersi 5 temi le cui relazioni sono state esplorate e riportate graficamente in una mappa tematica (Braun & Clarke, 2006).

Come ricorda Sorzio (2015), nella creazione dei temi il ricercatore si pone continuamente alcune domande che possono riguardare la rilevanza o meno dei dati, l'appropriatezza delle categorie, ma soprattutto le inferenze condotte e le decisioni metodologiche che sottendono la scelta dei temi. In questa fase la ricercatrice ha riflettuto in particolar modo sulle scelte che hanno portato alla creazione dei temi, ripensando alle possibili correlazioni tra competenze o parti di competenza e rivedendo più volte la coerenza interna dei temi emergenti. Come per il lavoro sulle codifiche, non sempre è stato evidente in che tema inserire alcune competenze specifiche perché considerate trasversali (ad esempio l'approccio sistemico nella mappa tematica è sottostante sia alle modalità di lavoro (tema 3) che al lavorare in profondità (tema 4).

Fase 4: rivedere e sviluppare i temi

In questa fase i temi vengono sviluppati e rivisti. Si tratta di un'ulteriore analisi, più elaborata, in cui i temi individuati vengono rivisti e rianalizzati più volte. Il ricercatore può scegliere di eliminare i temi che non ritiene tali (ad esempio poiché supportati da pochi dati), unire temi che possono essere considerati come sfaccettature di un unico tema o ri-suddividere un tema in temi separati (Braun & Clarke, 2006). Inoltre, ciascun tema viene rivisto, in particolar modo considerando tutte le categorie che ne fanno parte, per verificarne la coerenza interna (Nowell et al., 2017). Tale processo richiede un'attenzione particolare da parte del ricercatore rispetto alle possibili inferenze, distorsioni, semplificazioni o inadeguatezze (Sorzio, 2015, p. 43). Alla fine di questa fase, il ricercatore giunge ad un'idea abbastanza precisa riguardo i temi, le loro relazioni e “la storia complessiva” che raccontano sui dati (Braun & Clarke, 2006).

Nello specifico del lavoro, la ricercatrice ha operato prendendo in esame le relazioni e le similitudini tra categorie, in un processo di confronto continuo, ricorsivo e ciclico secondo i principi della codifica assiale (Pandolfini, 2017): riaggregazione delle categorie che possono rappresentare un concetto più generale; riflessione in merito alle relazioni tra categorie e sottocategorie all'interno di una stessa categoria o tra categorie differenti; verifica delle relazioni ritornando ai dati e alla teoria di riferimento; riflessione comparativa su ciascuna categoria e sulle sottocategorie che la compongono. In questo processo alcune categorie sono state spostate da un tema ad un altro, poiché la riflessione in merito ai temi ha consentito di ritornare sulle categorie con uno sguardo diverso.

Nella parte finale della revisione dei temi ogni tema è stato rivisto ancora una volta utilizzando i criteri di Patton (2002): omogeneità interna e eterogeneità esterna. In questa fase il lavoro procede su due livelli: il primo prevede una revisione rispetto ai singoli dati codificati, il secondo chiama in causa l'intero dataset, e riguarda la validità dei temi in relazione all'insieme dei dati (Braun & Clarke, 2006). A partire dallo schema finale dei cinque temi con le relative categorie (e sottocategorie), la ricercatrice ha riflettuto sulla coerenza interna dei singoli temi e sulla distinzione chiara tra un tema ed un altro, senza dimenticare lo sguardo sulle connessioni e le relazioni tra temi differenti. In particolare, riferendosi a tematiche che mettono al centro le competenze, non sempre è stato facile scegliere in che tema inserire alcune categorie poiché nella mappa tematica alcune componenti erano condivise o in relazione tra loro. Inoltre, hanno fatto da guida a questa fase anche i modelli di profilo professionale e i criteri per costruirli, poiché l'obiettivo finale era quello di utilizzare i temi per sviluppare le singole voci dei profili.

Fase 5: affinare, definire e dare un nome ai temi

Si tratta della fase in cui il ricercatore affina le specifiche di ogni tema e genera definizioni chiare per ciascun tema. I temi sono definiti e ridefiniti, in un processo ricorsivo che porta ad identificare l'essenza di ogni tema, eventuali sotto-temi, e a comprendere quale aspetto dei dati ogni tema catturi (Braun & Clarke, 2006). Si torna nuovamente agli estratti di dati raccolti per ogni tema, organizzandoli in un resoconto coerente e consistente, accompagnato da una

narrazione, un paio di frasi in grado di descrivere chiaramente l'ambito del tema. In questa fase risulta fondamentale identificare il contenuto di ogni tema, cosa è interessante e come mai. È importante che alla fine di questa fase sia possibile definire chiaramente cosa è un tema e cosa non lo è (Clarke & Braun, 2016).

La fase precedente ha portato all'identificazione di cinque temi chiave rispetto alle competenze pedagogiche interculturali che hanno poi fatto da pilastro nella definizione del profilo professionale dell'operatore interculturale della giustizia minorile. In quest'ultima fase di analisi, la ricercatrice ha creato per ogni tema una definizione in grado di comunicare di cosa tratta il tema senza perdere tutte le sfumature e i dettagli sottostanti. Per meglio creare le definizioni, in continuità con le fasi precedenti, per orientare questo delicato passaggio sono state ri-esplorate le possibili relazioni tra i temi e sono stati riletti i codici sottostanti a ciascun tema. Poiché i temi hanno fatto da guida all'elaborazione delle aree di competenza del profilo professionale, questa fase è stata ripercorsa due volte: una prima volta per dare un nome ai temi e una seconda per ridefinirli in modo da renderli accessibili e comprensibili all'interno dello schema del profilo. Come si può vedere nei paragrafi successivi, i titoli delle aree di competenza del profilo non sempre sono gli stessi titoli dei temi. Ad esempio, la voce "entrare in relazione con le differenze: comunicazione, comprensione e dialogo" è stata trasformata in "interagire", così come la voce "modalità di lavoro: personalizzare e coinvolgere" è diventata "intervenire". Il tema più complicato da definire ha riguardato il saper andare oltre e lavorare in profondità poiché molto legato a una terminologia metaforica e specifica del settore pedagogico.

Al termine di questa fase, la ricercatrice ha riguardato l'intero dataset per comprendere se i temi identificati fossero in grado di cogliere gli aspetti più significativi del fenomeno e delle domande di ricerca (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020). Nel dare i nomi ai temi si è scelto di restare su un linguaggio in parte evocativo e metaforico (ad esempio: lavorare in profondità), cosa che non è stata fatta per le parti del profilo dove si è scelto di utilizzare un linguaggio maggiormente chiaro e il più possibile trasversale e comprensibile.

Fase 6: realizzare il report di ricerca

L'ultima fase consiste nella stesura del report di ricerca. Gli obiettivi di un report di stesura di un'analisi tematica riguardano il raccontare la storia dei dati e rendere evidente la validità dell'analisi svolta in modo conciso, coerente, logico non ripetitivo e interessante (Braun & Clarke, 2006). Nell'elaborazione del presente report di ricerca si è cercato di seguire uno stile analitico, cercando di discutere i dati e non soffermandosi solo sulla dimensione illustrativa (Terry et al., 2017). Si sottolinea che la ricercatrice è consapevole che la scrittura di una ricerca qualitativa, nonostante l'apparente natura oggettiva, a che fare con la creazione di qualcosa che non è realmente reale (Benozzo & Priola, 2022) poiché vi è sempre, anche nella scrittura di un report di ricerca, una dimensione legata a immaginazione e creatività. Infatti, quando si scrive ci si illude di descrivere puntualmente ciò che accade realmente sotto i nostri occhi ma ciò che osserviamo è sempre filtrato dalle nostre cornici di riferimento.

6.1.2 Le CI degli operatori della giustizia minorile

Come visto in precedenza il concetto di competenza è un concetto che si presta a molte interpretazioni e presenta caratteristiche differenti a seconda della chiave di lettura che se ne fa. Di seguito sono sintetizzate le caratteristiche e le riflessioni che hanno fatto da guida alla presente ricerca, in particolare nella costruzione della griglia delle interviste semi-strutturate concentrate sulle pratiche lavorative, nell'analisi qualitativa dei dati e nell'elaborazione del profilo professionale finale. Una definizione di competenza che può essere considerata un punto di riferimento è quella elaborata da Pellerey (2004) che vede la competenza come la capacità di coordinare le risorse, interne ed esterne, per affrontare positivamente una situazione sfidante, unita al punto di vista di Perrenoud (2002) che mette l'accento sulla mobilitazione, intendendo la competenza come la capacità di mobilitare l'insieme di risorse per far fronte a una tipologia di situazioni. Inoltre, la competenza si manifesta sempre indirettamente, quindi attraverso le azioni (Cegolon, 2008) o le performance (Spencer & Spencer, 1995). Queste considerazioni sul concetto di competenza, sul suo rapporto con le risorse che ne stanno alla base e sulla dimensione visibile dell'azione sono ben espressi nel

modello dell'OECD (figura 11) che mostra come l'azione sia espressione di più competenze che derivano dall'intreccio di tre componenti principali quali conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori (OECD, 2016).



Figura 12- project “the Future of Education and Skills: Education 2030” (OECD, 2016)

Rispetto alla suddivisione e classificazione delle risorse e delle componenti della competenza, in fase iniziale si è ritenuto utile far riferimento alla classica suddivisione in conoscenze, abilità e atteggiamenti (OECD, 2016; CEDEFOP, 2016) generalmente resa nella tripartizione sapere, saper fare e saper essere (Benadusi & Molina, 2018). In particolare, per individuare le macroaree in cui inserire le competenze pedagogiche interculturali individuate nella fase di codifica si è scelto di prendere spunto dal modello interattivo di competenze di Portera (2013). L'autore nel suo modello identifica alcune specifiche voci di competenza che sottostanno alle tre aree.

Sapere (Knowledge)	Saper essere (attitude)	Saper fare (skills)
<ul style="list-style-type: none"> - consapevolezza del sé culturale; - conoscenze culture proprie e altre (contesto, ruolo e impatto, altri punti di vista, specificità); - conoscenze linguistiche verbali, non verbali e para-verbali (meglio se più lingue). 	<ul style="list-style-type: none"> - flessibilità, sensibilità, curiosità; - apertura al nuovo e al diverso; - capacità di ascolto, dialogo e confronto; - attenzione all'altro, condivisione, cooperazione; - abilità emotive e sociali (intelligenza intra e interpersonale); - pazienza, motivazione, decentramento; - empatia, accettazione e congruenza; - gestione della incertezza. 	<ul style="list-style-type: none"> - abilità linguistiche e comunicative (pensiero, ascolto, dialogo); - accettazione, empatia e congruenza; - osservazione, analisi e interpretazione; - abilità relazionali (saper valutare situazioni nuove, costruire rapporti stabili, gruppi cooperativi, accoglienti e inclusivi); - mediazione, gestione conflitti.

Figura 13: competenze interculturali (Portera, 2013, 2022)

Nel modello di Portera, accanto alla tripartizione sapere, saper fare e saper essere sono presenti due elementi significativi: ambiente esterno e relazioni interpersonali. Per l'autore l'ambiente esterno è inteso come «possibilità di tempi, spazi e luoghi adeguati per l'incontro e l'interazione» mentre le relazioni interpersonali sono legate alla «volontà di incontro, dialogo, confronto e relazione» (Portera, 2022, p. 116). Si tratta di due focus specifici che, oltre ad essere stati utilizzati come guida nella definizione dei settori di approfondimento dell'intervista, hanno fatto da guida anche nella rilettura dei dati quantitativi e qualitativi, in particolar in merito all'area dello sviluppo e formazione delle CI.

Il processo di individuazione delle competenze pedagogiche interculturali degli operatori della giustizia minorile non ha riguardato solamente la fase di analisi dei dati ma è iniziato durante lo svolgimento delle interviste semi-strutturate. In un certo senso, le persone hanno dato forma alle competenze nella fase di narrazione delle stesse, poiché esse non preesistono interamente al processo di verbalizzazione data la loro natura di essere in parte implicite (Vermersh, 2005). Si è trattato di un percorso di costante avvicinamento tra ricercatore e intervistato in cui le competenze (o le parti di competenza) emerse man mano, venivano poi riviste e rilette insieme nel procedere dell'intervista. La descrizione delle competenze è quindi avvenuta attraverso la negoziazione tra un osservatore, in questo caso l'intervistatrice, e coloro che appartengono alla comunità di lavoro e si impegnano per comprendere e condividere le competenze in uso in quel contesto lavorativo (Cepollaro, 2008). La funzione di restituzione svolta dall'intervistatrice si è concretizzata in interazioni volte a chiedere spiegazioni o dare rimandi per approfondire alcuni aspetti, sfumature e dettagli senza i quali sarebbe stato difficile giungere ad una definizione sufficientemente chiara e condivisa della competenza in oggetto/esame. È utile sottolineare come in questi momenti di confronto e dialogo la ricercatrice abbia cercato di rimanere, per quanto possibile, sempre aperta all'imprevedibilità e al lasciarsi stupire da descrizioni e significati inaspettati. Il processo dialogico ha quindi prodotto rappresentazioni di competenze negoziate tra la persona intervistata e la ricercatrice. Non si tratta evidentemente di rappresentazioni esaustive della realtà ma di mappe utilizzate dai partecipanti per

orientarsi durante l'azione (Cepollaro, 2008).

Una prima sollecitazione che è stata posta a tutte le persone intervistate ha riguardato il dare un nome o una definizione alla competenza che dal loro punto di vista aveva guidato le loro azioni nell'episodio significativo presentato all'inizio dell'intervista. Le risposte a questa richiesta (visibili nella tabella numero 1) rappresentano un primo livello di individuazione delle competenze pedagogiche interculturali presentate durante le interviste.

Cod.	<i>nome/definizione della CI che ha guidato l'azione</i>
A101	Capire chi hai davanti e strutturare un intervento personalizzato
A102	Ascolto attivo
A103	competenza di giustizia trasformativa (empowerment, cioè far sentire al ragazzo il potere che lui ha sulla propria vita)
B101	Intuizione professionale (sulla base di una competenza professionale)
B102	Entrare in empatia con la persona
B103	Esperienza pro e contro (ha il contro di costruirsi dei pregiudizi che poi tu metti in campo senza accorgertene, e su situazioni su cui magari sei portato a pensare meno perché vai più in automatico; il pro è che sono situazioni dove non dici "oh Madonna qui chissà com'è, come non è" ma hai già delle idee)
B104	Empatia (Cercare di capire come la persona che hai davanti sta affrontando quella determinata situazione, cercando anche di immedesimarsi nei suoi timori)
B105	Approccio multidisciplinare (nel senso che bisogna unire le competenze appunto di diversi soggetti, conoscenze appunto differenti esperienze)
B106	Decentramento
B107	Osservare, eventualmente ascoltare (competenza a livello di esperienza)
B108	Ascolto, empatia, e supporto (supporto come darti una mano per tirarti fuori no? quindi non è solo ti accompagno ma ti do una spinta a fare un passo in avanti)
B109	Capacità di riaprire i giochi (cercare di far capire che le cose non sono viste soltanto in un modo, che le situazioni possono essere tante e risolte in tanti modi, che non bisogna etichettare nessuno, bisogna dare sempre la possibilità di recupero, e quindi lasciando aperte tante vie si può poi arrivare alla soluzione giusta)
B110	Essere critici (non accontentarsi di quella che è la visione che viene data, bisogna un po' dire: "va bene sapete che c'è? Mi formo io un convincimento da sola)
B111	Comprendere la complessità delle vicende di cui ci occupiamo
B112	Competenza riflessiva e anche conciliativa (analizzare quegli aspetti che hanno dato vita a questa conflittualità tra i genitori e i figli)
B113	Sintonizzazione

B114	Competenze etiche (riconoscere il fatto che il mondo dell'altro si basa su una cornice di valori, che è propria, e che appunto è anche identitaria, e che può essere diversa dalla mia)
B115	Ascolto attivo e comprensione di alcune dinamiche
B116	Capacità interdisciplinare (capire dove finiscono le mie competenze e dove iniziano quelle degli altri, dove io mi devo fermare)
B117	Riuscire ad entrare in relazione con la persona che hai di fronte e la capacità di mettersi in gioco

Tabella 8- definizione della competenza interculturale che ha guidato l'azione

Come è visibile nella tabella, non sempre le persone intervistate hanno scelto di accompagnare la definizione della competenza con una spiegazione. In alcuni casi le competenze sono state presentate come interrelate (ascolto, empatia e supporto) o consequenziali (entrare in relazione comporta anche la capacità di mettersi un po' in gioco). È inoltre evidente come le competenze rappresentate siano molto differenti tra loro (decentramento e approccio multidisciplinare si collocano su livelli di complessità differenti) e relative ad ambiti diversi (empatia e ascolto tendenzialmente si riferiscono alla sfera del saper essere, mentre "strutturare un intervento personalizzato" afferisce al saper fare e tendenzialmente mobilita un numero di risorse più alto).

A questo primo livello di analisi è seguita la fase più immersiva in cui la ricercatrice ha individuato e selezionato tutte le parti significative del testo delle interviste in cui erano riportate competenza o componenti di competenza, per poi classificarle con le relative etichette riorganizzandole per aree. Le competenze individuate in questa fase sono state infinitamente maggiori rispetto alla prima poiché sono state rintracciate tutte le parti di competenza e le risorse messe in campo durante l'azione, non solo quelle dichiarate come tali. Inoltre, non sempre vi è stata una perfetta adesione tra le competenze presentate nel flusso narrativo e la competenza espressa alla fine o all'inizio dell'intervista. In alcuni casi, durante la fase dialogica alcuni partecipanti, nell'approfondire le proprie competenze, hanno presentato altre abilità o capacità distanziandosi notevolmente da quanto narrato all'inizio dell'intervista. Tra la fase di codifica e quella di classificazione è stato fondamentale prevedere una breve stacco per consentire a pensieri e considerazioni di sedimentare e quindi ri-approcciarsi ai dati con la mente un po' più lucida e sgombra. La parte di selezione delle competenze interculturali presenti

nei testi delle interviste e il loro etichettamento non si è conclusa in una sola volta ma è stata portata avanti e rivista per diverso tempo. Durante questo lavoro lo schema provvisorio e parziale iniziale è stato implementato, sviluppato, rivisto e ricombinato più volte.

La classificazione finale delle competenze pedagogiche interculturali degli operatori della giustizia minorile presentata in questo report di ricerca deriva dalla rielaborazione tra le (parti di) competenze emerse dall'analisi dei dati, a partire dalle rappresentazioni e descrizioni fornite durante le interviste (le definizioni delle competenze hanno rappresentato la cornice iniziale), e quanto appreso dall'analisi di letteratura, in particolare rispetto al concetto di competenza e ai modelli di competenze interculturali. In questo processo di negoziazione la componente soggettiva è inevitabilmente entrata in gioco. Si è trattato, in primo luogo, della soggettività di chi si è raccontato, compresi i percorsi di selezione della mente più o meno impliciti, e, in secondo luogo, della soggettività di chi ha intervistato, anch'essa portatrice di teorie e conoscenze. Tale processo ha portato il punto di vista dell'intervistatore e del ricercatore a far parte dal dato emerso poiché «chi riceve la storia la interpreta e la rielabora in termini propri, in relazione ai propri significati, al proprio modo di pensare e alle proprie conoscenze» (Galavotti, 2020, p. 20).

Di seguito si presenta la *classificazione finale delle competenze pedagogiche interculturali* degli operatori del sistema della giustizia minorile, nella consapevolezza che gli schemi non sono lo specchio della realtà ma una mappa utile ad orientarsi nell'interpretazione della realtà stessa, pertanto criticabili, superabili e modificabili. Come ricorda Bateson, infatti, la mappa non è il territorio. Le aree a cui afferiscono le competenze pedagogiche interculturali individuate sono sapere, saper fare e saper essere (mutuate dal modello interattivo di Portera e quindi presenti fin dall'inizio) a cui successivamente è stata affiancata l'area della consapevolezza.

Area del sapere:

Fanno parte di quest'area tutte le conoscenze pregresse strutturate e riconosciute come tali. Le conoscenze si riferiscono a fatti e idee acquisiti attraverso studio e ricerca ma anche grazie all'osservazione e all'esperienza; quindi, un insieme di informazioni che sono state comprese (Pellerey, 2004). Per questo motivo sono state

inserite anche le teorie implicite (teorie che ci guidano) che fanno da base al lavoro quotidiano e che spesso non vengono riconosciute come “teoria”, come ad esempio: “se non ci conoscono non possono fidarsi”, oppure: “se loro non ti aiutano tu non riesci a fare bene il tuo lavoro” o ancora “un approccio che contempra diverse competenze e quello più giusto”.

→ SAPERE (knowledge):

- conoscenza delle dimensioni culturali (sistemi culturali e differenze culturali)
- conoscenze in merito alle specificità delle persone di minore età
 - bisogni dei minorenni
 - differenza adulto-minorenne
 - funzionamento minorenni
- teorie che ci guidano

Area del saper essere:

In quest’area sono state inserite le categorie legate a comportamenti, atteggiamenti e attitudini tipici dell’area relazionale, personale e identitaria. Si tratta di abilità, spesso considerate trasversali, che rimandano a risorse interne e a fattori legati alla personalità come quelli motivazionali, sociali, etici o valoriali. Anche in questo caso si tratta di una distinzione strumentale perché non si può escludere che un’abilità possa essere primariamente personale (come la capacità di ascolto) ma possa essere anche supportata dall’esperienza, e quindi svilupparsi e implementarsi nell’area del saper fare (tecniche di ascolto di Rogers).

→ SAPER ESSERE (attitudes & behaviours):

- accogliere
- ascoltare
- decentramento
- empatia
- farsi coinvolgere dalle storie
- non giudicare
- sintonizzarsi
- umiltà

Area del saper fare:

In quest'area sono state inserite le categorie come capacità e abilità legate all'esperienza. Si tratta di capacità e abilità che vengono messe in campo nei contesti professionali e lavorativi (anche se non in via esclusiva). Si tratta di capacità di utilizzare le conoscenze per l'esecuzione di compiti semplici definite anche come conoscenze di natura procedurale (Pellerey, 2004).

→ SAPER FARE (skills):

- coinvolgimento e partecipazione (agency, empowerment, autodeterminazione)
- portare verso l'obiettivo (visione strategica d'insieme)
- mantenere focus sulla FIDUCIA
- comprendere l'altro e i suoi sistemi di significato
- entrare in dialogo (non solo comunicare)
- intervenire in modo personalizzato
- lavorare in interdisciplinarietà
- lavorare in modo ecologico
- lavorare in profondità
- lavoro su se stessi e riflessività professionista
- prepararsi all'incontro
- saper entrare in relazione
- svolgere una funzione ponte

Area della consapevolezza:

Come anticipato, durante i lavori di classificazione è stato necessario inserire una quarta area, quella della consapevolezza. A partire dall'analisi delle prime interviste, sono emerse sempre più competenze collegate non solo alla conoscenza di qualcosa (teorie, pregiudizi, elementi culturali, etc.) ma all'esserne consapevoli, e quindi essere potenzialmente anche in grado di gestirli. Ad esempio, l'importanza di riflettere sui termini che usiamo, sui significati che diamo e come lavorano implicitamente in noi, sulle teorie che ci guidano o sugli elementi culturali che fanno parte della nostra storia e della nostra identità.

→ CONSAPEVOLEZZA (awareness):

- parzialità e limiti del ruolo
- differenze culturali
- importanza lavoro su se stessi

Si tratta di un'area particolare in quanto funge da riferimento anche per le altre tre aree poiché per agire e mobilitare alcune competenze interculturali è fondamentale aver raggiunto un buon livello di consapevolezza. Ad esempio, per provare a sospendere il giudizio o lavorare sui miei pregiudizi la base è rappresentata dall'esserne consapevole. Allo stesso modo per intervenire e progettare al meglio devo essere consapevole della parzialità e dei limiti del mio ruolo. Il meta livello di quest'area di competenza è rappresentato dall'essere consapevoli del fatto che le componenti della nostra identità culturale e delle nostre cornici di riferimento influenzano il nostro modo di vedere e interpretare il mondo e di entrare in relazione con l'altro (Mortari, 2003; Mezirow, 2003; Sclavi, 2019).

Tale area di competenza risulta fondamentale a fronte del fatto che, ancora oggi, molti professionisti ritengono di “non avere pregiudizi” o di utilizzare sguardi, approcci e strumenti considerati neutri dal punto di vista culturale. Sappiamo invece che così non è poiché la dimensione culturale permea sempre concetti, approcci metodologie e strumenti. Ad esempio, Bruner (1997) evidenzia come le pratiche si concretizzano nel contesto della cultura organizzativa e «l'apprendimento e il pensiero sono sempre situati in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzo di risorse culturali» (p. 17). Le stesse competenze hanno quindi una natura culturale, in quanto espressione di uno specifico periodo storico (Cepollaro, 2008) e «concretizzazione storico-culturale contingente e temporanea delle nostre capacità» (Cegolon, 2012, p. 128).

6.1.3 CI: caratteristiche, relazioni interpersonali e ambiente

Il processo di codifica delle CI è stato ricorsivo e ciclico. Più volte la ricercatrice ha sentito l'esigenza di ritornare ai dati iniziali, ai frammenti significativi delle interviste, rivederli e riclassificarli. Ad esempio, alcune CI sono state chiare fin da subito, altre sono emerse durante il lavoro, altre ancora sono state riviste più volte o, ancora, spostate da un'area all'altra. Durante il processo di codifica e analisi è inoltre stato evidente come alcune competenze, pur appartenendo ad aree differenti, siano collegate tra loro, e come alcune competenze siano espresse su piani e livelli differenti (da semplici a strutturate o complesse). Nel tentativo di raccontare un processo che è stato complesso e articolato, di seguito si presentano alcune considerazioni suddivise per tipologie e caratteristiche delle CI.

CI presenti fin dall'inizio:

Fin dall'inizio sono stati inseriti nell'area del saper essere *l'ascolto*, seppur declinato in modi differenti, e l'empatia, anch'essa definita in modi differenti. L'ascolto è stato presentato come ascolto attivo:

«(...) nel rapporto con le persone, rispetto a lasciar loro spazio di partecipazione autentica, per cui io mi sono messa in una posizione di ascolto, attivo» (INT.B114/8), «(...)agite con questa consapevolezza metodologica dell'ascolto attivo, della riformulazione, del rinforzo, ma anche dello stimolo, agite con questa consapevolezza metodologica dell'ascolto attivo, della riformulazione, del rinforzo, ma anche dello stimolo» (INT.B114/12);

ascolto attento:

«un ascolto molto attento, delle informazioni che questa bambina in particolare, mi dava su cosa era per lei famiglia, e papà e mamma (...)» (INT.B101/6)

ascolto competenze:

«un atteggiamento di ascolto competente, ecco là, l'ascolto è competente, però non, non anticipo, e poi mi lascio veramente guidare dalla relazione per cui in base a quello che accade, io contro reagisco ecco, però non arrivo tanto prevenuta, anche con gli altri minori in generale (...)» (INT.B101/12);

ascolto disinteressato:

«io sono qua, ti faccio volentieri da contenitore, cioè contenitore di ascolto, ci puoi mettere dentro quello che vuoi e puoi parlare del tuo quotidiano, puoi parlare invece della tua tragedia senza nessun genere di spinta da un lato da un altro, no quindi

anche un ascolto neutro, no non un ascolto interessato ha una dimensione particolare» (INT.A102/12).

Anche l'*empatia* è stata nominata più volte, a volte intrecciata con altre capacità:

«io penso che sia una questione di entrare in empatia con la persona.» (INT.B102/24);

«quelle doti di minima empatia che ti consentono di rispettare i tempi degli altri» (INT.B105/32);

«sentire e ascoltare sono due cose diverse quindi, ascoltare mettersi in una condizione empatica, di accoglienza» (INT.B111/6);

«Cercare di capire come la persona che hai davanti sta affrontando quella determinata situazione, cercando anche di immedesimarsi nei suoi timori nel (...) soprattutto nelle incertezze di trovarsi in un paese nuovo lontani dalla propria famiglia» (INT.B104/28).

CI emerse durante il lavoro:

Una categoria emersa durante il procedere della codifica è stata il *saper fare domande*. All'interno di questa categoria sono state inserite la capacità di calibrare le domande, di scegliere quali domande fare e quando farle, o ancora di scegliere di non farne troppe o di non farle. Oltre al semplice fare domande per approfondire la situazione è stata rilevata la capacità di fare domande per far parlare di sé, per cercare un punto di incontro e per facilitare l'interazione. Questa competenza è stata inserita nell'area del saper fare (sotto la voce "entrare in dialogo") in quanto strettamente correlata all'esercizio del proprio ruolo nei contesti lavorativi.

«faccio domande sulla madre spiegando un po' com'è la situazione con l'aiuto delle persone che erano lì con me in quel momento» (INT.B116/4);

«ecco, non è neanche, neanche tante domande, ti direi, non fare tante domande ah» (INT.B101/14);

«logico che calibro la domanda conforme l'età: un conto se mi viene un ragazzino di 12 anni,

un conto se mi viene uno di 16, 17, o 18 anni, sono due cose completamente diverse» (INT.B102/20);

«io chiedo alle persone cosa si portano a casa da questo colloquio? anch'io però gli dico cosa porto la casa dal mio colloquio (...)» (INT.B102/42);

«Si ad esempio, vabbè a parte il classico “come ti chiami?” se ancora non lo so, e in primis “quanti anni hai?” ma “di dove sei?” e “da quanto tempo sei in Italia?” e “dove vivi adesso?”, quindi domande che cercano di farmi capire il contesto in cui adesso si trova» (INT.B104/34);

«allora ricordo che a un certo punto mentre stavamo parlando di questa storia del calcio io gli ho detto: “ma ti piacerebbe giocare professionalmente in Italia a calcio?”» (INT.B104/8).

CI riviste più volte:

Una riflessione emersa durante la codifica ha riguardato la *differenza tra conoscenza e comprensione*. Analizzando i testi delle interviste, alcuni frammenti sono stati dapprima categorizzati come conoscenze, mentre successivamente sono stati rivisti e categorizzati come comprensione di qualcosa. Parrebbe si possa affermare che si passi alla comprensione quando oltre alla base data dalla conoscenza (sviluppata grazie alle proprie risorse) si aggiunga l'accesso ai sistemi di significato dell'altro. La comprensione (e forse allo stesso modo la conoscenza) è quindi diventata un'etichetta con delle specifiche rispetto a contesto, sistemi di significato dell'altro, punto di vista dell'altro...

«...ma, sicuramente la ricostruzione del contesto cioè nel senso che il contesto familiare sociale di comunità, lo si è ricostruito in base a quello che lui ha raccontato, in base a quello che lui ha disegnato, ok? in base alle ricerche fatte sul suo villaggio» (INT.B105/8);

«comprendere il loro punto di vista il loro punto di partenza come contesto culturale ma anche nella persona che ha affrontato tutta una serie di passaggi traumatici» (INT.B105/32);

«Da un lato ho imparato a riconoscere, non nel senso che io lo so riconoscere, ma a capire quanto davvero sia alto il fraintendimento nella, nell'uso della nosografia psichiatrica rispetto a persone che si sono costruite in altri orizzonti, di vita, simbolici (...)» (INT.B106/10);

«entrare in, in relazione con il ragazzo, cercando di comprendere qual era il contesto all'interno del quale lui si muoveva, quali erano le richieste che i genitori facevano al ragazzo» (INT.B115/4);

«Quindi entrare un pochino nella, nell'ottica che, per quel tipo di genitori aveva un certo tipo di significato» (INT.B115/8).

CI spostate da un'area all'altra:

Rispetto alle aree di appartenenza, la categoria *parzialità e limiti del ruolo* inizialmente era posizionata sotto l'area del sapere, in quanto basata su conoscenze (so come funziona il sistema e che ruolo ricopro al suo interno, di conseguenza conosco gli spazi di manovra così come i confini e i limiti del mio operato), mentre successivamente è stata spostata nell'area della consapevolezza perché non si tratta solo di conoscere il funzionamento di un sistema ma di combinare questo punto di partenza con la consapevolezza di tutti gli elementi sottesi e/o derivanti.

«c'è un progetto e che quindi si deve fidare di chi ha intorno, senza però adagiarsi, cioè nel senso senza essere troppo dipendenti perché poi comunque a un certo punto il progetto finirà e loro dovranno camminare sulle loro gambe» (INT.B104/24);

«fatto sta che poi insomma abbiamo chiesto anche l'intervento di un mediatore culturale proprio perché il mio è un compito legale, dove non ci arrivo con le mie competenze a tutela del minore è anche corretto che si alzi la manina e si dica benissimo facciamo intervenire un mediatore culturale, ma anche un traduttore per la lingua» (INT.B110/6);

«a volte ci si fa prendere dalla, da questa volontà salvifica, di, (ride) di cui però, cioè, che non esiste, di fatto, perché bisogna anche avere la consapevolezza, A: che i problemi di questi bambini rimangono, e nessuno li può togliere, e B: soprattutto si possono mettere, aiutarli, ad affrontare questi problemi, ad averne consapevolezza, ma non si possono eliminare, e per far questo ognuno deve fare il suo, cioè rimanere fermo su, nelle sue competenze, e lavorare in equipe, questo è l'unico modo per riuscire ad affrontare queste situazioni» (INT.B116/14).

CI simili e correlazioni possibili:

Con il procedere della codifica e dell'analisi sono emerse una serie di possibili correlazioni, esprimibili a seconda di come si "agisce" la competenza. Ad esempio, il *prepararsi all'incontro con l'altro* (area del saper fare) è strettamente connesso con la *capacità di accogliere* (area del saper essere): sembrano quindi essere due facce della stessa medaglia. Per come è stato declinato nelle interviste il prepararsi all'incontro è legato al sapere professionale legato all'esercizio del proprio ruolo, mentre la capacità di accogliere riguarda abilità personali e relazionali non necessariamente apprese (o richieste) nei contesti di lavoro. In questo senso, il saper

accogliere si esprime attraverso la preparazione del setting:

«nel mio studio io cerco di creare un setting un po' come dire informale, per cui quando arrivano i ragazzini o preparo sempre barrette di cioccolato, piuttosto che succhi di frutta cose che, insomma (...)» (INT.B111/34);

e la gestione dei tempi:

«a metà, faccio un piccolo stop, e andiamo a berci una cioccolata calda, c'è il distributore davanti all'ufficio e andiamo insieme, ce lo beviamo la cioccolata calda, e riprendiamo poi, facciamo 5 minuti di sosta, due minuti tanto per, si chiama oh, stemperare un po' col, che si rilassi» (INT.B102/26);

e si può collegare con le dimensioni progettuali e intenzionali, come la scelta del tempo da dedicare all'incontro:

«io mi prendo molto più spazio, molto più tempo scusi, di quello che normalmente dedico ai clienti adulti perché so che i ragazzini hanno bisogno di più tempo perché c'è tutto un pezzo di preparazione un pezzo di ra* racconto del sé del personale, prima di entrare poi nel vivo del procedimento» (INT.B111/34);

o la scelta di prepararsi all'incontro:

«mi faccio un, un fogliettino scritto in parte, su due, tre punti, un po' di parole chiave su queste cose qui, tanto per ricordare, vedere poi di seguire questa, questa traccia» (INT.B102/40); «attraverso ovviamente le "Country Origin Information" che dovrebbero essere utilizzate sempre non solo nei procedimenti in materia di protezione internazionale ma se io voglio capire qualcosa di più della persona che mi sta davanti» (INT.B105/8).

CI espresse su livelli differenti:

Nel momento in cui le competenze sono state descritte e negoziate, la narrazione dei partecipanti ha attraversato piani differenti, presentando così competenze e risorse su più livelli. A volte è stata presentata la competenza in generale, quasi solo come una considerazione personale (nel mio lavoro è importante essere empatici), altre volte le persone hanno esplorato le singole componenti della competenza o alcune di esse, altre ancora hanno raccontato le azioni sottostanti. Tale differenza è stata evidente nella fase di analisi, poiché i frammenti codificati non sempre appartenevano allo stesso livello. Ad esempio, in alcuni casi durante le interviste non è stata presentata solo la competenza (o parte della competenza) ma anche il modo in cui è stata concretamente agita (il come lo faccio). Ne è un esempio la *capacità di sintonizzarsi* con l'altro, capacità che è stata più volte narrata facendo

riferimento a “come lo si è fatto”:

«praticamente è venuto da me e mi ha fatto vedere la, la sua maglia da calcio che in quel momento addosso e praticamente parlando del della sua passione per il calcio e, gli ho iniziato a chiedere: “ma tu nel tuo paese giocavi a calcio?” e lui mi fa: “sì mi sarebbe piaciuto ma in realtà non potevo perché dovevo lavorare” e poi da lì mi ha raccontato tutta la sua storia» (INT.B104/4);

«Ma allora sicuramente iniziare a creare fiducia con il ragazzo che hai davanti, quindi parlare di cose veramente che potrebbero essere alla sua portata prendendo spunto da qualcosa di concreto che hai in quel momento davanti, che può essere il cellulare, quello che indossa, o magari guardandoti intorno» (INT.B104/20);

«quindi a volte non si osano, non osano chiederlo, allora lo propongo io, se durante la pausa vuoi andare un attimo in bagno, ti sciacqui la faccia, così, e, e basta» (INT.B108/14);

«certamente con un discorso di immigrazione, pongo il termine un po' più diverso, un po' più accentuato su questa cosa qui, in cui, come ti sei fatto abituare, come ti sei abituato gli odori diversi? agli spazi diversi? ai profumi diversi? cos'è che ti ricordo? cioè cerco di pripo*, portarli a quello che magari hanno nel loro immaginario no? Del, del, del proprio paese, della propria situazione, come ti sei trovato?» (INT.B102/26);

«però, devo dire che un po' mi ero sintonizzata sui genitori dicevo: “sti poveretti, il padre è un lavoratore, la mamma che [INC.], cioè tre figli no? ma non è un giudi*, cioè mi son detta ma guarda te adesso questo qui arriva (...)» (INT.B113/32).

CI semplici e articolate:

Nella fase di analisi inoltre sono emerse competenze considerabili come semplici e competenze più articolate. Per questo motivo alcune competenze presentano ulteriori livelli di specificazione. Un esempio già citato è il *saper accogliere* come “capacità ombrello” sotto cui trovano spazio l'attenzione all'altro, l'attenzione ai tempi, l'attenzione agli spazi e l'accoglienza della sofferenza altrui. Un altro esempio è la *conoscenza in merito alle specificità delle persone di minore età*, che si articola in:

-conoscenza dei bisogni dei minorenni:

«lui in comunità aveva, la sua camera, con il letto pulito, col bagno, andava a scuola, cioè ha sperimentato una vita ordinaria normale che dovrebbero avere tutti

i ragazzini» (INT.A101/14);

«i ragazzini hanno le stesse necessità che, a prescindere dalle culture, hanno solo necessità di essere accuditi e amati, che siano africani, dell'est, da, americani, è questo quello di cui hanno necessità, quando questo manca, per un motivo o per l'altro, le reazioni sono le medesime» (INT.B116/4);

-conoscenza della differenza adulto-minorenne:

«perché difendere un minore non è la stessa cosa che difendere un adulto quindi già questo cambia di partenza e quindi, l'approccio è diverso, le modalità per riuscire ad avere la fiducia di un ragazzino sono diverse, e a seconda della persona che hai davanti le strategie cambiano» (INT.B105/4);

«però di solito con le minori non è così, le minori hanno proprio voglia di, di mettere un punto e girare pagina, giustamente verrà avanti con la loro vita, per cui è un pochino più semplice» (INT.B108/18);

-conoscenza delle dinamiche de mondo dei minorenni:

«e poi si sentono anche, in qualche modo, sono, come dire, divisi: da un lato capiscono, in modo un po' intuitivo, che il genitore è inadeguato, dall'altro non lo vogliono dire al mondo, perché pensano di tradirlo» (INT.B116/4);

«i ragazzini sono degli spettatori e un po' delle vittime di queste situazioni di decisioni che vengono prese dagli adulti da una parte e dall'altra da chi decide di partire e da chi decide di accogliere o non accogliere però loro sono sempre in mezzo» (INT.A101/12).

In conclusione, si vuole sottolineare come il processo di codifica e analisi delle competenze sia sempre rimasto *aperto all'imprevisto e alla serendipità*. Per la ricercatrice ha significato lasciare spazio all'inatteso, lasciarsi sorprendere di fronte a dati che non si aspettava di trovare, anomali, imprevedibili, per i quali non sempre ha disposto di spiegazioni, ma che hanno inevitabilmente modificano la percezione della ricerca e dei suoi risultati. Ne sono un esempio i seguenti frammenti:

«cioè curiosità, cioè c'è anche una componente di curiosità, e di contemplazione anche, perché rimango stupita no? Dalla, da alcune bellezze che, che, che non ci sono in altre condizioni, ce ne sono altre, però sono delle bellezze specifiche» (INT.B101/10);

«anticipare la paura di essere dimenticati... ma nel corso del tempo loro hanno un po' la, non avendo la percezione di come funziona un procedimento, anche un po' la preoccupazione di essere dimenticati, allora quello che io ho cercato di far capire che lei era nei miei pensieri, con una certa frequenza, per cui ho voluto un po' portare questa mia vicinanza emotiva» (INT.B111/6);

«che lo sguardo che tu hai sulla realtà non è, non è necessariamente l'unico sguardo sulla realtà, e che comunque non ti dice com'è la realtà, ti dice come tu vedi la realtà, ma quella stessa realtà può essere anche, vista, no? in, in modo diverso, e che se tu, oltre al tuo sguardo diciamo, fai convergere sulla realtà quello degli altri, magari vedi tu stessa dei dettagli che, di quella realtà, che sono esclusi, esclusi al tuo sguardo» (INT.B114/28).

A questa prima parte che riguarda il processo di individuazione delle CI, si ritiene opportuno aggiungere alcune considerazioni in merito al ruolo delle relazioni interpersonali e dell'ambiente esterno nello sviluppo delle CI, a partire dal modello che ha orientato il lavoro (Portera, 2013, 2022). Nel modello interattivo di CI (Portera, 2013) le *relazioni interpersonali* si basano sulla volontà di incontro, dialogo, confronto e interazione (con persone linguisticamente e culturalmente differenti). Nel caso delle persone intervistate l'intenzione di entrare in relazione e confrontarsi con persone differenti è visibile essenzialmente in due aree: nella scelta di confrontarsi con le differenze a livello di volontariato, percorsi formativi o lavori precedenti, e quindi con "utenti", e nella sfera del lavoro attuale interdisciplinare o multidisciplinare, quindi con professionisti di discipline differenti.

Alcuni esempi:

«anche perché poi ho scelto di fare il tirocinio lì perché ero molto spaventata dalla malattia mentale, quindi, al, dovevo partire per l'Erasmus, e ho detto: "va beh già che vado in Erasmus colgo questa esperienza di aprirsi ad un'altra realtà, (ride), avvicinandomi alla mia grande paura della malattia mentale"» (INT.B114/28);

«io ho appreso le mie competenze interculturali, e anche professionali sicuramente all'interno di, de* delle esperienze del centro diurno, perché nel centro diurno c'erano tanti ragazzi di nazionalità diverse, centrafricani nord africani dell'est del, e, in cui ho potuto fare esperienze di de* delle, delle relazioni con questi ragazzi, anche nelle scuole poi in realtà è tantissimo presente per fortuna un, un'enorme

varietà di, di, di provenienze diverse o di prima o di seconda generazione» (INT.B115/24);

«Ma le potrei dire, o le dovrei dire, i colleghi del centro in cui lavoro, però invece mi verrebbe da dire i pazienti con cui ho lavorato» (INT.B106/20);

«insieme a lei e insieme a un gruppo eterogeneo composto da io e un'altra collega, poi quindi avvocati, due avvocati, un paio di psicologi, no più, tre quattro psicologi, due tre mediatori culturali, due tre assistenti sociali abbiamo creato un gruppo di lavoro» (INT.B111/10);

«Mi piace definirlo uno spazio di pensiero, poi proprio per avere un quadro completo, l'abitudine era quella di invitare sempre persone che lavoravano in settori diversi ma che si incontravano con ... la tematica interculturale» (INT.B111/12).

Vi è inoltre una dimensione non legata alla volontà ma alle specificità della propria storia familiare, che in alcuni casi ha portato i partecipanti a confrontarsi con le differenze fin dall'infanzia, come la presenza in famiglia di persone affidatarie, disabili, straniere o il crescere in contesti fortemente connotati dall'alterità:

«io ho vissuto, per i primi anni della mia vita in un alloggio dato in comodato, (...) era inserito all'interno di un condominio popolare, allora io credo, e lo dico, cioè, ma che secondo me fa parte della mia, insomma, formazione, il fatto di essere cresciuta per almeno per la prima parte della mia vita, perché poi mi sono trasferita (...), era un condominio di fatto, dove c'erano le mamme da sole con, con, con, magari i figli, quindi mamme single, le prime famiglie di insomma, persone emigrate e, oppure famiglie miste, no? Dove c'erano un genitore italiano e l'altro proveniente da un, insomma, da un altro Stato, e situazioni anche un po' di emarginazione sociale, quindi ho visto, e secondo me, diciamo che queste competenze, diciamo di interesse verso la, le differenze (...) culturali, ma anche soprattutto, cioè il fatto di esserci cresciuta un po' dentro, ecco, nei primi anni della, della mia vita, mi hanno un po' segnato, ecco, positivamente perché, insomma, io reputo comunque mi, ho dei bellissimi ricordi, ecco, insomma, però sicuramente ha segnato un po' la mia capacità e apertura verso, verso le più svariate, ecco, insomma, forme di vita» (INT.B112/28).

Oltre all'aspetto relazionale, è utile tener conto anche della dimensione rappresentata dal contesto. Nel modello di Portera (2013) *l'ambiente esterno* rappresenta la possibilità di tempi spazi e luoghi adeguati all'incontro e all'interazione. In molte delle interviste l'ambiente è stato presentato come ostacolo più che come alleato:

«in quell'occasione ... eravamo in questa comunità terapeutica ad alto contenimento, per cui non c'era, c'era un grosso tavolo, lei era da una parte io dall'altra, era un tavolo, era penso che fosse una specie di sala riunioni non era una saletta in, non aveva niente di intimo e accogliente devo dirlo onestamente» (INT.B111/8);

«ho sempre questa scrivania di fronte, che divide me dagli altri no? Che però allo stesso tempo un po' ci aiuta a mantenere le giuste distanze, il giusto ruolo ecco, per cui non sono proprio l'amica ma, ecco sono, sono questa» (INT.B108/10).

Per questo motivo, in alcuni casi l'ambiente è stato modificato in modo da poter rendere possibile l'incontro:

«Detto ciò, è chiaro che quando si entra nel mio studio c'è sempre un bicchiere d'acqua e disposizione, fazzolettini a portata di mano, perché ovviamente raccontare alcune cose, soprattutto con le ragazze è molto complicato, molto, ci sono forte sofferenze, un forte portato emotivo e quindi cerco un po' di, raccogliere questa, questa fatica, e pensare sempre a dei momenti di pausa, quindi non fare tutta una tirata ma prenderci proprio il tempo di metabolizzare, di digerire, di fare i nostri, insomma il nostro lavoro con calma lasciando anche un po' i loro tempi.» (INT.B108/10);

«oppure li ricevo nel mio studio, allora nel mio studio io cerco di creare un setting un po' come dire informale» (INT.B111/34);

«cerco di eliminare quei spazi che possono anche limitare la relazione o altre cose» (INT.B102/18);

«sono arrivato, ho preso l'ufficio l'ho messo a posto, ho girato le scrivanie, ho portato i cacciaviti che non si possono portare dentro, mi sono aggiustato le scrivanie, ho portato una pianta l'ho messa sulla scrivania, cioè delle cavolate però ho cercato di creare un setting» (INT.B117/38).

L'attenzione verso l'ambiente esterno va inoltre nella direzione delle riflessioni sulle capabilities, ricordandoci che non sempre quando parliamo di competenze si tratta di ciò che sappiamo fare ma di ciò che, in un determinato contesto, possiamo o siamo in grado di fare:

«io lo dico sempre deve esserci una giustificazione valida per poter fare questa cosa, cioè non, nessuno di noi ha, è titolato a ... sapere cose degli altri che gli altri non vogliono riferire, è, come dire, è nella loro giustificatissima (ride), sta a loro dire voglio, non voglio, quanto voglio dirti (...), cioè non è necessario avere per filo e per segno la ricostruzione di tutti gli aspetti della vita di una persona prendiamo quelli che servono, quelli che sono indispensabili» (INT.B105/30).

6.1.4 Acquisizione delle CI: contesti e persone

L'acquisizione delle competenze pedagogiche interculturali nelle interviste semi-strutturate è stata affrontata a partire da due focus specifici: uno sul contesto e uno sulle relazioni interpersonali. Pertanto, nell'ultimo nucleo della traccia si è indagato circa il contesto di apprendimento delle competenze pedagogiche interculturali riportate e in merito alla persona, o persone, da cui si ritiene di averle apprese. Nella tabella sottostante si riportano le risposte in merito al contesto:

Cod.	Contesto di riferimento per l'acquisizione della CI	
	Contesto	Parte di testo riportato da intervista
A101	Famiglia	credo francamente attraverso mia madre
A102	Tirocinio professionale	nel tirocinio, nel senso che a scuola si si, a scuola di psicoterapia si studiano certe cose, però poi le devi proprio fare, fare e vederle fare
A103	Giustizia minorile (sistema)	Assolutamente qui nel contesto minorile perché non esiste nel contesto degli adulti
B101	Corsi + scambio di esperienze con gruppi di lavoro internazionali	in alcuni corsi che ho seguito + l'incontro con gli Stati europei, abbiamo fatto dei 2, 3 incontri con gli Stati europei
B102	Comunità educativa e Misna	Ma sì il lavoro in comunità, comunità coi minori, coi bambini, e coi minori non accompagnati
B103	Lavoro in tutela e clinico (altro lavoro)	diciamo principalmente nel lavoro in tutela minori ma anche un po' nel lavoro clinico normale
B104	Associazione	nell'associazione di cui faccio parte che si chiama (...) è un'associazione in cui ci occupiamo di assistenza legale ai senza dimora (Avvocati di strada)
B105	Lavoro (attuale)	l'ho acquisita nel <u>tempo</u> cioè nel senso che ... come avvocati
B106	Lavoro con i migranti (precedente e differente)	Nel lavoro coi migranti

B107	Esperienza lavorativa (giustizia minorile)	si tratta di una competenza che probabilmente non mi ha insegnato nessuno, penso, né negli studi universitari, tantomeno nelle scuole di specializzazione di master, ti insegnano come, che tipo di competenza devi avere, penso che è una competenza a livello di esperienza
B108	Volontariato (servizio civile)	questa esperienza in ambito di volontariato, nel gruppo Abele
B109	Percorso formativo	Il contesto è stato sicuramente il percorso di mediazione
B110	Luogo di lavoro (attuale)	certamente la struttura dove lavoro
B111	Gruppo di lavoro interprofessionale	di questo gruppo di cui le ho parlato Interprofessionale diciamo così
B112	Vita/Infanzia	cioè il fatto di esserci cresciuta un po' dentro, ecco, nei primi anni della, della mia vita
B113	Lavoro + Percorso formativo	nel lavoro ai servizi ma nella formazione proprio da psicoterapeuta
B114	Pratica professionale (e tirocinio) Lavoro con utenti e differenze (ex. ambito affido)	nella mia pratica professionale di assistente sociale (...) se penso alle origini è la mia esperienza che ho fatto di tirocinio, l'ultimo anno di formazione l'assistente sociale; l'ambito che più mi ha aiutato a sviluppare queste competenze è stato l'affido familiare, proprio perché lì ti rendi conto che, cioè i bambini sono diversi profondamente l'uno dall'altro, così i ragazzi, che ci sono tante storie delle famiglie d'origine
B115	Tirocini formativi (diversi contesti di studio-lavoro)	nei contesti lavorativi al di fuori del tribunale (centro diurno, scuole, neuropsichiatria, con tassi con famiglie)
B116	Esperienza lavorativa (Camera minorile)	con l'esperienza, sul campo, (<i>ride</i>), sul campo di battaglia
B117	Lavoro in comunità (altro lavoro)	come lavora* come educatore in comunità, ma proprio non ho dubbi, io ho la convinzione

Tabella 9- contesto di acquisizione delle CI

Dall'analisi dei dati è interessante notare come i contesti non formali, in particolare quelli lavorativi, siano la maggioranza delle risposte anche se non tutti relativi al contesto lavorativo attuale o al ruolo attuale. In alcuni casi, infatti, le persone hanno parlato di contesti lavorativi, spesso precedenti, collegabili al mondo dal terzo settore⁵⁸ come comunità educative, volontariato o lavoro con i migranti. Solo due persone (avvocati) hanno fatto riferimento al contesto familiare, una in

⁵⁸ Riformato nel 2016 è il settore composto da quegli enti che svolgono una o più attività di interesse generale. Da Legge delega 106 del 2016: "Per Terzo settore si intende il complesso degli enti privati costituiti per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale e che, in attuazione del principio di sussidiarietà e in coerenza con i rispettivi statuti o atti costitutivi, promuovono e realizzano attività di interesse generale mediante forme di azione volontaria e gratuita o di mutualità o di produzione e scambio di beni e servizi".

senso stretto (la madre), una in senso più ampio (frequentare contesti multiculturali connotati da differenze e diversità).

Anche nell'area delle relazioni interpersonali (tabella n. 10) la maggior parte delle risposte hanno chiamato in causa persone appartenenti ai contesti lavorativi, sia intesi in senso stretto (il luogo di lavoro come lo studio o il tribunale) che in senso ampio (le equipe di lavoro multidisciplinari, altri professionisti con cui si collabora come operatrici sociali o mediatrici). È interessante notare come alcuni partecipanti abbiano riposto facendo riferimento alle persone con cui lavorano intese però come "utenti". Si tratta di un fenomeno tipico delle professioni educative e pedagogiche (nella relazione educativa anche l'educatore cambia - sempre- e impara -spesso) ma che non ci si aspetta di trovare in un contesto giudiziario. Vero è che le persone che hanno dato queste risposte erano giudici onorari quindi professionisti con una formazione non prettamente giuridica ma in campo umanistico.

Cod.	<i>Persona di riferimento per l'acquisizione della competenza</i>	
	<i>Persona</i>	<i>Parte di testo riportato da intervista</i>
A101	madre + docenti	un po' sicuramente mia mamma ma tanto anche sono stati anche i nostri, i miei stessi professori, eh? io mi ricordo che alcuni dei nostri professori...
A102	supervisor	i miei supervisor
A103	Colleghe con formazione differente	Sì, ci sono diverse persone, vorrei citarne una (poi nomina la persona)
B101	Gruppo di lavoro multi/ interdisciplinare	era un gruppo perché eran tante le persone, poi loro lavoravano con la pedagoga, con lo psicologo, con l'assistente sociale, con l'educatore, col mediatore culturale
B102	Persone (utenti)	dentro, come dicevo, all'esperienza comunitaria di, dello stare assieme, e via di seguito (...) quindi io penso che, come io riesco a cambiare la vita a loro, loro altrettanto la cambiano a me
B103	NESSUNO	No, no nessun, no nessuna persona in particolare.
B104	Colleghi (omologhi)	Sicuramente i miei colleghi, sia avvocati adesso che praticanti avvocato prima, sempre facenti parte di, di questa associazione (Avvocati di Strada)
B105	Altri professionisti	parlo di alcuni mediatori in particolare alcuni mediatori culturali e di alcuni psicologi con competenze antropologiche che con cui ho lavorato nel corso degli anni
B106	Persone (utenti)	però invece mi verrebbe da dire i pazienti con cui ho lavorato.
B107	Persone (generale)	durante il mio percorso di vita e professionale ho incontrato tante persone che mi hanno trasmesso qualcosa
B108	Operatrici sociali Mediatrici Colleghi anziani	sicuramente sono le operatrici del, del sociale (...), le mediatrici interculturali, (...) e poi gli avvocati più, più grandi
B109	Mediatrice	una dottoressa del centro di mediazione (poi la nomina

	familiare	esplicitamente)
B110	Colleghi (capo) + Altri professionisti	beh la mia capa certamente, + magari una volta c'è stato un intervento dello psicologo del mediatore eccetera
B111	Collega (diversa professione)	M.T. è il mio faro
B112	Colleghi (capo)	in parte con la persona con, con la quale io ho fatto la pratica forense
B113	Persone con cui entra in relazione (famiglia, lavoro, formazione)	l'ho sempre un po' avuta (...) dentro le, le relazioni, sia la relazione terapeutica che quella della formazione.
B114	Persone (utenti) + colleghi	sentivo che ognuna di queste esperienze, anche se molto lontane da me, anche se molto complesse, che però ciascuna di esse no? mi insegnava appunto a vedere il mondo anche con occhi diversi
B115	Persone (utenti) + moglie	delle relazioni con questi ragazzi (stranieri) + ho preso anche le mie competenze interculturali in famiglia
B116	Colleghi (omologhi) + altri professionisti	tantissimi avvocati minorili come me, (...) lì c'è il confronto tra avvocati, magistrati e servizi
B117	Gruppo professionale di appartenenza (no colleghi)	È, è il mio gruppo professionale, (...) in mezzo proprio alla compagine professionale che in qualche maniera ti, ti accoglie, ti fortifica un po', quindi quello è il mio gruppo

Tabella 10- persona di riferimento per CI

6.1.4 Allargare lo sguardo: titoli & metafore

Poiché i dati raccolti non hanno solo a che fare con le relazioni ma anche con il linguaggio, bisogna riconoscere che vi è sempre una corrispondenza imperfetta tra struttura del linguaggio e significato e fra oggetto percepito, significato che gli viene attribuito e descrizione del referente (Bezzi, 2013). Partendo da questa considerazione si è cercato di ampliare lo sguardo e cercare di accedere anche ai significati simbolici sottostanti ai contenuti espliciti portati nelle interviste semi strutturate. Per farlo si è ricorso all'utilizzo della metafora in quanto strumento per accedere ai significati sottesi e a volte inconsapevoli (Demetrio et al., 2012). È una figura retorica che attiva un trasferimento di significato da un elemento linguistico a un altro per somiglianza, analogia, affinità semantica (Strongoli, 2017), una forma artistica ed estetica che ci consente di percepire l'oggetto da molteplici punti di vista restituendogli la complessità. Si è scelto di precedere l'esercizio della metafora con la richiesta di elaborare un titolo per l'episodio presentato, in primo luogo per riconnettere la persona intervistata alla prima parte dell'intervista, in secondo luogo per provare a mettere in gioco anche la capacità di sintesi. Si tratta di un tentativo di far emergere quanto rimane sotteso alla narrazione

esplicita, di lavorare alla radice dell'esperienza formativa, esplorando significati e favorendo il pensiero riflessivo (Farahi, 2020), di aprire al possibile e accedere ad altri significati poiché il racconto è sempre polisemico ed esprime più significati (Galavotti, 2020). Nell'intervista semi struttura la dimensione poetica, quindi, e la sua inevitabile componente estetica, sono da intendersi non come contrapposizione alla narrazione quotidiana e a quella scientifica, presenti della prima parte dell'intervista, ma «come integrazione possibile ai loro linguaggi ordinari» (Scardicchio & Prandin, 2017, p. 21).

Nella parte finale dell'intervista sono quindi state inserite due sollecitazioni con l'obiettivo di integrare i dati raccolti attraverso uno sguardo differente, volto ad accedere anche ad altri significati oltre a quelli esplicitati durante l'intervista. In entrambi i casi si fa leva sull'attribuzione di senso e significato al vissuto e all'esperienza narrata (Bruner, 1990) utilizzando però due linguaggi differenti. Nel primo caso si è chiesto di dare un titolo all'esperienza significativa, qualcosa che in poche parole potesse rendere conto della situazione dal punto di vista di chi l'ha vissuta come professionista. La seconda domanda si è sviluppata su un livello semantico differente, utilizzando la metafora come strumento di conoscenza, a partire dalla considerazione che «la sua dinamica produce nel linguaggio un surplus di significati» (Franza, 1990, p. 52). Si è scelto di chiedere ai partecipanti di provare a rendere con una metafora quanto riportato nell'episodio significativo iniziale. Nello specifico si è scelto di chiedere di terminare la frase “Quella volta è stato come quando...”⁵⁹.

Di seguito si riportano le risposte alla prima richiesta (dare un titolo all'episodio presentato all'inizio dell'intervista):

Cod.	<i>Titolo del racconto iniziale</i>
A101	Il mio quarto figlio
A102	Rinarrare l'esperienza traumatica
A103	La rivoluzione umana

⁵⁹ L'inserimento di un linguaggio metaforico a corollario dell'intervista semi strutturata è stato ispirato dalla metodologia di GRASS, laboratorio di pratiche e sguardi sistemici (condotto da: Prof.ssa Formenti, Dott. Prandin, Dott.ssa Luraschi), all'interno di Philo, Scuola di pratiche filosofiche (https://www.scuolaphilo.it/evento-philo/grass-presenza_202309101601/).

B101	Uno svelamento, una rivelazione
B102	Apertura: quando l'amore -potrebbe essere l'affetto o l'amore- vince, su tutte le contraddizioni di questa di questa, di questa umanità (titolo e sottotitolo)
B103	Una storia milanese
B104	"La maglietta di Yusufa" (stile serie TV)
B105	È stato un parto
B106	Figli di chi?
B107	Un'avventura
B108	Una nuova vita
B109	L'importanza di avere fiducia
B110	Le cose sono come sembrano "punto di domanda"?
B111	Evolvere ... attraverso ... il dolore
B112	Non fermarsi alle proprie idee
B113	La rivelazione
B114	Fratture che separano e che ri-uniscono
B115	La famiglia perfetta (per contrapposizione)
B116	Tutti i bambini hanno lo stesso cuore
B117	Una storia a lieto fine

Tabella 11- titoli degli episodi narrati

La richiesta di provare ad individuare un titolo che potesse, in poche parole, rendere l'idea rispetto all'episodio narrato ha contribuito a far emergere alcune parole chiave come rivelazione, storia e figli.

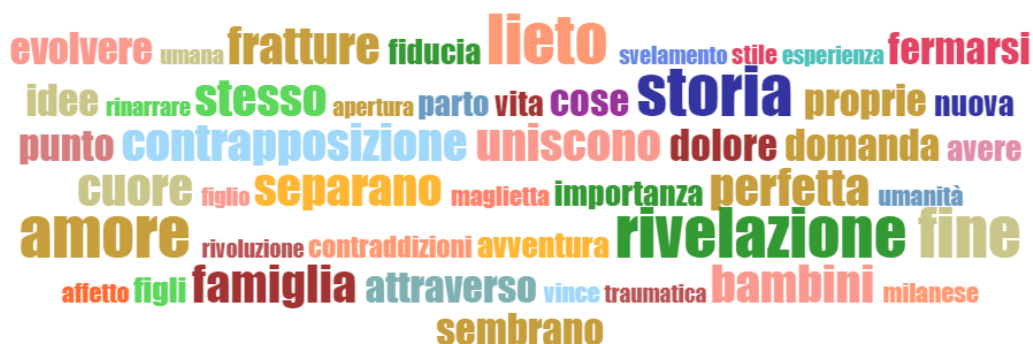


Figura 14- titoli in parola

Esaminando i titoli si può notare come le scelte siano a volte collegabili all'episodio presentato nella prima parte dell'intervista (A102; B108) o in altri casi più metaforiche (A101; B111). Un partecipante ha scelto di esprimere il titolo attraverso una domanda (B106) mentre un altro ha chiesto che il punto di domanda fosse scritto per esteso (B110). È evidente che, analizzando la tabella e le parole contenute nei titoli, ciascun osservatore può cogliere aspetti differenti in base al proprio sguardo.

Di seguito si riportano le risposte alla richiesta di completare la frase “Quella volta è stato come quando...”

Cod.	<i>METAFORA- Quella volta è stato come quando...</i>
A101	...come quando vedi crescere un bambino, come quando vedi crescere un figlio
A102	...passi la mano su una ferita che è cicatrizzata no? Cioè, su una cicatrice perdonami, non una ferita
A103	...un momento di composizione del puzzle della mia vita, in cui mi sono resa conto della interconnessione che c'è fra tutti noi esseri viventi, e non solo umani
B101	...un viaggio in una dimensione che non avevo mai incontrato
B102	...è stato entrare dentro una sorpresa, in un contenitore in cui non si conosce
B103	...come quando devi aiutare qualcuno ad accettare una realtà un po' e, come dire, un po' diversa da quella che erano le speranze
B104	...quella volta è stata come quando mi sono laureata
B105	...è stato un parto doloroso e felice
B106	...Un fiume con tre rive (racconto di Guimarães Rosa)
B107	...Come quando ti trovi a nuotare in mare aperto
B108	...lanciarsi con il paracadute, ecco con quella sensazione di, libertà estrema, ma protetta, ecco, con un, con un paracadute che, che ti aiuta ad arrivare a terra sana e salva, ecco.
B109	...Quando vede spiccare il volo a un uccellino
B110	...Una situazione in cui lei si è interrogata molto in che direzione andasse... che poi si è definita da sola (dialogo tra intervistatrice e intervistata)
B111	...ho dovuto spiegarle che c'era un senso in quello che stava succedendo, benché probabilmente un senso non c'era (Vasco)
B112	...Quella volta è stata come quando, anch'io ho pensato a delle reazioni che possono avere avuto i miei genitori
B113	...un botta e risposta tra mamma e figlia
B114	...mi sentivo lontanissima da te, ma in realtà eravamo molto vicine
B115	...volevo mangiare il cioccolato fondente ma c'era solo il cioccolato bianco

B116	...l'ho guardato negli occhi è stato come guardare un cucciolo spaurito
B117	...mi sono sentito fiero di essere parte di questo Paese

Tabella 12- metafore per episodi narrati

Rispetto alle metafore, le parole utilizzate sono state relative alle tappe della vita (A101, B104, B105), alla dimensione dell'inatteso (B101, B103), al volare (B108, B109), alla differenza tra le aspettative e la realtà (B103, B115). Alcune persone hanno scelto di proporre delle contrapposizioni (B113, B114), altre di usare due specifiche differenti in una sola risposta (B105, B113). Anche in questo caso le combinazioni possibili sono innumerevoli, e variano a seconda del punto di vista di chi osserva.

lontanovicino fiume fiero cucciolo spaurito viaggio
bottarisposta senso parto lancioparacadute
ricomposizione scarto crescita laurea cioccolato
direzione cicatrice spiccare il volo sorpresa

Figura 14- metafore in parola

Mettendo a confronto le due tabelle si può vedere come in alcuni casi titolo e metafora hanno coinciso (A101 titolo: il mio quarto figlio → Quella volta è stato come quando... «come quando vedi crescere un bambino, come quando vedi crescere un figlio»), in altri si può intuire una sovrapposizione semantica (B107 o B113), mentre altri ancora sembrano non avere particolari nessi espliciti o evidenti (B102 quando l'amore vince su tutte le contraddizioni di questa di questa umanità → Quella volta è stato come quando... «è stato entrare dentro una sorpresa, in un contenitore in cui non si conosce»). In alcuni casi hanno contribuito a chiarire il significato della competenza narrata o dell'episodio, facendo luce su aspetti non sempre evidenti (B110: Una situazione in cui lei si è interrogata molto in che direzione andasse... che poi si è definita da sola; B111 evolvere ... attraverso ... il dolore). In molti casi hanno reso i concetti espressi precedentemente in un linguaggio molto più diretto e comprensibile: Quella volta è stato come quando... «volevo mangiare il cioccolato fondente ma c'era solo il cioccolato bianco» (INT.B115).

Benché metafore e titoli sembrano appartenere ad un linguaggio non ordinario, in realtà consentono di far emergere «certi giri d'espressione e di pensieri di cui ci si serve comunemente e non c'è nulla di così agevole e naturale» (Du Marsais, citato in Franza, 1990). In entrambi i casi, tuttavia, non sempre gli intervistati si sono trovati a loro agio nel rispondere alle sollecitazioni:

«ah questa è un po' difficile ehm io gli darei quasi un titolo divertente perché comunque mi è rimasto impresso proprio il sorriso e la risata di questo ragazzino, eh, posso dire il nome?» (INT.B104/42);

«Mmm, difficile dare i titoli // mi ci chiede un po' di tempo, non mi viene così di pancia // Le domande devono andare in?» (INT.B114/20);

«eee /// non lo so, non mi viene in mente.» (INT.B103/40);

«Quella volta ... è stato come quando (...) che domande difficili che fai» (INT.B111/24);

«Difficile, quella volta è stato come quando (...) no, non lo so» (INT.B110/30);

«No, non mi viene proprio in mente.» (INT.B110/34);

«(ride) Non sono brava con le figure, eh quella volta è stato come quando, // sono veramente una frana, non riesco a trovare una metafora, che possa, alla quale paragonare quell'episodio» (INT.B108/36);

«Ah quella volta lì quando io e lui ci siamo un po', mmm /// quando io gli ho detto così, non lo, non riesco a trovar la metafora...» (INT.B113/38).

In alcuni casi la difficoltà è sfociata nella richiesta di esempi che potessero fungere da guida, o di chiarimenti, o ancora di essere accompagnati, di trovare la risposta insieme:

«MMM, allora quella volta è stato come quando, sì se devo, è una metafora non professionale però giusto?» (INT.B101/30);

«Quella volta è stato // legato un po' alla mia vita?» (INT.B113/36);

«Direi la (...), uh accidenti, insomma, direi che con loro io ho avuto una, (...) una sorta di, uno svelamento, mi hanno svelato, svelato, va bhe è brutto svelamento non andrei a vederlo il film, però (ridiamo), però il concetto è proprio uno svelamento» (INT.B101/26);

«Faccio un po' difficoltà a fare una metafora su una cosa del genere, quella volta è stata, perché dovrei andare dentro nei ricordi, dovrei spieg*, dovrei dirvi prima che,

devo andare a riguardare un po di...» (INT.B102/38);

«// Non so mi verrebbe // non so mi verrebbe: io e te due mondi, mi viene sempre questa roba del lontano e vicino, però, mi verrebbe, poi dopo non so se l'ul*, adesso dico delle robe poi decidiamo // io e te due mondi così lontani ma vicini, oppure mi viene da dire: // fratture che separano // ma che poi, allora: fratture che separano e che ri-uniscono. Questa è quello che più...» (INT.B114/26).

Riguardo le metafore, in alcuni casi le persone hanno utilizzato una metafora presa in prestito:

«Un fiume con tre rive» (racconto di Guimaraes Rosa) (INT.B106/26).

Oppure hanno sentito l'esigenza di accompagnare la metafora con una spiegazione:

«Allora, quella volta è stata come quando ... quella volta è stata come quando, volevo mangiare il cioccolato fondente ma c'era solo il cioccolato bianco, ecco, è sempre cioccolato però è diverso e quindi bisogna anche riuscire a farselo andare bene, se vuoi mangiare il cioccolato» (INT.B115/30);

«non gliela so dire così su due piedi a dir la verità, no non (...) cioè il concetto che, forse un po' brutto, che però mi piacerebbe che cioè che passasse, è che c'è stato un po' una sorta di illusione, cioè bene ma forse si sono comportati così perché la cultura, e valutiamo per loro è normale eccetera, poi in realtà sono proprio spariti quindi li l'hanno abbandonato, qui una metafora non gliela so dire però non mi non mi viene in mente, ho calcoli una situazione che lei ti ha interrogata molto in che direzione andasse poi in realtà si è definita da sola» (INT.B110/30);

«che titolo darei, vorrei sapere come sta adesso sta bambina, ogni tanto me li chiedo sti, che titolo gli darei ... visto che al momento era andata anche bene fino a lì ... boh, una bella storia di accoglienza, una bella storia di, di, di collaborazione fra ... fra servizi sa* no, è bruttissima così, bella storia d'accoglienza dai, storia, storia, una storia a lieto fine, che fino a quel momento stava bene andava meglio» (INT.B117/58).

In alcuni casi le richieste andavano nella direzione di avere una conferma da parte dell'intervistatrice. In questi casi le risposte della ricercatrice non sono mai state di orientamento verso qualcosa di specifico per evitare di influenzare l'ordine dei pensieri degli intervistati. Di seguito alcuni scambi:

Intervistato/a: Mmm, quella volta è stato come quando ma, nel senso? In senso generale o?

Ricercatrice: Più ampio che riesci a dare, quello che tu interpreti va benissimo.

Ricercatrice: Ok, ti chiedo le ultime due domande rispetto al primo episodio, quindi dobbiamo tornare un po' indietro, alla famiglia con la bambina malata, ti chiedo che titolo daresti a quel racconto che mi hai fatto?

Intervistato/a: Un titolo modello giornale?

Ricercatrice: Sì, anche modello libro, quello che vuoi, anche CD, no CD non si usano più, è tornato il vinile...

Per concludere, l'utilizzo di figure metaforiche ha consentito alla ricercatrice di avere accesso anche ad alcuni pensieri e significati impliciti o reconditi. Questo ha contribuito a far emergere la dimensione personale e soggettiva delle persone intervistate, ad integrazione di quella professionale che ha fatto da guida a tutta l'intervista. Nei casi in cui le metafore utilizzate sono risultate coerenti con il titolo, spesso chi ha spiegato la metafora si è inoltrato nelle zone d'ombra, in ciò che nel titolo era rimasto nascosto. Infine, le presunte incoerenze hanno contribuito a ricordare alla ricercatrice che la realtà è sempre plurima e irriducibilmente complessa, che l'incoerenza è parte dell'essere umano e del suo modo di interagire e interpretare le proprie esperienze.

6.2 Analisi e interpretazione dei dati quantitativi

In questa ricerca il questionario risponde alla volontà di inserire uno sguardo quantitativo all'interno della spirale teoria- ricerca che genera il processo di accumulazione della conoscenza (Corbetta, 2015b). L'obiettivo del questionario era di raccogliere dati più ampi rispetto al campione (includendo altre figure che operano nel sistema della giustizia minorile), oltre ad approfondire la conoscenza in merito alla formazione sulle competenze pedagogiche interculturali. Come per le interviste semi strutturate, la finalità è stata quella di raccogliere informazioni interrogando i soggetti coinvolti nel fenomeno considerato, utilizzano però la formula del questionario in cui gli argomenti non vengono trattati in profondità ma si è interessati a conoscere i punti di vista e le opinioni. Nello specifico si è trattato di un tipo di indagine esplorativa utile per accertare la consistenza di un fenomeno, da cui deriva una metodologia di analisi dei dati principalmente descrittiva (Corbetta, 2015b).

6.2.1 Definizione e operazionalizzazione del concetto

Riguardo la definizione teorica dei concetti, il costrutto principale a cui si fa riferimento è quello di competenze interculturali per come descritto ne capitolo 3. Il passaggio da concetto a indicatori e quindi a variabili, in cui si attribuisce una definizione operativa e si individuano le componenti della traduzione empirica (de Lillo et al., 2011) è stato abbastanza semplice. Rispetto alle competenze pedagogiche interculturali gli indicatori sono stati fatti coincidere con le singole proprietà del costrutto generale (Coggi e Ricchiardi, 2005), quindi con le singole componenti delle competenze (o aree di competenza). Nell'identificazione delle singole componenti, gli elementi analitici del costrutto, la ricercatrice si è basata sul modello di Barrett (2011) e successivamente riprese dal Consiglio d'Europa (COE, 2012; 2014) e su quanto emerso dalle interviste semi-strutturate. Nella scelta degli indicatori finali la ricercatrice ha cercato inoltre di trovare il giusto equilibrio tra un adeguato numero di indicatori che consenta di rappresentare appieno il concetto e la loro riduzione, per non inserire troppi elementi percepibili come estranei o fuorvianti (de Lillo et al., 2011). Rispetto all'area della formazione gli indicatori

utilizzati sono stati derivati dall'analisi della letteratura e dalle normative che riguardano il lifelong learning, la formazione, la certificazione e validazione di competenze (presentati nel capitolo 3 e nella parte relativa al profilo).

Si sottolinea che gli indicatori e le variabili individuati per le CI non sono aspetti oggettivi e quindi direttamente osservabili e misurabili, ma riguardano proprietà soggettive (de Lillo et al., 2011); nel caso delle domande legate all'area della formazione gli indicatori che riguardano la parte sui percorsi formativi si possono ritenere osservabili, mentre quelli sulla percezione sono ancora una volta proprietà di tipo personale. Le proprietà rilevate in queste due aree sono organizzate su scale nominali che classificano i dati sulla base di caratteristiche distintive (Crea, 2021). Gli indicatori finali sono stati considerati validi e attendibili poiché costruiti a partire dall'analisi della letteratura e dalle conoscenze sviluppate nella prima fase della ricerca. Tuttavia, rispetto all'attendibilità si segnala che risulta difficile pensare di produrre lo stesso risultato con rilevazioni differenti, data la natura non probabilistica del campione (campione di convenienza: gruppo di persone scelte col criterio dell'accessibilità) e l'influenza delle sostanziali modifiche ai ruoli apportate dalla riforma Cartabia.

Rispetto al concetto di competenze pedagogiche interculturali e alle sue componenti utilizzate come variabili, si evidenzia il rischio che nel rispondere i partecipanti facciano riferimento ai loro significati e alle loro rappresentazioni, facendo emergere la natura individuale del concetto a scapito di quella sociale (de Lillo et al., 2011). Per creare e mantenere la connotazione sociale del concetto (la sua rappresentazione socialmente condivisa e costruita) si è scelto di fornire una prima definizione di competenze interculturali, come era stato fatto per le interviste semi strutturate, a cui i partecipanti potessero fare riferimento durante la compilazione del questionario. Anche nel caso delle componenti, quando possibile si è cercato di accompagnare la definizione con una breve spiegazione (questo è visibile in particolare nell'area della conoscenza). La prima area del questionario sulle competenze interculturali è inoltre servita per sostenere la seconda. Dover riflettere sull'uso personale delle CI nei contesti lavorativi ha infatti consentito ai partecipanti di rispondere alle domande successive in merito ai percorsi e ai bisogni formativi avendo più chiaro cosa siano le competenze interculturali.

6.2.2 Ipotesi

Fanno da guida agli obiettivi conoscitivi del questionario *due ipotesi principali* derivanti dal quadro teorico della ricerca, dalla conoscenza del sistema ottenuta nella prima parte della ricerca, oltre all'esperienza della ricercatrice (Crea, 2021). Si tratta di assunti provvisori formulati allo scopo di verificarne la validità attraverso la ricerca empirica. Per prima cosa si intende verificare la presenza di eventuali differenze per quanto riguarda le competenze pedagogiche interculturali di giudici onorari e avvocati. Lo stesso interrogativo in origine era presente per la categoria dei magistrati o giudici togati; tuttavia, non è stato possibile indagarlo in quanto il numero di rispondenti non risulta adeguato. La scelta specifica del sistema della giustizia minorile di inserire figure esperte non provenienti dal percorso giuridico sembra infatti suggerire il possesso (e l'azione) di competenze differenti tra queste due figure (onorati e figure con formazione prettamente giuridica). Se tali professionisti esperti risultano essere utili al sistema in quanto portatori di sguardi e approcci differenti, si suppone che questo possa riguardare anche le competenze pedagogiche interculturali. Si ipotizza quindi che tale differenza emerga nei risultati del questionario. Si specifica che si intende verificare l'associazione tra variabili, nello specifico tra il ruolo ricoperto all'interno del sistema della giustizia minorile e il tipo di competenze pedagogiche interculturali agite, senza stabilire nessun tipo di nesso causale o rapporto deterministico, ma limitandosi a verificarne (o meno) le differenze.

Con la successiva ipotesi si vuole invece indagare l'area della formazione. In primo luogo, la conoscenza del sistema della giustizia minorile e dei percorsi universitari afferenti a tale sistema porta a ritenere che pochi partecipanti dichiarino di essersi formati specificamente sulle CI nel loro percorso di studi o professionale, in particolare chi proviene dalla formazione giuridica. Accanto a questa ipotesi, come per la precedente, anche nel caso della formazione professionale si ritiene che possano esserci differenze tra i professionisti con formazione prettamente giuridica e gli altri. Un altro aspetto che si intende investigare riguardo la formazione è se anche nel campione del questionario la prevalenza di risposte in merito agli ambiti

di acquisizione delle CI riguardi i contesti non formali⁶⁰. Le ricerche relative ai contesti aziendali fanno spesso riferimento al modello 70:20:10 che suggerisce che l'acquisizione delle competenze possa essere declinata nella formula: 70% delle competenze maturate in situazioni lavorative; 20% attraverso i contatti e le interazioni sociali al di fuori del luogo di lavoro; 10% in percorsi formativi in ambiti formali. Le categorie utilizzate nel mondo della formazione e nelle normative europee in merito al lifelong learning e alla certificazione e validazione delle competenze fanno invece riferimento ai contesti formali, informali e non formali. Tali categorie sono state utilizzate per il questionario.

L'ipotesi di partenza riguardo alla formazione, pertanto, è quella per cui le competenze vengano sviluppate per la maggior parte in contesti non formali e molto poco nei contesti formali. Rispetto ai bisogni formativi, l'ipotesi riguarda il fatto che non necessariamente quelli della categoria di appartenenza e quelli personali devono coincidere. Per questo motivo si è scelto di porre due domande distinte. Anche in questo caso potrebbero esserci differenze tra i giudici togati e i professionisti provenienti da percorsi prettamente giuridici.

6.2.3 Processo di codifica e analisi

Nella prima fase di analisi dei dati si è lavorato su una matrice dati elaborata a partire dal file Excel erogato dal software utilizzato per il questionario on line (UNIVR- Microsoft). Il dataset è stato quindi strutturato a partire da un file Excel

⁶⁰ Per le definizioni dei contesti di apprendimento si riprendono quelle presenti nell'allegato della RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01). Nello specifico:

Apprendimento formale: apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificamente dedicato all'apprendimento, che di norma porta all'ottenimento di qualifiche, generalmente sotto forma di certificati o diplomi; comprende sistemi di istruzione generale, formazione professionale iniziale e istruzione superiore.

Apprendimento non formale: apprendimento erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi di apprendimento) con una qualche forma di sostegno all'apprendimento (ad esempio la relazione studente-docente); può comprendere programmi per il conseguimento di abilità professionali, alfabetizzazione degli adulti e istruzione di base per chi ha abbandonato la scuola prematuramente.

Apprendimento informale: apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero e non strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento; esso può essere non intenzionale dal punto di vista del discente.

già esistente. Dal momento che nel questionario le risposte erano state tutte definite come obbligatorie non sono presenti dati mancanti, ad eccezione della colonna che contiene le risposte di chi ha scelto “altro” nella risposta alla domanda sul ruolo (che evidentemente è stata compilata solo da chi ha scelto altro e non da tutti i partecipanti). Sono però presenti alcuni errori di compilazione nelle risposte aperte, in particolare in alcuni campi di risposte aperte. La prima fase ha quindi riguardato la “pulizia dei dati” (citare tutti i volumi). La ricercatrice ha quindi proceduto ad una prima verifica, in cui ha eliminato alcune colonne vuote presenti nel file Excel, seguita da una sistemazione dei dati che consentisse di poterli utilizzare nella fase vera e propria di analisi. La ricercatrice ha corretto i dati intervenendo in due modi. Rispetto alla persona che ha risposto “Bari” nel campo della regione di lavoro, probabilmente confondendosi con il proprio TM di riferimento, applicando il buon senso, la ricercatrice ha modificato la risposta in “Puglia”. Diversamente, nel caso dei partecipanti che hanno scritto delle risposte scorrette, si è scelto di eliminarle in quanto non coerenti con la richiesta e quindi lasciare vuoto il campo (ad esempio la risposta “essere d’aiuto alla società” presente nel campo regione di lavoro è stata eliminata). Nel fare questo lavoro si è operato su un secondo file Excel, in modo da mantenere l’originale senza nessun tipo di pulizia, modifica, o di correzione, per poter far sempre riferimento alla matrice dati di partenza.

Come seconda fase è stata operata la codifica del database, per cui sono stati assegnati i valori numerici alle risposte e le relative codifiche. Sono quindi state inserite nuove colonne per associare valori numerici alle singole variabili considerate. Ad esempio, accanto ai risultati delle variabili nominali delle CI sono state riportate le frequenze cioè il numero di volte in cui sono comparse. Al termine di questa fase il database è stato caricato su Jamovi, il software utilizzato per l’analisi qualitativa dei dati della ricerca.

La terza fase ha rappresentato il cuore dell’analisi quantitativa. Data la natura nominale delle variabili utilizzate nel questionario, si è scelto di procedere con un’indagine a carattere prevalentemente descrittivo che potesse restituire una visione d’insieme del fenomeno. Le procedure di analisi dei dati quantitativi, infatti, non possono essere utilizzate in modo indifferenziato ma derivano dal tipo di variabile della ricerca (de Lillo et al., 2011; Corbetta, 2015d; Crea, 2021).

Attraverso l'analisi mono variata si è voluto restituire una descrizione del fenomeno oggetto della ricerca, mentre attraverso l'analisi bivariata, focalizzata su due variabili contemporaneamente, si è cercato di rispondere alle ipotesi presentate in precedenza. Si è quindi proceduto in primo luogo secondo un'analisi monovariata, volta a presentare come ogni variabile sia distribuita e a dare una rappresentazione sintetica e complessiva del fenomeno. Il focus dell'analisi ha riguardato i livelli di misurazione delle variabili e la frequenza quindi il numero di volte in cui si presentano le variabili scelte. Tale passaggio ha dato origine alle distribuzioni di frequenza delle variabili visibili nel paragrafo successivo (presentazione dei dati). L'analisi mono variata è stata inoltre utile per preparare le variabili per la l'analisi bivariata (de Lillo et al., 2011). Le successive analisi sono state condotte «con lo scopo di individuare relazioni tra fattori all'interno del campione» (Trincherò, p. 51), in particolare rispetto alle ipotesi di partenza. Poiché si tratta di variabili nominali, si parla di associazione e non di correlazione (Corbetta, 2015d). Le relazioni tra le variabili sono state prese in considerazione rispetto alle ipotesi di ricerca, quindi la differenza tra avvocati e giudici onorari, la tipologia di contesti formativi a supporto delle competenze pedagogiche interculturali degli operatori della giustizia minorile ed eventuali differenze tra bisogni personali e della categoria di appartenenza. Al termine dell'analisi dei dati, accanto all'analisi che considera le differenze di ruolo (avvocati e giudici onorari) si è scelto di affiancare anche l'analisi dei dati in base alle differenze di genere, per comprendere meglio il fenomeno.

Il file Excel erogato dal software non è l'unico documento utile ai fini dell'analisi. Lo stesso software, grazie alla funzione "raccolgi risposte" produce una prima analisi descrittiva delle risposte ottenute in formato PDF. Purtroppo, un primo sguardo da parte della ricercatrice ha reso subito evidente che nei report erogati dal software ci fossero dei grossolani errori. In particolare, rispetto alle domande sulle contesti di formazione nella rielaborazione compare la voce "altro" che non è assolutamente presente nel questionario così come nel file Excel. È stato quindi necessario ricontrollare e rianalizzare tutti i dati raccolti per verificare cosa fosse o meno corretto rispetto ai risultati del report, che avrebbero potuto essere utili come primo orientamento rispetto all'interpretazione dei dati.

6.2.4 Presentazione dei dati quantitativi

Anche nella presentazione dei risultati quantitativi si parla di un processo di interpretazione delle analisi dei dati condotti nella fase precedente (Corbetta, 2015b) che dovrebbe portare a una visione sintetica delle informazioni e, allo stesso tempo, a una visione globale del fenomeno (de Lillo et al., 2011). Rispetto alla raccolta dei dati, il questionario è diviso in tre aree: anagrafica, competenze interculturali, formazione. Di seguito viene riportata l'analisi dei dati per aree affiancata da alcune considerazioni in merito alle peculiarità più evidenti.

Dati anagrafici

I dati quantitativi di questa ricerca sono stati raccolti attraverso la somministrazione del questionario. Hanno partecipato all'autosomministrazione del questionario 158 persone, di cui 156 hanno completato il questionario. Il tempo medio dedicato alla compilazione è stato di circa 6 minuti e mezzo. Rispetto al genere hanno partecipato: 36 maschi, 119 femmine, mentre 1 persona ha scelto la risposta "altro". Rispetto all'età, la persona più giovane è del 1994, la più anziana del 1947, e la maggior parte dei partecipanti si concentra intorno al 1973. Il grafico seguente (figura n. 15) illustra i ruoli dei partecipanti all'interno del sistema della giustizia minorile.

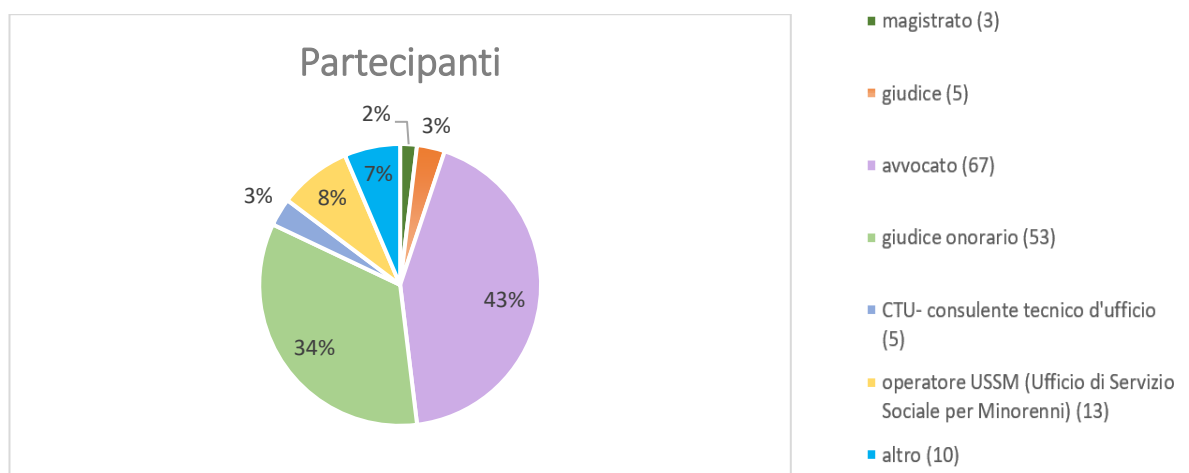


Figura 15- grafico a torta dei partecipanti al questionario (ruolo)

La risposta “altro” ha riportato le seguenti specifiche: Assistente sociale: 1; Consulente legale: 1; Direttore e responsabile cancelleria civile: 1; Educatore: 1; Educatore c/o IPM: 1; Funzionario della professionalità di servizio sociale: 3; Funzionario della professionalità pedagogica: 2.

Sul totale dei 156 partecipanti effettivi, 58 persone hanno dichiarato di essere curatori speciali del minore. Si tratta per la maggior parte di avvocati (56 su 58) come è visibile dalla tabella sottostante (tabella n. 13):

CURATORI SPECIALI

professione	curatori speciali		
	Sì	No	Totale
Altro	0	10	10
Avvocato	56	11	67
Consulente tecnico d'ufficio (CTU)	0	5	5
Giudice	0	5	5
Giudice onorario	2	51	53
Magistrato	0	3	3
Operatore USSM (Ufficio di Servizio Sociale per i minorenni)	0	13	13
Totale	58	98	156

Tabella 13- partecipanti al questionario (curatori speciali del minore)

Da un primo sguardo emerge chiaramente un errore di copertura rispetto al campione, poiché pochissimi magistrati e giudici e nessun giudice tutelare hanno completato il questionario. Come anticipato, questo influenza la possibilità di rilevare le CI delle persone che esercitano questi ruoli ed eventuali differenze rispetto ad altri professionisti. Anche il numero esiguo di avvocati maschi (il 10% del totale di avvocati) potrebbe rappresentare un problema nel confronto di genere tra ruoli o all'interno della stessa professione. Rispetto alle regioni di lavoro, la maggior parte ha dichiarato di operare in Lombardia (61 persone), seguita da Puglia (16), Sicilia (16), Veneto (16) e Piemonte (13). In merito al periodo di lavoro all'interno del sistema della giustizia minorile, la prevalenza è di persone che vi operano tra gli 0 e i 5 anni, anche se, come è visibile dal grafico sottostante (figura n. 16) i partecipanti sono abbastanza ben distribuiti nei 4 intervalli relativi al periodo di lavoro.



Figura 16- grafico a torta partecipanti questionario (periodo di lavoro)

Le competenze interculturali dei professionisti della giustizia minorile

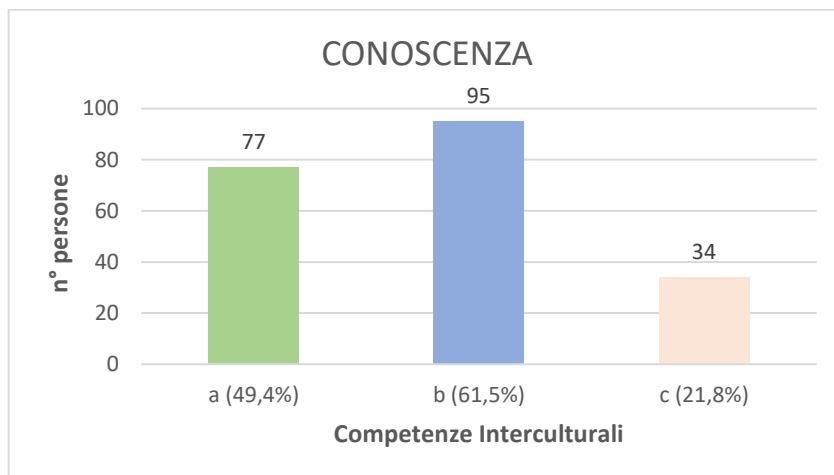
Rispetto alle competenze interculturali dei professionisti della giustizia minorile si è scelto di indagare il campo delle azioni, riferendo le domande ai comportamenti, cioè quello che i partecipanti dicono di fare o di aver fatto. Anche per conoscenze e atteggiamenti si può parlare di qualcosa che i partecipanti ritengono di mettere in campo, di agire nell'ambito del loro lavoro, al pari dei comportamenti, anche se sono evidentemente meno osservabili o misurabili. Il modello di riferimento è stato quello sviluppato da Barrett (2012) e ripreso dal Consiglio d'Europa (Barrett & COE, 2013), rivisto alla luce dei primi risultati qualitativi emersi.

Nelle domande relative a quest'area è stato chiesto ai partecipanti quali competenze interculturali utilizzano maggiormente nel loro lavoro con persone con background migratorio. Si è scelto di suddividere le domande nelle quattro aree del modello di riferimento: conoscenza, atteggiamenti, abilità e comportamenti. Per riprendere la forte connessione con la pratica presente nel disegno di ricerca ed evocare una situazione reale e non immaginata o generalizzata, ogni domanda è stata preceduta dalla richiesta: "Le chiedo di pensare all'ultima situazione professionale in cui è entrato in relazione con un/una minorenni straniero/a o di origine straniera...". Si ritiene che un incipit di questo tipo possa contribuire ad evitare le risposte legate

alla desiderabilità sociale, poiché insiste sulle competenze maggiormente utilizzate e lascia liberi i partecipanti di non dover dichiarare di non possedere una competenza (o parti di una competenza) senza la preoccupazione di essere giudicati. Inoltre, il riferimento alle relazioni concrete e reali ha contribuito ad ottenere una fotografia più possibile aderente alle azioni messe in campo e non a ciò che si pensa si dovrebbe (saper) fare. Le domande poste per tutte e quattro le aree (conoscenza, atteggiamenti, abilità e comportamenti) sono quindi atte formulate nello stesso modo: “Le chiedo di pensare all'ultima situazione professionale in cui è entrato in relazione con un/una minorenne straniero/a o di origine straniera e di indicare le competenze che ha utilizzato maggiormente nello svolgimento del suo incarico”.

Così come per le interviste semi strutturate, anche nelle risposte del questionario la memoria gioca un ruolo fondamentale. Si tratta infatti di domande che prevedono risposte basate su ricordi di eventi, che, come ci ricorda Vermersch (2005), non sono oggetto di un progetto di memorizzazione e pertanto richiedono tecniche di aiuto. La proposta di risposte predefinite può quindi aiutare i partecipanti, che si trovano a deve solo scegliere quali strategie hanno utilizzato, rendendo più semplice fare affidamento ai ricordi (Corbetta, 2015b). Rispetto alle possibili risposte, per le aree della conoscenza e dei comportamenti si è scelto di dare la possibilità ai partecipanti di selezionare fino a 2 opzioni, mentre per le altre due aree, atteggiamenti e abilità, si è data la possibilità di selezionare fino a 3 opzioni. Nelle pagine successive vengono riportate le tabelle con le distribuzioni di frequenza delle variabili in esame e le tavole di contingenza relative all'associazione tra ruolo e CI suddivise per aree (conoscenza, atteggiamenti, abilità e atteggiamenti).

Nell'area della CONOSCENZA le risposte raccolte (selezionabili fino a 2) rispetto al campione generale si distribuiscono nel seguente modo:



- a= Autoconsapevolezza culturale, delle proprie posizioni culturali, preconcetti, stereotipi, ecc.;
- b= Consapevolezza comunicativa, specialmente delle diverse convenzioni linguistiche e convenzioni comunicative all'interno delle diverse culture;
- c= Conoscenza specifica della cultura, specialmente la conoscenza delle prospettive, pratiche e prodotti di particolari gruppi culturali

Analizzando la situazione rispetto ai due ruoli principali, avvocati e giudici onorari, le risposte si distribuiscono nel seguente modo:

	CONOSCENZA	RUOLO			
		Avvocati		Onorari	
		N	%	N	%
	competenze utilizzate maggiormente				
a	Autoconsapevolezza culturale, delle proprie posizioni culturali, preconcetti, stereotipi, ecc.;	27	40,3%	30	56,6%
b	Consapevolezza comunicativa, specialmente delle diverse convenzioni linguistiche e convenzioni comunicative all'interno delle diverse culture;	39	58,2%	34	64,1%
c	Conoscenza specifica della cultura, specialmente la conoscenza delle prospettive, pratiche e prodotti di particolari gruppi culturali	18	26,9%	9	17,0%

Tabella 14- Tavola di contingenza tra ruolo e voci dell'area conoscenza

Di seguito la tabella che riporta l'attenzione sulle differenze di genere nei due ruoli principali. Si segnala che il totale per genere è 52 in quanto una persona ha risposto altro rispetto al genere.

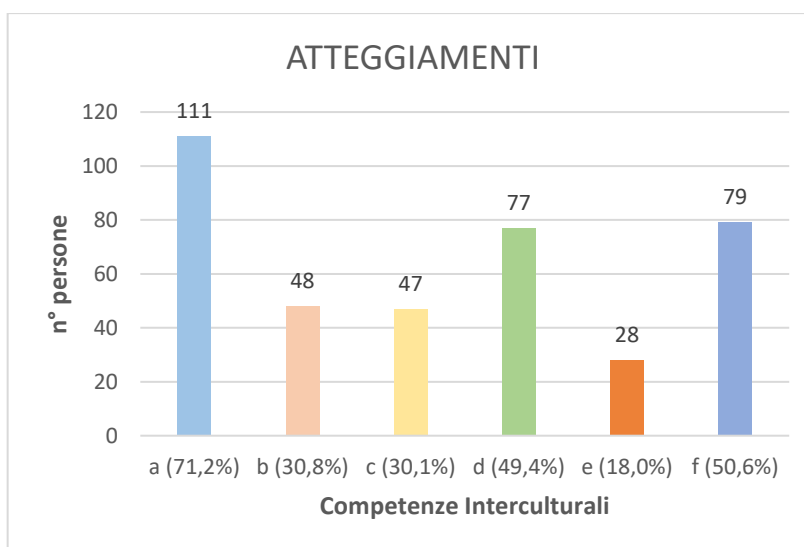
				a	%	b	%	c	%
avvocati	F	60	90%	27	45,0%	34	56,7%	16	26,7%
	M	7	10%	0	0%	5	71,4%	2	28,6%

onorari	F	29	56%	13	44,8%	19	65,5%	6	20,7%
	M	23	44%	17	73,9%	14	60,9%	3	13,0%

Tabella 15- Tavola di contingenza tra ruolo, genere e voci dell'area conoscenza

La CI più utilizzata in quest'area è la consapevolezza comunicativa, rispetto alla quale le percentuali dei due ruoli sono abbastanza in linea con le risposte generali. Rispetto ai ruoli, la differenza maggiore è nel ricorso all'autoconsapevolezza che utilizzano il 40,3% degli avvocati contro il 56,6% degli onorari. Rispetto al genere, come precedentemente segnalato, il campione degli avvocati presenta una caratteristica problematica in quanto i maschi sono solo il 10% e questo rende i dati non particolarmente affidabili. Si possono comunque provare a fare delle osservazioni rispetto alla voce "Conoscenza specifica della cultura" che nessun partecipante avvocato maschio ha dichiarato di utilizzare (a fronte di un alto utilizzo da parte delle femmine) mentre nel gruppo degli onorari è altamente utilizzata dai maschi (circa 74%) e leggermente meno dalle donne (circa 45%).

Nell'area degli ATTEGGIAMENTI le risposte raccolte (selezionabili fino a 3) si distribuiscono:



a=Rispetto per le altre culture;

b=Curiosità verso le altre culture;

c=Volontà di imparare su altre culture;

d=Disponibilità a sospendere il giudizio;

e=Disponibilità a tollerare l'ambiguità;

f=Valorizzazione della diversità culturale;

Analizzando la situazione rispetto ai due ruoli principali, avvocati e giudici onorari, le risposte si distribuiscono nel seguente modo:

ATTEGGIAMENTI		RUOLO			
		Avvocati		Onorari	
competenze utilizzate		N	%	N	%
a	Rispetto per le altre culture	51	76,1%	36	67,9%
b	Curiosità verso le altre culture	16	23,9%	17	32,1%
c	Volontà di imparare su altre culture	21	31,3%	16	30,2%
d	Disponibilità a sospendere il giudizio	25	37,3%	34	64,1%
e	Disponibilità a tollerare l'ambiguità	11	16,4%	10	18,9%
f	Valorizzazione della diversità culturale	33	49,3%	29	54,7%

Tabella 16-Tavola di contingenza tra ruolo e voci dell'area atteggiamenti

Di seguito la tabella che riporta l'attenzione sulle differenze di genere nei due ruoli principali.

		a	%	b	%	c	%	d	%	e	%	f	%
Avv.	F	47	78,3%	15	25,0%	17	28,3%	24	40,0%	8	13,3%	31	51,7%
	M	4	57,1%	1	14,3%	4	57,1%	1	14,3%	3	42,9%	2	28,6%

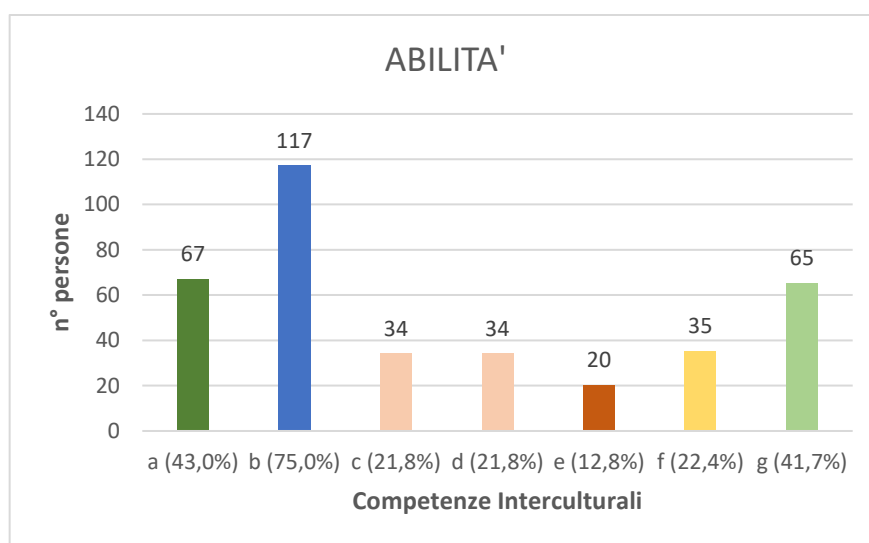
		a	%	b	%	c	%	d	%	e	%	f	%
Ono.	F	20	69,0%	10	34,5%	8	27,6%	18	62,1%	5	17,2%	16	55,2%
	M	14	60,9%	6	26,1%	7	30,4%	14	60,9%	4	17,4%	11	47,8%

Tabella 17-Tavola di contingenza tra ruolo, genere e voci dell'area atteggiamenti

Anche in questo caso la voce più utilizzata “Rispetto per le altre culture” corrisponde a quella scelta dai due ruoli principali, anche se gli onorari la affiancano alla disponibilità a sospendere il giudizio, la cui percentuale risulta molto vicina (64,1%). Rispetto alle differenze di ruolo le voci con percentuali più simili tra avvocati e onorari sono la “volontà di imparare su altre culture” e la “disponibilità a tollerare l'ambiguità”. Al contrario, si discostano molto la disponibilità sospendere il giudizio, gli onorari che dichiarano di utilizzarla sono circa il 64% mentre gli avvocati circa il 37%, e la valorizzazione della diversità culturale, utilizzata dal 19,4% degli avvocati a fronte di poco più della metà degli onorari. Rispetto al genere vi sono discrepanze nel gruppo degli avvocati, probabilmente dovute al campione esiguo di maschi che ha partecipato al questionario. Guardando ai dati

della tabella numero 11 gli onorari maschi e femmina non presentano grandi differenze, mentre le avvocate ricorrono alla “volontà di imparare su altre culture” e alla “disponibilità a tollerare l’ambiguità” meno dei colleghi uomini, e ricorrono di più alla “disponibilità a sospendere il giudizio” e alla “valorizzazione della diversità culturale”.

Nell’area della ABILITÀ le risposte raccolte (selezionabili fino a 3) si distribuiscono:



- a=Abilità di interagire con persone che sono percepite come provenienti da altri background culturali
- b=Empatia intesa come abilità di comprendere e rispondere ai pensieri, credenze, valori e sentimenti degli altri
- c=Capacità di adattarsi ad altri ambienti culturali
- d=Abilità linguistiche, sociolinguistiche e discorsive, comprese le abilità di gestire le interruzioni della comunicazione
- e=Capacità di scoprire informazioni su altre culture
- f=Abilità nell'interpretare le culture e nel mettere in relazione le culture tra loro
- g=Abilità nel valutare e giudicare criticamente le prospettive culturali, pratiche e prodotti culturali, compresi quelli della propria cultura

Analizzando la situazione rispetto ai due ruoli principali, avvocati e giudici onorari, le risposte si distribuiscono nel seguente modo:

	ABILITÀ	RUOLO			
		Avvocati		Onorari	
		N	%	N	%
a	Abilità di interagire con persone che sono percepite come provenienti da altri background culturali	22	32,8%	26	49,1%

b	Empatia intesa come abilità di comprendere e rispondere ai pensieri, credenze, valori e sentimenti degli altri	33	49,2%	38	71,7%
c	Capacità di adattarsi ad altri ambienti culturali	13	19,4%	13	24,5%
d	Abilità linguistiche, sociolinguistiche e discorsive, comprese le abilità di gestire le interruzioni della comunicazione	10	14,9%	13	24,5%
e	Capacità di scoprire informazioni su altre culture	5	7,5%	7	13,2%
f	Abilità nell'interpretare le culture e nel mettere in relazione le culture tra loro	8	11,9%	11	20,7%
g	Abilità nel valutare e giudicare criticamente le prospettive culturali, pratiche e prodotti culturali, compresi quelli della propria cultura	20	29,8%	21	39,6%

Tabella 18- Tavola di contingenza tra ruolo e voci dell'area abilità

Di seguito la tabella che riporta l'attenzione sulle differenze di genere nei due ruoli principali.

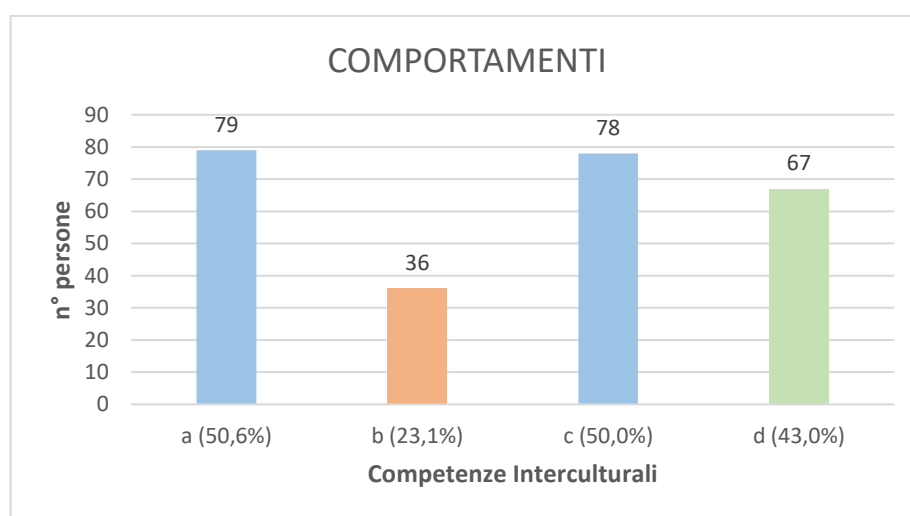
		a	%	b	%	c	%	d	%	e	%	f	%	g	%
Avv.	F	15	25,0%	34	56,7%	8	13,3%	7	11,7%	3	5,0%	12	20,0%	17	28,3%
	M	3	42,9%	5	71,4%	0	0,0%	2	28,6%	1	14,3%	0	0,0%	4	57,1%
Ono.	F	11	37,9%	20	69,0%	7	24,1%	9	31,0%	5	17,2%	6	20,7%	12	41,4%
	M	14	60,9%	16	69,6%	6	26,1%	3	13,0%	2	8,7%	5	21,7%	8	34,8%

Tabella 19- Tavola di contingenza tra ruolo, genere e voci dell'area abilità

L'abilità più utilizzata è l'empatia, forse grazie alla sua notorietà, anche se le percentuali rispetto ai ruoli evidenziano una differenza tra avvocati, di cui il 49,2% dichiara di utilizzarla e onorari di cui ben il 71,7% ne fa ricorso. Anche l'abilità di interagire con persone mostra un discostamento perché gli avvocati che dichiarano di utilizzarla sono circa il 33% mentre gli onorari quasi il 50%. Rispetto alla tabella del genere si rileva come l'abilità di interagire sia quella più interessante in quanto le avvocate la utilizzano sensibilmente meno dei colleghi maschi mentre nel caso degli onorari sono gli uomini ad utilizzarla maggiormente rispetto alle donne. Una differenza simile riguarda le abilità linguistiche, utilizzate maggiormente dagli avvocati uomini (28,57%) e dagli onorari donne (31,03%). Rispetto agli avvocati, anche la voce "abilità nel valutare criticamente le prospettive culturali" presenta

una differenza significativa tra maschi e femmine, mentre per gli onorari invece la percentuale dei due generi è più simile. Tornando al confronto con i dati di tutto il campione, la voce “valutare e giudicare criticamente” nel campione generale risulta scelta dal 41,7% dei partecipanti ma solo il 28,8% degli avvocati dichiara di utilizzarla, percentuale che compare quasi identica per quanto riguarda le avvocate.

Nell’area area dei **COMPORAMENTI** le risposte raccolte (selezionabili fino a 2) si distribuiscono:



- a= Comportarsi e comunicare in modo efficace e appropriato durante incontri interculturali;
- b= Flessibilità nel comportamento culturale;
- c= Flessibilità nel comportamento comunicativo;
- d= Avere un orientamento all'azione, cioè una disposizione all'azione nella società per migliorare il bene comune, specialmente attraverso la riduzione di pregiudizi, discriminazioni e conflitti interculturali;

Analizzando la situazione rispetto ai due ruoli principali, avvocati e giudici onorari, le risposte si distribuiscono nel seguente modo:

	COMPORAMENTI competenze utilizzate maggiormente	RUOLO			
		Avvocati		Onorari	
		N	%	N	%
a	Comportarsi e comunicare in modo efficace e appropriato durante incontri interculturali	24	35,8%	29	54,7%
b	Flessibilità nel comportamento culturale	10	14,9%	11	20,7%
c	Flessibilità nel comportamento comunicativo	21	31,3%	27	50,9%

d	Avere un orientamento all'azione, cioè una disposizione all'azione nella società per migliorare il bene comune, specialmente attraverso la riduzione di pregiudizi, discriminazioni e conflitti interculturali	22	32,8%	25	47,2%
---	--	----	-------	----	-------

Tabella 20- Tavola di contingenza tra ruolo e voci dell'area comportamenti

Di seguito la tabella che riporta l'attenzione sulle differenze di genere nei due ruoli principali.

				a	%	b	%	c	%	d	%
avvocati	F	60	90%	21	35,0%	8	13,3%	21	35,0%	17	28,3%
	M	7	10%	5	71,4%	1	14,3%	4	57,1%	1	14,3%

onorari	F	29	56%	17	58,6%	5	17,2%	17	58,6%	14	48,3%
	M	23	44%	12	52,2%	6	26,1%	8	34,8%	9	39,1%

Tabella 21- Tavola di contingenza tra ruolo, genere e voci dell'area comportamenti

Il comportamento più utilizzato è il “comportarsi e comunicare in modo efficace”, lo dichiarano quasi il 36% degli avvocati il 54% degli onorari. Tra queste due percentuali vi è una differenza di circa 19 punti, simile a quella presente nella “flessibilità del comportamento comunicativo” che è dichiarata come comportamento utilizzato da circa il 31% degli avvocati contro il 50% dei giudici onorari, mentre la voce “Avere un orientamento all'azione” presenta una differenza minore tra avvocati e onorari (circa 14,4 punti). Considerando il genere, è evidente come nel gruppo degli avvocati la percentuale delle donne che dichiara di utilizzare la voce “comportarsi e comunicare in modo efficace” sia molto simile alla percentuale generale, mentre i maschi che dichiarano di farne ricorso sono il 71,4%, poco più del doppio. Un'altra voce a cui prestare attenzione è la “flessibilità nel comportamento comunicativo” che viene dichiarata come utilizzata dal 35% delle avvocate e 57% degli avvocati, quindi maggiormente. Le percentuali del gruppo degli onorari sono quasi ribaltate: il 58% di donne e solo il 34% di uomini dichiarano di farne ricorso. Tornando al generale, la percentuale che riguarda l'utilizzo della “flessibilità nel comportamento comunicativo” è del 50% (quindi metà del campione generale dichiara di utilizzarla), percentuale che coincide nel

caso dei giudici onorari (54,7%) ma si discosta nel caso degli avvocati fermandosi intorno al 31%.

Oltre alla statistica descrittiva è stata fatta un'analisi con Jamovi incrociando di volta in volta il genere, la professione e il tempo di lavoro con tutte le singole voci che compongono le diverse aree di competenza (conoscenza, atteggiamenti, abilità, comportamenti).

tempo di lavoro	giudizio		Totale
	0	1	
0-5 anni	25	31	56
6-10 anni	16	21	37
11-20 anni	19	20	39
20+ anni	19	5	24
Totale	79	77	156

Tabella 22- Tavola di contingenza tra giudizio e tempo di lavoro

Come si evince dalla tabella di contingenza (tabella n. 22) il ricorso alla disponibilità a sospendere il giudizio (voce d dell'area atteggiamenti) sembra diminuire con l'aumentare dell'età.

Formazione

Nel questionario sono state inserite quattro domane con un focus sui contesti di sviluppo delle proprie competenze interculturali corrispondenti alle quattro aree di competenze indagate (conoscenze, atteggiamenti, abilità, comportamenti), tre domande in merito alle competenze interculturali con un'attenzione ai percorsi formativi (istituzionali e non) e due domande rispetto alla percezione dei bisogni formativi (personali e di categoria). Le domande delle quattro aree sono state strutturate nello stesso modo: "Ripensando alle voci che ha selezionato nell'area della conoscenza/atteggiamenti/abilità/comportamenti, in che ambito ritiene di aver sviluppato prioritariamente tali competenze?". Nella formulazione della domanda si è scelto di ricalcare l'attenzione al contesto reale suggerita dalla cornice teorica

dell'intervista di esplicitazione cioè cercare di mantenere agganciati i partecipanti alle azioni che compiono e non a ciò che desiderano.

Le risposte possibili hanno previsto le stesse quattro opzioni per ogni area, quindi: formale (istituti di istruzione e di formazione); non formale (luogo di lavoro; organizzazioni, servizi o singoli corsi istituiti a complemento dei sistemi formali); informale (vita quotidiana). Le risposte sono riportate nella seguente tabella:

Area / contesto	FORMALE		INFORMALE		NON FORMALE		totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Conoscenza	34	21,8%	21	13,5%	101	64,7%	156	100,0%
Atteggiamenti	28	17,9%	31	19,9%	97	62,2%	156	100,0%
Abilità	25	16,0%	25	16,0%	106	67,9%	156	100,0%
Comportamenti	26	16,7%	31	19,9%	99	63,5%	156	100,0%

Tabella 23- riepilogo contesti di acquisizione delle CI

Come si evince dalla tabella in tutte e quattro le sezioni i partecipanti hanno dichiarato di aver sviluppato le competenze prevalentemente in contesti *non formali* (sempre sopra il 60%). Le percentuali espresse sono simili a quanto noto in letteratura in merito all'acquisizione di competenze nel contesto non formale, mentre se ne distaccano rispetto agli altri due contesti. Nel caso della conoscenza, ad esempio, il contesto formale riceve più risposte di quello informale; questo può essere in parte spiegato dal fatto che ciò che viene definito "conoscenza" è più facile venga associato (e sviluppato) ai contesti formali come quelli scolastici. Dando uno sguardo globale a tutte e 4 le aree, le percentuali relative ai contesti formale e informale sono molto simili, quando non coincidono (abilità). La risposta alla tesi ipotizzata in fase di costruzione del questionario risulta quindi coerente con l'idea che il contesto di sviluppo prevalente delle competenze pedagogiche interculturali sia quello non formale, come anche rilevato dall'analisi dei dati delle interviste, mentre la differenza tra formale e informale non è marcata come ci si aspettava. Sarebbe a questo punto interessante poter indagare ulteriormente quest'area per comprendere come mai i contesti formale e informale abbiano ottenuto risposte così simili nel questionario così come nelle interviste semi-strutturate. Per quanto riguarda il genere, l'analisi non ha evidenziato particolari differenze nella scelta dei

contesti di sviluppo per tutte e quattro le aree (conoscenza, atteggiamenti, abilità e comportamenti).

Il nucleo di domande successive riguarda competenze interculturali nei percorsi formativi (istituzionali e non). Si ricorda che all'inizio del questionario è stata data una definizione specifica di competenze interculturali, pertanto i partecipanti dovrebbero avere una terminologia comune a cui fare riferimento nel rispondere alle domande relative a quest'area. La maggior parte dei partecipanti (129, quindi l'83% del campione) ha risposto positivamente alla domanda: "Ha mai sentito parlare di competenze interculturali così intese nel suo contesto professionale?". Di seguito la tavola di contingenza tra professioni e riscontro sulle CI (tabella n. 24).

professione	Ha mai sentito parlare di competenze interculturali così intese nel suo contesto professionale?		Totale
	No	Sì	
Giudice	0	5	5
Giudice onorario	9	44	53
Magistrato	2	1	3
Operatore USSM (Ufficio di Servizio Sociale per i minorenni)	3	10	13
Totale	27	129	156

Tabella 24 - Tavola di contingenza tra professioni e riscontro sulle CI

Nelle figure seguenti (figura n.17 e figura n. 18) vengono riportate le risposte relative alle domande sulla presenza delle CI nel percorso di studi e nel percorso professionale.

20. Le competenze interculturali erano presenti nel suo percorso di studi?

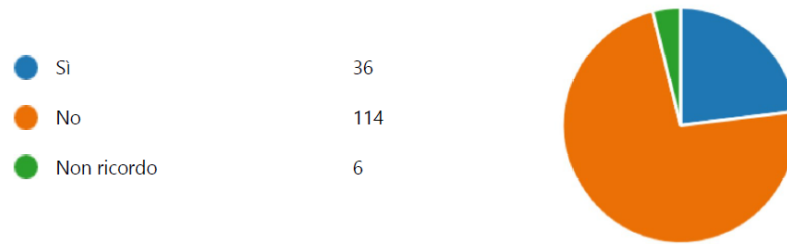


Figura 17- CI e percorso di studi

Come si evince dal grafico riportato in figura 17, la maggior parte delle persone riferisce di non aver incontrato le competenze interculturali all'interno del percorso di studi. Anche per questa domanda l'analisi dei dati non ha rilevato differenze significative tra maschi e femmine.

21. Ha mai seguito dei corsi di formazione sulle competenze interculturali nel suo percorso professionale?

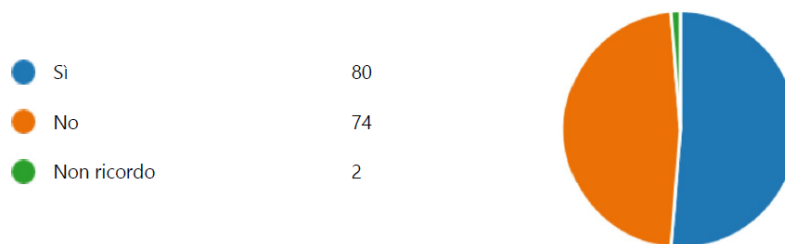


Figura 18- CI e percorso professionale

In questo caso i partecipanti che riportano di aver seguito dei corsi di formazione all'interno dei loro percorsi professionali sono in percentuali molto simili a quelli che non li hanno seguiti. È quindi da notare lo scarto tra i percorsi di studi e i percorsi professionali che sembrano essere più rispondenti alle condizioni di lavoro attuali connotate da pluralismo e diversità. Ciononostante, solo 52 persone su 158 (1/3) dichiarano di aver seguito un corso di formazione negli ultimi tre anni:

22. Ha seguito una formazione specifica sulle competenze interculturali negli ultimi tre anni?

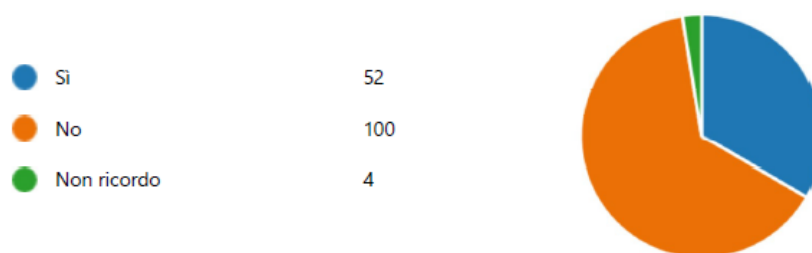


Figura 19- CI e formazione ultimi 3 anni

Anche per queste ultime due domande (Ci e percorso professionale e CI e formazione specifica negli ultimi due anni) l'analisi dei dati non ha rilevato differenze significative tra maschi e femmine.

Di seguito la tavola di contingenza tra i ruoli e la formazione delle competenze interculturali:

RUOLO	Percorso di studi		Formazione professionale		FP negli ultimi 3 anni		N tot.
	N	%	N	%	N	%	
Avvocati	8	11,9%	31	46,3%	15	22,4%	67
Magistrati	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	3
Giudici	3	60,0%	3	60,0%	1	20,0%	5
Onorari	17	32,1%	27	50,9%	21	39,6%	53
Operatore USSM	5	38,5%	8	61,5%	7	53,8%	13
CTU	1	20,0%	4	80,0%	3	60,0%	5

Tabella 25- ruolo e formazione CI

Nella tavola di contingenza (tabella n. 25) vengono riportati tutti i dati raccolti, tuttavia, dato il numero esiguo di partecipanti quali magistrati, giudici operatori USSM e CTU, la riflessione si concentra sulla differenza tra avvocati giudici onorari, ritenendoli espressione dei due differenti percorsi formativi (giuridico e scienze umane). Rispetto alla presenza delle competenze interculturali nel percorso di studi si rileva una percentuale minima rispetto agli avvocati (11,9%),

mentre per gli onorari è decisamente più elevata (32,1%). Questi dati sembrano riflettere quanto ipotizzato in fase iniziale. Le risposte riguardanti corsi di formazione nei percorsi professionali mostrano invece percentuali simili: gli avvocati che hanno seguito un corso di formazione sulle competenze interculturali sono il 46,3% mentre i giudici onorari sono il 50,9%. Le due percentuali sono molto vicine, in questo caso quindi non è possibile ritenere che vi siano differenze. La percentuale si scostano minimamente guardando agli ultimi tre anni. Sono infatti solo il 22,4% gli avvocati che hanno seguito un corso di formazione professionale sulle competenze interculturali negli ultimi tre anni contro il 39,6% dei giudici onorari. A seguito di questi dati si possono sviluppare ulteriori ipotesi di ricerca, ad esempio potrebbe essere interessante indagare le motivazioni sottostanti alla formazione, nello specifico se le persone hanno scelto di non formarsi rispetto a queste tematiche oppure se non ne hanno avuto l'occasione. Un'altra ipotesi di ricerca potrebbe entrare nel merito del tipo di formazione erogata, indagando ad esempio le modalità (formazione classica, a training on the job, percorsi di mentoring o tutoring, etc..) o le tipologie di enti erogatori.

L'ultimo nucleo di domande ha riguardato la percezione dei partecipanti rispetto ai bisogni formativi in ambito interculturale. Si è scelto di esplorare due punti di vista: quello personale (figura n. 20) e quello legato alla categoria di appartenenza (figura n. 21). In entrambi i casi l'area in cui i partecipanti ritengono di aver bisogno di formazione è l'area delle conoscenze.

23. In quale specifica area di competenza ritiene di aver bisogno di formazione prioritariamente per migliorare la gestione delle differenze culturali nel suo lavoro?

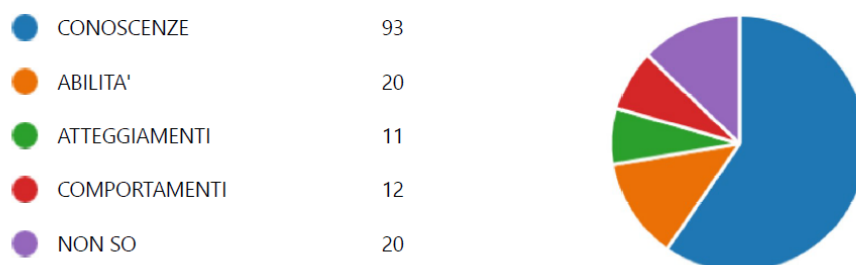


Figura 20- CI e bisogni formativi personali

24. Quale ritiene sia l'area da sostenere maggiormente attraverso formazione e aggiornamento per la sua categoria professionale ?

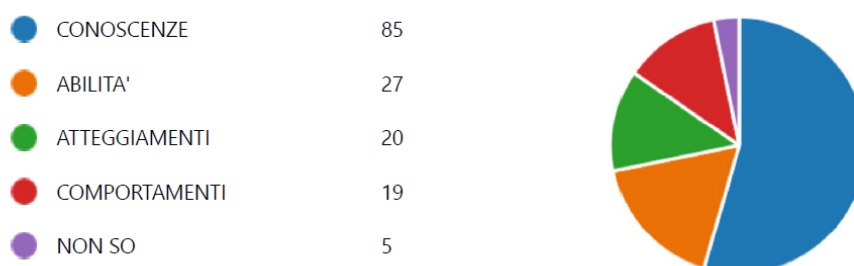


Figura 21- CI e bisogni formativi categoria professionale

Guardando ai dati in generale le due aree scelte in merito ai bisogni formativi, professionali personali e di categoria, coincidono. In particolare, l'area delle conoscenze è l'area in cui prioritariamente i partecipanti indicano sentano il bisogno di ricevere formazione. Si rileva come la risposta "non so" sia stata utilizzata da più persone rispetto alle scelte personali lavorative che a quelle della categoria di appartenenza. Di seguito la tavola di contingenza tra i ruoli principali e i bisogni formativi personali:

Ruolo	Conoscenze		Abilità		Atteggiamenti		Comportamenti		Non so		Tot.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Avv.	34	50,7	10	14,9	4	6,0	8	11,9	13	19,4	67
Ono.	37	69,8	3	5,7	5	9,4	2	3,8	6	11,3	53

Tabella 26- principali ruoli e bisogni formativi personali

Come si evince da una prima lettura di questi dati, le percentuali di avvocati onorari che hanno scelto l'area della conoscenza come prioritaria sono differenti. Gli avvocati che l'hanno scelta sono infatti circa la metà mentre gli onorari sono di più, il 69,8%. Vi è una differenza significativa anche nell'area dell'abilità che per gli avvocati risulta essere più importante (14,9%) che per i giudici onorari (5,7%), e nell'area dei comportamenti (11,9% per gli avvocati e 3,8% per i giudici onorari). Sono invece più simili le percentuali riferite all'area degli atteggiamenti che risulta essere l'ultima scelta merito ai bisogni formativi professionali dei singoli partecipanti.

Di seguito la tavola di contingenza tra i ruoli principali e i bisogni formativi della categoria professionale di appartenenza:

Ruolo	Conoscenze		Abilità		Atteggiamenti		Comportamenti		Non so		Tot.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Avv.	39	58,2%	11	16,4%	8	11,9%	8	11,9%	1	1,5%	67
Ono.	30	56,6%	6	11,3%	9	17,0%	6	11,3%	2	3,8%	53

Tabella 27- principali ruoli e bisogni formativi categoria professionale

In questo caso avvocati e giudici onorari sembrano concordare rispetto ai bisogni formativi per la loro categoria professionale di appartenenza (che non coincide trattandosi di due categorie differenti), ritenendo come fondamentale l'area delle conoscenze. Abilità e atteggiamenti sembrano attestarsi su percentuali simili, anche se presentano un leggero discostamento, pari a circa 5 punti percentuali per quanto riguarda l'area delle abilità, preferita dagli avvocati, e anche per quanto riguarda l'area degli atteggiamenti, preferita invece dai giudici onorari. L'area dei comportamenti presenta percentuali molto simili e quindi sovrapponibili. Si segnala che rispetto alle risposte non so, se nell'area della formazione personale sono gli avvocati ad utilizzare di più questa risposta, nell'area dei bisogni formativi della categoria professionale di appartenenza sono invece gli onorari ad utilizzarla maggiormente.

Rispetto al genere e al tempo di lavoro dall'analisi dei dati non emergono particolari differenze. Si riportano le tavole di contingenza tra il tempo di lavoro e i bisogni formativi di categoria (tabella n. 28) e personali (tabella n. 29):

Quale ritiene sia l'area da sostenere maggiormente attraverso formazione e aggiornamento per la sua categoria professionale?						
tempo di lavoro	abilità	atteggiamenti	comportamenti	conoscenze	non so	totale
0-5 anni	9	10	8	28	1	56
6-10 anni	7	4	6	20	0	37

Quale ritiene sia l'area da sostenere maggiormente attraverso formazione e aggiornamento per la sua categoria professionale?						
tempo di lavoro	abilità	atteggiamenti	comportamenti	conoscenze	non so	totale
11-20 anni	4	6	2	24	3	39
20+ anni	7	0	3	13	1	24
Totale	27	20	19	85	5	156

Tabella 28- tempo di lavoro e bisogni formativi categoria professionale

In quale specifica area di competenza ritiene di aver bisogno di formazione prioritariamente per migliorare la gestione delle differenze culturali nel suo lavoro?						
tempo di lavoro	abilità	atteggiamenti	comportamenti	conoscenze	non so	totale
0-5 anni	5	6	5	36	4	56
6-10 anni	5	3	3	22	4	37
11-20 anni	5	2	2	24	6	39
20+ anni	5	0	2	11	6	24
Totale	20	11	12	93	20	156

Tabella 29- tempo di lavoro e bisogni formativi personali

6.3 Riflessioni e considerazioni sui dati

Il lavoro di classificazione delle competenze pedagogiche interculturali degli operatori della giustizia minorile ha portato, grazie all'analisi tematica riflessiva, all'individuazione dei temi portanti rispetto all'approccio interculturale nel sistema della giustizia minorile e ha fatto da base alla creazione del profilo professionale degli operatori interculturali della giustizia minorile. Prima di passare alla presentazione di questi due risultati, unitamente al modello di CI elaborato a partire dai risultati di ricerca, si condividono alcune riflessioni in merito a quanto emerso in prima battuta dall'analisi dei dati. Si tratta delle prime riflessioni che la ricercatrice ha condiviso con i gruppi di ricerca a cui afferisce e che, successivamente, hanno orientato il processo di definizione dei risultati. In particolare, la prima interpretazione e lettura dei dati qualitativi ha orientato la definizione del questionario e l'analisi dei dati quantitativi.

Partendo dalle CI individuate, la prima considerazione riguarda il fatto che, nelle competenze narrate, quelle prettamente interculturali risultano mescolate e intrecciate con le competenze specifiche del lavoro con le persone di minore età. Al termine della prima fase di analisi è stato evidente che ci fossero moltissime competenze relative alla capacità di entrare in relazione e operare con soggetti minorenni. Non sempre è stato semplice distinguerle e tenerle separate da quelle interculturali. Ad esempio, nell'area della consapevolezza si trovano una serie di competenze relative alla conoscenza delle dinamiche del mondo dei minorenni, della differenza tra minorenni e adulto, della tutela e conoscenza dei diritti dei minorenni. Si ritiene che quest'area, seppur separata dalle competenze interculturali nella classificazione, nella pratica del lavoro nel sistema della giustizia minorile sia fortemente intrecciata ad esse. Poiché di fatto la persona che incontro è prima di tutto minorenni, e *anche* straniera o con background migratorio. Queste componenti dell'identità non possono essere considerate come separate anche se il loro modo di entrare in relazione si modifica e cambia da persona a persona. Tale fenomeno porta ad ipotizzare che le persone che lavorano con i minorenni siano già abituate ad esercitare delle competenze rispetto alla gestione della diversità, in particolare poiché sollecitati dalla differenza generazionale. Le attenzioni

specifiche rispetto al lavoro con i minorenni, che emergono anche all'interno delle competenze individuate nell'area delle conoscenze e consapevolezza rispetto a come funzionano i minorenni, ai loro bisogni specifici e alla differenza minorenne-adulto sembrano indicare la disponibilità da parte dei professionisti della giustizia minorile a misurarsi con la differenza generazionale e ad apprendere in merito alle tematiche principali. Questi due aspetti potrebbero essere quindi di supporto allo sviluppo e all'azione delle CI specifiche.

La seconda considerazione nasce dalla riflessione sul processo dialogico tra ricercatrice e partecipanti. In molti casi tale processo ha portato all'emersione di nuove parti di competenza o alla precisazione del significato o del senso della competenza e risorse condivise durante l'intervista. Spesso le risorse e le competenze pedagogiche interculturali sono emerse durante l'intervista, nel momento stesso in cui la persona si è trovata a descrivere le proprie azioni e i propri pensieri, durante quella che Schön (1993) definisce "epistemologia della pratica", la conoscenza dei processi di pensiero attivati quando la mente è impegnata nella soluzione di un caso problematico. Si è trattato, quindi, di un processo tra ricercatrice e singoli partecipanti che ha portato all'emersione di pensieri e processi alla guida delle azioni. Inoltre, con il procedere dell'intervista ci si è trovati davanti a sempre più CI, risorse e componenti di competenza. Spesso, a fronte di una competenza presentata come unica sono emersi sempre più componenti della competenza, a volte individuate come competenze differenti che insieme compongono (o mobilitano) una competenza più complessa. Si può quindi affermare che le interviste hanno portato ad una crescita delle competenze stesse poiché, come afferma Mortari (2003), mettere in parola il proprio agire e interrogare criticamente il modo di pensare che lo accompagna può sviluppare consapevolezza rispetto alle proprie competenze. Accompagnare l'individuo in un percorso di lettura e riflessione rappresenta infatti un modo per promuovere la sua consapevolezza in merito alle capacità e alle abilità e accrescere il suo empowerment (Galavotti, 2020).

Una terza riflessione chiama in causa l'importanza del contesto e delle relazioni interpersonali nello sviluppo delle CI. È qualcosa che era già al centro della teoria della ricercatrice, ispirata dal modello interattivo di competenze

interculturali di Portera (2013), che, oltre a fare da base alla struttura dei due principali strumenti di raccolta dati, ha trovato conferma nelle interviste e nelle successive risposte del questionario. Le principali considerazioni in merito a quanto emerso dall'analisi dei dati riguardano il fatto che nella ricerca contesto e relazioni interpersonali oltre a giocare un ruolo fondamentale, come previsto, presentano alcune specificità. L'importanza del lavoro interdisciplinare come supporto allo sviluppo delle CI, ad esempio, è affiancata dal ruolo fondamentale, in molte delle storie presentate, delle storie biografiche e personali. L'ambiente non viene visto solo come possibilità di tempi spazi e luoghi per l'incontro interculturale, quindi in un certo senso passivo da parte delle persone, ma dalle ricerche emerge la capacità di modificare e adattare l'ambiente per rendere possibile tale incontro. Sono infatti moltissimi i frammenti, individuati successivamente nell'analisi dei dati, che riportano azioni che vanno in questa direzione, accompagnate da alcune riflessioni in merito a ciò che sia possibile fare all'interno dei contesti della giustizia minorile. La ricercatrice prende atto del fatto che storie biografiche e personali possano fungere da spinta iniziale per lo sviluppo delle CI e che la dimensione della riflessione, in questo caso rispetto al contesto in particolare ai suoi limiti, risulti, ancora una volta, centrale per la presente ricerca.

Va infine aggiunta una considerazione in merito al fatto che le risorse che concorrono all'espressione della competenza non sono solo quelle possedute dal soggetto, quindi interne, ma anche quelle esterne, a disposizione delle persone, tra cui strumenti specifici, conoscenze, testi e anche altre persone (Pellerey, 2010). Durante le interviste semi strutturate molti partecipanti hanno riportato l'importanza del lavoro interdisciplinare e di rete, non solo in quanto possibilità di confrontarsi con altri punti di vista rispetto al proprio, ma anche come il sentirsi parte di una comunità, poter fare affidamento su competenze differenti dalle proprie ma che vanno ad integrarsi, avere la possibilità di chiedere quando non si sa o non si conosce qualcosa, non solo alle persone con cui si lavora quotidianamente ma anche ad altri professionisti che si sono intrecciati nel proprio percorso professionale.

Un'ultima riflessione parte da una posizione differente e riguarda "ciò che manca". Partendo dalle teorie e dai modelli presentati nel terzo capitolo che fanno parte della cornice teorica della ricercatrice, due sono le componenti che non

risultano emergere dalle competenze narrate: la centralità e importanza dell'identità e le dinamiche insite nello sfondo. Riguardo l'identità, ben pochi partecipanti hanno sottolineato l'importanza di questa dimensione, sia rispetto ai minorenni (ex: le componenti culturali della loro identità), sia riguardo la propria (ex. come la nostra identità culturale influenza l'incontro con l'altro), così come manca un riferimento esplicito ai processi di costruzione dell'identità culturale e di acculturazione. Rispetto alla specificità del contesto, le competenze emerse sembrano essere utili all'incontro e al dialogo interculturale ma resta fuori dall'inquadratura lo sfondo sociale e culturale del Paese. Non vi è spazio per le conoscenze sul rapporto maggioranza-minoranza, nei processi di integrazione, in particolare politiche e pratiche di integrazione dello Stato, o sulla dimensione del potere insita nei sistemi giudiziari.

Seguendo il punto di vista che parte dalle mancanze, è evidente che in entrambi i campioni il numero esiguo di magistrati e giudici rappresenta un punto critico per la ricerca. Rispetto a tale criticità la ricercatrice, a partire dalla difficoltà di raggiungere tali professionisti nelle interviste semi strutturate, ha cercato di provare ad intercettarli rispetto al questionario, considerando lo strumento più snello e quindi in potenza più accessibile. Non è però chiaro se giudici e magistrati non siano stati raggiunti per l'incapacità da parte della ricercatrice di trovare i canali per l'ingresso al campo, se si è trattata di una casualità, o, ancora, se tali professionisti non si sentono coinvolti in questa tipologia di ricerca o da queste particolari tematiche. Sono tutte domande che sono scaturite nella testa della ricercatrice fin dall'inizio, a cui però non è riuscita a trovare una risposta esaustiva.

Considerando i dati del questionario, rispetto alle CI maggiormente utilizzate dagli operatori della giustizia minorile sono state rilevate alcune differenze tra avvocati e giudici onorari in tutte le aree indagate (conoscenze, atteggiamenti, abilità, comportamenti). In futuro sarebbe interessante comprendere da cosa siano determinate, se dai percorsi formativi differenti, dalla tipologia o modalità di lavoro o altro. Anche le poche differenze riscontrate in merito ai percorsi di sviluppo delle CI (percorso di studi o di aggiornamento professionale) e ai bisogni formativi hanno interrogato la ricercatrice sulle possibili cause. Una spiegazione possibile potrebbe essere la forte componente di interdisciplinarietà

presente nel lavoro all'interno dei vari contesti della giustizia minorile. Questo potrebbe portare i singoli operatori ad apprendere da colleghi e altri professionisti altri punti di vista, approcci, metodologie, strumenti e strategie, che poi diventano parte del proprio background professionale. Anche la scarsa conoscenza dell'approccio interculturale e la mancanza di una definizione unanime di CI potrebbe essere alla base di risposte molto simili.

Dai risultati specifici relativi alla formazione si possono trarre degli spunti di riflessione interessanti, in particolar modo riguardo alla carenza di occasioni formative nei percorsi istituzionali. Oltre a rappresentare un possibile spunto per nuove ricerche che vadano ad indagare i gap formativi e la qualità della formazione erogata, la riflessione principale riguarda le aree scelte come bisogni formativi, personali e di categoria. Se le conoscenze sono ritenute il bisogno formativo principale rispetto alle competenze interculturali nel sistema della giustizia minorile, una risposta possibile è rappresentata dai corsi di formazione ma non può esaurirsi in essa. Occorre dunque riflettere e indagare ulteriormente quest'area per comprendere le motivazioni sottostanti tale scelta ed eventuali possibili connessioni tra conoscenze e altre componenti come atteggiamenti, abilità e comportamenti. Un altro dato che ha interrogato molto la ricercatrice rispetto ai bisogni formativi è dato dal fatto che la percentuale di partecipanti che rispondono "non so" rispetto ai bisogni personali e di molto maggiore rispetto a chi fornisce la stessa risposta in merito ai bisogni della categoria professionale di appartenenza. Sembrerebbe quasi che, in merito alle CI, le persone che hanno compilato il questionario abbiano le idee molto più chiare rispetto ai bisogni della propria professione che rispetto a quelli personali.

Riguardo lo sviluppo delle CI più in generale, sia intesa come acquisizione delle CI (interviste) che come formazione specifica sulle CI nei percorsi di studi e in quelli professionali (questionario), le riflessioni riguardano il fatto che la maggior parte dei partecipanti al questionario ha dichiarato di aver sentito parlare di competenze interculturali nei contesti professionali mentre, al contrario, nelle interviste semi-strutturate la maggior parte delle persone intervistate ha condiviso di non sapere che quel tipo di competenze e abilità messe in campo fossero competenze pedagogiche interculturali. È quindi probabile che gli operatori della

giustizia minorile non sempre le chiamino competenze pedagogiche interculturali o le riconoscano come tali anche quando le agiscono. È inoltre interessante notare come le interviste semi strutturate e i questionari convergano rispetto alla presenza di CI nei corsi di formazione professionale, riportata anche in alcune interviste semi strutturate, ma entrambi non riportino il contesto formale come fondamentale per l'apprendimento e acquisizione delle CI, preferendo i contesti non formali e informali.

Rispetto ai bisogni formativi collegati alla dimensione del contesto, va però sottolineato come il contesto della giustizia minorile non possa essere considerato come uniforme. Esso, infatti, non coincide con un unico luogo o una singola organizzazione ma è rappresentato dalla somma di più luoghi, contesti e situazioni differenti in cui i professionisti operano. Si sviluppano quindi diverse culture lavorative che in alcuni casi potrebbero anche essere in contrasto. In questo senso una delle riflessioni della ricercatrice ha riguardato il fatto di poter in futuro ampliare la ricerca su base nazionale e provare a confrontare le singole culture lavorative in merito alla gestione delle differenze e delle relazioni con persone con background migratorio e all'azione delle CI.

Capitolo 7- Risultati della ricerca

I risultati di questa ricerca sono stati elaborati a partire dall'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006, 2019, 2021), lo strumento che ho scelto per analizzare i dati qualitativi, integrata dall'analisi dei dati quantitativi. I dati qualitativi, non solo sotto forma di temi, ma anche di competenze pedagogiche interculturali e singoli frammenti delle interviste, hanno rappresentato la base per giungere alla formulazione del profilo e alla definizione del modello. Rispetto ai dati quantitativi, li ho utilizzati per rivedere le CI utilizzate dagli operatori della giustizia minorile con uno sguardo più ampio e per approfondire la tematica della formazione professionale rispetto all'approccio interculturale e alle CI. Le attenzioni emerse guardando ai dati nel loro complesso hanno fatto parte del modello finale di CI. Il lavoro che ho portato avanti si è modificato nel tempo, più volte sono ritornata ai dati e ai frammenti di competenze iniziali, ho rivisto le decisioni prese in precedenza e ho provato ad intraprendere strade alternative. In questi numerosi passaggi ho interrogato nuovamente i dati e le conclusioni a cui ero giunta, cercando di problematizzare ciò che "vedevo". Si è trattato di un lavoro di tipo ricorsivo, tipico della ricerca qualitativa, che si è modificato strada facendo (Benozzo & Priola, 2022). Non una ricorsività fine a se stessa ma una ricorsività che connette (Cardano & Ortalda, 2021), che individua strade per "tenere insieme" e utilizza sguardi di ricomposizione per costruire dei risultati che siano più della somma delle singole parti. Un processo, quindi, ricorsivo e ciclico che ho cercato di rendere nell'immagine sottostante:

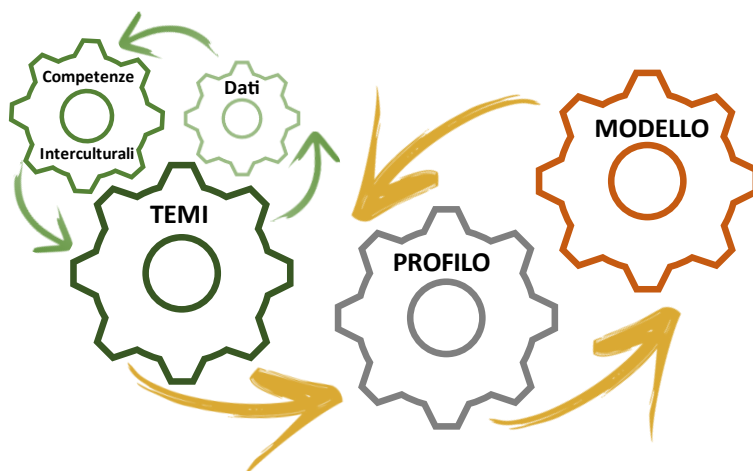


Figura 22- Processo ricorsivo risultati

7.1 Approccio interculturale nel sistema della giustizia minorile: i temi

Come precedentemente descritto il tipo di analisi dei dati qualitativi è un'analisi tematica che si concentra sul contenuto del racconto e non sulla forma, il cui esito è rappresentato da temi. In questa fase del lavoro non ho considerato i dati singolarmente ma mi sono spostata verso un approccio di aggregazione, in cui ho cercato di ricostruire i temi identificati come significativi rispetto all'agire in senso interculturale dalle narrazioni degli intervistati. I temi sono emersi utilizzando uno sguardo trasversale, di ricomposizione, a partire dalle molte ricorrenze e dalle competenze considerabili come affini, riguardanti la stessa area o aggregabili per formare competenze più complesse. Non sempre si è trattato dei temi toccati dalla maggioranza dei partecipanti ma anche di temi espressi da "best performer", singoli partecipanti che hanno messo in luce un particolare aspetto ritenuto rilevante e significativo nell'esercizio del ruolo dell'operatore interculturale nel sistema della giustizia minorile. In questo caso, è stato l'intreccio di tre punti di vista ad indicare una competenza come significativa: quello della ricercatrice, quello delle persone intervistate e quello dei partecipanti al focus group. Utilizzando una metafora, ho ricombinato tra loro le competenze pedagogiche interculturali emerse dalla prima fase di analisi in modo da formare delle costellazioni.

Grazie all'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006, 2019, 2021) ho identificato *cinque tematiche* relative ad attenzioni e abilità degli operatori interculturali della giustizia minorile nell'interazione con minorenni con background migratorio: accogliere le persone in modo globale; entrare in relazione con le differenze: comunicazione, comprensione e dialogo; modalità di lavoro: personalizzare e coinvolgere; postura del professionista: consapevolezza e riflessività; andare oltre: lavorare in profondità. È possibile pensare a queste tematiche come costruite intorno a due macroaree: il *lavorare con* (competenze che si esprimono in un incontro interculturale) e il *lavorare per* (competenze che si esprimono nei contesti e nei gruppi di lavoro anche in assenza di un incontro interculturale).

1. Accogliere le persone in modo globale

Quest'area tematica, che ho definito ricomponendo i moltissimi frammenti trovati nelle interviste, contiene tutte le competenze relative alla *capacità di accogliere*. Non si riferisce solo all'attitudine, spesso personale, ad accogliere, ma alla messa in campo consapevole e strutturata di modalità accoglienti nei confronti di persone culturalmente differenti prestando particolare attenzione ad accoglierne anche i punti di vista e i sistemi di significato (Sclavi, 2019). Oltre alla modalità di gestione del tempo e dello spazio, inclusa la loro modifica, e alla capacità di accogliere le differenze e l'alterità, gli operatori intervistati hanno dimostrato di possedere anche la capacità di saper accogliere fatiche, sofferenze e dolori (Chinosi & Scalari, 2014) e la volontà di avviare processi per poter accogliere al meglio l'altro. Di seguito alcuni esempi:

«abbiamo dovuto cercare l'operatore disponibile che facesse non solo la traduzione del linguaggio dei segni ma anche dalla traduzione del linguaggio dei segni arabo all'italiano perché hanno anche, anche giustamente anche, anche quello è diverso, quindi avevamo bisogno di una doppia competenza» (INT.A101/8);

«c'era diciamo un'attenzione maggiore rispetto al solito dello sguardo per esempio, dello sguardo e della, sì forse più, più sguardo e, e tono di voce, che io ho considerato accogliente, comunque sì ripeto, molto pacato, molto pacato, cioè anticipo molto meno rispetto alle situazioni che conosco di più.» (INT.B101/8);

«non partire con interventi, partire con, con azioni, e fare un'accoglienza proprio alla, sì all'ascolto» (INT.B101/14);

«ti mette nella posizione di raccogliere la sofferenza, perché in qualsiasi caso (si commuove) è una sofferenza che ti stanno raccontando» (INT.B102/34);

«perché come dicevo l'obiettivo è quello comunque di accogliere quelle che possono essere le loro, le loro posizioni, in virtù di un intervento di natura trasformativa (...) accogliere, di ascoltare quelle che possono essere le diverse posizioni arrivando ad una comprensione del perché sono stati messi in atto» (INT.B115/10);

«quindi cerco un po' di, raccogliere questa, questa fatica» (INT.B108/10);

«mettersi in una condizione empatica, di accoglienza, della sofferenza» (INT.B111/6);

«quindi quello che ho cercato di fare è ... accogliere il suo dolore, la sua rabbia nei confronti dei suoi genitori» (INT.B111/6).

Una dimensione centrale in questo tema è la *scelta*: si sceglie di arrivare preparati al colloquio o all'incontro con l'altro, si sceglie con chi incontrare l'altro, si sceglie di reperire informazioni utili a comprendere il contesto di provenienza dell'altro. Si tratta di una scelta agita all'interno del proprio contesto di lavoro. Gli operatori della giustizia minorile intervistati, oltre a dimostrare di possedere strategie efficaci per farlo, sembrano aver anche chiaro che il saper accogliere sia parte integrante delle competenze professionali e non una mera attitudine personale.

«l'incontro con il minore non, non vada mai improvvisato, quindi è stato un momento in cui abbiamo condiviso con gli operatori di questa necessità, di questo momento particolare» (INT.B111/4);

«mi faccio un, un fogliettino scritto in parte, su due, tre punti, un po' di parole chiave su queste cose qui, tanto per ricordare, vedere poi di seguire questa, questa traccia (...) ti prepari oddio cosa mi capiterà oggi? perché leggi i fascicoli, leggi le relazioni leggi delle, delle cose dei servizi sociali che ti arrivano, ti fai subito un'idea, in realtà poi, non, raramente, raramente, trovo conferma sulle cose che leggo» (INT.B102/40);

«forse lo avevo pensato leggendo le relazioni, leggendo prima dell'audizione le relazioni dei servizi che dicevano: la situazione è un po' questa, (...) quindi forse mi ero fatto questa idea leggendo prima della audizione le relazioni del servizio» (INT.B103/16);

«faccio entrare, le faccio sedere (sorride) magari prima, cioè, le faccio accomodare, preparo già, so quante persone sono? preparo il numero di sedie ... non lo so, a volte portavo le caramelle, adesso è una cavolata, ma se ci sono i bambini, chiedendo ai genitori se potevano mangiarle» (INT.B117/42);

A partire da questo tema ho creato la prima area del profilo, ACCOGLIERE: “L'operatore interculturale della giustizia minorile accoglie le persone minorenni portatrici di differenze culturali e identitarie e le loro fatiche ed esigenze, sia preparandosi all'incontro, che preparando e gestendo al meglio spazi e tempi”.

2. Entrare in relazione con le differenze: comunicazione, comprensione e dialogo

Fanno parte di questa categoria tematica le competenze come l'ascolto, l'empatia, il decentramento, il sapersi regolare sui feedback e la sintonizzazione, competenze funzionali ad entrare in relazione con altre persone (Portera, 2013). Alla base vi sono alcune competenze comunicative, non solo rispetto alla scelta del tipo di linguaggio e di tono da utilizzare ma anche rispetto al sincerarsi che le altre persone coinvolte abbiano ben compreso cosa si sta comunicando. In particolare, oltre all'impegno nel far comprendere all'altro cosa stia accadendo, sia in senso stretto (oggi, nel nostro incontro), che in senso ampio (a che punto siamo di un procedimento penale/civile/amministrativo), gli operatori intervistati riportano un'attenzione specifica rispetto a chi si è (ruolo), cosa si è lì a fare, e cosa accada in un Tribunale per i Minorenni. Dalla combinazione degli elementi sopra presentati si ottiene una competenza assimilabile alla capacità di entrare in dialogo con l'altro, affine al dialogo interculturale (COE, 2008), specificamente declinata in un contesto giudiziario. Di seguito alcuni esempi:

«ti rendi conto che, eh anche sebbene non conosci nulla, devi cominciare però, per questo, iniziare un rapporto anche se, non conosci una parola di arabo, non conosci una parola di afgano, non conosci una parola di, di, persiano, e quindi devi, fra un po' di inglese, un po' di masticare quei gesti, o altre cose, devi aiutare a costruire un rapporto» (INT.B102/32);

«sei tu che devi capire chi hai di fronte e modularli e perché mi son capitati dei ragazzi con cui sono dovuta essere veramente, come dire molto severa, molto rigida molto ... molto poco empatica a tratti quindi quella cosa lì la, la, secondo me, la percepisci appena ti siedi davanti a loro la prima volta, non so io faccio delle domande, parto dal reato, dal perché l'hai fatto, come sono andate le cose, ma ti sei chiesto cosa ha provato l'altra persona» (INT.A101/30);

«non solo saper ascoltare, ma anche riuscire a portare le informazioni in maniera chiara, semplificata, e a verificare che loro abbiano capito, quindi spesso e volentieri a chiedere: "cosa ti ho detto? prova a dirmi tu cosa hai capito di quello che ti ho det*"» (INT.B108/22);

«quindi il ragazzo parla, tu lo ascolti, parla del suo problemi, tu lo ascolti e cerchi di tranquillizzarlo» (INT.B112/12);

«la seconda, la terza, domanda che gli faccio di solito (INC.) è: "ma sai il motivo

di questo incontro?” questa (INC.), “perché ci siamo incontrati qui?”, e, e sento loro cosa mi dicono, naturalmente spiego a loro anche l'articolo su cui dobbiamo confrontarci e perché sono qua» (INT.B102/18);

«una cosa che dicevo spesso, soprattutto ai ragazzi, ma spesso anche ai genitori ...io sono sì un giudice, nel senso che nel momento in cui si entra in una sala in una camera di consiglio, il mio voto vale come quello di un giudice, ma non sono quel giudice con la tonaca che vedete in CSI (...) dicevo ai bambini, non so, giudice dei bambini, cioè quello che non ha una toga ma che è lì, per la competenza, poi i bambini lo spiegavo in modo più, insomma più semplici e più comprensibile» (INT.B117/42);

«spiegare chi sono, spiegare il ruolo, ma spiegare anche in che pezzo del loro processo -in senso lato- sono loro in quel momento, perché tante volte arrivavano lì che non sapevano, non capivano il perché, quindi capire cos'era successo prima e cosa è successo dopo» (INT.B117/44);

«iniziare a creare fiducia con il ragazzo che hai davanti, quindi parlare di cose veramente che potrebbero essere alla sua portata» (INT.B104/20);

«e poi mi lascio veramente guidare dalla relazione per cui in base a quello che accade, io contro reagisco ecco, però non arrivo tanto prevenuta» (INT.B101/12).

La dimensione della differenza di identitaria e culturale in questo tema si esprime in particolare nella *capacità di comprendere*, intesa in tutte le sue declinazioni: comprensione del contesto (familiare, sociale, di comunità), della storia, del percorso migratorio, e del progetto migratorio del minorenne (ma anche della famiglia); dei sistemi di significato (non solo del minorenne ma anche dei colleghi) e dei diversi punti di vista (mio e dell'altro) in gioco; dei diversi orizzonti di senso, cornici e visioni del mondo; della realtà che (gli altri) stanno vivendo.

«la ricostruzione del contesto cioè nel senso che il contesto familiare sociale di comunità, lo si è ricostruito in base a quello che lui ha raccontato, in base a quello che lui ha disegnato, ok? in base alle ricerche fatte sul suo villaggio» (INT.B105/8);

«dobbiamo essere in grado di comprendere il loro punto di vista il loro punto di partenza come contesto culturale ma anche nella persona che ha affrontato tutta una serie di passaggi traumatici» (INT.B105/32);

«bisogna avere contezza di quelle che, di quella che è la storia di questi minori, il loro percorso migratorio, il loro progetto, il progetto migratorio della loro famiglia»

(INT.B111/6);

«a un certo punto vado a capire, vado: “ma signora perché è arrabbiata così?”, “Perché non mi rispetta” (risposta della madre n.d.r.), io volevo capire cosa voleva così dire con “non mi rispetta”» (INT.B102/26);

«si deve arrivare poi ad una comprensione davvero più ... più strutturata di quella che è la realtà che loro stanno vivendo in questo momento qui» (INT.B115/26);

«mi ricordo che quando stava nella, ristretto al tribunale dei minorenni, io mi sono messo affianco a lui, dico: “guarda, dimmi!” Per fagli capire, guarda io vengo qua per ascoltarti, ma chi sei?» (INT.B112/6);

«entrare in, in relazione con il ragazzo, cercando di comprendere qual era il contesto all'interno del quale lui si muoveva, quali erano le richieste che i genitori facevano al ragazzo» (INT.B115/4).

Da questo tema ho sviluppato la seconda area di competenza del profilo, INTERAGIRE: “L’operatore interculturale della giustizia minorile entra in relazione e in dialogo con i/le minorenni con background migratorio in modo proficuo grazie alle proprie abilità comunicative, di ascolto e di decentramento, alla capacità di comprendere il punto di vista dell’altro e i suoi sistemi di significato, e alla consapevolezza dei propri riferimenti culturali”.

3.Modalità di lavoro: personalizzare e coinvolgere

Alla base di questo tema si trova il riconoscimento dell’altro come competente e come interlocutore valido, competenza collegabile all’agency. Fanno parte di questa categoria le competenze si riferiscono alle modalità di lavoro come l’interdisciplinarietà, il lavorare seguendo un approccio ecologico e sistemico (con le storie delle persone) e il saper strutturare interventi personalizzati, mettendo al centro la persona e non strumenti e procedure (Premoli, 2012). Quest’ultima competenza, resa in pedagogia dal termine progettazione individualizzata o personalizzata, è strettamente correlata con il coinvolgimento e la partecipazione dei destinatari, in questo caso minorenni (e famiglie) con background migratorio. La capacità di coinvolgere e far partecipare le persone di minore età ai loro progetti interventi e passaggi è emersa in molte interviste come funzionale al lavoro stesso e non come risultato di un diritto (vedi CRC). Sembra quindi essere importante per

gli operatori della giustizia minorile sviluppare un tipo di intervento che sappia rendere partecipi i destinatari del proprio percorso senza relegarli ad un ruolo passivo:

«quindi poi gli ho detto che allora forse, per loro, e anche per la mamma, e per la famiglia, poteva essere importante contare sì sulla mamma, contare sui fratelli, sui servizi, ma anche usare le loro capacità che ci sono, questi ovviamente sono bravi a scuola eccetera, le loro capacità di, di fare le cose anche da soli» (INT.B103/14);

«allora io cerco sempre di dirti che chi ho di fronte è vulnerabile, ma è anche competente, perché io stessa, che sono lì, perché scelta in quanto competente, sono vulnerabile, mh? e quindi io non saprei dare...» (INT.B114/16);

«abbiamo, come dire, fatto una sorta di patto, cioè, che oltre a prenderci cura di lui, ci saremmo presi cura un po' di tutti, no?» (INT.A101/16);

«saper lavorare nell'interesse del ragazzo come dire, modulando le procedure anche sulla necessità obiettiva, quindi abbiamo fatto le istanze per anticipare, in modo che anche quelli che dovevano essere trattati dopo venissero trattati prima in modo, appunto da creare cioè, siamo riusciti a fare un percorso che è stato unico per lui (...) sapevamo che la nostra possibilità di successo con lui, passava dal coinvolgimento della famiglia, perché per lui questo attaccamento al nucleo familiare era la questione centrale» (INT.A101/20);

«gli dico: “nel fascicolo c'è scritto il tuo nome, quindi sebbene parliamo anche della coppia adottiva, o affidataria, o, o la coppia o la mamma, che, ma il nome anche della mamma è sopra il tuo, quindi la centralità sei tu”» (INT.B102/18);

«la formazione poi sul campo mi ha dato la possibilità di capire che la materia è, determina la necessità di conoscenze interdisciplinari, e quindi necessariamente, lavoro sempre in equipe con gli altri professionisti» (INT.B116/4);

«dove non ci arrivo con le mie competenze a tutela del minore è anche corretto che si alzi la manina e si dica “benissimo facciamo intervenire un mediatore culturale, ma anche un traduttore per la lingua”» (INT.B110/6);

«e proprio si è costruito un gruppo di lavoro con periti, giudici onorari, giudici togati e avvocati, in cui abbiamo pensato, provato a pensare, la peculiare condizione» (INT.B106/6);

«se loro (minorenni n.d.r.) non ti aiutano tu non riesci a fare bene il tuo lavoro» (INT.B104/6);

«ma molto spesso di queste cose se ne è parlato liberamen*, cioè, vista l'età delle minori, perché non abbiamo, cioè, come le dicevo prima, hanno 14 e 16 anni, ecco, insomma, adesso forse 15 e 17, quindi adesso è passato anche un po' di tempo, però se n'è parlato anche con loro, ecco.» (INT.B112/10);

«in generale con i minori perché trovo che forniscano le, le migliori, le migliori indicazioni per poter poi muoversi nel panorama degli adulti, me compresa.» (INT.B101/12);

«tenendo presente sempre una cosa, dico: “noi che abbiamo convocato e abbiamo chiamato, vogliamo sentire il tuo parere, le cose che tu dici, perché pensiamo che tu abbia un'età, in cui sei in grado di, rispondere e di chiederti delle cose, del tuo vissuto, della tua storia, del, e fare delle scelte”» (INT.B102/18).

Una componente essenziale delle modalità di lavoro degli operatori della giustizia minorile che si interfacciano con minorenni con background migratorio è la *funzione ponte*. Tale concetto ricomprende non solo la capacità di svolgere una funzione ponte tra culture differenti, ma anche tra diverse generazioni, ruoli, o tra diversi modelli educativi, o ancora tra il mondo della famiglia, quello dei servizi e quello del tribunale:

«io ho dovuto ... cercare di spiegare a questa, a questa ragazzina (...) qual era il nostro, quale, qual era, come era organizzato il nostro ordinamento, perché il nostro ordinamento aveva deciso di tutelarla, perché questa sembra una cosa banale ma in molti paesi lo stato non interviene nelle relazioni così intime come quelle familiari» (INT.B111/4);

«e allora lì sono spesso io a, proporre una lettura cioè dico: “guarda io non so se questa è la tua storia, però mi è capitato di parlare con altre ragazze che hanno vissuto qualcosa di molto simile a te, e loro mi raccontano di» (INT.B108/18);

«e quindi quella rottura dentro a quella relazione era più una frattura di tipo culturale, in cui lei fa faceva fatica a riconoscersi nella cultura della mamma, che però quella cultura era l'identità della mamma, e quindi la mamma non poteva privarsi di quella visione del mondo e della donna, per quanto avesse già fatto dei tentativi di apertura, perché significava privarsi di un suo pezzo identitario» (INT.B114/6);

«riconoscendo che non sono soggetti mancanti, sono soggetti che pensano diversamente la genitorialità, sono soggetti che hanno il problema di avere dei figli

che possono percepire come continuatori di se stessi e non come degli estranei, ecco io non credo che ci siano tecniche diverse, c'è la questione di come noi concettualizziamo le problematiche della relazione genitore-figlio nella migrazione» (INT.B106/14);

«credo che, sia stato utile poter comunque comprendere quel tipo di contesto per riportarlo comunque all'interno di una cornice, che fosse anche compresa, da parte sia dei genitori sia da parte del ragazzo» (INT.B115/4).

«per loro quegli schemi di comportamento quelle, quel tipo di, di azioni sono la giusta via per l'educazione di un figlio e quindi sono qualcosa che va messo in atto per il bene del proprio figlio, anche se non vengono condivise» (INT.B115/10);

«il pregiudizio nel senso che, purtroppo a volte un po', su alcuni aspetti magari, anche noi involontariamente diciamo: "ah è un marocchino" nella, nelle riflessioni che facciamo comunemente così, però se poi riflettiamo bene, molte di queste cose succedono anche nelle famiglie di italiani» (INT.B113/14).

Da questo tema ho elaborato la terza area di competenza del profilo, INTERVENIRE: "L'operatore interculturale della giustizia minorile agisce e interviene mettendo al centro la persona e non la cultura, coinvolgendo il/la minore nelle diverse fasi del percorso e svolgendo una funzione ponte tra sistemi differenti. Concorre alla costruzione di interventi e percorsi a carattere interculturale orientati al futuro (con obiettivi di medio-lungo periodo), che vadano oltre il tempo in cui è chiamato ad esercitare come professionista".

4. Postura del professionista: consapevolezza e riflessività

Ho inserito in questa categoria tematica tutte quelle competenze correlate con la capacità di *riflettere criticamente* e mettere in discussione gli elementi culturali, la propria storia, il proprio sguardo, i saperi professionali e le teorie (anche implicite) che ci guidano (Mortari, 2003; Sclavi, 2019). Sono tutte competenze legate al lavoro su se stessi, al transformative learning (Mezirow, 2003; 2016), alla riflessività del professionista (Schön, 1993) e alla revisione critica delle proprie cornici, a partire da pregiudizi e stereotipi. Si tratta di quello che Benzoni e Cavenaghi (2019) definiscono «un forte lavoro su se stessi, sulle proprie motivazioni, sui propri sentimenti e stati d'animo, sulle proprie idee, valori, convinzioni e cornici di riferimento, e su quanto siano aperti al confronto,

rinegoziabili e permeabili». Nello specifico, gli operatori della giustizia minorile intervistati sono consapevoli dell'importanza di riconoscere il ruolo delle cornici e teorie implicite sottostanti a modalità di lavoro, strumenti e significati nell'incontro con l'altro e ritengono centrale il lavoro su se stessi. Di seguito alcuni esempi:

«è un qualcosa che va un po' al di fuori dell'aspetto lavorativo cioè è proprio un approccio mentale in relazione a altre culture, nel senso che lato mio (?) io considero altre differenti culture non superiori, non inferiori cioè diverse, che è anche il loro bello ci mancherebbe, e certamente vanno un po' conosciute queste persone, cioè non bisogna fermarsi alla notizia sul giornale -in questo momento sui social-» (INT.B110/18);

«rischi di farti una narrazione di quella storia che ti porta a, arrivare a delle conclusioni o comunque a fare delle valutazioni, su quella situazione, un po', dicendo, insomma no? cos'è successo? chi ha agito che cosa? che cosa serve? E quello è un po' vincolante perché tu rischi di incontrare l'altro già con un pregiudizio, no? e io questo non lo voglio fare perché sento che, che non va bene, che non serve no?» (INT.B114/8);

«credo che il fatto di, avere profondo riconoscimento e rispetto della mia storia e averla integrata nel mio evolvere come persona, come donna, e come professionista mi abbia aiutato a, a lavorare su queste» (INT.B114/28);

«abbiamo sempre lavorato su questi temi, sulle fatiche di noi operatori, sull'approccio adeguato da utilizzare ma* mai giudicante mai, colpevolizzante» (INT.B111/10);

«mi sono interrogata se dovessi far prevalere la mia cultura o quella di un altro (..) o un'altra, quella poi di origine del minore, diversa dalla mia che onestamente non ero tanto in grado di quantomeno comprendere» (INT.B110/8);

«(...) che definizione dare no? Cioè si tratta di un maltrattamento o di un eccesso nei mezzi di, educativi? Ecco, questo è il concetto di educazione, qual è? Cioè se per noi è, è considerato un maltrattamento il fatto di dire: tu devi stare, devi lavare i piatti, per esempio, però ecco come viene vissuto dal minore e come invece, magari per un genitore che proviene da un'altra cultura dove è cresciuto, magari lui stesso così, cioè abituato a dover aiutare in casa, ma facendo le pulizie, ecco. Come poi può essere, diciamo, interpretato dalla legge e dai soggetti che sono i protagonisti di questa di queste storie? Ecco» (INT.B112/4);

«ha il contro di costruirti dei pregiudizi che poi tu metti in campo senza accorgertene, e su situazioni su cui magari sei portato a pensare meno perché vai più in automatico no?» (INT.B103/28).

Fa parte di quest'area anche la capacità di *stimolare riflessioni interculturali* nei contesti di lavoro, ad esempio in merito alle procedure o a termini e significati in uso.

«li ci siamo un po' interrogati per dire: come la gestisco questa cosa? è il mio punto di vista? è il punto di vista loro?» (INT.B110/6);

«e quindi l'azione interculturale era stata quella, (...) nell'aiutare a -come dire- collocare le osservazioni dei genitori, cioè degli operatori, dentro il quadro del fisiologico disagio della relazione genitore-figlio nella migrazione» (INT.B106/4).

«gli operatori sociali, giuridici, clinici, dovrebbero fare una serissima riflessione sulla nozione di cultura che usano, perché la cultura è diventata ormai fattore esplicativo» (INT.B106/12).

«(...) insomma quando dici famiglia, dici un universo, un mondo no? e quindi ecco, se la tua scelta professionale è quella di lavorare nel campo delle famiglie, con i genitori, bambini e ragazzi, cioè, devi per forza educarti all'idea che non esiste una sola visione, no? di, delle, delle famiglie» (INT.B114/28).

Da questo tema ho sviluppato la quarta area di competenza del profilo, **RIFLETTERE CRITICAMENTE**: “L’operatore interculturale della giustizia minorile è consapevole delle diverse dimensioni collegate alla propria cultura, identità culturale, all’appartenenza ad una categoria professionale e alla propria storia biografica e di come questi elementi influenzino la sua relazione con persone con background migratorio. Riflette ed esercita uno sguardo critico sulla relazione tra questi elementi, il proprio operato e le procedure giudiziarie.”

5.Andare oltre: lavorare in profondità

Fanno parte di questa categoria tematica tutte quelle capacità e abilità legate alla comprensione della complessità del reale e di modifica del contesto, tra cui creare linguaggi condivisi e scenari interculturali, sviluppare consapevolezza in merito al funzionamento del sistema della giustizia, e costruire procedure interculturali nei contesti professionali in cui opera. È l’area tematica in cui più di

tutte si esprime la capacità degli operatori della giustizia minorile di assumere un approccio interculturale perché riguarda l'agire uno sguardo sul mondo e una postura professionale (Cohen-Emerique, 2017). Alla base vi è un'idea di approccio sistemico, che genera modalità di lavoro in grado tenere conto delle relazioni tra gli elementi e il contesto nel quale questo avviene, e che spinge ad assumere una visione di causalità circolare al posto della causalità lineare (Nardone, 2012).

«quindi abbiamo deciso di fare questa mega mattina di lavoro e sono venuti la mamma, il papà, la sorella e il fratello, il traduttore, i servizi dell'USMM ("Ufficio di Servizio Sociale per Minorenni) e, e ovviamente il ragazzo» (INT.A101/20);

«credo che l'azione interculturale sia stata quella di scegliere di convocare i servizi, gli operatori dei servizi, invece di limitarmi come spesso si fa a chiedere le relazioni, e a stimolare in udienza il, come dire, un lavoro che a mio parere non era stato fatto fino a quel momento, per comprendere non solo in senso psicopatologico, come facilmente viene fatto, la condotta di questa donna» (INT.B106/4);

«lavorare perché nei lunghi neutri sia presente in certi casi il mediatore, così che la famiglia possa parlare col figlio quando è nei luoghi neutri, penso si chiamino così anche da voi...» (INT.B106/4);

«l'ascolto non lo faccio mai da sola, quindi lo li incontro sempre o con l'assistente sociale, o con la psicologa, a seconda delle figure che vi ruotano attorno» (INT.B116/4);

«e io mi sono arrabbiata davanti ai servizi dicendo che il ragazzo aveva tante risorse e che invece io credevo in lui, credevo che avrebbe imparato un lavoro» (INT.B109/6);

«il piano tecnico era andato per la sua strada e non si incontrava più sul piano della vita, io mi sono battuta in camera di consiglio di dire basta, cioè facciamo rientrare questo papà a casa e, e poi vediamo che cosa succede, ma insomma le persone devono anche potersi assumere -no?- le responsabilità delle loro scelte» (INT.B114/30).

In quest'area il *lavorare in profondità* significa andare oltre al primo approccio, non fermarsi alla prima lettura della situazione e alla prima interpretazione della realtà ma farsi interrogare dalle storie e restituire complessità al reale. Significa anche non limitarsi ad agire un ruolo con compiti e azioni predefiniti e vincolati ma

interpretarlo, andando oltre, esercitando la capacità di “sognare gli altri come ora non sono” (Danilo Dolci, Ciascuno cresce solo se sognato).

«era proprio un amore per se stessi, cioè io mi ricordo che proprio gli dicevo “ma tu come ti vedi? cioè se tu come ti ve* come ti vedi? adesso hai 16 anni, 17 anni, tra 10 anni trent'anni a trent'anni come ti vedi, come ti immagini” (INT.A101/24);

«Questo linguaggio nell'educazione si chiama empowerment, cioè far sentire al ragazzo il potere che lui ha sulla propria vita, e siccome spesso la luce cambiava negli occhi di questi ragazzi e tornavano, all'udienza successiva, con un impegno diverso nel progetto di messa alla prova, ma anche magari proprio dando precedentemente dimostrazione di aver preso una strada diversa, questa cosa mi ha sempre riempito di incredibile gioia» (INT.A103/4).

Da quest'area tematica ho definito la quinta area di competenza del profilo, **LAVORARE NELLA COMPLESSITÀ**: “L'operatore interculturale della giustizia minorile agisce la capacità di “andare oltre”, intesa come saper leggere le situazioni nella complessità, agire in senso sistemico e portare l'approccio interculturale all'interno dei diversi contesi di lavoro di cui fa parte”.

Nella figura seguente la presentazione dei temi individuati alla fine della ricerca e delle relative voci del profilo che ne sono scaturite:



Figura 23- Temi e voci del profilo

7.2 Profilo dell'operatore interculturale della giustizia minorile

Lo schema delle competenze pedagogiche interculturali e i temi emersi dall'analisi tematica sono stati il punto di partenza per l'avvio del processo di ricomposizione e riorganizzazione dei dati che ha portato alla creazione del profilo professionale. In questa fase ho lavorato sostanzialmente a livello latente e non semantico, allontanandomi sempre di più dai contenuti espliciti per cercare di cogliere i significati impliciti, sollecitando il livello interpretativo (Terry et al. 2017). Si è trattato di un processo in cui, a partire dalle competenze presentate dalle singole persone intervistate sono giunte ad individuare quelle che possono essere definite come "competenze fondamentali" per poter entrare in relazione e lavorare con minorenni con background migratorio all'interno del sistema della giustizia minorile. Per giungere a questa mappa di competenze è stato necessario ricombinare le singole risorse, abilità e capacità emerse dalla ricerca cercando di individuare delle macrocategorie, che sono poi state definite "aree di competenza". Anche in questo caso si è trattato di un processo ricorsivo e ciclico che mi ha portato più volte a rivedere, riconsiderare quanto stavo realizzando, ripassando più e più volte dalla classificazione delle CI, le cinque tematiche dell'approccio interculturale nel sistema della giustizia minorile e le singole risorse esplicitate nelle interviste.

Come in tutti i processi anche la dimensione teorica ha fatto da sfondo al lavoro. In linea con le modalità di creazione dei profili professionali e la cornice pratica dell'intervista di esplicitazione (Vermersch, 2005), la teoria di riferimento non ha tuttavia portato all'inserimento di nuove competenze o aree di competenza quando queste non erano presenti tra quelle narrate o rappresentate dai partecipanti. Per la formulazione finale delle voci del profilo ho utilizzato come principi guida i criteri di Barrett (2021): brevità: frasi non troppo lunghe; formulazione positiva: ogni descrittore afferma ciò che ciascuno può fare piuttosto che quello che non può fare; chiarezza della formulazione: frasi non troppo articolate e comprensibili anche da professionisti afferenti a diverse discipline; indipendenza: ogni area di competenza nel modello risulta separata dalle altre (per quanto si sia consapevoli che nella realtà si esprimono come intrecciate); definitezza/determinatezza:

ciascuna voce descrive un comportamento concreto o un comportamento.

Al termine della fase di definizione del profilo dell'operatore interculturale ho inserito nella ricerca un Focus Group con lo scopo di presentare il profilo ad alcuni professionisti della giustizia minorile, comprendere se potesse essere un modello di riferimento valido e riflettere con loro sulle voci che compongono il profilo. Le molte riflessioni e considerazioni scaturite dal confronto nel focus group mi hanno portato a rivedere la terminologia utilizzata, definire meglio alcune voci e sistemare alcune componenti dopo averle rilette grazie ai punti di vista differenti emersi nel FG.

In linea con il focus sulle pratiche professionali, il profilo che ho creato contiene delle aree di intervento (competenze) e delle relative attività che indicano specifiche pratiche o posture professionali. Si tratta di un modello *worker oriented* (Sanderberg, 2000) poiché le competenze al centro sono quelle degli operatori della giustizia minorile che agiscono in senso interculturale nel loro lavoro con minorenni e famiglie con background migratorio e non quelle richieste esplicitamente dal sistema o dall'organizzazione lavorativa per poter operare al suo interno. È quella che Le Boterf (2008) individua come differenza tra la competenza reale, detenuta e messa in atto dalle persone, e la competenza richiesta. Poiché il profilo riguarda la specificità dell'entrare in relazione con persone con background migratorio, il modello non fa riferimento alle core skills necessarie per poter operare nel settore della giustizia minorile ma a delle skills aggiuntive, utili per operare in un settore specifico.

Di fatto il profilo dell'operatore interculturale si colloca *sopra* le core skill del ruolo e, allo stesso tempo, *al di sopra*, restando trasversale a più ruoli, poiché non riguarda una figura professionale in particolare ma un generico operatore della giustizia minorile.

Di seguito lo schema del profilo, elaborato in somiglianza con i profili professionali di regione Lombardia (QRSP) e regione Veneto (RRSP):

L'operatore interculturale nel sistema della giustizia minorile
<p>Descrizione del ruolo:</p> <p>È l'operatore che, all'interno del sistema della giustizia minorile, è in grado di entrare in relazione in modo proficuo con minorenni con background migratorio, quindi portatori di differenze culturali e identitarie.</p> <p>Nell'agire professionale mette al centro le persone con le loro storie biografiche, svolge una funzione ponte tra sistemi (culturali) differenti e concorre alla progettazione di percorsi a carattere interculturale.</p> <p>È in grado di <i>lavorare con</i> minorenni e sistemi familiari con background migratorio (accogliere + interagire + intervenire) e anche di "<i>lavorare per</i>", cioè di utilizzare le sue competenze interculturali nei diversi ambienti di lavoro in cui opera.</p> <p>Si prende cura della propria formazione e crescita professionale in tema di approccio e competenze interculturali, riflessività del professionista e consapevolezza della propria storia e dei propri riferimenti culturali.</p>

Aree di intervento specifiche legate al ruolo (aree di competenza):
1. Accoglie le persone minorenni portatrici di differenze culturali e identitarie e le loro fatiche ed esigenze, sia preparandosi all'incontro, che preparando e gestendo al meglio spazi e tempi.
2. Entra in relazione e in dialogo con i/le minorenni con background migratorio in modo proficuo grazie alle proprie abilità comunicative e di ascolto, alla capacità di comprendere il punto di vista dell'altro e i suoi sistemi di significato, e alla consapevolezza dei propri riferimenti culturali.
3. Agisce e interviene mettendo al centro la persona e non la cultura, coinvolgendo il/la minorenne nelle diverse fasi del percorso e volgendo una <i>funzione ponte</i> tra sistemi differenti. Contribuisce alla progettazione di percorsi a carattere interculturale orientati al futuro, che vadano oltre il tempo in cui è chiamato ad esercitare come professionista.
4. È consapevole delle diverse dimensioni collegate alla propria cultura, identità culturale, all'appartenenza ad una categoria professionale e alla propria storia biografica e di come questi elementi influenzino la sua relazione con persone con background migratorio. Riflette ed esercita uno sguardo critico sulla relazione tra questi elementi, il proprio operato e le procedure giudiziarie
5. Agisce la capacità di "andare oltre", intesa come saper leggere le situazioni nella complessità, agire in senso sistemico e portare l'approccio interculturale all'interno dei diversi contesi di lavoro di cui fa parte.

Tabella 30- Profilo: ruolo e 5 aree di competenza

AREA di COMPETENZA 1: ACCOGLIERE

L'operatore interculturale nel sistema della giustizia minorile accoglie le persone minorenni portatrici di differenze culturali e identitarie e le loro fatiche ed esigenze, sia preparandosi all'incontro, che preparando e gestendo al meglio spazi e tempi.

Attività:

- Costruisce un clima accogliente e rispettoso delle differenze ed è aperto all'incontro con le persone portatrici di differenze identitarie e culturali.
- È capace di accogliere tutte le dimensioni della diversità, non solo quella della cittadinanza o religione, riconoscendo la connotazione plurale dell'identità di ciascuno.
- È capace di accogliere le fatiche, le sofferenze, il dolore, e la rabbia legate alle storie biografiche dei/delle minorenni.
- Lavora sulla fiducia intesa come la propria capacità di fidarsi, il dare fiducia, e il far sì che l'altro si fidi in una situazione di forte differenza (culturale).
- Si prepara all'accoglienza e all'incontro con l'altro, anche scegliendo che domande fare e che aree indagare sulla base delle sue conoscenze.
- Raccoglie quante più informazioni possibili sul contesto, generale e familiare, e sulla storia biografica personale del/la minorenne, con particolare attenzione al contesto di provenienza.
- Pianifica e gestisce al meglio l'uso di spazio e tempo (il setting in generale).
- Sa valorizzare i punti di vista di ciascuna persona che accoglie.
- Accoglie e ascolta le diverse posizioni cercando di arrivare ad una comprensione delle ragioni e motivazioni sottostanti.

AREA di COMPETENZA 2: INTERAGIRE

L'operatore interculturale nel sistema della giustizia minorile entra in relazione e in dialogo con i/le minorenni con background migratorio in modo proficuo grazie alle proprie abilità comunicative, di ascolto e di decentramento, alla capacità di comprendere il punto di vista dell'altro e i suoi sistemi di significato, e alla consapevolezza dei propri riferimenti culturali.

Attività:

- Comunica in modo chiaro utilizzando un linguaggio comprensibile e semplificato

se richiesto, accertandosi che l'altra persona abbia compreso.

- Spiega il proprio ruolo, in che luogo ci si trova, per quale motivo e con quali obiettivi, e illustra il percorso giudiziario, assicurandosi sempre che l'altro abbia compreso.
 - Ascolta il/la minorenni in una posizione di ascolto attivo e competente, per comprendere chi è e il suo progetto di vita, se necessario prevedendo la presenza di altre figure di riferimento.
 - Sa sintonizzarsi con le persone portatrici di differenze, prestando attenzione alle reazioni dell'altro e regolandosi in base ai feedback che riceve.
 - Entra in dialogo con i/le minorenni con background migratorio non considerandole in automatico come manchevoli o problematiche ma facendosi incuriosire e guidare dalle storie personali.
 - Comprende i punti di vista dell'altro, i suoi sistemi di significato e le sue visioni del mondo e della realtà che sta vivendo.
 - Interpreta i comportamenti e le azioni altrui collocandoli all'interno del sistema (culturale) di riferimento attraverso la capacità di decentramento, evitando di utilizzare uno sguardo etnocentrico
- È capace di modificare i propri schemi di riferimento per adattarli alla situazione reale in cui si trova a dover interagire.

AREA di COMPETENZA 3: INTERVENIRE

L'operatore interculturale nel sistema della giustizia minorile agisce e interviene mettendo al centro la persona e non la cultura, coinvolgendo il/la minorenni nelle diverse fasi del percorso e svolgendo una funzione ponte tra sistemi differenti. Concorre alla costruzione di interventi e percorsi a carattere interculturale orientati al futuro (con obiettivi di medio-lungo periodo), che vadano oltre il tempo in cui è chiamato ad esercitare come professionista.

Attività:

- Ritiene il/la minorenni con background migratorio competente e interlocutore valido, riconoscendone la dimensione di autodeterminazione e rispettandone il punto di vista.
- Coinvolge e rende partecipi i/le minorenni con background migratorio e, quando

possibile, anche le loro famiglie nei percorsi progettuali.

- Identifica strategie di intervento adeguate valutandole e modificandole in itinere, rispettando la capacità di agency della persona e riconoscendo il valore alle storie biografiche.
- Svolge una funzione ponte, non solo tra culture ma tra sistemi (giustizia, servizi sociali, famiglia...), generazioni, modelli educativi, interpretazioni etc.
- È in grado di far comprendere i dispositivi, il percorso e le pratiche specifici del sistema della giustizia minorile italiana anche a persone che hanno sistemi giudiziari e normativi differenti.
- Comprende le richieste del/la minorenne con background migratorio inserendole all'interno del sistema valoriale dell'altro e le traduce in modo che siano comprensibili per il sistema giudiziario.
- Struttura il suo intervento mantenendo il focus sulla persona e non solamente sulle sue origini o sulle caratteristiche "culturali".
- Sa progettare interventi e percorsi personalizzati, tenendo conto delle differenze culturali e identitarie e considerando le risorse e i punti di forza della persona e dei sistemi intorno ad essa.
- Struttura interventi che sappiano tenere insieme il piano tecnico e quello della vita delle persone.
- Lavora in interdisciplinarietà e in rete con altri professionisti, consapevole che sguardi, approcci e strumenti sono culturalmente orientati e mai neutri.

AREA di COMPETENZA 4: RIFLETTERE CRITICAMENTE

L'operatore interculturale nel sistema della giustizia minorile è consapevole delle diverse dimensioni collegate alla propria cultura, identità culturale, all'appartenenza ad una categoria professionale e alla propria storia biografica e di come questi elementi influenzino la sua relazione con persone con background migratorio. Riflette ed esercita uno sguardo critico sulla relazione tra questi elementi, il proprio operato e le procedure giudiziarie.

Attività:

- È consapevole della propria identità culturale, della propria storia biografica e dei propri valori e riconosce l'importanza del proprio background culturale.

- È consapevole delle proprie teorie di riferimento in merito a cultura, identità culturale e gestione delle differenze e dell'effetto che hanno nella pratica lavorativa.
- È in grado di riflettere criticamente sulle proprie premesse e cornici di riferimento a partire dalla consapevolezza dei propri pregiudizi, stereotipi e impliciti culturali.
- Riconosce che saperi e strumenti professionali non sono universali né neutri ma culturalmente orientati ed è consapevole delle teorie professionali che lo/la guidano.
- È consapevole della parzialità e della non neutralità del proprio sguardo e della necessità di integrarlo con altri sguardi, professionali e non.
- Contribuisce allo sviluppo della consapevolezza sul funzionamento del sistema della giustizia, riflettendo sui principali concetti, pratiche e strumenti in uso nel sistema della giustizia minorile e sui loro significati (anche impliciti).
- Esercita uno sguardo critico sulle procedure quando applicate in modo automatico a famiglie con background migratorio, partendo dal presupposto che non esiste universalità in merito allo spazio di intervento dello Stato nelle questioni familiari.
- Stimola la riflessione sui contesti di riferimento delle persone con background migratorio, consapevole della complessità del reale e dell'approccio etnocentrico del sistema della giustizia minorile.
- Contribuisce alla costruzione di linguaggi condivisi e procedure interculturali nei contesti professionali in cui opera.

AREA di COMPETENZA 5: LAVORARE NELLA COMPLESSITÀ

L'operatore interculturale nel sistema della giustizia minorile agisce la capacità di "andare oltre", intesa come saper leggere le situazioni nella complessità, agire in senso sistemico e portare l'approccio interculturale all'interno dei diversi contesti di lavoro di cui fa parte.

Attività:

- Non si ferma alla prima lettura della situazione ma cerca di giungere ad una comprensione più olistica e interculturale della situazione.
- Agisce in senso ecologico ispirandosi ad un approccio sistemico, lavorando in profondità e con le storie delle persone.
- Agisce in modo da sviluppare nelle persone una forte consapevolezza rispetto a quanto sta accadendo (lavorare perché l'altro possa comprendere il sistema e la sua

posizione nel sistema).

- Contribuisce alla diffusione di una cultura e di un approccio interculturale e alla costruzione di procedure interculturali nei contesti professionali in cui opera.
- Contribuisce a creare scenari e congetture sul caso con uno sguardo interculturale, risignificando comportamenti e situazioni a partire da un approccio interculturale.
- Contribuisce alla creazione di linguaggi condivisi in situazioni di multidisciplinarietà.
- Contribuisce alla visione d'insieme e restituire complessità del reale, riconoscendo la parzialità del proprio sguardo e la necessità di più sguardi.
- Pratica l'interdisciplinarietà come inter-cultura, incontro e confronto tra culture professionali differenti, e non sconfinamento (di ruoli e competenze) in funzione di allargare lo sguardo sulle situazioni.
- Interviene in modo sistemico, considerando le relazioni tra le persone con background migratorio e il contesto e assumendo una visione di causalità circolare e non lineare.
- Riconosce la dimensione valoriale sottostante il lavoro e opera affinché diventi esplicita nei diversi interventi e contesti di lavoro.

Le competenze e le attività proprie delle cinque aree del profilo dell'operatore interculturale si presentano come un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, insieme necessario ad esplicitare in maniera valida ed efficace un compito (Pellerey, 2004, p. 40). Le cinque aree del profilo sono pensate come interrelate, anche se è possibile posizzarle su un continuum che, come hanno ben sottolineato i partecipanti al FG, va da un minimo (accoglienza) ad un massimo (lavorare nella complessità). È evidente che, trattandosi di una ricomposizione, il profilo che ho sviluppato non si riferisce ad una singola persona che possiede tutte le caratteristiche (un "super operatore interculturale") ma è un insieme di competenze che possono essere espresse da chi agisce il ruolo, di volta in volta in modalità differenti, e che ciascuna persona può padroneggiare a livello differente.

Il profilo professionale si basa sulle attività, anche se risulta evidente che per poter essere svolte serve ricorrere alle risorse. Ne è un esempio la

consapevolezza che, pur essendo esplicitata tra le attività della quarta area, in qualità di risorsa partecipa anche alle altre aree di competenza. Allo stesso modo alcune componenti delle prime tre aree di competenza (lavorare con) sostengono anche le azioni delle ultime due (lavorare per). Si tratta di competenze intese come costruito organizzativo poiché ho scelto di dare risalto alle azioni senza entrare nella complessa spiegazione di cosa ci sia *sotto* o *dietro* dal punto di vista delle risorse personali o di contesto. Nell'espressione delle azioni e competenze relative al profilo risulta infine centrale non solo il saper fare, cioè eseguire un'operazione prescritta, ma il saper agire, cioè gestire situazioni complesse impreviste e prendere l'iniziativa (Le Boterf, 2000).

Al termine del lavoro sul profilo, ho individuato anche alcuni possibili *rischi* connessi all'utilizzo del profilo in contesti lavorativi complessi caratterizzati da pluralismo e differenze. Un primo rischio riguarda il *riduzionismo* in merito alle singole componenti del profilo. Come ricorda Cepollaro (2008) la competenza in quanto proprietà emergente non è in nessun modo riconducibile a nessuna delle sue eventuali componenti, mentre la stessa risorsa può far parte di più competenze (Le Boterf, 2008; Castoldi, 2016), essere considerata un'attitudine oppure un'abilità (Portera, 2007) o far parte di una competenza più complessa o di una competenza superiore (Cepollaro, 2008). Per evitare questo rischio ho scelto di non inserire le risorse sottostanti alle attività e di focalizzarmi sulle azioni che compongono l'area di competenza, per quanto alcune risorse siano emerse in modo molto chiaro dall'analisi dei dati delle interviste semi strutturate. Ciascun professionista può quindi esprimere la competenza utilizzando la propria, unica e personale, combinazione di risorse. Il secondo rischio riguarda il *rapporto tra competenze, relazioni e contesto*. Le competenze emergono in relazione e non si esauriscono in ciò che possiamo vedere, nei tratti misurabili e oggettivabili (Cepollaro, 2008). Inoltre, le competenze non sono mai *context free*, ma dipendono anche dal contesto e dalla possibilità di farne ricorso (Muschitiello, 2012). Un tentativo per attenuare lo sbilanciamento sulle azioni e sulle persone che agiscono le competenze è stato quello di accompagnare le azioni con dati di contesto e descrizioni il più possibile esplicite in merito a relazioni e contesti lavorativi. L'ultimo rischio riguarda il fatto che le competenze sono in costante evoluzione e quindi è difficile descriverle

perché in continuo divenire (Cepollaro, 2008). Inoltre, le competenze sono sempre espressione di un determinato periodo storico e quindi anch'esse culturali e non neutre. Per ovviare al rischio di *reificazione e immobilità* delle competenze presenti nel profilo, ho cercato di mantenere nella descrizione una dimensione di dinamicità, cercando di non ignorare la natura contingente delle CI.

In conclusione, il profilo dell'operatore interculturale della giustizia minorile va pensato come aperto e flessibile, non rigidamente prescrittivo. Anch'esso può essere soggetto al cambiamento in quanto storicamente situato, pertanto, le sue componenti sono modificabili e soggette a revisione. Essendo inoltre legato a ruoli differenti, con compiti non codificati come mansioni specifiche e settoriali, è da considerare in via di evoluzione anche rispetto a questi aspetti.

7.3 Modello di CI nel sistema della giustizia minorile

Nel linguaggio scientifico un modello è una rappresentazione semplificata della realtà, indispensabile per potersi orientare nella complessità del reale, che ha una valenza esplicativa ma anche prescrittiva. Vi sono numerosi vantaggi nell'utilizzare un modello, tra cui la possibilità di sintesi, la visibilità di alcune caratteristiche e il poter rendere graficamente connessioni e relazioni tra le singole parti. Inoltre, un modello può essere sottoposto al confronto con altri, ad esempio per produrre riflessioni o domande di ricerca, e può essere operazionalizzato in studi successivi. Alcuni limiti possono essere rappresentati dalla semplificazione del reale e delle relazioni tra le componenti, e dalla intrinseca staticità. D'altronde un modello deve essere per sua natura semplice, intendendo con semplice non l'essere privo di complessità ma di averla risolta al suo interno, altrimenti rischia di essere di scarsa utilità.

In questo paragrafo intendo presentare un possibile *modello di competenze pedagogiche interculturali per il sistema della giustizia minorile*. Tale modello deriva principalmente da quanto emerso in questi tre anni di ricerca, sia come risultati che come revisione della letteratura, unito alla rilettura dei modelli di CI presentati nel terzo capitolo e alle molte riflessioni e sollecitazioni scaturite al

termine della ricerca. In particolare, ho sentito l'esigenza di accompagnare il profilo con un modello a partire dai principali limiti riscontrati nel profilo. Pertanto, ho scelto di creare un modello che riuscisse a rappresentare in forma grafica l'agire competente dal professionista interculturale all'interno del sistema della giustizia minorile. Si tratta di un modello che, per quanto bidimensionale, vuole rendere conto della dimensione dinamica, situata ed evolutiva delle competenze, e allo stesso tempo integrare i risultati ottenuti dalla ricerca rispetto a sviluppo e formazione delle competenze interculturali nel sistema della giustizia minorile. Nello specifico ciò che intendo rendere visibile nel mio modello non sono tanto le CI individuate della ricerca ma gli elementi che fanno da supporto allo sviluppo e all'esercizio delle CI nel sistema della giustizia minorile. Per questo motivo ho chiamato il mio modello "Modello delle CI per spinte e tensioni" (figura n. 24).

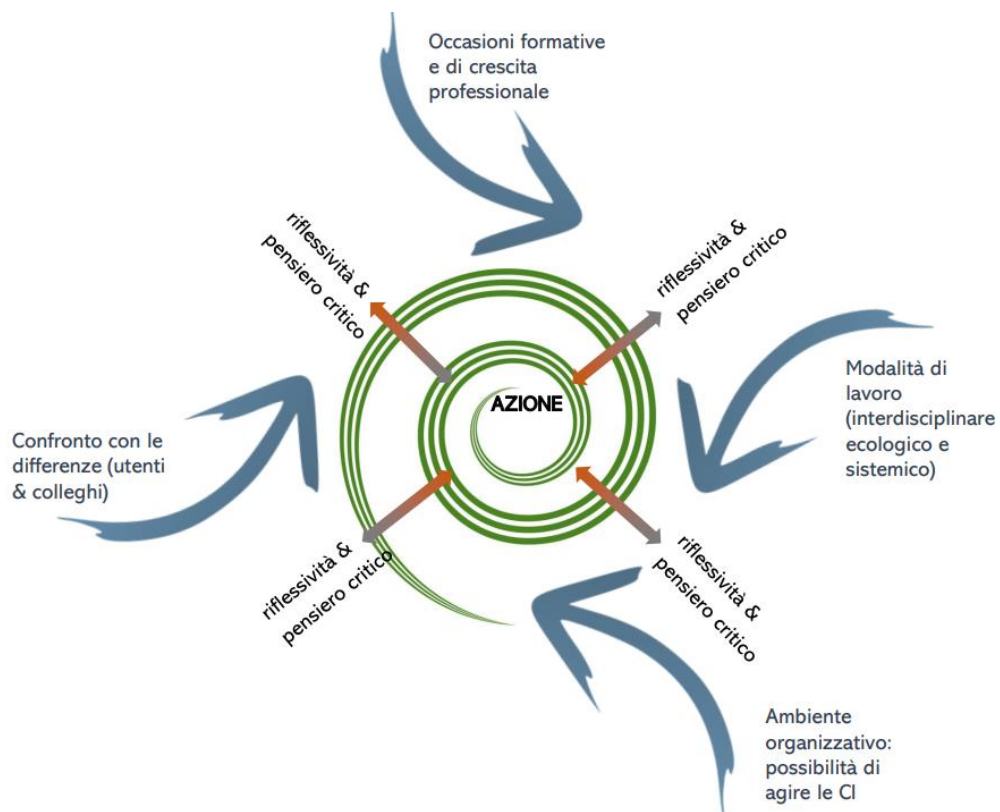


Figura 24- Modello delle CI per spinte e tensioni

Nel modello che ho elaborato, come si vede dalla figura 24, al centro si trova una spirale composta da tre elementi (idealmente) intrecciati. Si tratta del sapere, saper fare e saper essere, le tre componenti delle competenze pedagogiche interculturali, che danno origine all'azione espressione della competenza. L'idea

alla base è che ciò che possiamo osservare non è la competenza ma l'azione, o la performance, che da essa deriva. Inoltre, il legame che intercorre tra risorse e competenze non risulta del tutto chiaro, in quanto non sempre la migliore competenza è agita da chi possiede le maggiori dotazioni di risorse (Birbes, 2012). Si tratta di un pensiero contrario all'approccio riduzionista secondo cui la competenza viene scomposta in unità elementari e la replica delle singole unità porta inevitabilmente all'azione della competenza nel suo intero. Nel mio modello invece l'intreccio tra le risorse non viene esplicitato poiché ciascun operatore è libero di mobilitare le proprie risorse in modo personale, e di volta in volta differente, per giungere all'azione competente. Affiancando il modello al profilo professionale le azioni potrebbero coincidere con le attività specifiche di ciascun'area di competenza interculturale o con le singole azioni sottostanti.

La scelta della spirale rimanda in primis al movimento, all'idea che le competenze siano in primo luogo situate e siano quindi, di volta in volta, frutto di una combinazione specifica di risorse (personali e di contesto) che risponde ad una particolare situazione. In secondo luogo, il movimento della spirale, pensato come continuo, richiama la costante evoluzione e cambiamento delle competenze, poiché, anche quando sembra che siano ferme, poiché non producono azioni visibili, in realtà continuano a modificarsi. Infine, idealmente il modello è in eterno movimento poiché si considerano le competenze interculturali non come qualcosa di raggiunto in via definitiva ma come un processo che dura per tutto l'arco della vita.

Attorno alla spirale si trovano quattro punti di partenza, o di spinta, che mantengono in movimento la spirale dell'azione. Sono quattro *spinte* (frece grandi blu), cioè quelle condizioni che supportano lo sviluppo e l'azione delle competenze pedagogiche interculturali all'interno del sistema della giustizia minorile.

Ipoteticamente ciascun punto di spinta può dare avvio al processo. Si tratta di:

-ambiente organizzativo: possibilità di agire le competenze interculturali

Non è più possibile negare il fatto che l'ambiente, inteso non solo come contesto storico-sociale ma anche come luogo di lavoro, influenzi la possibilità di agire le competenze. È la dimensione del poter agire, che in questo caso mette l'accento su

quanto il contesto organizzativo sia in grado di supportare o spingere i lavoratori in una determinata direzione. Tale dimensione chiama in causa la responsabilità del sistema della giustizia minorile, che, a fronte di un mondo sempre più multiculturale, dovrebbe indirizzare i suoi operatori verso lo sviluppo di competenze pedagogiche interculturali. Per questo nel modello si trova accanto alla prima spinta, quella che dà origine al movimento, perché in assenza di una scelta che comporti il richiedere le CI a tutti gli operatori del sistema, l'iniziativa viene lasciata al singolo professionista rischiando di perpetrare discriminazioni e ingiustizie in nome di un sistema che viene percepito come "neutro".

-opportunità di confronto con persone differenti

I contesti lavorativi ricchi di occasioni in cui è possibile entrare in relazione, confrontarsi e dialogare con persone portatrici di identità culturali differenti consentono la messa in moto, il mantenimento e lo sviluppo delle competenze interculturali. Tale spinta riprende l'idea della centralità delle relazioni interpersonali nei processi di apprendimento e acquisizione delle competenze. Nel contesto della giustizia minorile queste occasioni sono rappresentate non solo dal lavoro con gli utenti e le loro famiglie, ma anche dalla collaborazione con professionisti ed esperti afferenti ad altre discipline o anche di culture diverse, così come la partecipazione a lavori di rete o la cooperazione in altri contesti di lavoro. All'opportunità di confronto va aggiunta la dimensione personale della disponibilità a confrontarsi, ad entrare in relazione, spesso frutto di predisposizioni personali che partono dalle storie biografiche, anch'esse fondamentali per lo sviluppo delle CI. In caso contrario il confronto rischia di portare a vedere le differenze solo come ostacoli alla comprensione o problemi.

-occasioni formative e di crescita professionale

Questa spinta si riferisce a tutte quelle occasioni di crescita, in contesti formali, non formali e informali, che supportano lo sviluppo di competenze interculturali. Nei luoghi di lavoro si possono realizzare a partire da strumenti più formali, quali corsi di formazione e aggiornamento, oppure attraverso l'affiancamento, il mentoring o il coaching, ma anche scaturire dal confronto quotidiano con i colleghi e le colleghe.

Occorre specificare che non si tratta di corsi sviluppati come “bigini” di qualche cultura, ma di percorsi, occasioni, e momenti volti all'incontro, al confronto, all'interazione e al dialogo che sollecitano la dimensione della mediazione e dell'incontro con l'altro e che consentono di sviluppare un approccio interculturale e le CI. Si tratta di esperienze, corsi, laboratori o singoli eventi che comportano sempre una successiva riflessione e la capacità di modificare i propri schemi di riferimento, in linea con le riflessioni presentate rispetto all'apprendimento degli adulti.

-modalità di lavoro (interdisciplinare ecologico e sistemico)

Tutte le modalità di lavoro che mettono in relazione saperi e discipline differenti e che non negano la complessità del reale attraverso una visione determinista o legata a una causalità lineare ma che invece partono da presupposti differenti, consentono agli operatori di mantenere l'assetto sulle competenze pedagogiche interculturali perché sono quelle che ci consentono di interpretare eleggere la complessità del mondo in cui viviamo. Nel sistema della giustizia minorile tali modalità consentono di esercitare le competenze interculturali poiché insistono sulla capacità del professionista di mettere in relazione aspetti, componenti e sguardi differenti senza perdere la centralità della persona.

Accanto a tali spinte un'altra componente del modello sono le *tensioni* (freccie rosse/grigie). Si tratta di forze che vanno sia verso l'interno che verso l'esterno, alla cui base si trova la consapevolezza della propria identità e storia biografica e professionale, nonché delle componenti culturali del sistema in cui si opera, unitamente alla contezza di quanto tutti questi elementi influenzino, anche implicitamente, il nostro agire professionale. L'idea di inserire delle tensioni del modello deriva dalle tante attenzioni e indicazioni, emerse durante la ricerca e dall'analisi dei dati, rispetto al lavoro su se stessi e alla consapevolezza delle conseguenze e degli effetti della matrice culturale del sistema della giustizia minorile. Come è noto nel mondo delle scienze umane, infatti, la cultura e le differenti appartenenze identitarie permeano, spesso in modo non visibile, il nostro modo di vedere il mondo, di intendere i rapporti e di entrare in relazione con l'altro.

La componente centripeta di questa tensione è rappresentata dalla riflessività e dal pensiero critico verso se stessi. È quella capacità di lavorare su di sé come professionisti, sulle proprie posture, sul proprio sguardo, di esercitare un'analisi critica delle proprie cornici di significato con cui leggiamo e interpretiamo il mondo. La componente centrifuga, che va dal centro verso l'esterno, è rappresentata da riflessività e pensiero critico agiti verso ciò che si trova "fuori". È una tensione che ci porta ad interrogare gli strumenti, le pratiche, gli sguardi, gli approcci, le discipline e i paradigmi. È grazie a queste tensioni parallele che l'agire dell'operatore interculturale della giustizia minorile può diventare riflessivo e quindi responsabile.

7.4 Possibili sviluppi futuri

La finalità di una ricerca qualitativa è quella di indagare i fenomeni oggetto di studio in profondità e acquisire conoscenza rispetto a un fenomeno (Mortari, 2003). Per questo motivo le conoscenze che emergono da questo tipo di ricerche non portano all'individuazione di generalizzazioni statistiche o leggi universali. Ciononostante, non significa che non sia possibile andare oltre le spiegazioni circoscritte ai singoli studi e processi di analisi dei dati per provare a gettare luce anche su fenomeni differenti, suggerire buone pratiche condivisibili e stimolare ulteriori riflessioni in ambiti disciplinari diversi (Pagani, 2020). In linea con la natura pedagogica a trovare risposte per problemi concreti, intendo quindi aggiungere considerazioni, raccomandazioni e anche domande che siano utili a chi ogni giorno lavora con persone di minore età nei vari contesti della giustizia minorile e della tutela (intesi in senso ampio) e a stimolare riflessioni anche rispetto ad altri contesti simili. Interrogare quindi non solo i dati ma anche i risultati.

Una prima riflessione riguarda i *possibili utilizzi* sia della classificazione delle competenze pedagogiche interculturali che del profilo dell'operatore interculturale della giustizia minorile. Concretamente, entrambi gli strumenti possono fungere da punto di partenza per riflettere in merito alle competenze utili all'interno del sistema della giustizia minorile per entrare in relazione in modo

funzionale con minorenni portatori di differenze identitarie e culturali. Il profilo inoltre, come da sua stessa natura, è utile sia per autovalutarsi rispetto alle proprie CI e quindi ipotizzare percorsi per incrementarle, che per valutare come si collocano gli operatori del sistema rispetto alle competenze pedagogiche interculturali e alle azioni espresse nel profilo, ad esempio da parte di una nuova domanda di ricerca, del sistema stesso, o dei destinatari di tali azioni (minorenni e famiglie). Legato al possibile sviluppo del profilo come strumento di auto/etero valutazione, si potrebbe ipotizzare un lavoro o uno studio di approfondimento rispetto a possibili livelli di padronanza delle CI e delle relative azioni, riflettendo in particolare su come definire i livelli e in base a cosa/chi.

Riguardo la riforma (L206/2021) e i cambiamenti da essa apportati al sistema della giustizia minorile, i risultati della ricerca possono essere utilizzati per implementare le competenze di chi si occuperà dell'ascolto del minore e di chi si troverà a dover lavorare, e decidere, prevalentemente in solitudine. In particolare, per quanto riguarda l'ascolto del minore risultano fondamentali le competenze per accogliere e interagire, mentre per quanto riguarda il lavoro in solitudine entrano in gioco le competenze relative alla capacità di interrogarsi e interrogare il sistema, al riconoscimento della natura culturale di approcci e strumenti, che portano i professionisti ad evitare di ricadere in automatismi e semplificazioni.

A partire da questa prima considerazione è evidente il possibile utilizzo del profilo come riferimento per l'elaborazione di interventi e programmi formativi che vadano nella direzione non solo di una specializzazione dei singoli professionisti ma dell'intero sistema della giustizia minorile, così come più volte auspicato dal Consiglio Superiore della Magistratura. Sia le CI che il profilo, così come il modello, possono fungere da spunti formativi per una *specializzazione trasversale dell'intero sistema* e non solo delle singole persone. Questo passaggio potrebbe consentire il superamento della scelta dei singoli operatori su quando chiamare in causa la dimensione culturale, le appartenenze e le differenze identitarie e culturali (cosa considerare o meno cultura e culturale), mettendo in discussione il potere discrezionale dei giudici, oltre a diminuire, forse, il ricorso ad esperti e consulenti esterni al sistema.

Una seconda considerazione concerne l'idea di *generalizzare* profilo, CI e modello, ritenendoli utili non solo agli operatori che si interfacciano con minorenni con background migratorio ma a tutti i professionisti della giustizia minorile (e perché no della giustizia in generale). Rinunciare quindi alla specificità dei destinatari stranieri per sostenere la validità delle CI e del profilo per tutti gli operatori della giustizia minorile. Se, infatti, consideriamo come esito del profilo un modello di professionista che sa mettere al centro la persona, le sue caratteristiche e i suoi bisogni, ed intervenire in modo personalizzato, globale e sistemico, allora è possibile affermare che tale approccio è utile in tutte le situazioni e non solo nei riguardi di chi ha origine straniera o background migratorio. Peraltro, come ho sostenuto nella prima parte, intendendo i concetti di identità e cultura in senso interculturale, ogni persona che incontriamo è portatrice di differenze identitarie e culturali, anche chi sembra essere più simile a noi. La stessa idea di famiglia secondo Formenti (2016) ricalca l'idea di cultura perché portatrice di regole, norme, valori, pratiche, procedure e pensieri specifici, condivisi all'interno di un unico gruppo (la famiglia stessa) e non necessariamente nel contesto in generale (la società). Partendo da questo punto di vista si può quindi pensare che le competenze pedagogiche interculturali individuate dalla ricerca possano essere di supporto a tutte le interazioni professionali nei contesti della giustizia minorile poiché tutte le relazioni sollecitano le appartenenze e differenze identitarie e culturali.

Sempre a partire dagli esiti della ricerca è possibile *identificare strategie e strumenti utili* per gestire le relazioni interculturali nei vari contesti del sistema giudiziario minorile, una sorta di elenco di “buone pratiche” utile a chi inizia o anche a chi già lavora ma sente il bisogno di implementare le proprie pratiche professionali. Tra le strategie e le attenzioni identificate, ad esempio, ci sono il ricorso alle “Country Origin informations”, la preparazione del setting e la gestione del tempo, la capacità di porre domande che aprano al dialogo, il ricorso al confronto con i colleghi e la scelta di prendersi cura della propria formazione. Si tratta di *buone pratiche*, contenute nel profilo professionale sotto forma di azioni specifiche, che nascono dall'analisi delle interviste semi strutturate e quindi sono già presenti nel sistema della giustizia minorile. Anche tali buone pratiche possono

essere generalizzate cioè ritenute utili non solo per gli operatori della giustizia minorile che si trovano a lavorare con minorenni con background migratorio, ma per tutti gli operatori in generale. Volendo allargare ancora di più lo sguardo, sono strategie e strumenti validi per tutti i professionisti, come ad esempio i consulenti tecnici d'ufficio, i funzionari della professionalità pedagogica e i magistrati di sorveglianza, così come gli operatori afferenti al sistema integrato di servizi identificati nel primo capitolo, tra cui gli operatori degli IPM e dei centri di prima accoglienza, gli educatori delle comunità alternative al carcere e gli assistenti sociali dell'USMM. Un processo di questo tipo è inoltre utile per favorire un continuo miglioramento delle pratiche professionali e della gestione delle risorse.

Rispetto alle buone pratiche, un'attenzione particolare identificata nelle CI e nei temi, che ho inserito nel modello come fondamentale, è la capacità di attuare un pensiero critico e riflessivo, di interrogarsi e di interrogare il sistema della giustizia minorile. È una competenza collegata alla consapevolezza delle influenze culturali e all'importanza del lavoro su se stessi come professionisti. Ne deriva la comprensione che nessuno strumento, nessuno sguardo, nessun approccio e nessuna teoria è neutra ma che tutti sono influenzati, anche in maniera implicita, dalla cultura in cui siamo immersi. Ritenere tale buona pratica fondamentale significa ritenere possibile il cambiamento non solo della postura dei professionisti ma dell'intero sistema della giustizia minorile, a favore di un sistema che riconosca in primis di essere espressione di una maggioranza e in secondo luogo di contenere pratiche e procedure che, se applicate in modo rigido e automatico, rischiano di essere altamente discriminatorie.

Oltre alle nuove domande di ricerca che ho presentato nella riflessione sui dati e nelle righe precedenti, i risultati mi hanno stimolato nel pensare ad *ulteriori spunti di ricerca*, in particolare a partire dai vuoti della ricerca stessa. La mancata adesione e partecipazione di magistrati e/o giudici togati in un numero consistente, sia alle interviste semi-strutturate che al questionario e al FG, può essere letta da due punti di vista differenti: come incapacità della ricercatrice di accedere a questi professionisti e/o come poca disponibilità a farsi coinvolgere da parte delle persone che ricoprono tali ruoli. Lavorando sulla prima ipotesi sarebbe interessante utilizzare i risultati come punto di partenza per integrare anche lo sguardo di tali

professionisti nella ricerca. Rispetto alla seconda ipotesi, è difficile pensare di agire senza un adeguato supporto, ad esempio dalle associazioni di categoria. Un'ultima considerazione in merito a questi due ruoli nasce a partire dal Focus Group. Secondo i partecipanti del FG magistrati e giudici togati non possono prescindere dalle CI a che se, dal loro punto di vista, esistono alcuni settori della giustizia minorile in cui i magistrati risultano impreparati rispetto al lavoro con le persone con background migratorio. Dal momento che la persona che assume decisioni è il magistrato, non basta che tutti gli altri operatori siano formati e competenti perché se i magistrati restano privi delle CI e dell'approccio interculturale l'intero sistema non può funzionare. In questo senso i risultati della ricerca, oltre a rappresentare delle indicazioni valide anche per questi professionisti, possono essere utilizzati come punto di arrivo per sviluppare percorsi formativi ad hoc per questi due ruoli, anche a partire dal fatto che a causa della riforma il loro lavoro rischia di diventare sempre più autoreferenziale e in solitudine.

Alle considerazioni sul campione intendo aggiungere una riflessione sul disegno di ricerca che riguarda la dimensione partecipata della ricerca. Durante i tre anni di lavoro su questo studio ho intrecciato più volte l'approccio partecipato alla ricerca che mi ha portato ad interrogarmi in merito a quali punti della mia ricerca possano essere considerati partecipati e a quali elementi siano imprescindibili per poter definire un disegno di ricerca partecipativo. La cosa più evidente rispetto al mio disegno di ricerca è che manca il punto di vista di chi frequenta le aule dei tribunali per i minorenni come utente e non come professionista, quindi le persone di minore età con background migratorio e le loro famiglie. Sarebbe quindi interessante immaginare un coinvolgimento di questi soggetti sia come integrazione alla presente ricerca che come possibile sviluppo per una nuova ricerca, nella logica di cercare di dare voce ai diretti interessati (in fondo sono loro che beneficiano delle CI dei professionisti della giustizia minorile) e non parlare "al posto di" o "parlare per" qualcuno.

Per concludere, guardando alla ricerca in generale la mia intenzione era provare a proporre un punto di vista integrativo sia agli approcci basati sulla mancanza, in cui il cittadino straniero non è pienamente visto come dotato di agency e di possibilità di scelta ma sembra dover aderire a norme e precetti culturali senza

alcuna possibilità di distaccarsene, che al giudice antropologo, figura che rischia di perdersi alla rincorsa di infinite specializzazioni su numerose culture, non riconoscendo la natura meticcica e mutevole delle culture stesse nonché la componente culturale, espressione della maggioranza, del sistema della giustizia e dei suoi rappresentanti. Ho quindi aggiunto a queste due visioni un focus sulle competenze pedagogiche interculturali degli operatori della giustizia minorile, a partire da competenze e risorse presenti nel sistema, quelle che i professionisti agiscono nelle relazioni e interazioni quotidiane con minorenni con background migratorio. Tale punto di vista può portare il sistema della giustizia minorile e i TM a considerare come poter agire per accogliere al meglio le differenze culturali, secondo una visione dell'integrazione e dell'inclusione come risultato di due movimenti: del cittadino straniero verso il Paese di accoglienza ma anche dello Stato verso i nuovi cittadini. Allo stesso tempo può anche spingere i singoli operatori a chiedersi cosa sia possibile fare, dal loro punto di vista, per lavorare (meglio) con minorenni con background migratorio e quindi implementare le competenze in campo e le buone pratiche.

Più in generale, uno dei possibili esiti auspicati di questa ricerca è stimolare riflessioni e dubbi rispetto alla non neutralità del diritto e del sistema della giustizia. Attraverso la presentazione del modello e dei risultati potrebbe essere possibile insinuare delle crepe all'interno della visione monolitica che intende il sistema della giustizia minorile e i suoi rappresentanti come culturalmente neutri e privi di influenze e appartenenze culturali. Si tratta di un habitus mentale, un approccio che presenta ricadute su diversi livelli, individuale, organizzativo e di sistema. A livello della singola persona, il risultato principale è spingere gli operatori della giustizia minorile ad interrogarsi in merito alle proprie pratiche, strumenti e approcci e alla loro natura non neutrale, culturale e potenzialmente discriminatoria. Questa nuova visione può a sua volta essere il motore che spinge a modificare pratiche e strumenti per implementare modalità di lavoro più rispettose delle differenze e basate sulle specificità identitarie e culturali di ciascuno. Da qua potrebbero discendere ulteriori cambiamenti in merito all'utilizzo delle risorse, implementazioni della alla capacità di progettazione individualizzata e di lavoro interdisciplinare, all'attenzione all'impatto sulle vite degli altri. Tali spunti rimandano a una modifica dell'intero

sistema della giustizia minorile coinvolgendo sia la dimensione politica, rispetto a ciò che sta all'esterno, che quella organizzativa, cioè di responsabilità verso i clienti e verso se stessi come professionisti.

CONCLUSIONI

In un mondo caratterizzato da globalizzazione, società multiculturali e pluralismo anche il sistema della giustizia minorile presenta un elevato grado di complessità e diversità in termini di identità, culture, storie biografiche, sistemi di significati, valori e normative di riferimento. L'incontro e il dialogo con persone portatrici di differenti identità culturali sono dunque ormai inevitabili, anche nei contesti della giustizia minorile. Nei diversi luoghi dei Tribunali per i Minorenni (futuro Tribunale unico per le persone, i minorenni e le famiglie) si incontrano famiglie, minorenni, giudici, avvocati, giudici onorari, consulenti, curatori speciali del minore e altri professionisti tutti contraddistinti da differenti appartenenze e riferimenti culturali e identitari. In questi incontri troppo spesso viene vista solo e soltanto la dimensione culturale dell'utente, ed eventualmente dei suoi sistemi familiari, e quasi mai quella del professionista della giustizia minorile o dell'intero sistema.

La ricerca presentata nasce dal proposito di porre l'attenzione su cosa accade nei contesti della giustizia minorile quando gli operatori si relazionano con la diversità culturale nei rapporti lavorativi in cui al centro c'è la l'incontro tra persone con identità e culture differenti. Il focus è quindi posto su come i professionisti del diritto entrano in relazione con persone, in questo caso minorenni, con background migratorio quando l'oggetto specifico di lavoro non è la differenza culturale. Non si parla infatti di reati commessi perché appartenenti ad una cultura "altra", né di leggi specifiche per le minoranze, ma delle competenze necessarie ai professionisti del diritto per interagire e lavorare con minorenni di origine straniera in una società multiculturale.

L'ipotesi di partenza è che tali competenze possano essere identificate nel costrutto di competenza interculturale così come sviluppato in seno alla pedagogia interculturale. Le domande di ricerca, pertanto, vertevano sull'individuare le competenze pedagogiche interculturali messe in campo dagli operatori della giustizia minorile nell'interazione con minorenni con background migratorio, indagando in particolare le forme concrete delle CI nell'agire quotidiano dei professionisti. Accanto ad esse un'altra domanda mirava ad indagare l'acquisizione

delle competenze e i contesti formativi a supporto dello sviluppo di tali competenze. Come popolazione target sono stati individuati gli operatori della giustizia minorile, principalmente giudici (togati e non) e avvocati, tra cui i curatori speciali del minore, mentre gli strumenti di raccolta dati sono stati le interviste semi strutturate, il questionario e il Focus Group.

Dall'analisi dei dati sono emerse le principali competenze pedagogiche interculturali degli operatori della giustizia minorile che sono state suddivise in quattro aree: sapere, saper fare, saper essere e consapevolezza. In particolare, l'area della consapevolezza non era stata considerata nello schema iniziale ma è emersa dall'analisi dei dati. Da questa fase sono scaturite alcune considerazioni e riflessioni. Per prima cosa è emerso chiaramente che chi si occupa di minorenni è abituato a confrontarsi e lavorare con le differenze, a partire dal fatto che vi è una differenza generazionale. In secondo luogo, è stato interessante scoprire che spesso a fronte di una competenza individuata come unica e univoca in realtà durante l'intervista siano emerse molte altre competenze, risorse o parti di competenze, spesso collegate tra loro come a formare una costellazione. Da ultimo, una specificità emersa grazie all'analisi dei dati riguarda il fatto che molte persone intervistate non riconoscessero la natura interculturale delle competenze presentate ma l'abbiano scoperta durante le interviste. È possibile che le competenze pedagogiche interculturali siano presenti nel sistema della giustizia minorile ma probabilmente non vengono identificate come tali o/e vengono etichettate diversamente. Infine, è interessante notare come spesso le competenze siano emerse durante la narrazione, nel confronto tra le persone intervistate e la ricercatrice, portando così i partecipanti a sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie capacità e competenze.

L'analisi dei dati quantitativi ha messo in luce le CI che gli operatori della giustizia minorile ritengono di utilizzare maggiormente nel loro lavoro, e i relativi contesti di sviluppo, accanto ai bisogni formativi per se stessi e per la propria categoria professionale. Le due ipotesi principali alla base del questionario riguardavano la possibile differenza di CI utilizzate tra avvocati e giudici onorari e l'area della formazione. Rispetto a quest'ultima area si è ipotizzato che i partecipanti afferenti all'area prettamente giuridica avessero avuto meno possibilità

di incontrare le CI nei loro percorsi formativi o di aggiramento professionale rispetto ai partecipanti provenienti da percorsi afferenti alle scienze umane (giudici onorari). La seconda ipotesi nell'area della formazione riguardava gli ambiti di acquisizione delle CI. Le ricerche relative ai contesti aziendali fanno spesso riferimento a un modello che suggerisce che l'acquisizione delle competenze possa essere sviluppata maggiormente nell'area situazioni lavorative. Si è quindi ipotizzato che si verificasse lo stesso con le CI, anche a partire da quanto emerso nelle interviste semi-strutturate.

Rispetto alle CI maggiormente utilizzate dagli operatori della giustizia minorile sono state rilevate alcune differenze tra avvocati e giudici onorari in tutte le aree indagate (conoscenze, atteggiamenti, abilità, comportamenti). In futuro sarebbe interessante comprendere da cosa siano determinate, se dai percorsi formativi differenti, dalla specificità delle mansioni e ruoli, dai contesti di lavoro o altro. La maggior parte degli operatori che ha partecipato ha riferito di non aver incontrato le CI nei percorsi universitari, mentre rispetto ai percorsi professionali circa metà dichiara di aver seguito dei corsi di formazione sulle CI. Nello specifico, rispetto alla presenza delle CI nel percorso di studi si rileva una percentuale minima rispetto agli avvocati (11,9%), mentre per gli onorari è decisamente più elevata (32,1%). Rispetto alla formazione dei professionisti è emerso che le CI vengono sviluppate prevalentemente nei contesti non normali, così come ipotizzato, con percentuali molto simili per tutte e quattro le aree (conoscenza, atteggiamenti, abilità, comportamenti). È stato inaspettato scoprire che l'area della conoscenza viene indicata come prioritaria rispetto ai bisogni formativi, sia per se stessi che per la propria categoria di appartenenza. Anche in questo caso sarebbe interessante indagare le motivazioni sottostanti a tali scelte.

In questa ricerca sono stati identificati alcuni aspetti significativi dell'approccio interculturale nei contesti della giustizia minorile, suddivisibili in cinque tematiche: accogliere le persone in modo globale; entrare in relazione con le differenze: comunicazione, comprensione e dialogo; modalità di lavoro: personalizzare e coinvolgere; postura del professionista: consapevolezza e riflessività; andare oltre: lavorare in profondità. Tali tematiche possono essere raggruppate intorno a due macroaree: il lavorare con (competenze che si esprimono

in un incontro interculturale) e il lavorare per (competenze che si esprimono nei contesti e nei gruppi di lavoro anche in assenza di un incontro interculturale).

A partire da tali tematiche è stato definito il *profilo professionale dell'operatore interculturale della giustizia minorile*. Si tratta di un profilo basato sui Quadri e Repertori regionali degli Standard Professionali, che a loro volta si basano sul Repertorio nazionale delle qualificazioni professionali. Tale profilo è stato strutturato in modo da identificare una serie di azioni all'interno di aree di competenza caratteristiche dell'operatore interculturale nelle relazioni professionali nei diversi contesti della giustizia minorile. In linea con studi e ricerche sul tema dei profili professionali, non si intende sostenere che per essere operatori interculturali in questo sistema si debba padroneggiare tutte le aree di competenza ad un livello definibile come "esperto". Il profilo infatti è utile sia per autovalutarsi rispetto alle proprie CI e quindi ipotizzare percorsi per incrementarle e implementarle, che, più in generale, per creare percorsi formativi che siano di supporto allo sviluppo delle competenze pedagogiche interculturali utili ai professionisti della giustizia minorile definibili "operatori interculturali".

Accanto al profilo ho ritenuto indispensabile sviluppare un modello di competenze pedagogiche interculturali che riuscisse a rendere conto della dinamicità e della flessibilità delle competenze presenti nel profilo. Il rischio, infatti, è che il profilo venga letto solo come un elenco di competenze, statico e predefinito, a cui i diversi operatori dovrebbero adeguarsi. Il modello insiste invece su una dimensione sistemica delle CI, focalizzandosi sugli elementi di sostegno allo sviluppo delle CI, quali occasioni formative, modalità di lavoro, possibilità di agire le CI e confronto con le differenze. Il modello mette al centro l'azione come risultato dell'intreccio di competenze, supportata da riflessività e pensiero critico verso se stessi e verso l'esterno (ambiente, colleghi, ma anche strumenti, pratiche e sistemi di significato...). Per questo ho scelto di chiamarlo *Modello di competenze pedagogiche interculturali per spinte e tensioni*.

Poiché, come ricorda Bezzi, la ricerca nelle scienze umane non viene fatta per cercare risposte definitive ma per rintracciare «argomenti utili per generare un apprendimento sociale» (Bezzi, 2013, p.20), i risultati della ricerca possono essere letti anche in senso più ampio. Si può quindi considerare come possibile risultato

anche un migliore utilizzo delle proprie risorse da parte dei partecipanti, sia in termini di consapevolezza delle stesse, che di capacità di progettare percorsi che sappiano tenere conto delle diversità in gioco (anche le proprie!). In particolare, sembra utile riflettere in merito al possibile sviluppo di CI che siano di sostegno al processo di ascolto del minore, non solo per i singoli operatori ma per l'intero sistema della giustizia minorile, così come previsto dalla normativa nazionale e dalla CRC.

Una riflessione sull'approccio interculturale e sulle CI nel sistema della giustizia minorile risulta fondamentale soprattutto rispetto al fatto che la riforma in atto non prevede quasi mai la forma collegiale, tipica del precedente ordinamento, ma lascia spesso il giudice a dover operare in solitudine. In questo senso la dimensione della consapevolezza diventa centrale e può rappresentare un punto di partenza imprescindibile, non soltanto nelle situazioni di interazione con persone con background migratorio ma in generale. Se non sono consapevole della mia identità culturale e delle mie appartenenze, infatti, rischio che queste componenti "lavorino al mio posto" spesso a livello implicito e non consapevole. Nell'ipotesi di un futuro modello di lavoro prevalentemente in solitudine diventa ancora più importante, se non necessario, imparare a decostruire il proprio punto di vista, decentrarsi, allontanarsi dall'approccio etnocentrico e riconoscere quanto tutte le nostre appartenenze influenzino le nostre relazioni interpersonali, le nostre valutazioni e i nostri giudizi.

Allo stesso modo diventa fondamentale riconoscere la non neutralità degli strumenti, delle pratiche, degli approcci e dei dispositivi dei tribunali per poter svolgere al meglio il proprio -delicato- ruolo all'interno del sistema della giustizia minorile. I risultati possono quindi diventare lo spunto per reinterpretare e rivedere pratiche, strumenti e approcci della giustizia minorile e per generare processi di cambiamento e trasformazioni degli stessi che siano di supporto a tutte le situazioni, non solo quelle in cui si entra in dialogo con persone con background migratorio. Significa uscire dall'approccio istituzionale centrato sul sistema per abbracciare un approccio capace di mettere al centro -realmente e non solo sulla carta- le persone, in grado di generare strumenti, strategie e interventi personalizzati.

Dai risultati della ricerca è possibile identificare alcune tracce lavoro

possibili, oltre alle già citate indagini derivate dalle ulteriori domande scaturite dall'analisi dei dati qualitativi e quantitativi. Legato al possibile sviluppo del profilo come strumento di auto/etero valutazione, si potrebbe ipotizzare un lavoro di apprendimento rispetto a possibili livelli di padronanza delle CI e delle relative azioni, riflettendo in particolare su come definire i livelli e in base a cosa/chi. Il profilo, inoltre, potrebbe essere utilizzato come riferimento per l'elaborazione di interventi e programmi formativi che vadano nella direzione di una specializzazione dell'intero sistema della giustizia minorile. Sempre a partire dai risultati della ricerca è possibile identificare strategie e dispositivi utili per gestire le relazioni interculturali nei vari contesti del sistema giudiziario minorile, una sorta di elenco di "buone pratiche" utile a chi inizia o anche a chi lavora da molto tempo ma sente il bisogno di ritornare a riflettere sulle proprie pratiche professionali.

Per concludere, come ricercatrice, ma ancor prima educatrice, sono consapevole del fatto che questa ricerca contiene alcuni compromessi in quanto le scelte fatte sono anche il risultato del compromesso tra ciò che speravo di riuscire a fare e quello che sono riuscita a fare. Oltre ai limiti derivanti dalla mia posizione di dottoranda, quindi neo-ricercatrice, devono essere considerati quelli legati al contesto e all'accesso al campo. In particolare, sia nelle interviste che nel questionario, non è stato possibile raggiungere i giudici togati così come i magistrati (solo un magistrato ha partecipato alle interviste e solo 5 giudici e 3 magistrati hanno compilato il questionario). Si tratta però di figure, anch'esse immerse in contesti di multiculturalità e pluralismo, che non possono esimersi dalla riflessione sull'approccio interculturale e dallo sviluppo di CI nel loro lavoro. Leggendo tale mancanza dal punto di vista proattivo si può ipotizzare di procedere nello studio sviluppando una ricerca specifica che si concentri su questi due ruoli, eventualmente chiedendo il supporto delle associazioni di categoria. Un altro limite, più legato al tempo e alle disponibilità dei soggetti, è stato quello di non aver potuto inserire anche il punto di vista delle persone che si trovano "dall'altra parte", cioè i ragazzi e le ragazze con background migratorio che entrano nel sistema della giustizia minorile come utenti, e le loro famiglie. Un futuro lavoro in ottica partecipata dovrebbe intrecciare a quanto emerso in questa ricerca anche questo irrinunciabile punto di vista.

Bibliografia

- Abdallah-Preteceille, M. (1998). Diversité culturelle et approche interculturelle. *Enfance*, 51(1), 125-131.
- AGIA (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza). (2019). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione*.
- AGIA & Albano, F. (Ed.). (2018). *La Convenzione dell'Aja del 1996. Prontuario per l'operatore giuridico*.
- Alba, F. & Cordiano, A. (2013). Competenze interculturali: il settore giuridico. In A. Portera, *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale* (pp. 111-124). FrancoAngeli.
- Albanesi, C. (2014). *I focus group*. Carocci.
- Amaturo, E. & Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Carocci.
- American Anthropological Association. (1999). *Declaration on Anthropology and Human Rights, Committee for Human Rights, American Anthropological Association*.
- Angiolini, V. (2016). *Sulla rotta dei diritti. Diritti, sovranità, culture*. Giappichelli.
- Attollino, S. (2020). Le nuove frontiere del crimine religiosamente motivato: sul metodo interculturale di prevenzione e contrasto. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 1-23.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. FrancoAngeli.
- Balloi, C. (2021). *La diversità nei luoghi di lavoro: Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management*. FrancoAngeli.
- Baratta, A. (1999). Infanzia e democrazia. Per una interpretazione dinamica della Convenzione internazionale sui diritti del bambino. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 29(2), 495-526.
- Barrett, M. D. (2012). *Intercultural competence*. EWC Statement Series, 2nd issue (pp. 23-27). European Wergeland Centre.
- Barrett, M. (Ed.) (2013). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Council of Europe.
- Barrett, M. (2016a). Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue. In P. Dusi & A. Portera, *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. FrancoAngeli.
- Barrett, M. (2016b). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Executive summary*. Council of Europe publishing.
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's reference framework of competences for democratic culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1): 1.17.
- Barrett, M. (2021). Citizenship Competences. *Scuola democratica*, 12(speciale), 145-160.
- Bartolomei, A. & Tognaccini, E. (2022). Il diritto del minore agli interventi necessari: affidamento solidaristico e/o al servizio sociale (d.l. n. 149 art. 5-bis). *Minori Giustizia* 2/2022, 34-43. FrancoAngeli.
- Basile, F. (2007). Società multiculturali, immigrazione e reati culturalmente motivati (comprese le mutilazioni genitali femminili). *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 1-

58.

Basile, F. (2009). Diritto penale e società multiculturale: teoria e prassi della cultural defense nell'ordinamento statunitense. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 1-91.

Basile, F. (2010). *Immigrazione e reati culturalmente motivati: il diritto penale nelle società multiculturali* (Vol. 45). Giuffrè Editore.

Basile, F. (2011). Il diritto penale nelle società multiculturali: i reati culturalmente motivati. *Politica criminal*, 6(12), 339-386.

Basile, F. (2017). I reati cd. «culturalmente motivati» commessi dagli immigrati: (possibili) soluzioni giurisprudenziali. *Questione Giustizia*, 2017(1), 126-135.

Basile, F. (2018). Ultimissime dalla giurisprudenza in materia di reati culturalmente motivati. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 1-14.

Bauman, Z. (2012). *Dentro la globalizzazione: Le conseguenze sulle persone*. GLF Editori Laterza.

Baxi, U. (2014). Le voci della sofferenza, l'universalità frammentata e il futuro dei diritti umani. In R. Cammarata, L. Mancini & P. Tincani (Eds.), *Diritti e culture: Un'antologia critica* (pp. 77-140). Giappichelli.

Beck, U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione: Rischi e prospettive della società planetaria*. Carocci.

Belli, B. (2022). Il decimo rapporto CRC. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. In E. Luciano & L. Madella, *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza* (pp. 79-83). Junior edizioni.

Benadusi, L., & Molina, S. (eds.) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Il Mulino.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, (pp. 62-77). MA: Intercultural Resource Corporation.

Bennett, M. J. & Hammer, M. (2017). Development model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Ed.), *International encyclopedia of intercultural communication*, 1(10). Wiley.

Benozzo, A. & Priola, V. (2022). *Interrogare la ricerca qualitativa: pratiche critiche e sovversive*. Raffaello Cortina.

Benzoni, S. & Cavenaghi, S. (2019). *Dalla tua parte: la voce del minore nella tutela e nella curatela speciale*. Erickson.

Bernardi, A. (2010). *Il fattore culturale nel diritto penale*. Giappichelli.

Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. La Scuola.

Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi*. FrancoAngeli.

Bezzi, C. (2015). *Domanda e ti sarà risposto: costruire e gestire il questionario nella ricerca sociale*. FrancoAngeli.

Birbes, C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Vita e Pensiero.

Byram, M., Barrett, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.

Blumer, H. (2008). *Interazionismo simbolico*. Feltrinelli. (Origin. 1969: Symbolic

Interactionism: Perspective and Method).

Bosisio, R. (2006). Il percorso dell'infanzia nel mondo dei diritti. In *Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (pp. 25-48). FrancoAngeli.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Braun, V. & Clarke, V. (2012) Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.

Braun, V., Clarke, V., & Rance, N. (2014). How to use thematic analysis with interview data. In A. Vossler, & N. Moller (Eds.), *The counselling & psychotherapy research handbook* (pp. 183–197). Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and psychotherapy research*, 21(1), 37-47.

Braun, V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2022). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative research in psychology*, 19(2), 424-445.

Bresciani, P. G. (2012). Capire la competenza: teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione. *Capire la competenza*, 1-496.

Bruner, J. S. (1990). *Il significato dell'educazione*. Armando editore.

Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.

Bruti Liberati, E. (Ed.) (2003). *I magistrati e la sfida della professionalità*. Le proposte della magistratura, Collana a cura dell'Associazione nazionale magistrati. IPSOA.

Caldirolì, C. (2015). I conflitti multiculturali e il diritto: un paradigma teorico. *Rivista Italiana di Filosofia Analitica Junior*, 6(2), 44-66.

Cambi, F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.

Cambi, F. (2014a). *Saperi e competenze*. Laterza & Figli Spa.

Cambi, F. (2014b). Per una pedagogia dell'“interculturale”. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 17(1), 71-76.

Cammarata, R., Mancini, L., & Tincani, P. (2014). *Diritti e culture: Un'antologia critica*. Giappichelli.

Campese, G. (2019). L'attualità di un ufficio giudiziario monocratico e di prossimità dedicato alla protezione dei minori. *Minori giustizia*: 4, 11-20.

Capperucci, D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta: il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*. ETS.

Carcione, M. (2015). Diritti culturali: dalle convenzioni UNESCO all'ordinamento italiano. In L. Zagato & M. Vecco (Eds.), *Citizens of Europe. Culture e diritti* (pp. 357-380). Edizioni Ca' Foscari.

Cardano, M. & Ortalda, F. (2020). *L'analisi qualitativa*. Utet Università.

Cascone, C, Alessi, S., & Gioncada, M. (2014). *Diritto di famiglia e minorile per operatori*

sociali e sanitari. CEDAM.

Castoldi, M. (2009). *Progettare per competenze*. Carocci.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.

Catarci, M. (2015). Radici della parabola interculturale in Italia. In A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale* (pp. 11-64). La scuola.

Cavaggon, G. (2015). La cultural defense e il diritto alla cultura nello Stato costituzionale. *OSSERVATORIO COSTITUZIONALE*, 2015(2), 1-38.

Cavalli, A. (2001). *Incontro con la sociologia*. Il Mulino.

Cavallo, M. (Ed.). (2012). *Le mille facce dell'ascolto del minore*. Armando editore.

Castellani, C. (2021). La legge delega 26 novembre 2021, n.206 e le disposizioni immediatamente precettive. *Minori giustizia* 3/2021, 41-53. FrancoAngeli.

Catullo, D. (2014). Vedere l'invisibile. In L. Chinosi & P. Scalari, *Il bambino in pezzi: ricomposizioni possibili tra il sistema giudiziario ed i servizi di tutela* (pp. 81-123). La Meridiana.

Cecchella, C. (2023). La riforma del processo in materia di persone, minorenni e famiglie dopo il d.lgs n. 149/2022, *Questione Giustizia* 1/2023, 1-42.

CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Office for Official Publications of the European Communities.

Cegolon, A. (2008). *Competenza: dalla performance alla persona competente*. Rubbettino.

Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose: lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Guerini.

Cerrai, C., Ciocchetti, S., La Vecchia, P., Pipponzi, I. E., Vargiu, E. (2019). *La tutela giuridica del minore: con giurisprudenza, normativa e formulario online*. Maggioli editore.

Cesaro, G.O. (2015). Per una separazione dei genitori a misura di minori. *Minori giustizia* 4/2015, 182-192. FrancoAngeli.

Cesaro, G.O. (2021). L'istituzione del nuovo tribunale unico per le persone, i minorenni e le famiglie: un progetto di riforma tra luci e ombre. *Questione Giustizia* 3/2021, 261-264.

Cesaro, G.O. (2022). Il curatore speciale del minore e il curatore del minore: esame delle figure come delineate nella legge n. 206/2021 e nel decreto legislativo n. 149/2022. *Minori giustizia* 2/2022, 131-142. FrancoAngeli.

Chase, O. G. (2009). *Gestire i conflitti. Diritto, cultura, rituali*. GLF Laterza.

Chinosi, L. & Scalari, P. (2014). *Il bambino in pezzi: ricomposizioni possibili tra il sistema giudiziario ed i servizi di tutela*. La Meridiana.

Ciucci, F. (2012). *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale: parole di chi non ha voce*. FrancoAngeli.

Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2), 120-123.

Clarke, V. & Braun, V. (2016). Thematic Analysis. In E. Lyons & A. Coyle (eds.), *Analysing qualitative data in psychology* (pp. 84-103). Sage.

COE (Council of Europe). (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*.

COE (Council of Europe). (2011). *Linee guida del Comitato dei ministri del Consiglio*

d'Europa per una giustizia a misura di minore, adottate dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa il 17 novembre 2010 e relazione esplicativa.

COE (Council of Europe). (2012). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world.*

COE (Council of Europe). (2014). *Developing intercultural competence through education.*

COE (Council of Europe) Education Department (Ed.). (2018). *Reference framework of competences for democratic culture.*

COE (Council of Europe). (2018) (2023). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse.* COE.

Consiglio dell'Unione Europea (2012). *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, (2012/C 398/01).*

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione.* Carocci.

Cohen-Emerique, M. (2007). L'approccio interculturale nel lavoro con gli immigrati. In M. Santerini, P. Reggio (eds.), *Formazione interculturale: teoria e pratica* (pp. 38-69). Unicopli.

Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative: dagli inquadramenti teorici alle modalità operative.* Edizioni Centro Studi Erickson.

Colao, F. (2019). Il diritto per i minori, i diritti dei minori. Itinerari nell'Italia del Novecento. *Italian Review of Legal History*, (5), 318-383.

Commissione Europea, (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente.* Comunità Europea.

Committee on the rights of the child (2009). *General comment No. 12 The right of the child to be heard.*

Committee on the rights of the child (2013). *General comment No. 14 on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration* (art. 3, para. 1).

Consorti, P. (2013). *Conflitti, mediazione e diritto interculturale.* Pisa University press.

Conti, A. (2021). Collegialità e multidisciplinarietà del giudice minorile nella giurisprudenza costituzionale a confronto con le scelte della legge 26 novembre 2021, n.206. *Minori giustizia* 3/2021 77-90. FrancoAngeli.

Corbetta, P. (2015a). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I paradigmi di riferimento.* Il Mulino.

Corbetta, P. (2015b). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative.* Il Mulino.

Corbetta, P. (2015c). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative.* Il Mulino.

Corbetta, P. (2015d). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. L'analisi dei dati.* Il Mulino.

Corrao, S. (2002). *Il focus group.* FrancoAngeli.

Costa, P. (2013). Cittadinanza e integrazione: dall'Ottocento a oggi. In T. Mazzaresse (Ed.), *Diritto, tradizioni, traduzioni: la tutela dei diritti nelle società multiculturali* (pp.17-34). Giappichelli Editore.

- Crea, G. (2021). *Ricerca quantitativa e processi educativi: la supervisione in tecniche psicometriche*. LAS.
- Creswell, J.W. (2016). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Second edition. Sage.
- CSM, Consiglio Superiore della Magistratura. (2000). *Quaderni del consiglio superiore della magistratura. Il processo civile minorile. Pubblicazione interna per l'Ordine giudiziario curata dalla Nona commissione tirocinio e formazione professionale*.
- Cuciniello, A., & Pasta, S. (Eds.). (2020). *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura*. Carocci editore.
- Danovi, F. (2014). L'ascolto del minore nel processo civile. *Diritto di Famiglia e delle Persone*, 1-24.
- Deardorff, D.K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 2006/10, p. 241-266.
- Deardorff, D. K. (Ed.) (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage
- Deardorff, D. K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: a comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence*. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills. UNESCO.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. Taylor & Francis.
- Deardorff, D. K. & Jones, E. (2012). Intercultural competence. In Deardorff, D. K., De Wit, H., & Heyl, J. D. (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education*, 283, 13-15.
- De Conciliis, C. (2007). Il difensore nei procedimenti civili di diritto minorile e familiare. In R. Iannello & L. Mari (Eds.), *Istituzione ed evoluzione del tribunale per i minorenni* (pp. 51-72). Giuffrè editore.
- de Ketele, J-M., Roegiers, X. & Cadei, L. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni: Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. FrancoAngeli.
- de Lillo, A. (Ed.) (2010). *Il mondo della ricerca qualitativa*. UTET università.
- de Lillo, A., Arosio, L., Sarti, S., Terraneo, M. Zoboli, S. (2011). *Metodi e tecniche della ricerca sociale. Manuale d'uso per l'indagine quantitativa*. Pearson.
- de Maglie, C. (2010). *I reati culturalmente motivati*. Ideologie e modelli penali. ETS.
- Demetrio, D. (1997). *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia* (Vol. 3). Meltemi Editore.
- Demetrio, D. & Favaro, G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. FrancoAngeli.
- Desinan, C. (2003). *Orientamenti di educazione interculturale*. FrancoAngeli.
- De Sousa Santos, B. (1987). Law: a map of misreading. Toward a postmodern conception of law. *Journal of Law and society*, 14(3), 279-302.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Raffaello Cortina.
- Di Blasio, M. P. (2016). La rilevanza della scriminate culturale nel sistema penale italiano. *Giurisprudenza penale*, 1-21.

- Di Cosimo, G. (2019). Giudici e politica alle prese con i conflitti multiculturali. *Rivista Associazione italiana dei costituzionalisti*, 4 , 133-144.
- Di Francesco, G. (Ed.). (2004). *Le Competenze per l'occupabilità: concetti chiave e approcci di analisi*. FrancoAngeli.
- Di Rienzo, P. (2017). Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. *LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning*, V. 13 N. all. 30, 33-41
- Dosi, G. (2005). *L' avvocato del minore nei procedimenti civili e penali*. Giuffrè.
- Dusi, P., & Portera, A. (2016). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali. Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Carocci.
- Facchi, A. (2001). *I diritti nell'Europa multiculturale*. Laterza.
- Fadiga, L. (2009). Il mestiere di giudice minorile. *Rassegna bibliografica del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 5-25.
- Fadiga, L. (Ed.) (2006). *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro scelti e annotati a cura di Luigi Fadiga*. FrancoAngeli.
- Fadiga, L. (2010). *Il giudice dei minori*. Il Mulino.
- Fantini, A. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence research report*. Washington University of Sr. Louis press.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. In: D.K. Deadorff, *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). Sage.
- Farahi, F. (2020). Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza. *Formazione & insegnamento*, 18(3), 277-285.
- Feresin, M. (2021). I consulenti tecnici d'ufficio nei casi di affidamento dei bambini in situazioni di violenza domestica in Italia. *Minori giustizia* 3/2021, 116-126. FrancoAngeli.
- Ferrajoli, L. (2007a). Universalismo e multiculturalismo. *Parolechiave*, 15(1), 37-45.
- Ferrajoli, L. (2007b). Universalismo de los derechos fundamentales y multiculturalismo. *Revista internacional de filosofía política*, 30, 57-64.
- Ferri, M. (2015). *Dalla partecipazione all'identità: L'evoluzione della tutela internazionale dei diritti culturali*. Vita e pensiero.
- Fiorucci, M. (2015). Per una scuola interculturale. *Pedagogia Oggi*, 2, 279-283.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. ETS.
- Fondazione Cariplo & Bertelsmann Stiftung. (2008). *Competenza interculturale: la competenza chiave del ventunesimo secolo?*
- Formenti, L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Guerini studio.
- Franza. (1990). *Retorica e metaforica in pedagogia: quell'oscuro oggetto della "formazione."* Edizioni scolastiche Unicopli.
- Galavotti, C. (2020). *Approccio narrativo e servizio sociale: raccontare di sé e raccontare dell'altro: la metodologia narrativa come strumento per l'assistente sociale*. Maggioli.
- Galli, S. & Tomé, M. (Eds.). (2008). *La tutela del minore: dal diritto agli interventi: verso*

- una condivisione di esperienze e prassi tra magistratura ed enti locali. FrancoAngeli.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (Eds.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. (Vol. 2). Bruno Mondadori.
- Geertz, C. (1998). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1973).
- Geertz, C. (1999). *Mondo globale, mondi locali: Cultura e politica alla fine del 20° secolo*. Il Mulino.
- Ghirotto, L. (2015). I metodi della ricerca qualitativa. In A. Bagnasco, L. Ghirotto, L. Sasso, *La ricerca qualitativa. Una risorsa per i professionisti della salute* (pp. 63-158). Edra.
- Giaccardi, C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Il Mulino.
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa: dal discorso al testo scritto*. Guerini scientifica.
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia: Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Il Mulino.
- Giostra, G. (Ed.) (2016). *Il processo penale minorile. Commento al D.P.R. 448/1988*. Giuffrè editore.
- Goffman, E. (1997). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino (origin. 1956).
- Grandi, C. (2011). A proposito di reati culturalmente motivati. *Diritto Penale contemporaneo*, 1-26.
- Grazioli, M. & Menicucci, G. (2012). Il curatore speciale. Rappresentanza processuale ascolto della persona minore di età. In M. Cavallo, Cavallo, M. (Ed.), *Le mille facce dell'ascolto del minore* (pp.135-152) . Armando editore.
- Gundara, J. (2016). Global and civilisational Knowledge: Eurocentrism, Intercultural Education and Civic Engagements. In P. Dusi & A. Portera, *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali. Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. FrancoAngeli.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (2009). The intercultural development inventory. *Contemporary leadership and intercultural competence*, 16, 203-218.
- Ianniello, R. (2007). Istituzione ed evoluzione del tribunale per i minorenni. In R. Ianniello & L. Mari (Eds.), *Minori, famiglie, tribunale: verifiche, sostegni e interventi sulle famiglie in difficoltà nell'attività del Tribunale per i minorenni* (pp. 25-37). Giuffrè editore.
- Ianniello, R. (2012). Bambini e ragazzi negli uffici giudiziari minorili. In M. Cavallom(Ed.), *Le mille facce dell'ascolto del minore* (pp.103-118). Armando editore.
- ISFOL (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*. FrancoAngeli.
- Istituto degli Innocenti e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). *Manuale di programmazione progettazione dei servizi per le nuove generazioni*.
- Kanitzsa, S. (1998). L'intervista nella ricerca educativa. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 35-81). Bruno Mondadori.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and*

development. FT press.

Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Vintage Book.

Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange (pp. 16-18). Tradotto in italiano come "Come definire e descrivere le competenze?" in Cegolon, A. (2008), *Competenza: Dalla performance alla persona competente* (pp. 213-218), Rubbettino Università.

Le Boterf, G. (2000). Construire les compétences individuelles et collectives (pp.43-47). Editions d'Organisation. Tradotto in italiano come "Un approccio sistemico" in Cegolon, A. (2008). *Competenza: Dalla performance alla persona competente* (pp. 219-222), Rubbettino Università.

Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive : agire e riuscire con competenza le risposte a 100 domande*. Guida.

Lee, C. (2007). Cultural convergence: Interest convergence theory meets the cultural defense. *Ariz. L. Rev.*, 49, 911- 959.

Levati, W., & Saraò, M. V. (1998). *Il modello delle competenze. Un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione...* FrancoAngeli.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Locchi, M. C. (2018). La complessità del "rendere giustizia" di fronte alla sfida del diritto interculturale. *DPCE online*, 4, 1015-1028.

Long, J. & Cottatelucci, C. (2019). Il giudice tutelare e le persone di età minore. *Minori giustizia* 4/2019, 5-10.

Luciano, E. & Madella, L. (2022). *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza*. Junior edizioni.

Macinai, E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti: sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Edizioni ETS.

Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini: uno sguardo storico*. Carocci.

Maggia, C. (2021a). Pensieri sparsi sul percorso della riforma istitutiva del tribunale per le persone, i minorenni delle famiglie sulla scomparsa nei fatti del tribunale per i minorenni. *Minori Giustizia* 3/2021, 12-25. FrancoAngeli.

Maggia, C. (2021b). Ancora una volta i tribunali per i minorenni messi al margine della giurisdizione. *Questione Giustizia* 1/2023, 249-260.

Maggia, C. (2023). La riforma del processo civile e il mondo minorile: alcuni spunti migliorativi e molti effetti paradosso. *Questione Giustizia* 1/2023, 200-207.

Magno, G. (2019). *Elementi di diritto minorile: la tutela dell'infanzia e dell'adolescenza nel diritto interno e internazionale*. Giuffrè.

Maalouf, A. (2002). *L'identità* (2. ed). Bompiani.

Mancini, L. (2000). Società multiculturale e diritto italiano. Alcune riflessioni. *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 8(1), 71-86.

Mancini, L. (2018). *La diversità culturale tra diritto e società*. FrancoAngeli.

Mantovani, G. (Ed.) (2008). *Intercultura e mediazione. teorie ed esperienze*. Carocci.

Mantovani, S. (1998) (Ed.). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.

- Mari, L. (2007). L'ascolto del minore. In R. Ianniello & L. Mari (Eds.), *Minori, famiglie, tribunale: verifiche, sostegni e interventi sulle famiglie in difficoltà nell'attività del Tribunale per i minorenni*. Giuffrè editore.
- Mazza Galanti, F. (2022). Il diritto del minore all'ascolto. *Minori Giustizia* 2/2022, 71-87. FrancoAngeli.
- Mazzarese, T. (Ed.). (2013). *Diritto, tradizioni, traduzioni: la tutela dei diritti nelle società multiculturali*. Giappichelli Editore.
- Mazzarese, T. & Parolari, P. (Eds.) (2010). *Diritti fondamentali, le nuove sfide*. Giappichelli Editore.
- Merry, S. E. (2003). Human rights law and the demonization of culture (and anthropology along the way). *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*, 26(1), 55-77.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2017). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*.
- Mead, G.H. (2010). *Mente, sé e società*. Giunti (ed. origin. 1934).
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2003a). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Mezirow, J. (2003b). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2008). An overview on transformative learning. *Lifelong learning*, 40-54.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Milani, M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. FrancoAngeli.
- Milani, P. & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Carocci.
- Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa: risorse e strumenti*. Pensa multimedia.
- Montaruli, V. (2021). L'istituzione del tribunale unico per le persone, le famiglie e i minori, l'unificazione dei riti e la considerazione dell'interesse del minore. *Minori giustizia* 3/2021, 26-40. FrancoAngeli.
- Montaruli, V. (2022). L'istituzione del tribunale unico per le persone, le famiglie e i minori, alla luce del decreto legislativo 10 ottobre 2022, n. 149 di attuazione della legge delega 26 novembre 2021, n. 206. *Minori giustizia* 2/2022, 180-196. FrancoAngeli.
- Moody, Z. (2022). La genesi dei diritti dell'infanzia. Un concetto transnazionale e transculturale. In E. Luciano & L. Madella, *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza* (pp. 29-42). Junior edizioni.
- Morgan, D.L. (1996). Focus Group. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Moro, A. C. (1996a). La Convenzione ONU sui diritti dei bambini oggi in Italia. In L. Fadiga (Ed.), (2006), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro scelti e annotati a cura di Luigi Fadiga* (pp. 129-142). FrancoAngeli.

- Moro, A. C. (1996b). L'esercizio dei diritti del minore. In L. Fadiga (Ed.), (2006), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro scelti e annotati a cura di Luigi Fadiga* (pp. 143-148). FrancoAngeli.
- Moro, A. C. (2000). Diritti del minore e nozione di interesse. In L. Fadiga (Ed.), (2006), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro scelti e annotati a cura di Luigi Fadiga* (pp. 149-166). FrancoAngeli.
- Moro, A. C. (2005a). I diritti di cittadinanza delle persone di minore età. In L. Fadiga (Ed.), (2006), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro scelti e annotati a cura di Luigi Fadiga* (pp. 167-178). FrancoAngeli.
- Moro, A. C. (2005b). *Un giudice per i minori*. Articolo pubblicato postumo il 23.11.2005 sul sito AIMMF. DOI: https://www.minoriefamiglia.org/images/allegati/moro_giudice_minori.pdf
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2012). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Muschitiello, A. (2012). *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*. Progedit.
- Nardone, G. (2012). *Psicosoluzioni*. Bur.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il Mulino.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers.
- Olivito, E. (2011). Giudici e legislatori di fronte alla multiculturalità. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*.
- Ouellet, F. (2010). Le componenti della formazione interculturale. In M. Santerini, P. Reggio (Eds.), *Formazione interculturale: teoria e pratica* (pp. 129-169). Unicopli.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. (Junior).
- Pagani, V., & Pastori, G. (2017). L'analisi dei dati testuali nella ricerca qualitativa. In G. Pastori, *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti* (pp. 393-422). Spaggiari-Junior.
- Panchetti, B. (2015). Il diritto interculturale come strumento di risoluzione dei conflitti. *Ricerche giuridiche*, 4 (2), 341-349.
- Pandolfini, V. (2017). *Il sociologo e l'algoritmo: l'analisi dei dati testuali al tempo di internet*. FrancoAngeli.
- Parolari, P. (2016). *Culture, diritto, diritti. Diversità culturale e diritti fondamentali negli stati costituzionali di diritto*. Giappichelli.
- Parolari, P. (2013). Diritti fondamentali. Prospettive transculturali e percorsi interculturali. In T. Mazzaresse (Ed.). *Diritto, tradizioni, traduzioni: la tutela dei diritti nelle società multiculturali* (pp. 217-250). Giappichelli Editore.
- Parolari, P. & Mazzaresse, T. (Eds.). (2010). *Diritti fondamentali. Le nuove sfide. Con un'appendice di carte regionali*. Giappichelli.
- Pastore, S. (2012). *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*. Guerini scientifica.
- Patrizi, P. & Genovese, M. R. (2007). *La formazione integrata: un'interazione discorsiva*

tra competenze giuridiche, psicologiche, sociali ed educative, uno strumento per l'azione di rete. In R. Iannello & L. Mari (Eds.), *Minori, famiglie, tribunale: verifiche, sostegni e interventi sulle famiglie in difficoltà nell'attività del tribunale per i minorenni* (pp. 115-132).

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research method* (3 ed.). Sage.

Pazè, P. (2013). Postfazione. In P. Serra, *Il giudice onorario minorile* (pp. 137-164). FrancoAngeli.

Pellegrini, M., & Vivinet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione: Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La nuova Italia.

Pellerey, M. (2010). *Competenze: Conoscenze, abilità, atteggiamenti; il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Tecnodid.

Pellerey, M., & Orio, F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni: (QPCC)*. Edizioni lavoro.

Perrella, V. C. & Zizza F. (2012). L'ascolto del minore: un confine tra responsabilizzazione e accoglienza. In M. Cavallo (Ed.), *Le mille facce dell'ascolto del minore* (pp. 281-291). Armando editore.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.

Perrenoud, (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Anicia.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de docencia universitaria*, 6(2).

Perrenoud (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Anicia.

Petrucelli, I. & Mari L. (2007). La consulenza tecnica psicologica. In R. Ianniello & L. Mari (Eds.) *Minori, famiglie, tribunale: verifiche, sostegni e interventi sulle famiglie in difficoltà nell'attività del Tribunale per i minorenni* (pp. 133-150). Giuffrè editore.

Pinelli, C. (2013). Relativismo culturale, scontri di civiltà, costituzionalismo. In T. Mazzaresse (Ed.), *Diritto, tradizioni, traduzioni: la tutela dei diritti nelle società multiculturali* (pp.33-54). Giappichelli Editore.

Polenghi, S. (2016). Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia. In S. Ulivieri & L. Dozza, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 35-43). FrancoAngeli.

Portera, A. (1997). *Tesori sommersi: emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. FrancoAngeli.

Portera, A. (2005). La gestione dei conflitti in chiave interculturale. In A. Portera, P. Dusi (Eds.) *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*. FrancoAngeli.

Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale: interventi nella scuola*. Edizioni Erickson.

Portera, A. (2013). Competenze interculturali in ambito scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione: finalità e metodologia della ricerca. In A. Portera, *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale* (pp. 28-39). FrancoAngeli.

Portera, A. (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. FrancoAngeli.

- Portera, A. (2017). Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale. In A. Portera, A. La Marca, M. Catarci (Eds.), *Pedagogia interculturale*. La Scuola.
- Educazione e pedagogia interculturale. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 299-309). Edizioni ETS.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*. Laterza & Figli.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino.
- Portera, A., La Marca, A. Catarci, M. (Eds.) (2017). *Pedagogia interculturale*. La Scuola.
- Premoli, S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili*. FrancoAngeli.
- Pretceille, M. A. (2010). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation*, (9), 10-17.
- Pricoco, M. F. & Long, J. (2023). La riforma della giustizia familiare e minorile. *Minori Giustizia* 2/2022. FrancoAngeli.
- Raimondi, G. (2017). Il multiculturalismo nella giurisprudenza della Corte europea dei diritti dell'uomo. *Questione Giustizia*, 2017(1), 159-166.
- Re, P. (2012). L'ascolto del minore da parte del giudice onorario. In M. Cavallo (Ed.), *Le mille facce dell'ascolto del minore* (pp. 119-129). Armando editore.
- Rebughini, P. (2014). *In un mondo pluralista: Grammatiche dell'interculturalità* (1a ed). UTET università.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere: guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci.
- Reggio, P. & Righetti, E. (Eds.) (2013). *L'esperienza valida: teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Carocci.
- Reggio, P., & Santerini, M. (Eds.) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Carocci.
- Reggio, P. (2014). Gli esiti della ricerca. In P. Reggio & M. Santerini (Eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo* (pp. 111-130). Carocci.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. FrancoAngeli.
- Remotti, F. (2012). *Contro l'identità*. Laterza & Figli Spa.
- Renteln, A. D. (2005a). *The cultural defense*. Oxford University Press.
- Renteln, A. D. (2005b). The use and abuse of the cultural defense. *Canadian Journal of Law and Society/La Revue Canadienne Droit et Société*, 20(1), 47-67.
- Renteln, A. D. (2013). Cultural defense: Il paradigma monoculturale messo in discussione. In T. Mazzaresse (Ed.), *Diritto, tradizioni, traduzioni: la tutela dei diritti nelle società multiculturali* (pp. 85-114). Giappichelli Editore.
- Renteln, A. D. (2017). Come dare più spazio alle culture e alle differenze culturali davanti alle Corti (Making Room for Culture in the Court). *Questione Giustizia* 2017(1), 167-178.
- Ricca, M. (2008). *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*. Edizioni Dedalo.
- Ricca, M. (2013). *Culture interdette. Modernità, migrazioni, diritto interculturale*. Bollati Boringhieri.
- Ricca, M. (2015). Diritto interculturale e prospettive di sviluppo per le professioni legali. *Nuove opportunità per la formazione dei giuristi e la consulenza legale*, 1-16.

- Ringelheim, J. (2011). Diritto e diversità culturale. La scienza giuridica di fronte alla sfida del pluralismo. *Ragion pratica*, (1), 95-128.
- Ronfani, P. (2013). I Diritti dei bambini: vecchie e nuove questioni. *Sociologia del diritto*, 2/2013, 107-130.
- Ruggiu, I. (2012). *Il giudice antropologo. Costituzione e tecniche di composizione dei conflitti multiculturali*. Franco Angeli.
- Ruggiu, I. (2019). Multiculturalismo e minori: il fondamento costituzionale dei diritti culturali del minore straniero e il test culturale per bilanciarli. *Minorigiustizia*, 4/2019, pp. 99-108. FrancoAngeli.
- Ruo, M.G. (2012). Indicazioni sovranazionali per l'ascolto della persona minore di età in ambito giudiziario: comitato ONU, linee guida del Consiglio d'Europa, giurisprudenza della Corte europea dei diritti dell'uomo. In M. Cavallo, *Le mille facce dell'ascolto del minore* (pp.53-78) . Armando editore.
- Ruo, M.G. (2015). La ratifica della Convenzione dell'Aja del 19 ottobre 1996. *Minori giustizia* 4/2015, 43- 54. FrancoAngeli.
- Sanderberg, J. (2000). Interpretare le competenze. *Sviluppo & organizzazione*, 182, pp. 95-107.
- Salvarani, L. (2022). Convenzione come “discorso sui giovani”, tra utopia e gentrificazione. Note a margine dell'intervento di Zoe Moody. In E. Luciano & L. Madella, *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza* (pp.43-52). Junior edizioni.
- Santerini, M. (2003). *Intercultura*. La Scuola.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini: educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori università.
- Santerini, M. & Reggio, P. (2010). *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Unicopli.
- Scardicchio, A. C., & Prandin, A. (2017). *Parole Disarmate. Ricerche estetiche, didattiche narrative* (pp. 23-48). Edizioni del Rosone.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Scivoletto, C. (2022). Children's Rights e sociologia. In E. Luciano & L. Madella, *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza* (pp.119-127). Junior edizioni.
- Sclavi, M. (2019). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori.
- Scudieri, L. (2018). Dalla Cultural Defense al test culturale: luci e (soprattutto) ombre del dibattito italiano. *Sociologia del diritto*, 2018(1), 125-154.
- Sen, A. (2008). *Identità e violenza*. GLF Editori Laterza.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Mondadori.
- Serra, P. (2013). *Il giudice onorario minorile*. FrancoAngeli.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117.
- Silva, C. (2013). *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Carocci Faber.

- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Carocci.
- Sorzio, P. (2015). *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi*. Carocci.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Spada, L., Cartasegna, C. & Costella, P. (2021). Una riforma incompleta. Una giustizia dimezzata? *Minori Giustizia* 3/2021 106-115. FrancoAngeli.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1995). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore* (Vol. 2). FrancoAngeli.
- Spina, L. (2008). La formazione del magistrato dei minori e della famiglia. *Minori giustizia* 1/2008, pp. 192-210, FrancoAngeli.
- Spitzberg, B.H. & Chagnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*. In D.K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52) Sage.
- Strongoli, R.C. (2017). *Metafora e pedagogia. Modelli educativi-didattici in prospettiva ecologica*. FrancoAngeli.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In Willig, C., & Rogers, W. S. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 17-37). Sage.
- The Executive Board, American Anthropological Association. (1947). Statement on Human Rights. *American Anthropologist*, 49(4), 539–543.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2013). *I metodi della ricerca educativa*. GLF editori Laterza.
- Tusini, S. & Campelli, E. (2008). *La ricerca come relazione: l'intervista nelle scienze sociali*. FrancoAngeli.
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*.
- UE. (2017). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2017/C 189/03.
- UE. *Memorandum sull'istruzione la formazione permanente della Commissione Europea del 2000*,
- UE. (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2018/C 189/01.
- UNICEF, UNESCO. (2007). *Human rights-based approach to Education for All: a framework for the realization of children's right to education and rights within education*.
- Vermesch, P. (2005). *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca : l'intervista di esplicitazione*. Carocci.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina editore.

Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica* (pp. 5-154). Franco Angeli.