

Elisa Maria Francesca Salvadori

GIUSTIZIA MINORILE E COMPETENZE INTERCULTURALI

Saperi, pratiche e modelli
per l'intervento degli operatori

PROSPETTIVE ANGOLARI

FrancoAngeli 

PROSPETTIVE ANGOLARI

Collana diretta da Silvio Premoli e Andrea Traverso

La prospettiva angolare (o accidentale) è quella prospettiva cui si accede ponendosi davanti alla scena senza fare attenzione a porre il quadro prospettico parallelo alla parete frontale. Tale prospettiva offre dinamicità e spontaneità alla scena, discostandosi dalla solennità della prospettiva centrale rinascimentale.

La collana «Prospettive angolari» vuole proporre visioni della pedagogia e delle questioni educative non istituzionali e accademiche, ma capaci di cogliere la dinamicità e la complessità della realtà.

L'irrelevanza della pedagogia nella cultura contemporanea, evidenziata da Massa (1987) è riconducibile all'incapacità della disciplina di proporre soluzioni concrete ai problemi emergenti nella società sul piano educativo, sociale, culturale (Brezinka, 2011).

La collana accoglie studi e ricerche che contribuiscano allo sviluppo della pedagogia come sapere capace di costruire connessioni tra teorie ed esperienze sul campo, di attivare, orientare e trasformare le pratiche educative in un contesto socioculturale connotato da pluralismo e differenze, promuovendo dialogo, inclusione e partecipazione e costruendo orizzonti condivisi e cittadinanza.

L'approccio della collana mira, inoltre, a saldare la separazione epistemologicamente infondata, anzi contraddittoria, tra pedagogia e didattica, che alimenta l'illusione che ci possa essere una teoria pedagogica sganciata dal suo corrispettivo pratico e viceversa. Nella loro natura sociale, pedagogia e didattica accompagnano verso il cambiamento dei sistemi, delle comunità, dei gruppi, con l'intento di valorizzare ed armonizzare le diverse prospettive, ponendosi in una condizione di ascolto e dialogo; e questo è anche l'intento di questa collana. La produzione scientifica, non solo accademica, assolve a tale compito definendosi e ridefinendosi nel tempo, nei diversi contesti e rispetto a bisogni educativi, sociali e culturali sempre in evoluzione.

La collana si rivolge a ricercatori, studiosi, studenti, educatori, insegnanti, mediatori, professionisti dei servizi alla persona, con l'obiettivo di fornire cornici interpretative teorico-pratiche, prospettive di comprensione degli interventi in situazione e approfondimenti relativi a competenze e strumenti professionali.

Comitato scientifico

Luca Agostinetti, Università di Padova
Francesca Antonacci, Università di Milano-Bicocca
Cristina Balloi, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Michelangelo Belletti, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Irene Biemmi, Università di Firenze
Fabio Bocci, Università di Roma Tre
Janet Boddy, Sussex University
Giuseppe Burgio, Università Kore, Enna
Cristiano Corsini, Università di Roma Tre
Rosita De Luigi, Università di Macerata
Silvia Demozzi, Università di Bologna
Maurizio Gentile, LUMSA
Catia Giaconi, Università di Macerata
Anna Granata, Università di Torino
Andrea Mangiatordi, Università di Milano-Bicocca
Silvia Nanni, Università dell'Aquila
Francesca Oggioni, Università di Milano-Bicocca
Luisa Pandolfi, Università di Sassari
Stefano Pasta, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Antonia Chiara Scardicchio, Università di Foggia
Chiara Sità, Università di Verona
Raffaella Strongoli, Università di Catania
Alessio Surian, Università di Padova
Aida Urrea-Monclús, Universitat de Lleida
Alessandro Vaccarelli, Università dell'Aquila
Paolo Vittoria, Università di Napoli Federico II
Elena Zizioli, Università di Roma Tre
Davide Zoletto, Università di Udine

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Elisa Maria Francesca Salvadori

GIUSTIZIA MINORILE E COMPETENZE INTERCULTURALI

Saperi, pratiche e modelli
per l'intervento degli operatori

FrancoAngeli 

L'Opera è stata finanziata dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Isbn e-book Open Access: 9788835195139

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

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

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti
che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

L'autore dichiara che, nella fase di stesura del presente volume, ha utilizzato strumenti di IA generativa esclusivamente per la revisione linguistica e l'ottimizzazione stilistica. Il controllo finale dei contenuti e la responsabilità scientifica dell'opera restano integralmente a carico dell'autore.

Indice

Prefazione , di <i>Agostino Portera</i>	Pag.	7
1. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: molto più che buone intenzioni	»	15
1.1. L'infanzia nella società: dal bambino come “adulto incompiuto” al bambino come soggetto di diritti	»	15
1.2. I diritti dei minorenni: leggi e ordinamenti in prospettiva pedagogica	»	17
1.3. Convention on the Rights of the Child: una rivoluzione culturale	»	21
1.4. Il diritto di essere ascoltati: dare voce ai minorenni	»	27
2. La giustizia minorile in Italia: storia, riforme, protagonisti	»	35
2.1. La storia del Tribunale per i Minorenni: dalle origini ad oggi	»	35
2.2. Dal passato al futuro: cosa cambia con la riforma Cartabia	»	38
2.3. Ambiti di competenza: la trama dei procedimenti minorili	»	43
2.4. Professionisti in campo: saperi e ruoli nei Tribunali per i Minorenni	»	45
2.5. Minorenni e famiglie: chi attraversa il TM?	»	49
3. Società multiculturali, pluralismo e diritto	»	52
3.1. Pluralismo normativo, conflitti multiculturali e diritto interculturale	»	52
3.2. Le culture in gioco nel sistema della giustizia	»	54
3.3. Incontri tra diritti e culture	»	58
3.4. La gestione delle differenze culturali	»	64

4. Dalla teoria alla pratica: le competenze interculturali in prospettiva pedagogica	»	73
4.1. Pedagogia interculturale	»	73
4.2. Competenze interculturali	»	78
4.3. Modelli di competenza interculturale	»	82
5. Competenze in azione: sguardi e pratiche interculturali nella giustizia minorile	»	93
5.1. Dalle motivazioni agli obiettivi della ricerca	»	93
5.2. Disegno di ricerca e quadro teorico di riferimento	»	94
5.3. Gli strumenti della ricerca	»	96
5.4. Target e partecipanti	»	100
5.5. Analisi e interpretazione dei dati	»	102
5.6. Limiti della ricerca	»	104
6. L'approccio interculturale nel sistema della giustizia minorile	»	106
6.1. Le CI degli operatori della giustizia minorile	»	106
6.2. Acquisizione e sviluppo delle CI: relazioni e contesti	»	114
6.3. Formarsi alle CI: percorsi, bisogni e responsabilità del sistema	»	118
7. Il Profilo dell'operatore interculturale della giustizia minorile	»	124
7.1. Dalle competenze interculturali ai temi	»	124
7.2. Il processo di definizione del profilo	»	128
7.3. Articolazione del profilo professionale: aree di intervento, competenze e attività	»	129
7.4. Un profilo in movimento: attenzioni, usi e prospettive future	»	135
8. Modello di competenze interculturali nel sistema della giustizia minorile	»	137
8.1. Esigenza di un modello	»	137
8.2. L'azione competente come intreccio di risorse	»	138
8.3. Modello delle competenze interculturali per spinte e tensioni	»	139
8.4. Dal modello alla pratica: riflessioni e prospettive operative	»	143
Postfazione , di <i>Silvio Premoli</i>	»	145
Bibliografia	»	149

Prefazione

di *Agostino Portera*

Bisogno di pedagogia e competenze interculturali nella giustizia minorile

Il diritto rappresenta la struttura portante della convivenza civile e il presupposto ineludibile per il funzionamento armonico di tutte le società, specie se complesse e multiculturali. In quanto sistema normativo e simbolico, esso traduce in regole condivise i valori fondamentali della comunità, orientando l'agire umano verso la tutela della dignità, della libertà e dell'uguaglianza (Ferrajoli, 2007a). Dai risultati di una mia precedente ricerca (Portera, 2016), emerge chiaramente un bisogno di struttura in tutti gli esseri umani. Senza un rispetto di regole e limiti (grazie anche a solida architettura giuridica), i "tesori sommersi" di singoli cittadini e società rischiano di rimanere privi di direzione, sfociando in disordine, conflitti, disagi e patologie. La giustizia, intesa come valore etico e teleologico del diritto, rappresenta il principio che ne fonda la legittimità e ne guida l'applicazione. Essa mira a garantire un equilibrio dinamico tra libertà individuale e bene collettivo, evitando che il potere giuridico degeneri in libero arbitrio (Rawls, 1971). In forza di ciò, la giustizia non svolge soltanto una funzione istituzionale, ma rappresenta un processo continuo di costruzione sociale, che si rinnova attraverso il confronto, la revisione critica e la partecipazione.

In tale scenario, la giustizia minorile è chiamata a coniugare la tutela della collettività con la protezione e la rieducazione del minore autore di reato. Il D.P.R. 448/1988, che disciplina il processo penale minorile in Italia, pone al centro la personalità del minore e la finalità *educativa* della sanzione. Tale approccio rispecchia i principi sanciti dalla Convenzione ONU sui diritti del fanciullo (1989), secondo cui ogni misura giudiziaria deve perseguire il superiore interesse del minore e la sua reintegrazione sociale. Pertanto, essa ha un carattere non punitivo, ma prevalentemente riparativo e *pedagogico*.

Purtroppo, attualmente, specie in Italia, assistiamo a tanti problemi e lacune.

Il diritto e le sue fonti sono in frantumi; le leggi sono frenetiche e alluvionali, colme di frasi prolisse, parole inesatte e imprecise, clausole generali e concetti giuridici indeterminati, tecnicismi esoterici ignoti ai più. Il metodo stesso del positivismo giuridico, incentrato sull'analisi degli elementi della fattispecie astratta, è in mille pezzi, di fronte all'incapacità di costruire e di esprimere con parole semplici e comprensibili idee e precetti cartesianamente chiari e distinti. Prevale l'interpretazione e l'applicazione delle disposizioni normative in base a principi e valori, che si vorrebbero radicare nella Costituzione o in norme sovranazionali, ma che si prestano, nella loro naturale generalità e per insolubile indeterminatezza, a esser tratti alla bisogna del singolo interprete, ponendoli sul proverbiale letto di Procuste. Prende il sopravvento la soggettiva incertezza di un *judge made law* in luogo della legge deliberata dal potere legislativo e precostituita al caso di specie (Tedoldi, 2025, p. 6).

D'altronde,

Lo smisurato e poco sorvegliato aumento dei poteri giurisdizionali anche nella gestione del processo (*case management* suole ora chiamarsi), cui si è assistito negli ultimi trent'anni mediante continue, insistite e moleste riforme dei riti processuali e con l'apporto normativo, creativo e nomopoietico [...] ha trasformato il processo in terra incognita e pernicioso, segnato da mille insidie e pericoli. Complicate sequenze procedurali, trappole e trabocchetti a ogni angolo e specialmente nei gradi di impugnazione, formalità scritte molteplici e inutili, assenza e incapacità di dialogo tra giudici e avvocati consegnano le parti alla completa mercé di un apparato giudiziario fatto di meccanicismi goffamente consequenziali, incomprensibili e funesti per i singoli e per la comunità intera (Tedoldi, 2025, p. 6).

Peraltro, l'applicazione di leggi e limiti appropriati diviene particolarmente ardua se consideriamo anche le molteplici differenze presenti in ogni società, divenute tutte multietniche e multiculturali. Spesso si dimentica che la diversità è al centro dell'esistenza della vita, anche umana. Essa è necessaria, un principio vitale, connesso all'origine e al proseguimento di tutte le forme di vita sulla terra. Senza incontro fra insetti e fiori non esisterebbero più piante né frutti. Senza unione nella diversità di genere (donna e uomo) non sarebbe possibile la procreazione. Non solo, più i genitori sono lontani geneticamente e maggiore è la probabilità che la prole nasca sana e forte, avendo a disposizione maggiore scelta. Lo stesso postulato vale anche sul piano culturale. Le culture seguono il principio dell'acqua che scorre (quelle ferme e chiuse rischiano di stagnare e di imputridire) e continueranno a esistere e si svilupperanno in modo sano e forte solo se riescono a riconoscere e gestire opportunamente le molteplici diversità che scaturiscono dall'incontro con il

diverso e con il circostante mondo fisico e naturale. Nonostante ciò, in passato e a tutt'oggi, proprio la diversità è fonte di grandi paure, conflitti e scontri, spesso violenti. Gli esseri umani paiono detenere una spiccata tendenza alla dicotomia, al distinguere rigidamente il “noi” dagli “altri”; laddove per noi si intende spesso il bene e vi si attribuiscono caratteristiche positive (amici), mentre gli altri sono percepiti come nemici, barbari, selvaggi. L'alterità e il cambiamento di solito generano paura, talvolta persino angoscia, come nei frequenti fenomeni di xenofobia (Bauman & Portera, 2021).

Come possono il diritto e la giustizia far fronte a suddette lacune e sfide? Innanzitutto, bisogna rilevare che oggi la *mediazione* rappresenta l'occasione per cambiare rotta, per arricchire e umanizzare la giustizia penale, civile e soprattutto minorile. Anche nel settore giuridico i concetti “conflitto”, “rabbia” e “aggressività” sono stati interpretati in base alle scienze umane, in particolare da psicologia e sociologia, nonché biologia ed etologia. Storicamente, tali discipline hanno valutato conflitti, rabbia e aggressività umana da un punto di vista puramente negativo, soprattutto considerando gli enormi danni sui piani umano e materiale che hanno da sempre causato (si pensi a guerre e violenze). Per molti anni le visioni dominanti sono state prevalentemente condizionate dalla forza dirompente e spesso distruttiva associata all'aggressività umana. Recentemente, soprattutto grazie alla psicologia (in particolare alle scuole di psicoterapia) e alla pedagogia, le capacità di valutare e gestire positivamente conflitti, rabbia e aggressività sono state considerate come le migliori condizioni per lo sviluppo sano della personalità (Galtung, 1996). Sul piano pedagogico, fra gli aspetti positivi del conflitto, D.W. Johnson e R.T. Johnson (1995) indicano lo stimolo intellettuale (capacità di riflessione, ragionamento, “*heterocentration*”), nonché la promozione di una relazione più intensa e significativa con gli altri. La mediazione può essere di grande aiuto al fine di enucleare aspetti positivi di conflitti e aggressività, grazie alla sua capacità di rendere manifesti i conflitti, identificandone correttamente natura, ragioni e background. Essa trova fondamento in numerosi riferimenti normativi¹. Nella pratica operativa, a tutt'oggi la mediazione giuridica potrebbe aiutare a realizzare una giustizia partecipata, attestandosi come uno degli strumenti più innovativi e umanizzanti del sistema giuridico. Essa può essere considerata la modalità di intervento principe per riconoscimento, prevenzione, non escalation e gestione efficace dei conflitti (Tedoldi, 2025).

¹ Cfr., ad esempio, la *Direttiva 2008/52/CE* del Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa a determinati aspetti della mediazione in materia civile e commerciale, che promuove la cultura del dialogo e dell'autonomia delle parti; il *D.Lgs. 4 marzo 2010, n. 28*, che disciplina la mediazione civile e commerciale in Italia; la *Raccomandazione (98)1* del Consiglio d'Europa sulla mediazione familiare, che ne riconosce la funzione educativa e preventiva).

Inoltre, alla luce della finalità educativa e rieducativa della giustizia minorile, un significativo sostegno potrebbe e dovrebbe pervenire dal settore *pedagogico*. A fronte dell'aumento costante di globalizzazione e interdipendenza sul piano planetario l'incontro, il confronto e talvolta purtroppo lo scontro con l'alterità sono divenuti la norma. Per affrontare al meglio rischi e opportunità insite in tali mutamenti, al fine di gestire al meglio il conflitto tra il bisogno vitale di diversità e mutamento e le relative paure, che spesso sfociano in scontri violenti e distruttivi, sussiste un disperato bisogno di *educazione* e di *pedagogia* (come scienza dell'educazione). Recentemente, da approfondite ricerche su tali temi, nel settore pedagogico (nella teoria e nella pratica) sono maturate preziose riflessioni circa l'approccio *interculturale*, quale risposta più idonea alla globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, alla crescente compresenza di diversi usi, costumi, lingue, religioni e modalità comportamentali (Portera, 2022a). Tale cambiamento pedagogico di paradigma ha permesso di superare le strategie a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o di malattia. Prendendo atto della dinamicità delle singole culture e identità, considerando l'alterità in termini di *risorsa*, la pedagogia (interculturale) riconosce l'opportunità di arricchimento e di crescita personale e sociale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti. Mentre l'approccio multiculturale considera le differenze e quello transculturale tiene conto delle comunanze, la pedagogia interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, recepisce tutti i loro vantaggi, ma tiene conto anche di limiti e rischi. Movendo dalla conoscenza e dal rispetto dell'alterità, il prefisso *inter* sintetizza il tipo di intervento richiesto a fronte del pluralismo culturale: interazione, dialogo, scambio, confronto, apertura, reciprocità, solidarietà. Negli ultimi decenni l'approccio interculturale è stato sempre più sostanziato da studi e ricerche circa gli aspetti operativi concreti, promuovendo il passaggio dalla teoria alla pratica, non solo educativa o scolastica, ma anche nel settore giuridico².

Pertanto, nel tempo delle globalizzazioni e dell'interdipendenza planetaria, a fronte delle molteplici differenze sul piano linguistico-culturale, in ogni ambito professionale (specie giuridico), grazie all'apporto della pedagogia interculturale, diviene necessario e urgente acquisire competenze pedagogiche di comunicazione e mediazione che tengano anche conto di tutte le diversità, specie linguistiche e culturali.

² Per maggiori approfondimenti, Cfr. Portera, A., & Milani, M. (A cura di). (2019). *Competenze interculturali e successo Formativo*. Pisa: ETS.

In linea con tali riflessioni, nel marzo 2010, il Ministero della Giustizia ha emanato le *Linee di indirizzo per il riconoscimento della figura professionale del mediatore interculturale*³. In tale documento la mediazione interculturale (MI) è indicata come necessaria: «i più elevati tassi di contiguità, contatto, intreccio, scambio, dialogo o conflittualità fra tali differenze, rendono necessari dispositivi di “*Mediazione Interculturale*” al fine di favorire processi virtuosi di coesione sociale, di integrazione e di tutela delle pari opportunità nel godimento dei diritti e nella possibilità di accesso ai servizi di cittadinanza» (p. 6). Nell’ambito della *giustizia* in più leggi si ravvisa la necessità dell’intervento di operatori di mediazione interculturale all’interno del sistema carcerario a favore dei detenuti stranieri anche attraverso convenzioni con enti locali e organizzazioni di volontariato. La C.M. n. 6/2002 del Ministero della Giustizia Dipartimento di Giustizia Minorile *Linee guida sull’attività di mediazione culturale nei Servizi Minorili di Giustizia*, fornisce indicazioni operative sull’attività di mediazione, sui requisiti per la selezione dei mediatori, sugli aspetti contrattuali e deontologici. Secondo la Raccomandazione CM/Rec (2010) 7 del Consiglio d’Europa, gli Stati membri devono garantire che la giustizia sia “sensibile alle diversità culturali”, promuovendo competenze specifiche negli operatori del diritto.

Nonostante ciò, dai risultati di una ricerca sulle barriere istituzionali e sui fattori critici di operatori che hanno ostacolato la qualità della relazione e il successo nella gestione dei conflitti in contesto multiculturale (Portera, 2013b), in ambito *giuridico* l’analisi dei dati ha evidenziato difficoltà di rapporti da parte di avvocati e giudici a causa di barriere comunicative basate su differenze culturali, dovute principalmente alla completa carenza di percorsi formativi specifici. Un radicale mutamento dovrebbe avvenire a partire dal 30 giugno 2023, quando sono entrate in vigore le modifiche relative alla mediazione civile (d.lgs. 149/2022) che danno più forza alla mediazione (anche interculturale), ponendo l’accento sulle condizioni grazie alle quali una mediazione può essere considerata esperita, quali conseguenze ciò comporta e introducono interessanti modifiche su vari piani, quali la competenza territoriale o procedura telematica.

In tale scenario, in ambito giuridico la pedagogia e le competenze interculturali potrebbero essere di grande supporto per l’intervento in situazioni e contesti linguisticamente e/o culturalmente differenti. Tali conoscenze e

³. Il documento è stato redatto da un gruppo di lavoro, coordinato dal Ministero dell’Interno, con la partecipazione di funzionari del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, del Ministero della Salute, del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, del Ministero della Giustizia, Dipartimento degli Affari Regionali e Autonomie Locali/Presidenza del Consiglio, Dipartimento delle Pari Opportunità/Presidenza del Consiglio e molte istituzioni che operano con cittadini immigrati.

competenze non attengono solamente al lavoro con cittadini stranieri, ma potrebbero essere applicate in ogni situazione in cui sono presenti delle diversità, non solo sul piano linguistico, identitario o della nazionalità, ma anche differenza di genere, politiche, religiose, sociali, di orientamento sessuale, ecc. La pedagogia interculturale rimanda a una spiccata attenzione rispetto a *tutte le diversità* e differenze presenti e pone l'attenzione sul non confondere culture con nazionalità, nonché sul considerare tutte le differenze in maniera dinamica e interattiva (Portera, 2022b).

Segnatamente, nell'ambito della *giustizia minorile* il valore della pedagogia e delle competenze interculturali si rivela particolarmente strategico. Come accennato sopra, il D.P.R. 448/1988 (Disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni), valorizza il principio della *rieducazione* e del recupero del minore, ponendo al centro la sua personalità e il suo contesto socioculturale. In tale prospettiva, la mediazione penale minorile, sostenuta anche dalle Linee guida del Consiglio d'Europa (2003) sui programmi di giustizia riparativa, consente di trasformare l'esperienza conflittuale in un percorso educativo di responsabilizzazione e riconciliazione. L'inserimento di mediatrici e mediatori con competenze pedagogiche interculturali potrebbe colmare i divari comunicativi e valoriali che spesso ostacolano la comprensione reciproca tra minori stranieri, famiglie e istituzioni. Ciò è particolarmente rilevante nel sistema italiano, dove oltre il 10% dei minori coinvolti nei procedimenti penali ha origini migratorie (Ministero della Giustizia, Dipartimento Giustizia Minorile, 2023). Peraltro, la mediazione interculturale diviene una risorsa pedagogica inclusiva, un supporto operativo in linea con i principi sanciti dalla Convenzione ONU sui diritti del fanciullo (1989), che riconosce il diritto del minore al rispetto della propria identità culturale. In particolare, nella giustizia minorile, qualora il lavoro di avvocati e giudici si arricchisca con competenze pedagogiche interculturali, esso diventa generatore di coesione, prevenzione e crescita sociale. Laddove l'obiettivo precipuo non sarà solamente risolvere il conflitto presente, ma fornire metodi e strumenti per gestire (autonomamente) eventuali conflitti futuri, promuovendo l'incontro, il dialogo e l'interazione. La qualcosa potrebbe stimolare l'emergere di risorse vitali per una giustizia veramente equa e partecipativa.

Il presente volume di Elisa Salvadori si colloca egregiamente in tale filone. Oltre l'ampia ricerca bibliografica sul sistema della giustizia minorile in Italia, i mutamenti del diritto nelle società pluralistiche e multiculturali, e le competenze interculturali, Salvadori ha condotto un progetto di ricerca empirica altamente innovativo, focalizzato sull'indagare le competenze interculturali agite dagli operatori della giustizia minorile (giudici, giudici onorari, avvocati, etc.) nella gestione delle relazioni con minorenni con background migratorio. La metodologia si è basata sui principi della ricerca

naturalista con l'ausilio di interviste semi-strutturate, questionario e focus group. Fra i risultati principali della ricerca vi sono l'enucleazione concreta dell'impiego dell'approccio pedagogico interculturale nei contesti della giustizia minorile, nonché nel profilo dell'operatore interculturale della giustizia minorile. Il lavoro ha consentito anche l'elaborazione di un originale modello di competenze pedagogiche interculturali degli operatori della giustizia minorile. Tali esperienze, approfondimenti teorici, risultati e indicazioni pratiche, offrono preziosi spunti di partenza per attuare percorsi formativi a supporto della specializzazione non solo dei singoli operatori ma anche dell'intero sistema della giustizia minorile, così come auspicato dal CSM.

Gli operatori della giustizia minorile sono chiamati a gestire l'incontro (e lo scontro) con l'alterità caratterizzato da una forte componente di diversità sui piani biografici, culturali, linguistici, riferimenti valoriali e normativi. La ricerca di Elisa Salvadori assume un ruolo pionieristico: apportare competenze pedagogiche in contesto giuridico. Il volume ha il merito di fornire alcuni aspetti significativi dell'approccio pedagogico interculturale nei contesti della giustizia minorile, fornendo un profilo professionale dell'operatore interculturale della giustizia minorile. Peraltro, il modello di competenze pedagogiche interculturali elaborato, considerando dinamicità e flessibilità delle competenze, diviene un utilissimo strumento non solo per giudici (che spesso si trovano soli nel processo decisionale), ma anche per avvocati e altri operatori del settore giuridico.

Auguro al libro tutto il successo che merita e a operatori e studiosi, specie del settore della giustizia minorile, di farne tesoro.

Agostino Portera Ph.D.

Professore di Pedagogia Interculturale

Direttore del Centro Studi Interculturali

Direttore del Master in Intercultural Competence and Management

Università di Verona

1. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: molto più che buone intenzioni

1.1. L'infanzia nella società: dal bambino come “adulto incompiuto” al bambino come soggetto di diritti

L'idea di infanzia si sviluppa a partire dal XVI secolo e si realizza attraverso un percorso tortuoso che, tra il 1500 e il 1800, passa dalla sua scoperta e crescente attenzione per giungere, nel XX secolo, alla teorizzazione dell'infanzia come fase specifica della vita.

Nella fase iniziale di questo percorso, 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). In seguito, durante tutto il XIX secolo, nelle società occidentali – anche a causa delle modifiche nell'organizzazione della società – si assiste a un processo di trasformazione della rappresentazione sociale dell'infanzia: attribuendole valore e ricchezza questa fase viene vista come un'età specifica della vita umana. Si afferma così un nuovo modello incentrato sul suo riconoscimento sul piano affettivo e sociale in cui il bambino inizia a essere considerato come oggetto di tutela e protezione e diventa protagonista della vita familiare (Macinai, 2006, 2013). Nel corso dell'800 questa visione si sviluppa progressivamente, allontanandosi sempre di più dall'idea dei figli come proprietà dei genitori liberi di educarli, abbandonarli, venderli o destinarli al lavoro precoce (Macinai, 2006).

Con l'inizio del Novecento i bambini e le bambine passano da grandi assenti a protagonisti. Si fa strada una nuova prospettiva in cui il bambino non viene considerato come futuro adulto o come appendice degli adulti, ma come “bambino e basta” (Bosisio, 2006). Parimenti, l'infanzia viene considerata come una fase della vita con le sue specifiche esperienze, attività, relazioni e progetti, un'età fondamentale in cui si gettano le basi per lo sviluppo della persona adulta. Ogni bambino, poiché considerato «come persona

umana già in qualche modo compiuta» (Moro, 1996a, p. 130), ha quindi diritto a vivere in condizioni di benessere che possano garantirne lo sviluppo. 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, le persone con disabilità e gli anziani (Baratta, 1999).

Sebbene il Novecento sia ricordato come “il secolo del bambino” (Macinai, 2006), nella sua prima metà le norme giuridiche vertono ancora sui diritti e doveri degli adulti (genitori) nei confronti dei propri figli e non sui diritti di bambini e bambine (Premoli, 2012): essi sono oggetto, e non soggetto, delle politiche dello Stato (Polenghi, 2016). È solo nella parte finale del ventesimo secolo che si assiste a 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 nuovi principi fondamentali: la centralità del bambino, il diritto a essere ascoltato e il riconoscimento della sua capacità di sviluppare una propria visione del mondo. 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; Moro, 2025). Tale processo di riconoscimento giuridico si riflette anche nell'ordinamento italiano, dove va progressivamente consolidandosi uno “statuto costituzionale del minore d'età”, fondato sul riconoscimento del minore come persona titolare di diritti fondamentali e non più semplice oggetto di protezione familiare (Matucci, 2015). Accanto a questo nuovo approccio, tuttavia, permane 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) e in cui perdurano pregiudizi e stereotipi sull'infanzia e sull'educazione (Moro, 2025).

Nel dibattito sulla tutela dei diritti dei minorenni, nel tempo si sono affermate due posizioni, spesso radicalizzate: da una parte 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; Lamarque, 2016). Echi di queste due prospettive possono essere rintracciati ancora oggi, sia in alcune politiche sociali e orientamenti istituzionali che nelle pratiche quotidiane di chi lavora con bambini e bambine. Le sfide maggiori, presenti ancora oggi, riguardano la ricomposizione di questa

ipotetica contraddizione tra autonomia e dipendenza e la possibilità, per tutte le persone di minore età, di far sentire la propria voce e portare il proprio punto di vista, diventando protagonisti nella rivendicazione dei loro diritti e contribuendo a decostruire in modo definitivo la prospettiva adultocentrica (Bosisio, 2006).

1.2. I diritti dei minorenni¹: leggi e ordinamenti in prospettiva pedagogica

Come già accennato, accanto al dibattito culturale e pedagogico, nel corso del Novecento prende forma il percorso di progressivo riconoscimento dei diritti dei bambini e delle bambine. Tale cammino inizia con la *Convenzione per la tutela dei minori* sottoscritta all’Aja nel 1902 (ora sostituita dalla Convenzione Aja del 1996)², 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 1989³.

Nella *Convenzione per la tutela dei minori* permane un’idea di protezione del minore come destinatario passivo piuttosto che come titolare dei diritti stessi (AGIA, 2019a). Su questa stessa linea si colloca la *Dichiarazione* di Ginevra, che non riconosce il bambino come soggetto attivo ma come

¹. Nota terminologica: sebbene nel linguaggio comune e in alcuni contesti giuridici si continui a utilizzare il termine “minore”, la terminologia più appropriata è “minorenne”, utilizzata sia nella legislazione italiana sia nei principali documenti europei, come la *Strategia dell’Unione Europea sui diritti dei minorenni 2021-2024*, che ne fa un uso costante. In alcuni contesti si ricorre anche alla formula “persona di minore età”, adottata per sottolineare un linguaggio più inclusivo e descrittivo, ma il termine “minorenne” resta quello giuridicamente più consolidato, anche nei testi del Consiglio d’Europa. 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, 2019a, pp. 9-10).

². *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.

³. La denominazione ufficiale è *Convenzione sui diritti del fanciullo* (New York, 20 novembre 1989), nota a livello internazionale con l’acronimo CRC – Convention on the Rights of the Child. In Italia, accanto alla traduzione ufficiale, si trovano anche le diciture *Convenzione sui diritti dell’infanzia* e *Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* che utilizzano un linguaggio più attuale e inclusivo.

destinatario degli interventi e oggetto di tutela. La *Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo* del 1959 segna un avanzamento importante: rielaborando i principi del 1924 alla luce della *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948, consolida definitivamente il passaggio dall'idea di bisogni a quella di diritti. Il punto di partenza è l'idea che al bambino spettino gli stessi diritti umani dell'adulto oltre a diritti specifici che dipendono dalla condizione intesa come un contesto di maggior bisogno e quindi di maggiori diritti (Macinai, 2013). La *Dichiarazione* rappresenta un passaggio fondamentale rispetto ai diritti di bambini, bambine e adolescenti, senza però comportare impegni vincolanti per gli Stati che la sottoscrivono. Aderire a una dichiarazione, infatti, comporta solamente un impegno morale a realizzare i principi in essa contenuti senza alcun vincolo sul piano giuridico.

Il vero punto di svolta arriva con la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (d'ora in poi CRC – *Convention on the Rights of the Child*)⁴, approvata dall'assemblea generale delle Nazioni unite il 20 novembre 1989 a New York, e ratificata in Italia nel 1991 (L. 176/1991)⁵. Si tratta di uno strumento che incide profondamente sulla tutela dei minorenni, poiché la sua natura di convenzione vincola gli Stati aderenti al rispetto dei diritti sanciti e all'adozione delle misure necessarie per garantirne l'effettiva realizzazione. Nella CRC per la prima volta il bambino viene presentato come soggetto attivo di diritti, non solo in teoria ma nella concretezza delle relazioni 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 ordinarli gerarchicamente (Macinai, 2013). Tale prospettiva trova conferma anche nella dottrina costituzionalistica, che evidenzia come l'ordinamento non ammetta la "tirannia" di un diritto sugli altri (Lamarque, 2016). Permane tuttavia la difficoltà delle società moderne a considerare il bambino non come futuro cittadino ma come cittadino portatore di diritti, quello che Moro definisce "cittadino in crescita" (2005a).

Dagli anni '80 in poi, grazie all'impulso della CRC e ai cambiamenti culturali che essa ha favorito, si afferma anche in ambito giuridico l'idea della

⁴ 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. L'Unicef preferisce 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 a un concetto, una costruzione sociale, quale è l'infanzia (così come l'adolescenza) (Salvarani 2022).

⁵ La CRC sinora è stata ratificata da 196 Stati, all'incirca l'intera comunità internazionale, a eccezione degli Stati Uniti che l'hanno solo firmata (AGIA, 2019a).

persona minorenni come portatrice di diritti e personalità autonoma. Su questa base si sviluppano nuovi filoni di ricerca, linee guida e normative relative alle tematiche dei diritti minorili. In tutti questi strumenti, al centro vi è l'idea che le persone minorenni, oltre che portatrici di diritti propri, siano capaci di esprimere il loro punto di vista e di partecipare attivamente ai processi che le riguardano.

Sul piano della protezione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza alla CRC, in territorio europeo, si affiancano altre fonti di diritto, tra cui la *Convenzione di Strasburgo sull'esercizio dei diritti dei minori* del 25 gennaio 1996⁶ e la *Convenzione dell'Aja sulla protezione dei minori* del 19 ottobre 1996, entrambe ratificate successivamente anche in Italia.

Sul piano della cooperazione tra Stati vengono introdotti strumenti che mirano a garantire la protezione effettiva dei bambini e degli adolescenti anche oltre i confini nazionali: dalla *Convenzione europea sul rimpatrio dei minori* del 1970, alla *Convenzione dell'Aja del 1980 sugli aspetti civili della sottrazione internazionale*, passando per la *Convenzione del 20 maggio 1980 sul riconoscimento e l'esecuzione delle decisioni in materia di affidamento* (Magno, 2019).

In ambito penale, la stessa logica di centralità dei diritti ha ispirato strumenti di portata innovativa, come le *Regole di Pechino* del 1985 per l'amministrazione della giustizia minorile e, pochi anni dopo, le *Regole dell'Havana* del 1990 per la protezione dei minori privati della libertà. Anche l'Unione Europea ha scelto di farsi portavoce di questa prospettiva, dapprima con le *Linee guida per una giustizia a misura di minore* del 2010, e successivamente con la *Direttiva del 2016 che stabilisce garanzie procedurali specifiche per i minorenni indagati o imputati* (Direttiva UE 2016/800).

Come evidenziato in ambito giuridico, la condizione minorile si caratterizza ad oggi per una duplice istanza: da un lato il minore è destinatario di cura e protezione in quanto persona in via di sviluppo; dall'altro è riconosciuto come soggetto titolare di diritti, capace di concorrere alla costruzione della propria identità e autodeterminazione (Matucci, 2015). Questa doppia

⁶. 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, attraverso la *Strategia dell'Unione europea sui diritti delle persone di minore età per il periodo 2021-2024*.

prospettiva permette di comprendere come, accanto alle normative che tutelano i minorenni come categoria generale, si collocano anche quelle rivolte ai principali ambiti di *protezione speciale*, in cui i minorenni vengono considerati prioritariamente come soggetti da proteggere (Magno, 2019). Ne sono un esempio i protocolli opzionali della CRC⁷, la convenzione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL) del 17 giugno 1999 relativa alla proibizione delle forme 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).

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. Partendo dal principio che l'ambiente familiare costituisce la condizione naturale per una crescita armoniosa e completa, 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* e, in Italia, la *Legge del 4 maggio 1983, n. 184 diritto del minore ad una famiglia*.

Infine, è possibile considerare come normativa a tutela delle persone di minore età 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 18 anni 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 minorenni⁸.

⁷ 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. Si parlerà più approfonditamente dell'argomento nel paragrafo successivo.

⁸ 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)

1.3. Convention on the Rights of the Child: una rivoluzione culturale

1.3.1. La CRC: diritti, valori e prospettive

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 sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Si tratta di un importante cambiamento di prospettiva poiché la persona di minore età viene considerata non solo portatrice di diritti soggettivi 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 dalle diverse agenzie educative e istituzionali – Stato, famiglia, scuola, ecc. – il rispetto dei suoi diritti (Magno, 2019). Un aspetto particolarmente rilevante è che la Convenzione conferisce ai minorenni quei diritti di cittadinanza che li rendono membri effettivi della società, quindi già cittadini dell'oggi e non futuri cittadini del domani (Macinai, 2006; Moro, 2005a). Per assicurare che tali diritti trovino concreta attuazione (Belli, 2022), la CRC prevede un monitoraggio periodico da parte di un Comitato ONU specializzato, a cui gli Stati ratificanti presentano ogni cinque anni un rapporto – affiancato da contributi delle ONG – per verificare i progressi compiuti, processo che in Italia è coordinato dal gruppo di lavoro CRC guidato da Save the Children⁹.

Il testo della CRC, articolato in tre parti, adotta un approccio globale e omnicomprensivo ai diritti dell'infanzia, considerandoli indivisibili, interdipendenti e complementari, senza gerarchie tra di essi (Macinai, 2013). I diritti della CRC 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,

e/o percepiscono gli effetti». Fonte: https://cismai.it/assets/uploads/2015/02/Requisiti_Interventi_Violenza_Assistita_Madri1999.pdf.

⁹ 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>.

educazione, sicurezza e gioco. *Protection* fa riferimento ai diritti di protezione dei minorenni da maltrattamento, sfruttamento, negligenza ecc. 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 *participation* si fa invece riferimento al diritto di bambini e ragazzi a essere ascoltati e a partecipare ai processi decisionali in merito alle questioni che li riguardano.

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 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 funge da 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». Questa particolare formulazione, secondo Magno (2019), si riferisce sia al diritto di parola e di espressione che al diritto di essere ascoltati. Tale diritto, tuttavia, non può essere inteso in senso riduttivo. La seconda parte, relativa a partecipazione e rispetto, viene oggi considerata come parte integrante dell'ascolto: il semplice ascolto risulta insufficiente se a esso non si accompagna anche l'obbligo di acquisire le opinioni delle persone di minore età e di tenerne debitamente conto (AGIA, 2019a). In questa prospettiva, lo stesso articolo rimanda al diritto all'autodeterminazione del minore, poiché «richiede di considerare i bambini e ragazzi come soggetti competenti non soltanto per comprendere e applicare quanto richiesto dagli adulti, ma anche, e soprattutto, per abilitarne l'autonomia» (Scivoletto, 2022, p. 122).

1.3.2. The best interests of the child

La principale novità della CRC riguarda il concetto di *best interests of the child*. 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»¹⁰ (art. 3 da traduzione UNICEF).

¹⁰ Nota sulla dicitura. Sul piano terminologico, in italiano convivono diverse rese – *migliore, superiore, preminente o prevalente interesse del minore* – che non sono perfettamente

Si tratta di un principio 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 che li riguardano.

A questo proposito, è possibile distinguere due diverse modalità interpretative del principio. Una prima lettura, diffusasi nella prassi sociale e talvolta anche giudiziaria, tende a considerare il cosiddetto “interesse superiore del minore” come un valore assoluto, quasi uno slogan capace di giustificare soluzioni già precostituite (Lamarque, 2016). In questa interpretazione, il principio viene spesso utilizzato in chiave gerarchica, rafforzando l’idea di una prevalenza automatica dei diritti del minore sugli altri diritti coinvolti.

Accanto a questa lettura, se ne afferma un’altra che restituisce il principio alla sua portata originaria. Come osserva Lamarque, infatti, nella versione inglese della CRC non vi è alcun riferimento a una contrapposizione tra diritti del minore e diritti degli adulti: il *best interests* non esprime una superiorità da far valere su altri diritti, ma la ricerca di «ciò che conta di più per la vita del bambino» (Lamarque, 2019, p. 146). 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, 1996b).

In questa prospettiva, la CRC e la dottrina maggioritaria interpretano il *best interests* come un criterio di valutazione contestuale, che richiede sempre un’applicazione individualizzata. Per questo motivo il riferimento ai “best interests” non dovrebbe mai essere generico o dichiarativo: ogni decisione dovrebbe essere accompagnata dall’esplicitazione delle motivazioni e dei criteri valutativi adottati, oltre che dalle ragioni per cui una specifica soluzione è ritenuta la più idonea per quella specifica persona (Moro, 2025).

Come per altri articoli, il comitato ONU, nel febbraio 2013, ha prodotto un Commento Generale volto a chiarire meglio le implicazioni contenute nella formulazione di tale articolo e a dare indicazioni in merito alla

equivalenti e riflettono le ambiguità insite nella traduzione di *best*. Il termine “superiore”, in particolare, introduce una prospettiva comparatistica (qualcosa che prevale su qualcos’altro), mentre l’aggettivo “migliore” risulta più aderente alla natura valutativa del principio (Cascone et al., 2014). Lamarque osserva come la traduzione italiana possa risultare «ingannevole o insoddisfacente» (2016, p. 73), poiché sembra suggerire una prevalenza automatica dell’interesse del minore e una contrapposizione rigida tra i suoi diritti e quelli delle altre persone coinvolte – elementi del tutto assenti nella formulazione inglese della CRC. Tale ambiguità è accentuata dal fatto che il testo inglese utilizza il plurale *interests*, richiamando una pluralità di elementi da ponderare, mentre la resa italiana tende a ridurre questa complessità a un “interesse superiore” monolitico. Questo verrà approfondito nel corso del paragrafo.

valutazione e determinazione dei *best interests of the child* nella pratica¹¹. 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). Inoltre, se ne esplicita la natura complessa che lo rende flessibile e adattabile, di volta in volta definito sulla base della singola situazione (punto 32). Infine, 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). Tale affermazione non va tuttavia interpretata in senso gerarchico. Come chiarisce la dottrina, e in particolare Lamarque (2016), questa “considerazione primaria” non trasforma l’interesse del minore in un diritto prevalente sugli altri, ma indica il dovere di valutare in modo strutturato, esplicito e motivato l’impatto delle decisioni sul minore. Il Comitato ONU stesso, nel Commento Generale n. 14, precisa che il principio non elimina la necessità di bilanciare gli altri diritti e interessi coinvolti, ma richiede che l’interesse del minore sia preso in esame con particolare attenzione e non in modo residuale o meramente formale.

Il *best interests of the child* è oggi considerato un principio cardine dell’ordinamento giuridico italiano, pur presentando alcune criticità.

Se nel tempo l’ordinamento 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), resta tuttavia il fatto che la sua formulazione è stata giudicata vaga e indeterminata. Questa indeterminatezza, però, viene anche letta in senso positivo, poiché consente di costruire interventi specifici sulle persone e sulle loro storie, evitando la creazione di stereotipi validi indistintamente per tutte le situazioni (Moro, 2000; Lamarque, 2016). Come ripreso nelle diverse edizioni del *Manuale di diritto minorile* di Moro, inoltre, la declinazione del principio non può essere condotta in termini esclusivamente giuridici: il *best interests* richiede un accertamento interdisciplinare, fondato su contributi tecnici e professionali diversi e integrati. Questa necessaria interdisciplinarietà genera, tuttavia, una pluralità di interpretazioni: ogni professionista legge i *best interests* attraverso il proprio sguardo specifico, dando luogo a un intreccio di prospettive differenti.

A ciò si aggiunge un ulteriore elemento di complessità: l’interpretazione dei *best interests* varia sensibilmente da Stato a Stato, poiché ciascun ordinamento interpreta e applica questo principio secondo le proprie tradizioni giuridiche, culturali e sociali. Ne deriva una certa variabilità nelle prassi, che

¹¹ Il titolo del documento è *General comment N. 14 on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration.*

può tradursi in decisioni anche molto diverse pur richiamando lo stesso principio generale (Matucci, 2015).

Accanto a questo elemento di discrezionalità, un'ulteriore criticità riguarda l'uso stesso dell'espressione "interesse del minore" che, in quanto priva di una chiara connotazione giuridica (Dosi, 2005), può prestarsi a interpretazioni di tipo paternalistico. In questo modo si rischia di negare la radice e il senso dei diritti, diluendoli nell'idea di "interesse", termine che ha una portata molto meno vincolante rispetto a quella di "diritto" (Magno, 2019). Inoltre, come ricorda Lamarque (2016; 2019) il plurale *interests* rimanda a una costellazione di elementi da valutare e bilanciare, e non a un unico interesse. La traduzione italiana al singolare (interesse del minore) tende invece a ridurre questa complessità a un'entità unitaria, favorendo letture semplificate o paternalistiche del principio. Per questo motivo, una traduzione maggiormente in linea con il pensiero sottostante alla formula *best interests* potrebbe essere "la soluzione migliore", espressione che richiama l'idea che la decisione dell'autorità pubblica debba riferirsi a *quel* bambino o adolescente (o a quella bambina) in *quella* specifica situazione concreta (Lamarque, 2019).

Per concludere, la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* rappresenta il punto di svolta che rende possibile il passaggio dall'affermazione teorica dei diritti, maturata nel Novecento, alla loro progressiva traduzione in condizioni di vita concrete per bambini, bambine e adolescenti in ogni Paese (Macinai, 2006). Con la CRC e il cambio di paradigma che essa introduce, i minorenni vengono riconosciuti sempre più chiaramente come soggetti titolari di diritti e non più soltanto come oggetti di protezione (Premoli, 2012). L'idea del bambino come essere fragile da tutelare subisce così una trasformazione radicale: egli è considerato portatore di diritti propri, che gli spettano in quanto persona (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).

1.3.3. La CRC in Italia: dalla ratifica agli effetti concreti

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'adoptare misure che possano impedire l'esercizio dei diritti protetti o costituire una violazione di essi» che di natura attiva, quindi garantire i diritti e «adoptare tutte le misure necessarie a rimuovere eventuali ostacoli esistenti al godimento dei diritti e a permetterne l'esercizio da parte dei titolari» (AGIA, 2019a, p. 132).

Nel tempo, il lungo (e tuttora in corso) processo di attuazione della CRC ha inciso profondamente sulle azioni istituzionali rivolte alle persone di minore età, offrendo una solida cornice formale ai loro diritti e contribuendo alla costruzione di un “discorso globale” sull'infanzia. Ha promosso un nuovo linguaggio per descrivere e comprendere le pratiche di cura, sostenuto la crescita di associazioni impegnate nella promozione dei diritti a livello locale, nazionale e internazionale e orientato l'evoluzione delle normative e delle politiche nazionali in materia di diritti dei minorenni (Premoli, 2012, p. 71). La ratifica della Convenzione, oltre a sancire il riconoscimento della piena titolarità dei diritti alle persone di minore età, ha favorito la diffusione e la conoscenza di tali diritti (Premoli, 2012). In questa direzione si collocano, ad esempio, le campagne di sensibilizzazione promosse da UNICEF Italia, i diversi progetti e kit educativi per avvicinare bambini e ragazzi alla CRC, o, ancora, le iniziative del Gruppo CRC in Italia che attraverso rapporti e materiali divulgativi contribuiscono a diffondere la cultura dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sul territorio. Parallelamente, sul piano dell'attuazione concreta, la Legge 176/1991 stabilisce che 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). In Italia, questo impegno si traduce nella Legge 285 del 28 agosto 1997, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, che istituisce un fondo nazionale specifico destinato a interventi a favore di bambini e adolescenti.

L'adesione alla Convenzione comporta anche l'invito a istituire organismi specifici per la promozione e la tutela dei diritti delle persone di minore età (Magno, 2019). In Italia, questo compito è stato affidato all'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA), istituita con la Legge n. 112 del 12 luglio 2011 ed entrata in funzione nel settembre 2012. Il Garante, scelto tra personalità con esperienza nei diritti dei minorenni e nelle questioni familiari

ed educative, ha il compito di garantire la piena attuazione dei diritti delle persone di minore età, operando con autonomia e indipendenza. Tra le sue funzioni vi sono il coordinamento delle iniziative sul territorio, la promozione di misure a favore dei minorenni e la vigilanza su eventuali violazioni (Magno, 2019).

L'eredità della CRC non si è limitata a orientare la produzione normativa internazionale, ma ha progressivamente inciso anche sull'ordinamento italiano, contribuendo a rinnovare e cambiare la prospettiva del diritto minorile. Tra le numerose leggi che attuano questo cambio di prospettiva si ricordano 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*) e la Legge 173/2015 (modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, sul diritto alla continuità affettiva dei bambini e delle bambine in affido familiare).

Negli ultimi anni si è inoltre sviluppato il dibattito sull'introduzione dell'adozione aperta o mite che valorizza la possibilità di mantenere rapporti con la famiglia di origine. Nonostante non esista ancora una disciplina normativa specifica, alcune pronunce giurisprudenziali – come la sentenza della Corte d'Appello di Roma n. 1/2022 – hanno già riconosciuto questa possibilità, offrendo un'interpretazione evolutiva della legge vigente (Battelli, 2022). A conferma di tale orientamento, la Corte costituzionale, con la sentenza n. 183/2023, ha chiarito che la cesura automatica dei legami familiari prevista dalla legge non può essere un dogma, e che il giudice deve valutare di volta in volta la rilevanza dei rapporti prima di reciderli. Tali decisioni aprono la strada a soluzioni più flessibili, in linea con i *best interests*, capaci di superare la rigidità dell'adozione piena (Montaruli, 2017).

1.4. Il diritto di essere ascoltati: dare voce ai minorenni

1.4.1. Riferimenti e fondamenti normativi

Accanto al diritto alla non discriminazione, al diritto alla vita e allo sviluppo e alla primaria considerazione del migliore interesse del minorenne (si veda par. 1.3.2), il *diritto all'ascolto* rappresenta uno dei quattro principi fondamentali della CRC. Tale principio trova una formulazione specifica nell'articolo 12 e viene ulteriormente precisato nel Commento Generale n. 12 del Comitato ONU (2009). Quest'ultimo sottolinea il diritto di ogni bambino a essere ascoltato in tutte le questioni che lo riguardano e l'obbligo degli Stati di garantire che le sue opinioni siano prese in debita considerazione. Il

documento presenta 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. Viene sottolineata 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 a 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). Ne consegue che il momento dell'ascolto dovrebbe essere una parte di un processo più complesso che contiene al suo interno numerose azioni volte a rendere concreto ed esigibile tale diritto.

Il diritto all'ascolto per le persone di minore età, a oggi, è ripreso più volte sia dalle normative internazionali che da quelle comunitarie e nazionali. È presente, infatti, nella *Convenzione di Strasburgo*, nell'articolo 24 della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* (cosiddetta Carta di Nizza), articolo che in Europa sancisce la preminenza degli interessi del bambino e il diritto a esprimere liberamente la propria opinione), e nel *Regolamento Bruxelles II bis* (Regolamento n. 2201/2003 del Consiglio Europeo 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).

In Italia il diritto di ascolto nell'ordinamento è ad oggi un obbligo sancito e previsto da diverse norme e documenti operativi¹². A partire dagli anni '90 assume un carattere sempre più vincolante e anche la giustizia italiana inizia lentamente a vincere la sua resistenza all'ascolto e a includerlo

¹² Oltre alla già nota legge di ratifica della CRC, l'ascolto delle persone di minore età è ripreso negli articoli 336, a 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).

maggiormente nei procedimenti giudiziari (Mazza Galanti, 2022). Con la Legge 54/2006 sull'affidamento condiviso e, in seguito, con la riforma della filiazione (L. 219/2012; D.lgs. 154/2013), viene introdotto e formalizzato l'obbligo per il giudice di ascoltare il minore che abbia compiuto 12 anni – o anche più giovane se ritenuto capace di discernimento – prima dell'emanazione dei provvedimenti. L'ascolto diventa così un dovere per il giudice delineandosi sempre di più come un istituto tipizzato e allontanandosi dal termine "audizione" utilizzato in precedenza (Danovi, 2014).

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 rispetto al sistema della tutela minorile* del 2019, nella parte dedicata all'autorità giudiziaria e ai Comuni, chiede a tali istituzioni di «garantire l'ascolto della persona minorenni 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» (2019b, p. 22).

1.4.2. Il diritto all'ascolto come strumento della giustizia minorile

Nell'ambito della giustizia minorile italiana il concetto di ascolto risponde a un doppio obiettivo: quello di integrare la voce del minore e di rispondere al diritto di essere ascoltato. Si tratta di un diritto «dotato di un'ampiezza particolare», 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). Proprio in ragione di questa ampiezza, l'ascolto è un diritto con una portata molto ampia che riguarda non solo i procedimenti giudiziari civili ma anche quelli penali e amministrativi (AGIA, 2019a; Matucci, 2015).

Nell'ambito della giustizia civile è uno strumento utile per conoscere la persona minorenni, le sue idee rispetto ai fatti e le sue emozioni in gioco. Non

serve per conoscere o accertarsi dei fatti né tantomeno è un esame psicologico ma la traduzione di quello che il minorente pensa in merito alla situazione che sta vivendo (Spada, Cartasegna & Costella, 2021). La stessa Legge delega 134/2021 lo delinea come un momento utile per raccogliere le opinioni del minorente 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, Ciocchetti, La Vecchia, Pipponzi & Vargi, 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 minorente si realizza anche nell'ambito dei colloqui individuali con le figure di riferimento, con 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).

Oltre alla sua funzione nei diversi procedimenti, l'ascolto costituisce 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).

1.4.3. Il diritto all'ascolto nella pratica

Se è ormai riconosciuto, a livello giuridico e giudiziario, che l'ascolto del minore coinvolto in un procedimento rappresenta un principio imprescindibile, rimangono tuttavia aperte numerose questioni. Il rapporto AGIA del 2020¹³ mostra che, pur essendo un principio fondamentale applicabile a tutti

¹³ Il Rapporto è stato elaborato dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti. È una ricerca nazionale realizzata attraverso questionari rivolti a Tribunali per i minorenni, Tribunali ordinari e procure, che ricostruisce in modo sistematico come viene realizzato l'ascolto dei minorenni nei procedimenti giurisdizionali. Oltre a ricostruire il quadro normativo, il documento offre una fotografia aggiornata delle modalità adottate nella pratica: dalla preparazione del minore, al setting dell'audizione, fino alla verbalizzazione e alla restituzione dell'esito. L'indagine evidenzia inoltre il ruolo

i procedimenti, l'Italia non dispone di una disciplina uniforme sulle modalità con cui realizzarlo¹⁴. Ciò determina una notevole variabilità nelle prassi giudiziarie. La riforma Cartabia (d.lgs. 149/2022) ha cercato di colmare alcune di queste lacune, fornendo indicazioni ulteriori sulle modalità dell'ascolto e provando a ridurre la disomogeneità tra tribunali. Tuttavia, pur introducendo principi e requisiti minimi (ambienti adeguati, tempi, garanzie procedurali), la riforma non fornisce una disciplina completa degli aspetti metodologici, lasciando ancora un margine di discrezionalità in merito a tempistiche, procedure e modalità.

Rispetto al *quando*, nell'ascolto giudiziario esistono due principi generali utili a orientare le azioni e le scelte degli operatori della giustizia minorile: l'età e la capacità di discernimento del minorenne. In merito all'età, l'ordinamento italiano stabilisce che, come già accennato, nei procedimenti civili, l'ascolto è sempre obbligatorio per i minori che abbiano compiuto i 12 anni¹⁵. Il legislatore prevede inoltre un'attenzione particolare nelle procedure davanti al giudice tutelare: in alcuni casi, il minore deve essere ascoltato se ha compiuto i 10 anni, o anche a un'età inferiore qualora sia ritenuto capace di discernimento (art. 371 c.c.). Nei procedimenti penali, diversamente dal civile, non è prevista una soglia di età univoca: l'ascolto varia a seconda che la persona di minore età sia vittima, persona offesa o imputato, e deve comunque svolgersi con modalità protette che tengano conto della sua età e condizione di vulnerabilità. Rispetto alla capacità di discernimento non esiste una linea di intervento condivisa, anche perché nel testo inglese essa è espressa come «Child who is capable of forming his or her own views» (General Comment n. 12, Introduction). È evidente come non si possa considerare alla stregua di una capacità posseduta o meno, ma come qualcosa che si modifica in relazione alla crescita e sviluppo della persona (Benzoni &

dell'ascolto come diritto fondamentale e come fattore di protezione, mettendo in rilievo che modalità inadeguate rischiano di diventare inutili o addirittura dannose. Emergono differenze rilevanti tra uffici, la mancanza di omogeneità nazionale e la forte necessità di protocolli, formazione specialistica e linee guida condivise.

¹⁴ Le riforme introdotte con la legge n. 219/2012 e con il decreto legislativo n. 154/2013 hanno previsto alcune norme procedurali, in particolare l'art. 336-bis del codice civile e l'art. 38-bis delle relative disposizioni di attuazione. Si tratta tuttavia di indicazioni minime, che non coprono l'insieme degli aspetti metodologici legati all'audizione del minore.

¹⁵ La modifica dell'articolo 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 3: «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».

Cavenaghi, 2019). Generalmente si considera acquisita la capacità di discernimento dopo i 12 anni anche se questo non comporta che i più piccoli non siano in grado di rappresentare il proprio punto di vista e le proprie aspettative riguardo le scelte di vita (Catullo, 2014). L'ascolto, dunque, non è limitato a una soglia rigida di età, ma si configura come un istituto che tiene insieme indicazioni generali e valutazioni individuali sulla maturità e la capacità di esprimere opinioni autonome.

Riguardo la *procedura* di ascolto, vi sono pochi punti fermi anche se la riforma Cartabia 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 minore tutte le informazioni relative ai procedimenti che lo riguardano. In caso contrario dovrebbe provvedere a farlo. Il minore va quindi informato della possibilità e del diritto (non obbligo) di esprimere la propria opinione e, contestualmente, va informato 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 il giudice possa decidere diversamente dalle dichiarazioni del/della minore, pur avendo tenuto in debita considerazione la sua opinione (Catullo, 2014). Tale aspetto richiama l'azione di feedback prevista dal *General Comment n. 12* che sottolinea l'importanza non solo di informare la persona di minore età sull'esito del processo di ascolto, ma di spiegare in che modo le sue opinioni sono state prese in considerazione. In questa prospettiva, l'ascolto non va inteso come una semplice richiesta di parere sulla questione oggetto del procedimento, bensì come uno strumento di condivisione del percorso decisionale che inevitabilmente coinvolge la persona di minore età.

Rispetto alle *modalità* di ascolto, uno dei principi più ricorrenti riguarda l'idea che il minore 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 la letteratura individua numerosi elementi a cui prestare attenzione, che variano a seconda dell'età del minore. 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 minore, la scelta in merito a chi debba essere presente (anche per garantire il diritto al contraddittorio).

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 prosimità emotiva con la comprensione di ciò che è più utile per la persona. Proprio perché si tratta di un processo che coinvolge profondamente anche gli adulti, l'ascolto richiede un duplice sguardo: verso il minore, per comprenderne storia, bisogni e dinamiche, e verso sé stessi, per mettere in campo

le proprie competenze professionali. Per questo 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; Grazioli & Menicucci, 2012). Per i professionisti lo sguardo su di sé, significa, in primis, la volontà di entrare in relazione con la persona di minore età, accogliendola, rinunciando alle proprie convinzioni per rispettare i suoi tempi, i suoi silenzi e le sue necessità (Spada et al., 2021). Inoltre, comporta per il professionista la capacità di «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). Secondo Pazè (2013) nell'ascolto giudiziario il professionista dovrebbe essere in grado di creare una situazione di simmetria pur mantenendo differenze di ruoli, adottare un atteggiamento empatico, utilizzare un linguaggio comprensibile adeguato all'età, oltre a saper cogliere i momenti di disagio, affaticamento o resistenza, individuando la strategia migliore. Questo significa anche saper lasciare parlare, dare spazio al racconto dei bambini e delle bambine senza interrompere e senza alzare barriere.

In aggiunta alle riflessioni sulle prassi generali, vi sono alcune attenzioni specifiche riservate a particolari categorie. Per l'ascolto dei minori in tenera età l'AGIA (2020), 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 più piccoli. Consigliata anche un'attenzione particolare verso i «minori affetti da disabilità»¹⁶. 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. Anche i minori stranieri fanno parte delle categorie che richiedono ulteriori accorgimenti. In questi casi le attenzioni dovrebbero riguardare non solo l'aspetto linguistico della comunicazione verbale, ma anche la necessità di una mediazione culturale (Catullo, 2014). È necessario, infatti, tenere in considerazione le differenze culturali, in particolare nel valutare il disagio del minore e nel comprendere i comportamenti dei genitori. Non si tratta di giustificare determinati atteggiamenti ma di comprendere le motivazioni sottostanti ai

¹⁶ Nel documento AGIA (2020, p. 209) si utilizza l'espressione «minori affetti da disabilità», riportata in questo testo in forma letterale. Si segnala tuttavia che, in conformità al linguaggio oggi riconosciuto dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD, 2006) e dagli studi pedagogici e sociologici contemporanei, è preferibile adottare le formulazioni «persone di minore età con disabilità» o «minori con disabilità», che risultano maggiormente rispettose e coerenti con l'approccio basato sui diritti umani.

comportamenti, anche a partire dalle diversità di prospettive e in relazione ai contesti culturali nei quali si sono realizzati (Ianniello, 2012). Il professionista, dunque, oltre alla conoscenza della cultura di appartenenza della persona, all'adeguamento del linguaggio utilizzato, deve lavorare sulle proprie cornici culturali di appartenenza (Benzoni & Cavenaghi, 2019).

Da questa breve disamina sulle modalità di ascolto, risulta evidente come esse siano strettamente connesse alla figura del professionista che le conduce, al suo percorso formativo, alle sue competenze e alla sua capacità di relazionarsi con il minorenne. A questo proposito, la riforma Cartabia¹⁷ ha stabilito che l'ascolto sia condotto dal giudice togato, senza tuttavia delineare un percorso di formazione specifica a suo supporto. Nella nuova versione dell'articolo 473 vengono illustrate le modalità dell'ascolto: questo 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 genitoriale¹⁸, ai difensori e ai curatori, che possono proporre approfondimenti e, se autorizzati dal giudice, anche partecipare; il giudice deve informare il minorenne 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).

¹⁷ 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 minorenne. Pur partendo dall'idea di condividere buone prassi, i protocolli che riguardano l'ascolto del minorenne in materia civile sono sempre stati numerosi, differenti tra loro, e con difformità territoriali anche su prassi sostanziali in relazione agli esiti (Catullo, 2014).

¹⁸ 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.

2. La giustizia minorile in Italia: storia, riforme, protagonisti

2.1. La storia del Tribunale per i Minorenni: dalle origini ad oggi

Il primo Tribunale per i Minorenni nasce nel luglio 1899 a Chicago grazie al Court Act e risponde all'obiettivo di diversità di trattamento per i giovani delinquenti rispetto agli adulti (Ianniello, 2007). Nascono subito dopo, in Europa, i primi tribunali minorili: nel 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). Successivamente, in epoca fascista, il ministro Rocco¹, autore del Codice penale del 1931 ancora 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.

Nel 1934, con il Regio decreto-legge *Istituzione e funzionamento del tribunale per i minorenni*, viene istituito il Tribunale per i Minorenni,

¹. 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).

competente in materia penale per i reati commessi da persone di minore età, in ambito civile con riferimento soprattutto alla potestà dei genitori, e in ambito amministrativo per i cosiddetti minorenni “traviati”, fino ad allora sottoposti all’ autorità di pubblica sicurezza; si parla tuttavia di competenza unitaria e di unicità della giurisdizione minorile, poiché le tre competenze risultano strettamente collegate tra loro (Fadiga, 2009). In questa formula iniziale 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 il governo rinuncia, dunque, alla specializzazione dei giudici togati, privilegiando invece la presenza, all’ interno del collegio giudicante, di professionisti esperti. Tuttavia, in questo modo si corre il rischio che la specializzazione del tribunale sia garantita solo da tali figure tecniche e che, in loro assenza, questa venga meno (Fadiga, 2010).

Negli anni ’50 Redaelli (considerato il fondatore della giustizia minorile italiana) partendo da una forte critica rispetto all’ impreparazione della magistratura minorile e dell’ inadeguatezza di interventi educativi, si impegna per far riconoscere la necessità di metodi e strumenti specifici per la giustizia minorile, introducendo con la L. 888/1956 importanti modifiche al Regio decreto del 1934. Il cambio di paradigma proposto dalla L. 888 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 a 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, 2005b; Fadiga, 2010).

Negli anni ’70 il ruolo del Tribunale per i Minorenni viene rafforzato da una serie di interventi legislativi. Ad esempio, vengono definite le piante organiche dei magistrati dei Tribunali per i Minorenni e delle relative Procure, stabilendo che giudici e pubblici ministeri minorili esercitino in maniera esclusiva le loro funzioni all’ interno di tali organi. In questi anni, anche grazie allo sviluppo di un concetto ampio di protezione giudiziaria del minore, inizia a svilupparsi la figura del “giudice della persona”. Parallelamente, 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 Redaelli), che inizia a includere anche azioni di responsabilizzazione e di sostegno delle competenze genitoriali. Lo strumento giuridico diventa così parte 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). Infine, con l’ entrata in vigore del nuovo diritto di famiglia nel 1975,

le competenze in materia civile del Tribunale per i Minorenni vengono ampliate. Questa istituzione giudiziaria si occupa quindi sempre più di tutela dei minori dando atto a «una rivoluzione copernicana che metterà al centro dell'attività gli interventi a protezione del minore, costringendo in una posizione più marginale le attività di tipo repressivo» (Ianniello, 2007, p. 34).

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, 1996a). 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 minorenni nell'apparato della giustizia e si concentra sull'idea di una rapida uscita dal circuito penale a favore dell'ingresso nel sistema dei servizi sociali. Viene inoltre introdotto l'obbligo per il pubblico ministero e il giudice di svolgere accertamenti sulla personalità del minorenni per acquisire «elementi circa le condizioni e le risorse personali, familiari, sociali e ambientali del minorenni» (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 minorenni 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 (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 minorenni 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 di 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, si ispira al paradigma della giustizia riparativa che coinvolge vittima, reo e comunità nella ricerca di una soluzione che riesca a contenere la riparazione e la riconciliazione e il senso di sicurezza collettivo (Cascone, Alessi & Gioncada, 2014).

La Legge 219 del 2012, volta a eliminare dall'ordinamento nazionale la distinzione tra figli legittimi e figli naturali², ridisegna le competenze del Tribunale per i Minorenni e del Tribunale Ordinario, affermando il principio dell'unicità dello stato giuridico dei figli. La riforma, intervenendo sull'articolo 38 delle disposizioni di attuazione del codice civile, sottrae al Tribunale per i Minorenni diverse competenze in materia di riconoscimento dei figli, affidamento, responsabilità genitoriale e provvedimenti patrimoniali connessi alla presenza di minori, trasferendole al Tribunale ordinario. Restano di competenza del Tribunale per i Minorenni i provvedimenti in materia di adozione, sottrazione di minori e immigrazione. Rientrano inoltre tra le sue funzioni alcune autorizzazioni e tutele specifiche, come il matrimonio del minore sedicenne per gravi motivi, la nomina del curatore speciale, i provvedimenti sulla responsabilità genitoriale (salvo i casi previsti dall'art. 316 c.c.), nonché misure relative all'attività d'impresa del minore, al riconoscimento di figli in presenza di vincoli di parentela o affinità e al mantenimento dei rapporti significativi tra nonni e nipoti minorenni (Cerrai et al., 2019). Con la legge Zampa³, i Tribunali per i Minorenni sono divenuti competenti in via esclusiva rispetto ai minori stranieri non accompagnati presenti sul territorio italiano (oggi minorenni migranti soli). A partire dagli anni 2000 si evidenzia quindi una distinzione: la giustizia penale minorile, disciplinata dal D.P.R. 448/1988, è autonoma e distinta da quella degli adulti, mentre la giustizia civile minorile resta frammentata tra più giudici e tribunali.

2.2. Dal passato al futuro: cosa cambia con la riforma Carabia

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 e 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 hanno radicalmente modificato l'assetto ordinamentale del settore minorile disponendo l'istituzione di un nuovo tribunale

² Fino alla riforma del 2012, l'ordinamento italiano distingueva tra "figli legittimi", nati all'interno del matrimonio, e "figli naturali", nati fuori dal matrimonio. Tale distinzione comportava differenti diritti e tutele sul piano giuridico e familiare. Con la Legge 219/2012 viene affermato il principio dell'unicità dello stato di figlio, eliminando ogni discriminazione tra i minorenni in base alle condizioni di nascita.

³ Legge 47 del 2017, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*.

unico per le persone per i minorenni e per le famiglie (TPMF) che sostituirà il Tribunale per i Minorenni per come lo abbiamo fin ora conosciuto.

La riforma prevede tre fasi: una prima parte, a valenza immediatamente precettiva, 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). Va detto che la riforma, pur introducendo cambiamenti significativi, incontra diverse difficoltà di attuazione e, secondo alcuni osservatori, potrebbe non realizzarsi pienamente nella sua configurazione originaria. Come riportato dal Sole 24 Ore (Relazione Nordio, 2025) e dall'Associazione Italiana dei Magistrati per i Minorenni e per la Famiglia (AIMMF), i principali ostacoli riguardano la carenza di risorse, i ritardi organizzativi e il rischio di indebolire la specializzazione minorile, con conseguente incertezza sull'effettiva nascita e funzionamento del nuovo Tribunale per le persone, per i minorenni e per le famiglie. Tali criticità sono ormai riconosciute ufficialmente dal Ministero della Giustizia e dal CSM. Per questo motivo, mentre le prime due fasi della riforma sono già state avviate – sebbene la loro applicazione incontri ancora diversi ostacoli pratici – la terza fase, ossia l'istituzione del nuovo tribunale unico, rimane al momento sospesa e più volte rinviata. Le più recenti valutazioni del Ministero, del CSM e dell'AIMMF convergono nel ritenere che l'istituzione del nuovo Tribunale per le persone, per i minorenni e per le famiglie avverrà in forma graduale e con modalità non uniformi sul territorio nazionale.

2.2.1. Misure entrate in vigore

La *prima fase* riguarda le disposizioni immediatamente precettive entrate in vigore il 22 giugno 2022 tra cui la riforma del collocamento d'urgenza del minore (articolo 403 c.c.), la modifica dell'articolo 38 disp. att. al c.p.c. e la valorizzazione del curatore speciale (artt. 78 e 80 cod. proc. civ.); a esse 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 & Long, 2023).

La prima modifica che ha avuto un forte impatto sulle procedure di tutela dei minorenni riguarda l'articolo 403 del Codice civile. La norma consente alla pubblica autorità, spesso i Comuni, di disporre l'allontanamento urgente del minore dal nucleo familiare anche in assenza di un provvedimento del Tribunale per i Minorenni, in presenza di situazioni particolarmente gravi. Con la riforma, il legislatore ha ridefinito i criteri di applicazione, rendendoli più oggettivi e rispettosi del giusto processo. È stato mantenuto il riferimento all'“abbandono morale e materiale”, ma è stato introdotto anche il concetto

di “pregiudizio”, inteso come esposizione del minore a un ambiente familiare che arrechi pericolo alla sua incolumità psico-fisica, così da ridurre la soggettività della valutazione d’urgenza.

Il procedimento si articola in due fasi: una decisione monocratica urgente, da adottare entro 48 ore, e una successiva convalida collegiale, da tenersi entro 15 giorni dal provvedimento. In tale arco temporale il Tribunale provvede alla nomina del curatore speciale e all’ascolto del minore, in vista dell’udienza di comparizione delle parti (Castellani, 2021, p. 45). Tali termini sono perentori: se non rispettati, il provvedimento decade.

Accanto alla riforma dell’art. 403 c.c., la prima fase della Cartabia ha rafforzato anche l’istituto del curatore speciale del minore, già presente nell’ordinamento, rendendone obbligatoria la nomina in determinati casi per garantire una rappresentanza processuale autonoma e l’ascolto del minore. A questo intervento si affianca l’introduzione di una nuova figura, il *curatore del minore*. A differenza del curatore speciale del minore, che ha funzioni di rappresentanza del minorenne 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 minorenne 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, entrata in vigore il 28 febbraio 2023, riguarda l’unificazione del rito nelle procedure di famiglia e minorili. Il rito applicabile alle procedure di responsabilità genitoriale davanti al Tribunale per i Minorenni e quello per separazioni e divorzi davanti al Tribunale Ordinario risultano oggi identici. Tuttavia, tale rito unico sembra essere disegnato a partire da un’ottica di ricomposizione rispetto a un contenzioso tra le parti genitoriali, seguendo un’impostazione adultocentrica a scapito di un’impostazione relativa al superiore interesse del minore (Montaruli, 2021). Tra le principali innovazioni si segnalano la gestione della violenza domestica secondo i 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.

La principale differenza rispetto al passato deriva dalla modifica della disciplina del Codice civile in materia di ascolto, per cui non è 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. La riforma, tuttavia, non offre indicazioni sulle competenze

richieste né sulla formazione dei giudici chiamati a condurre l'ascolto: in assenza di un percorso strutturato di qualificazione professionale, come può lo Stato garantire lo sviluppo e l'aggiornamento di tali competenze fondamentali (Galluzzo, 2024; Cesaro, 2004)?

Infine, per come configurato dalla riforma l'ascolto non prevede la restituzione, momento fondamentale che costituisce la possibilità per i professionisti (tutti) di riflettere sul proprio ruolo e sulle proprie posizioni riappropriandosi della propria funzione educativa (Spada et al., 2021). L'ascolto, così inteso, rischia di essere uno strumento a uso esclusivo del giudice, nonché di essere ridotto a un semplice momento formale, perdendo la sua natura di momento di confronto collettivo (Maggia, 2021b). Secondo molti studiosi, inoltre, l'obbligo di riservare ai soli giuristi l'audizione del minore non tiene conto del fatto che esso non ha valore probatorio, ma serve principalmente ad acquisire l'opinione del minore sulla vicenda che sta vivendo (Cerrai et al., 2019; Spada et al., 2021; Maggia, 2023).

2.2.2. Misure in attesa di attuazione

Come anticipato, la *terza fase* della riforma ordinamentale riguarda la creazione del tribunale per le persone, per i minorenni e le famiglie destinato a sostituire l'attuale Tribunale per i Minorenni. Data la complessità di questa terza fase, la sua entrata in vigore – inizialmente prevista per il 17 ottobre 2024 – è stata rinviata al 31 dicembre 2025 (D.L. 105/2023, conv. con mod. dalla L. 137/2023), con la possibilità che il pieno funzionamento del nuovo tribunale venga ulteriormente posticipato fino al 2030.

Il nuovo tribunale sarà un organismo unico, articolato in una sezione distrettuale presso ogni Corte d'appello e in numerose sezioni circondariali istituite in ciascun Tribunale Ordinario compreso nel distretto. 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 discontinuità con l'esperienza dei Tribunali per i Minorenni, e in contrasto con la Risoluzione del Parlamento europeo del 5 aprile 2022 che raccomanda un approccio multidisciplinare, queste sezioni opereranno con un solo giudice togato monocratico, perdendo così le garanzie di collegialità e multidisciplinarietà proprie del TM (Montaruli, 2022).

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 la sede istituzionale che si occuperà di gestire i ricorsi e i reclami ai provvedimenti monocratici delle sezioni circondariali. Il rischio dato da questo svuotamento di competenze alla sezione distrettuale è che essa possa diventare prevalentemente luogo di reclamo dei provvedimenti della sezione circondariale (Montaruli, 2021).

In conclusione, la riforma Cartabia restituisce un quadro ambivalente: da un lato introduce innovazioni significative, dall'altro solleva criticità che incidono sulla qualità della tutela e sulla stessa identità della giustizia minorile. Tra le positività 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 su quest'ultimi, consentendo al giudice di emettere provvedimenti più aderenti alla vita quotidiana e all'interesse delle persone di minore età (Cesaro, 2021). Tali misure, almeno sul piano normativo, rafforzano le garanzie per i minorenni, evitando incertezze procedurali e ritardi che in passato potevano incidere negativamente sulla loro tutela. Nella prassi, tuttavia, l'applicazione di tali disposizioni ha comportato anche un notevole aumento del carico di lavoro per i Tribunali per i Minorenni.

Tra le criticità emergono invece la perdita della collegialità e della multidisciplinarietà, la dispersione delle competenze specialistiche maturate nei TM, la solitudine del giudice monocratico nelle decisioni ad alto impatto e la riduzione della visione composita sui casi trattati (Cesaro, 2021; Conti, 2021; Maggia, 2021a, 2021b; Montaruli, 2021, 2022). Inoltre, i giudici onorari vedono fortemente ridimensionate le loro funzioni, ridotti a supporto del togato e privati di responsabilità decisionali (Cesaro, 2021; Maggia, 2021b). A ciò si aggiunge la mancanza di coordinamento tra le procedure *de potestate* trattate in sede circondariale e le procedure di adottabilità o penali gestite in sede distrettuale, con il rischio di frammentare l'intervento su uno stesso minore (Maggia, 2021b). In generale, la riforma sembra centrata sulla procedura separativa e divorzile e tende a considerare come unica forma di violenza quella derivante dal conflitto di coppia o dalla violenza di genere, senza dare pari rilievo ad altre forme di maltrattamento sui minori. In questo quadro, l'adozione del giudice monocratico rischia di risultare «incompatibile con le esigenze insite nei procedimenti minorili, il cui valore fondante irrinunciabile è la collegialità e la specializzazione del giudice, anche legata alla multidisciplinarietà garantita dalla presenza dei giudici onorari» (Montaruli, 2021, p. 38).

2.3. Ambiti di competenza: la trama dei procedimenti minorili

Il Tribunale per i Minorenni (TM) è, accanto al Tribunale Ordinario (TO) e alla Procura della Repubblica per i minorenni, uno dei soggetti istituzionali preposti alla tutela degli interessi delle persone di minore età. Si tratta di un luogo dove si applica un “diritto mite” e un “processo mite”, in virtù delle particolari modalità di relazione con i minorenni e i loro adulti di riferimento (Pazè, 2013). A differenza del Tribunale Ordinario, il TM ha come oggetto di lavoro le persone e non solo i diritti: da qui deriva un approccio globale che unisce una dimensione sanzionatoria (es. condanna penale, decadenza della responsabilità genitoriale) a una dimensione propositiva e rieducativa, finalizzata a costruire percorsi di crescita adeguati per i minorenni coinvolti (CSM, 2000). La differenza con il TO è dunque netta, sia nell’approccio (non adultocentrico, centralità del minorenne, interventi integrati), sia nelle pratiche (giudici specializzati, camera di consiglio).

Il TM è un organo specializzato, istituito in ogni sede di Corte d’Appello, a composizione mista: due giudici togati (presidente e giudice) e due giudici onorari (un uomo e una donna). Questi ultimi sono professionisti – psicologi, pedagogisti, psichiatri, biologi, antropologi – che garantiscono «uno sguardo non solo attento, esperto, sensibile ma anche multiplo e corale» (Mazzuccato, come citato in Conti, 2021, p. 79) sulla complessità del soggetto in crescita.

Le caratteristiche distintive del TM sono collegialità e multidisciplinarietà, che insieme generano la specializzazione dell’intero sistema: giuristi e professionisti delle scienze umane lavorano fianco a fianco, contaminando i rispettivi saperi e maturando una cultura comune (Pazè, 2013). Queste caratteristiche appaiono oggi in una fase transitoria, destinate a ridimensionarsi con l’entrata in vigore del nuovo Tribunale per le persone, per i minorenni e per le famiglie.

Tra i compiti principali del TM rientrano l’intervento nei confronti di minorenni imputati di reato o con condotte irregolari (competenza penale e amministrativa) e la garanzia del diritto a crescere serenamente in famiglia ricevendo dai genitori le cure necessarie (competenza civile) (Fadiga, 2010).

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 delle procedure in materia di responsabilità genitoriale, intervenendo nelle situazioni di pericolo e pregiudizio emettendo provvedimenti di messa in protezione e prescrivendo percorsi di recupero delle competenze genitoriali con la collaborazione del territorio (Maggia, 2021a). Può inoltre disporre misure di vigilanza e sostegno da parte dei servizi sociali o collocare il minorenne

oggetto di tutela in affido familiare o in comunità, anche contro la volontà dei genitori. Si occupa inoltre della dichiarazione di adottabilità e del percorso per arrivare all'adozione. 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 minorenni 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 co-responsabilità sociale, persegue il paradigma della giustizia riparativa anziché quello retributivo secondo cui al reato deve corrispondere la pena (Cascone et al., 2014). Si tratta di un processo con una finalità educativa, di recupero e di risocializzazione, volto ad accertare i fatti e le responsabilità penali, tenendo conto delle esigenze di crescita della persona minorenni, delle sue caratteristiche individuali e del contesto familiare e sociale di provenienza (Bertolino, 2021; Giostra, 2016). Diversamente dal processo per gli adulti, il processo penale minorile non si svolge *su* di lui (il/la minorenni) ma *per* lui e *con* lui, alla ricerca di soluzioni personalizzate e risposte flessibili e individualizzate (Matucci, 2015). La sua caratteristica fondamentale è quella di essere un processo partecipato: non solo perché la persona minorenni deve comprendere ciò che sta avvenendo, ma soprattutto perché la soluzione finale nasce dalla collaborazione di tutte le parti coinvolte, compresa la persona stessa (Moro, 2005a;). La giustizia penale minorile, nella prospettiva delineata anche dalla dottrina più recente, non è quindi concepita come un processo "contro" il minorenni, bensì come un percorso volto al recupero e all'inserimento sociale della persona minorenni attraverso interventi che combinano aspetti giuridici, psicologici e sociali (Bertolino, 2025).

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. Questa competenza, tuttora operativa, appare però in una fase transitoria, destinata a essere ridisegnata con l'entrata in vigore del nuovo Tribunale per le

persone, per i minorenni e per le famiglie, il cui assetto riformato potrebbe ridurre o riorganizzare l'ambito degli interventi amministrativi.

Presso ciascuna sede del TM è costituita una *Procura della Repubblica per i minorenni*. Si tratta di un ufficio del pubblico ministero, distinto dal TM ma che opera 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 garantire la corretta applicazione della legge e la tutela degli interessi del minore coinvolto in una procedura (Ianniello, 2007). In materia civile è l'organo a cui devono pervenire tutte le segnalazioni informative che riguardano un minore da parte di servizi e forze dell'ordine (servizi sociali, consultori, UONPIA, SERT ecc.) che non hanno diretta legittimazione ad agire. In ambito penale promuove ed esercita l'azione per i reati commessi dai minori di anni 18. Riceve inoltre le segnalazioni di soggetti come genitori, tutori o professionisti dell'educazione per l'apertura di procedure amministrative. Come il TM, anche la procura minorile deve essere caratterizzata da una cultura e sensibilità specifica verso la tutela delle persone di minore età, senza le quali è impossibile operare per i *best interests of the child* (Ianniello & Mari, 2007).

2.4. Professionisti in campo: saperi e ruoli nei Tribunali per i Minorenni

All'interno dei Tribunali per i Minorenni si intrecciano professionalità differenti, ciascuna con un proprio percorso formativo e un bagaglio di competenze specifiche. Questa pluralità non rappresenta solo una somma di esperienze, ma un mosaico che trova senso nell'integrazione: ogni figura contribuisce, da una prospettiva peculiare, alla complessa attività giudiziaria. Nei paragrafi che seguono verranno presentati i principali ruoli e le funzioni che animano questo contesto.

I *giudici minorili*⁴ hanno il compito di identificare nel concreto il migliore interesse del minore e predisporre dei programmi di recupero delle sue

⁴ Come ricorda Moro (2005a) le competenze in materia minorile sono attribuite a 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.

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 degli elementi utili al giudizio, sia nell'individuazione del percorso più consono a favorire la crescita del minore, un compito che richiede necessariamente una specifica specializzazione (Moro, 2005b; Bruti Liberati, 2003).

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 a 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, 2021a, p. 21).

Un'altra figura che concorre alla tutela dei diritti delle persone di minore età all'interno del panorama della giustizia minorile è quella del *giudice tutelare*. Le funzioni minorili attribuite ai giudici tutelari, eterogenee e articolate, riguardano principalmente la vigilanza e il controllo nell'interesse del minore, l'amministrazione dei beni dei soggetti non ancora pienamente autonomi e la promozione della persona in ambiti delicati quali i trattamenti sanitari – volontari o obbligatori –, l'interruzione volontaria di gravidanza, l'affidamento familiare e l'adozione (Long & Cottatellucci, 2019). Tali attribuzioni si intrecciano e talvolta si sovrappongono a quelle del Tribunale per i minorenni e del Tribunale ordinario, coinvolgendo diverse categorie di soggetti: minorenni sottoposti alla responsabilità genitoriale, minorenni in regime di tutela e minorenni emancipati.

La figura che è chiamata a rappresentare la persona di minore età nei procedimenti civili e penali, quando si verifica un conflitto di interessi con i genitori o in caso di loro disinteresse (Dosi, 2005) è quella del *curatore speciale del minore*. 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 *best interests* in nome del quale agisce (Cerrai et al., 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*. Come detto in precedenza si tratta di 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 migliore 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).

Tra le figure chiamate a garantire i diritti dei minorenni nei procedimenti giudiziari vi è l'*avvocato del minore*, difensore tecnico incaricato di rappresentarlo e tutelarne gli interessi tanto in sede civile quanto in sede penale. Nel processo penale la presenza dell'avvocato del minore è prevista fin dall'istituzione del tribunale, poiché il minore deve essere necessariamente assistito da un difensore, nominato di fiducia o d'ufficio, che lo rappresenti e ne tuteli i diritti. Tale previsione riflette l'orientamento dell'ordinamento italiano, che considera la persona di minore età meritevole di una tutela specifica, non essendo in grado di far valere autonomamente i propri interessi. Anche nel processo civile, con l'entrata in vigore della legge 149/2001, è stato reso obbligatorio nominare un avvocato difensore per tutte le parti coinvolte nei procedimenti relativi alla dichiarazione di adottabilità e alla limitazione o decadenza della responsabilità genitoriale, estendendo quindi tale garanzia non solo ai genitori, ma anche al minore stesso.

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, e si conclude con la redazione di una 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 su 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 Tribunale per i minorenni.

Si tratta di un magistrato specializzato, dotato di un ruolo autonomo, i cui compiti riguardano tanto il procedimento penale quanto quello civile (Cascone et al., 2014). Egli opera secondo una prospettiva globale – oggi diremmo integrata – che contempla interventi sia di tipo penale sia civile, anche nei confronti della stessa persona di minore età. Con il tempo questa figura si è progressivamente differenziata dal pubblico ministero ordinario, assumendo funzioni più ampie: da un lato, la possibilità di predisporre interventi di emergenza e di avviare direttamente attività investigative; dall’altro, il ruolo attivo di presidio sul territorio, non limitandosi dunque a ricevere segnalazioni relative a situazioni di pregiudizio o maltrattamento. In questa direzione si inserisce anche la prospettiva di una “giustizia di vicinanza”, volta a favorire la collaborazione tra servizi e utenza e a offrire un contributo concreto alla tutela giurisdizionale dei minori (CSM, 2000).

Sempre 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*. In questo ambito, il coinvolgimento di persone di minore età come vittime o testimoni di reati spesso li porta a essere ascoltati ed entrare in relazione con il personale della *polizia giudiziaria*. È un ascolto che avviene nelle prime fasi dell’indagine e 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 si colloca all’interno di un *sistema integrato di servizi* che comprende sia le strutture afferenti al Ministero della Giustizia, come gli Uffici di Servizio Sociale per i Minorenni (USSM), i Centri di Prima Accoglienza (CPA), gli Istituti Penali per Minorenni (IPM) e le Comunità Penali per Minorenni (CPM) (Cascone et al., 2014), sia i servizi degli enti locali, tra cui in particolare i servizi sociali territoriali con funzioni di tutela minorile e le comunità educative di accoglienza. All’interno di tali servizi operano professionisti che, pur con una visibilità minore rispetto alle figure giudiziarie, contribuiscono in modo essenziale al funzionamento complessivo della giustizia minorile, costituendone parte integrante.

Al di là della specificità dei ruoli, ciò che accomuna queste figure è l’insieme articolato di competenze richieste: dai giudici onorari, chiamati a sviluppare capacità di valutazione, conduzione di colloqui e progettazione educativa (Fadiga, 2009), al curatore speciale, che unisce preparazione teorica, esperienza pratica e attenzione alla vicenda umana del minorenne (Benzoni & Cavenaghi, 2019), fino all’avvocato del minore, che deve coniugare competenze giuridiche con sensibilità relazionali e comprensione delle problematiche evolutive e familiari (Dosi, 2005). Questa pluralità di saperi e competenze rende

evidente come la formazione specifica e continua degli operatori assuma un rilievo centrale: non solo come requisito tecnico-professionale, ma come presupposto indispensabile per sostenere la complessità dei ruoli e garantire interventi realmente orientati ai diritti e ai bisogni delle persone di minore età.

2.5. Minorenni e famiglie: chi attraversa il TM?

Oltre ai numerosi operatori e professionisti, il sistema della giustizia minorile coinvolge direttamente anche le persone di minore età e le loro famiglie, che per differenti motivi si trovano, in alcuni momenti della loro vita, a entrare in contatto con i tribunali italiani e con il sistema integrato di servizi.

Per quanto riguarda l'ambito penale, i dati 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 statistica)⁵. I dati dell'anno 2025 riportano 23.932 minorenni e giovani adulti (18-25 anni) in carico agli Uffici di Servizio Sociale per i Minorenni (USSM), di cui 8.461 presi in carico per la prima volta nello stesso anno. Si osserva un evidente sbilanciamento di genere, con 21.734 maschi e 2.198 femmine. La componente straniera è pari a 5.548 persone e presenta un analogo squilibrio di genere: 5.154 maschi e 394 femmine. Tali numeri fanno riferimento ai giovani seguiti dall'USSM per attività di indagine sociale, realizzazione di progetti educativi o attuazione di misure penali sul territorio. L'area del penale minorile, infatti, include anche le applicazioni delle misure cautelari e alternative (come la messa alla prova o il collocamento in comunità), nonché la presenza di minorenni negli Istituti Penali per Minorenni e nei Centri di Prima Accoglienza. Al 31 dicembre 2025 le misure cautelari (prescrizioni e permanenza in casa) hanno interessato 978 giovani mentre le misure di comunità e le alternative alla detenzione hanno coinvolto 642 persone. A queste si aggiungono 7.322 persone inserite in percorsi di messa alla prova e 190 in percorsi di rieducazione. Nello stesso anno gli ingressi negli Istituti Penali per Minorenni hanno raggiunto quota 1.084 mentre i collocamenti in comunità sono stati 2.048. Infine, per restituire un quadro più ampio dei giovani che entrano in contatto con il circuito penale, è opportuno considerare anche le persone di età minore detenute insieme ai genitori (madri) o con genitore detenuto che, a causa di ciò, incontrano nella loro vita

⁵. Tutte le statistiche sono visibili sul sito: <https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/statistiche>.

il sistema giudiziario (le stime disponibili indicano circa 100mila bambini con uno o tutti e due i genitori detenuti in carcere in Italia)⁶.

Sul versante della tutela, invece, risulta molto più complesso ricostruire numeri e percorsi poiché i dati non risultano sempre aggiornati né accessibili o sono frammentati⁷. Ciononostante, è importante riportare alcune cifre poiché rendono ben evidente la dimensione del fenomeno. Un quadro aggiornato al 2024 sui minorenni accolti in affidamento familiare e nei servizi residenziali emerge dall'analisi dei dati raccolti attraverso il Sistema informativo dell'offerta dei servizi sociali (SIOSS), promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con il supporto tecnico-scientifico dell'Istituto degli Innocenti di Firenze (2024). Secondo il Quaderno della Ricerca Sociale n. 66, al 31 dicembre 2024 risultano 15.870 minorenni inseriti in affidamento familiare e 30.237 accolti nei servizi residenziali.

A questi numeri vanno aggiunti i destinatari di altri dispostiti 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. Prendendo spunto dalla *III Indagine nazionale sul maltrattamento di bambini e adolescenti* promossa da Terre des Hommes, Cismai e Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2025), al 31 dicembre 2023, risultano 113.892 minorenni vittime di maltrattamento, su un totale di 374.310 minorenni in carico ai servizi sociali. In merito a questi dati, il Quaderno della Ricerca Sociale n. 66 indica 374.327 minorenni come beneficiari di almeno un intervento nel corso dell'anno 2024.

Esistono inoltre altre situazioni che costituiscono un punto di incontro tra minorenni e Tribunale per i Minorenni. Un esempio significativo è quello delle adozioni. Per quanto riguarda l'adozione nazionale, l'ultimo dato ufficiale disponibile risale al 2022, anno in cui i tribunali per i minorenni hanno dichiarato l'adottabilità di 889 minorenni, con 888 adozioni concluse nello stesso anno (Ministero della Giustizia, 2022); negli anni più recenti, il

⁶ Il dato è da considerarsi una stima orientativa, ricorrente nel dibattito pubblico e riportata in diverse fonti divulgative e istituzionali, tra cui l'associazione Bambinisenzasbarre, il quotidiano la Repubblica e la Fondazione Con i Bambini.

⁷ A inizio 2026 è ancora in corso l'iter parlamentare del Disegno di legge n. 1866, ("Disposizioni in materia di tutela dei minori in affidamento"), che contiene misure per la creazione di registri nazionali sull'affido e sui percorsi dei minorenni collocati fuori dalla famiglia di origine. Il progetto di legge, presentato dal Governo e già approvato alla Camera dei Deputati, è all'esame del Senato e prevede l'istituzione di un registro nazionale presso il Dipartimento per le Politiche della famiglia e di registri presso i Tribunali per i minorenni, con l'obiettivo di centralizzare dati oggi dispersi in sistemi come il SIOSS e altri strumenti di monitoraggio.

numero dei minori dichiarati adottabili si è mantenuto stabile, intorno agli 800–1.000 per anno. I dati della Commissione per le Adozioni Internazionali registrano 527 autorizzazioni all'ingresso rilasciate per adozioni internazionali nel 2025.

Un'ulteriore area di attenzione è rappresentata dai minori stranieri non accompagnati: secondo il rapporto di approfondimento del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2025), al 31 dicembre 2025 sono 17.011 i minori stranieri non accompagnati presenti in Italia, in maggioranza maschi (88,6%), in prevalenza tra i 17 (58,5%) e 16 anni (20,3%).

Oltre ai dati e alle aree principali già richiamate, è bene ricordare che l'incontro tra minorenni e sistema della giustizia non si esaurisce nei procedimenti penali o di tutela. Le persone di minore età e le loro famiglie possono infatti essere coinvolte in molte altre situazioni – dalla protezione in caso di violenza domestica, alle dipendenze, fino ai percorsi dedicati ai giovani adulti – a testimonianza di come la giustizia minorile e, più in generale, il sistema giudiziario si intrecci profondamente con le storie di vita dei minori e delle loro famiglie.

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 a 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 e 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, 2018) 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 ecc.).

3. Società multiculturali, pluralismo e diritto

3.1. Pluralismo normativo, conflitti multiculturali e diritto interculturale

La globalizzazione, avviata nel secolo scorso come processo di crescente interconnessione tra economie, società e culture, si manifesta oggi con un'intensità senza precedenti. Non è solo un fenomeno economico o politico: la sua presenza attraversa la vita quotidiana, trasformando stili di consumo, relazioni sociali, modi di comunicare e identità. Proprio per questa sua natura pervasiva e accelerata, la globalizzazione porta con sé opportunità e rischi, producendo effetti disomogenei e talvolta contraddittori nelle diverse aree del mondo (Bauman, 2012; Beck, 1999; Geertz, 1999; Giddens, 2000). Uno degli esiti più evidenti della globalizzazione, oltre ai cambiamenti legati a spazio, tempo e confini, è la spinta verso società sempre più multiculturali. È in questo contesto che emergono con forza le questioni legate al pluralismo culturale e al ruolo del diritto.

L'aggettivo *multiculturale* è utilizzato prevalentemente in due accezioni: una descrittiva e una prescrittiva, 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 a 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 blocchi monolitici differenti e non comunicanti, di fatto «portatori di visioni del mondo irriducibili e intraducibili» (Ricca, 2008, p. 14). 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 & 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 questa sua caratteristica sarebbe meglio utilizzare il termine multiculturalismi, al plurale, per sottintendere che non esiste un solo modello possibile di società multiculturali (Rebughini, 2014). La letteratura, infatti, individua diversi modelli politico-giuridici per gestire la compresenza di individui e gruppi culturalmente differenti all'interno di uno Stato, espressioni di visioni diverse del rapporto tra minoranze e maggioranza, che possono andare dalle forme più restrittive di assimilazione, passando per la semplice tolleranza e il riconoscimento delle differenze, fino ad arrivare alla loro piena valorizzazione e promozione (Facchi, 2001). Anche lo stesso concetto di integrazione può assumere significati differenti e concretizzarsi in politiche nazionali differenti (Mancini, 2018; Portera, 2022b).

La società multiculturali contiene al suo interno diversi riferimenti sul piano normativo che hanno funzione di orientamento sociale per le persone che si riconoscono parte di uno specifico gruppo. Si tratta di un'intersezione di spazi giuridici che prevede una compresenza di diverse fonti di normatività che operano simultaneamente su livelli diversi (Santos, 1987), chiamata *pluralismo normativo*. Tale fenomeno 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 generare criticità quando le norme e i comportamenti prescritti dalle culture minoritarie, per coloro che vi appartengono, hanno lo stesso valore vincolante delle norme della maggioranza, dando luogo a possibili conflitti tra i diversi ordini normativi (Mancini, 2018). Si parla invece di *pluralismo giuridico* quando alcune norme provenienti da gruppi, comunità o tradizioni culturali diventano rilevanti anche per il sistema della giustizia maggioritario. Ciò accade quando l'ordinamento decide di riconoscerle entro limiti di compatibilità, facendo sì che il giudice debba confrontarsi non solo con la legge statale, ma anche con significati, regole e aspettative che provengono da altri mondi culturali. Uno degli effetti di questo pluralismo è che le decisioni possono diventare più complesse, perché richiedono di bilanciare punti di vista diversi senza rinunciare ai principi fondamentali del vivere comune (Toniatti, 2024).

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 ambito giuridico questa espressione indica le situazioni in cui si verifica uno scontro tra le pratiche o i valori di una minoranza etnico-culturale – autoctona o immigrata – e le norme giuridiche del Paese di accoglienza (Caldirolì, 2015). In altre parole, i conflitti multiculturali

emergono quando le culture presenti all'interno di uno stesso territorio danno indicazioni di comportamento differenti e spesso inconciliabili (Di Cosimo, 2019). Di fronte a questa situazione, chi si trova coinvolto in un conflitto multiculturale fatica a distinguere se conformarsi alle regole giuridiche significhi realmente aderire ai valori della cultura maggioritaria o, al contrario, derogare a quelli della propria cultura d'origine (Caldiroli, 2015).

Uno degli strumenti pensati per favorire la mediazione tra sistemi giuridici differenti è il *diritto interculturale*, inteso come quella parte del diritto che si occupa delle relazioni giuridiche caratterizzate dalla diversità identitaria, culturale o religiosa, ma anche sociale e valoriale (Consorti, 2013). Il suo obiettivo principale è permettere al diritto nazionale di confrontarsi con la pluralità culturale senza perdere coerenza e identità, includendo al contempo questa diversità come parte integrante della società (Ricca, 2015). In questa prospettiva, il diritto interculturale non si limita a riconoscere le differenze, ma punta a fornire strumenti capaci di sostenere la costruzione di democrazie inclusive, sviluppando un linguaggio giuridico comune che favorisca il dialogo e riduca le barriere culturali. La sua funzione è duplice: da un lato, gestire i conflitti derivanti dall'incontro tra culture diverse; dall'altro, valorizzarne le potenzialità trasformative attraverso un approccio relazionale e narrativo che non isola le differenze, ma le mette in connessione (Consorti, 2013). È quindi uno strumento capace di creare contesti di senso condivisi, avviare processi di comprensione, traduzione e negoziazione tra universi culturali differenti e sviluppare un linguaggio comune per la convivenza nelle società plurali (Ricca, 2008). Il diritto interculturale svolge inoltre una funzione cruciale: evitare che l'autorità pubblica assuma come unico riferimento il sistema di valori della maggioranza, promuovendo al contrario norme comuni capaci di escludere tanto l'imposizione culturale quanto il relativismo morale (Consorti, 2013).

3.2. Le culture in gioco nel sistema della giustizia

Il sistema della giustizia è attraversato da molteplici idee di cultura, che si manifestano tanto nelle identità e nei valori dei soggetti coinvolti, quanto nei linguaggi, nelle pratiche e nelle tradizioni proprie del mondo giuridico. Per comprendere in che modo culture e giustizia si intrecciano, è necessario soffermarsi sul significato stesso del termine "cultura", termine «difficile e controverso» che necessita di un approccio plurale (Ferrari, 2025, p. 19).

Accostarsi a una definizione univoca di cultura non è semplice: già nel 1952 un famoso studio aveva individuato ben 162 differenti definizioni del termine cultura (Kroeber & Kluckhohn, 1952). Pur nella molteplicità degli approcci e delle interpretazioni, 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 (Ferri, 2015).

Nella prima definizione la cultura rappresenta la cornice, l'orizzonte di senso da cui la persona attinge per costruire la propria identità. Si tratta di un processo reciproco: l'individuo trova nella cultura i significati che lo guidano, ma allo stesso tempo contribuisce a interpretarla, costruirla e modificarla. I riferimenti culturali, grazie all'azione delle persone, non restano statici: possono cambiare perché l'individuo non assorbe passivamente gli elementi della cultura di appartenenza, ma esercita un ruolo attivo di scelta e autonomia.

In ambito antropologico la cultura è stata inizialmente concepita come «complex whole which includes knowledge, belief, arts, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society» (Tylor, 1871, p.1). Questa visione, seppur fondamentale agli esordi, presenta tuttavia alcuni limiti: semplificare la complessità delle società, rappresentare in modo stereotipato le culture diverse dalla propria, o interpretarle con le proprie categorie (etnocentrismo). Un ulteriore pericolo è analizzare singole pratiche senza considerarle nel sistema di significati a cui appartengono.

Un'altra idea di cultura, sempre di matrice antropologica, la considera come frutto dell'adattamento dell'uomo all'ambiente circostante. In questa prospettiva Boas (1928/2025) parla di *culture*, al plurale, intese come insiemi specifici e unici di pratiche, valori e forme simboliche sviluppate da differenti società. Da qui deriva il relativismo culturale: l'incommensurabilità delle culture e l'impossibilità di valutarne dall'esterno pratiche e significati. Questo approccio rischia però di ridurre il soggetto a un essere senza autonomia (*agency*), incapace di modificare la propria identità o di influire sulla cultura di riferimento.

Con l'antropologia interpretativa, il concetto di cultura subisce un'ulteriore trasformazione e diventa una rete di significati e simboli con cui le persone interpretano il mondo e da cui sono influenzate (Geertz, 1973/1998): l'essere umano «è un animale sospeso fra ragnatele di significati che egli stesso ha tessuto» (p. 41). Secondo questa prospettiva «tutte le culture sono intrinsecamente plurali e ibride, il prodotto di incontri, traduzioni, invenzioni e rielaborazioni locali» (Rebughini, 2014, p. XV). Qui viene riconosciuta alle persone la capacità di interpretare e scegliere, restituendo loro un ruolo attivo all'interno delle culture e nella costruzione della propria identità.

Nella prospettiva contemporanea, la cultura è intesa come dinamica, permeabile e in continua trasformazione (Aime, 2025; Demetrio, 1997; Portera, 2020; Remotti, 2025b; Santerini, 2003). Sempre più spesso se ne sottolinea il carattere "ibrido", "creolo" e "meticcio" (Parolari, 2013). La cultura viene interpretata come oggettiva (riconoscibile nelle sue componenti) ma anche

soggettiva (interpretata dalle persone); concreta (arti, prodotti) e astratta (valori, regole); esplicita (nella dimensione prescrittiva) ma anche implicita (impliciti culturali); coerente e al tempo stesso incoerente (Giaccardi, 2005). I confini, se esistono, sono porosi, e consentono scambi e interazioni, rafforzati dai processi di globalizzazione (Parolari, 2013).

Anche l'identità non è più intesa come «un dato fisso e immobile» (Costa, 2013, p. 29), ma come composita, dinamica e mutevole, fatta di molteplici appartenenze (Maalouf, 2002; Matucci, 2025b; Sen, 2008). Ogni soggetto, come osserva Cuche, possiede un'identità “a geometria variabile”, che cambia in base al contesto relazionale (Premoli, 2012). Remotti (2025a) invita a mettere in discussione l'idea stessa di identità, sostenendo che non si tratta di un dato stabile, ma di un processo narrativo e relazionale, sempre aperto (2025b). L'autore mette inoltre in guardia dal rischio dell'“ossessione identitaria”, ossia la tendenza a irrigidire le appartenenze trasformandole in confini rigidi e totalizzanti, incapaci di cogliere la complessità dei percorsi individuali (Remotti, 2017).

Queste trasformazioni concettuali convivono oggi con modi di intendere cultura e identità più rigidi, che continuano a essere presenti in quanto punti di riferimento in un mondo complesso e in rapido cambiamento. Anche nei sistemi della giustizia tali differenti concezioni continuano a coesistere, perché ancora presenti nelle rappresentazioni di utenti e operatori. La loro presenza, spesso invisibile, influenza il modo di vedere il mondo, leggere i comportamenti altrui e relazionarsi con l'altro, condizionando pratiche e relazioni di tutti gli attori in gioco. Ciò significa che ogni professionista è influenzato dal proprio concetto di cultura, che orienta approcci e decisioni (Ruggiu, 2012; Cavaggion, 2019). Ad esempio, un'idea statica di cultura, ancora vicina a quella degli anni '40, può essere utilizzata – anche in modo implicito – per sostenere la difesa incondizionata di pratiche tradizionali considerate non giudicabili dall'esterno (Ferri, 2015). Al contrario, se invece si adotta una concezione fluida, la cultura e le sue manifestazioni diventano contestabili e criticabili.

In questo quadro, il nodo centrale diventa il concetto di cultura adottato dal giudice. Da esso dipendono le modalità di relazione con le persone, le decisioni e gli esiti dei procedimenti. Rispetto alle possibili interpretazioni del concetto di cultura, Ruggiu (2012) suggerisce che la definizione di Geertz (1973/1998) come rete di significati sia particolarmente utile: aiuta a interpretare i comportamenti dal punto di vista dell'altro, a inserirli nel sistema culturale di riferimento e a distinguere tra scelte personali e appartenenze di gruppo. Da ciò deriva che è fondamentale, anche nel sistema della giustizia, interrogarsi sulle idee di cultura e di identità che ciascun operatore porta con sé. Inoltre, a partire dalla consapevolezza della natura polisemica del concetto di cultura (Cavaggion, 2019), è altrettanto importante saper riconoscere le implicazioni di una certa idea di cultura, evitando di adottarla in modo

acritico. In questa prospettiva, i giudici dovrebbero essere messi in guardia dal rischio del relativismo culturale: se in antropologia può avere una funzione descrittiva, nel diritto – disciplina normativa e prescrittiva – non può essere applicato come criterio di giudizio (Ruggiu, 2012).

Oltre alla consapevolezza dell'esistenza di numerose idee di cultura e relative ricadute, è centrale riconoscere altre due consapevolezze principali in merito alle culture presenti nei sistemi della giustizia.

La prima riguarda il riconoscere la presenza di almeno due culture in gioco: quella delle persone che, a vario titolo, si trovano davanti alla giustizia e quella del giudice (o di altri operatori) poiché «non esiste individuo privo di cultura» (Aime, 2025, p. 35). Inoltre, anche il diritto è un fenomeno culturale (Camerlengo, 2025) che ha una propria cultura, fatta di linguaggi, valori e pratiche che orientano il modo in cui gli operatori interpretano le situazioni e definiscono ciò che è rilevante o meno nei procedimenti (Cavaggion, 2019). I professionisti del diritto operano quindi all'interno di cornici socio-culturali che influenzano letture e decisioni. Pensare che la cultura sia sempre “degli altri” comporta due rischi: leggere ogni comportamento di chi appartiene a una minoranza come “culturale”, e al contrario non riconoscere come culturali i comportamenti della maggioranza, attribuendoli solo a fattori economici, sociali o psicologici (Ruggiu, 2012).

La seconda consapevolezza riguarda i condizionamenti culturali che influenzano il giudice e i rischi derivanti dalla mancata coincidenza tra i presupposti culturali del giudice e quelli delle parti. Parolari evidenzia infatti che il giudice «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» (2016, p. 207). A questo proposito gli studi basati sulla teoria delle convergenze rilevano come le rivendicazioni di una minoranza abbiano più possibilità di essere considerate in presenza di una convergenza tra le norme culturali di questa e quelle della maggioranza. Ad esempio, i casi di cultural defense che hanno avuto successo sono quelli in cui le visioni del mondo, della donna e della cura delle minoranze imputate coincidevano con quelle della cultura americana (Lee, 2007).

Infine, è utile sottolineare come, spesso, chi opera nella giustizia (giudici, avvocati, curatori...) appartenga alla maggioranza e 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, quindi, 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).

3.3. Incontri tra diritti e culture

Nell'analizzare i rapporti tra sistemi della giustizia e diversità culturali emergono alcuni nodi ricorrenti: il confronto tra diritti umani e diritti culturali, il mito della neutralità del diritto e il concetto di reati culturalmente motivati o comportamenti culturalmente orientati. Queste tre prospettive mostrano come la dimensione culturale attraversi e interroghi (da sempre) il diritto sia nelle sue basi teoriche, sia nella sua struttura, sia nelle sue applicazioni concrete.

3.3.1. Diritti umani e diritti culturali

Nell'affrontare la gestione delle differenze culturali nei sistemi della giustizia, il primo terreno di confronto riguarda il rapporto tra diritti umani e diritti culturali.

I diritti umani si affermano a livello internazionale con la Dichiarazione universale del 1948, espressione di una tradizione filosofica e politica che vede l'individuo come titolare di diritti in quanto essere umano e non come membro di una comunità o di uno Stato (Consorti, 2013; Silva, 2013). Le radici di questa visione risalgono al giusnaturalismo di Locke, al contratto sociale di Rousseau e alle dichiarazioni del Settecento, statunitensi e francesi, che hanno posto le basi dei diritti moderni. Alla persona vengono così attribuite qualità universali quali libertà, uguaglianza, autodeterminazione e dignità (Ricca, 2008), e i diritti umani vengono concepiti come universali, indivisibili e interdipendenti. Pur criticati per il loro carattere etnocentrico e occidentale (American Anthropological Association, 1947; Cammarata, Mancini & Tincani, 2014), i diritti umani restano oggi un linguaggio comune, mobilitato da gruppi e individui per contestare pratiche oppressive e rivendicare cambiamenti sociali e politici (Parolari, 2013, 2016).

Allo stesso tempo i diritti culturali cominciano a svilupparsi a partire dalla stessa Dichiarazione del 1948, che già nel suo XXII articolo ne fa esplicito riferimento: «diritti economici, sociali e culturali». Successivamente, il diritto alla cultura entra nel catalogo dei diritti nel 1966, con il *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» (art. 27) e con il *Patto internazionale dei diritti economici, sociali e culturali* dello stesso anno. Inizialmente legati alla tutela delle minoranze etniche, religiose e linguistiche, i diritti culturali si sono progressivamente ampliati fino a includere il diritto di ogni persona a partecipare alla vita culturale, ad accedere ai beni culturali, a preservare la propria identità e a contribuire al patrimonio collettivo (Ferri, 2015; Raimondi, 2017). I diritti culturali costituiscono ad oggi una categoria composita: comprendono diritti “in senso stretto” (libertà religiosa, diritti linguistici, diritto a mantenere la propria cultura) e diritti “trasversali”, come la libertà di espressione o di associazione, che acquisiscono una valenza culturale quando riguardano pratiche e appartenenze specifiche (Cavaggion, 2019). Documenti successivi, come la *Dichiarazione universale dell’UNESCO sulla diversità culturale* (2000) e la *Dichiarazione di Friburgo* (2007), hanno consolidato l’idea della cultura come bene comune e come elemento costitutivo dell’identità personale e collettiva.

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). Se da un lato esistono posizioni che teorizzano l’inconciliabilità tra tutela dei diritti fondamentali e rispetto per le diversità culturali – e dunque l’incompatibilità tra diritti universali e diritti culturali tipica del multiculturalismo –, dall’altro non bisogna dare per scontato che le due prospettive siano necessariamente antitetiche o non possano essere ricomposte. Superando la concezione essenzialista di cultura e di identità è infatti possibile seguire una prospettiva che non contrappone ma considera complementari l’universalismo dei diritti fondamentali e la tutela delle differenze culturali (Parolari, 2016).

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 e delle possibili ricomposizioni tra i due, l’universalità dei diritti umani, espressa anche come inviolabilità dei diritti costituzionali (Parolari, 2016; Mancini, 2000; Ferrajoli, 2007b).

Nel dibattito giuridico emergono due possibili posizioni che vedono i diritti fondamentali come sbarramento ai diritti culturali: una di tipo garantista e una di tipo etnocentrico (Di Cosimo, 2019). 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 (Mancini, 2000).

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 è rappresentato dalle 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).

3.3.2. Il mito della neutralità del diritto

Un secondo nodo cruciale nell'incontro tra culture e giustizia riguarda il mito della neutralità del diritto: le norme, infatti, non sono mai universali e asettiche, ma riflettono sempre valori, linguaggi e presupposti culturali.

Guardando al diritto nella sua dimensione testuale, esso non appare mai come un sistema neutro di norme astratte, ma porta sempre con sé i segni della cultura che lo ha prodotto. Esso riflette innanzitutto la cultura maggioritaria dello Stato in cui è posto in essere (Caldioli, 2015; Camerlengo, 2025; Moro, 2025) e, allo stesso tempo, racchiude al proprio interno gli indici culturali di molteplici aspetti della vita di una comunità (Ricca, 2008). In questa prospettiva, il diritto può essere inteso come il risultato di una continua tensione tra tradizioni e interpretazioni differenti, che nel tempo si confrontano e si trasformano (Mazzarese, 2013). Questa storicità riguarda anche le Costituzioni, che non sono testi neutri ma prodotti di un determinato contesto storico e sociale. Chi si occupa di diritti costituzionali sottolinea infatti come esse riflettano i valori di un'epoca specifica (Pinelli, 2013). Ad esempio, la Costituzione italiana prevede la libertà di religione e di lingua ma non quella di identità culturale, essendo un concetto sviluppatosi successivamente. Lo stesso discorso vale per il diritto penale, che porta evidenti tracce culturali. Anch'esso è condizionato dalle tradizioni culturali e «impregnato della

cultura del popolo da cui promana» (Basile, 2017, p. 127). La relazione, tuttavia, è biunivoca: il diritto penale riflette la cultura, ma al tempo stesso la modifica. Consorti (2013) evidenzia come la variabile culturale e sociale abbia inciso su diverse riforme del Codice penale. In Italia ne sono esempi: la modifica del codice Rocco (L.66/1996), che ha ricollocato la violenza sessuale tra i reati contro la persona e non più contro la morale, o l’abrogazione dell’art. 587 che riduceva le pene in caso di omicidio “per onore”.

Analogamente, anche l’attività del legislatore è permeata da riferimenti culturali impliciti. I legislatori operano infatti a partire da un patrimonio simbolico già acquisito e utilizzando abiti cognitivi e pratici per le loro decisioni e azioni (Ricca, 2013). 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. Questo emerge in modo chiaro nel linguaggio delle norme e delle sentenze, dove ricorrono termini a forte variabile culturale come “pubblica decenza”, “sentimento del pudore”, “decoro”, “atti sessuali” (Basile, 2010, 2017), termini che necessariamente rimandano agli schemi culturali di chi le utilizza o le legge. A ciò si aggiunge il ricorso ad aggettivi riferiti alle culture minoritarie (“antistorica”, “atavica”, “barbara”, “non civile”) che rivelano un approccio gerarchico ed etnocentrico (Ruggiu, 2012) e l’uso di formule apparentemente oggettive, quali “ragionevole” o “giusto”, che dipendono in realtà dal processo di socializzazione e di inculturazione (Renteln, 2017).

In altri casi, la natura culturale del diritto emerge in modo ancora più evidente attraverso l’adozione di norme ad hoc a forte componente culturale. Ne è un esempio in Italia la legge contro le mutilazioni genitali femminili¹, 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.). Queste leggi 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. Differenze come quella tra la punibilità della circoncisione femminile e la non punibilità di quella maschile, o tra l’omicidio “per onore” (tollerato fino al 1981) e l’omicidio di una figlia che vuole vivere “all’occidentale”, riflettono il «comune sentire di una popolazione in un determinato momento storico» (Cavaggion, 2015). Essere consapevoli del carattere culturale delle normative non significa giustificare comportamenti e pratiche pericolosi, lesivi e offensivi, ma significa non dimenticare che la scelta di

¹ Legge n. 7/2006, Disposizioni concernenti la prevenzione e il divieto delle pratiche di mutilazione genitale femminile.

perseguire alcuni comportamenti o pratiche considerandoli reati a partire dalla loro configurazione culturale sia *anche* espressione culturale della maggioranza.

La non neutralità del diritto non si manifesta soltanto nel testo delle norme, ma anche nella loro applicazione pratica e nell'operato dei professionisti della giustizia. Giudici, legislatori e operatori del diritto, infatti, non agiscono in uno spazio neutro, ma portano con sé le proprie cornici culturali che orientano interpretazioni e decisioni. In questo senso, la cultura non è soltanto quella degli "altri", ma anche quella implicita di chi esercita il potere giuridico. 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 adottati nei sistemi di giustizia riflettono modelli culturali. Ad esempio, gli stessi sistemi di risoluzione delle liti non sono strumenti neutri, ma espressioni della cultura di riferimento (Chase, 2009). Un caso emblematico è rappresentato dal *Reasonable cultural person test* in uso nelle Corti americane: esso si fonda sullo standard del "reasonable man under all circumstances", apparentemente neutro ma in realtà modellato sull'immagine dell'uomo medio bianco anglosassone (WASP)². Lo stesso discorso vale per gli strumenti legislativi, che spesso risentono di modelli culturali datati. In Italia, ad esempio, la disciplina della famiglia si fonda ancora sull'idea tradizionale degli anni '70 nel diritto civile e degli anni '30 nel diritto penale, risultando oggi parziale e inadeguata in una società multiculturale (Mancini, 2018).

Le differenze di valori della cultura maggioritaria emergono con forza nelle aree più sensibili, come tutela dei minori, aborto, omosessualità, procreazione assistita, uso di sostanze, pratiche educative, maltrattamento e prostituzione. Le scelte normative in questi campi variano infatti in modo significativo da un Paese all'altro, anche tra Stati culturalmente vicini, a conferma che il diritto riflette sempre un orizzonte valoriale situato (Basile, 2017). Un ulteriore esempio di questa discrezionalità culturale riguarda il concetto di "minoranza", che nei sistemi giuridici italiani viene sempre più spesso rimesso alle decisioni del legislatore politico o delle pubbliche amministrazioni, mostrando come i criteri di riconoscimento non siano neutrali ma dipendano da scelte culturali e politiche (Angiolini, 2016).

² Acronimo che sta a indicare il White «bianco», Anglo-Saxon «anglosassone», Protestant «protestante», generalmente sottintendendo "uomo".

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.

3.3.3. Reati culturalmente motivati

Un ambito particolarmente rilevante in cui la dimensione culturale si intreccia con il diritto è quello dei cosiddetti *reati culturalmente motivati*, collocabili all'interno della categoria più ampia dei comportamenti culturalmente orientati. Non tutti i comportamenti che traggono origine da specifici riferimenti culturali configurano infatti un reato: molte pratiche possono essere perfettamente lecite pur entrando talvolta in tensione con le norme e i valori della cultura giuridica maggioritaria. Rientrano in questa sfera, ad esempio, pratiche educative, modalità di abbigliamento rituale, regole alimentari o simboli religiosi (Ricca, 2013; Basile, 2010, 2017). Solo quando tali comportamenti violano una norma penale assumono la forma di reati culturalmente motivati, mostrando come la questione culturale investa l'insieme del rapporto tra culture e sistemi della giustizia.

Il concetto di reati culturalmente motivati si è sviluppato inizialmente negli Stati Uniti, in particolare nel dibattito sulla *cultural defense*, ed è stato successivamente ripreso anche in Europa, dove resta oggetto di riflessione più che di prassi giudiziaria. Con l'espressione reati culturalmente motivati si indica il «comportamento posto in essere da un soggetto appartenente a un gruppo culturale di minoranza, che è considerato reato dall'ordinamento giuridico del gruppo culturale di maggioranza» (De Maglie, 2010, p. 30). Sono quindi quei comportamenti messi in atto da soggetti appartenenti a culture di minoranza che, pur essendo considerati reato dall'ordinamento giuridico della cultura maggioritaria, risultano accettati, tollerati o addirittura incoraggiati nel gruppo di origine (Basile, 2017; Mancini, 2018).

Rispetto a cosa possa essere definito “reato culturalmente motivato”, Basile (2010, 2018) 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.

Un ulteriore elemento di chiarezza è offerto dalla distinzione tra “reati culturali in senso proprio”, fatti da soggetti appartenenti a una minoranza con

una cultura *complessivamente assai diversa* 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 (Bernardi, 2010). Quest’ultima categoria, poco esplorata 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.

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 appartenenti a minoranze. De Maglie (2010) 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. 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. A questo proposito, l’autore propone tre criteri per accertare la matrice culturale di un reato: che la condotta sia effettivamente guidata da motivi culturali, che tali motivi coincidano con regole condivise dal gruppo di appartenenza e che esista un divario significativo tra la cultura di origine e quella della società ospitante.

3.4. La gestione delle differenze culturali

Dopo aver visto come le differenze culturali interrogano il diritto nei suoi principi e nelle sue applicazioni, occorre ora spostare l’attenzione sul piano operativo: come vengono gestite queste differenze, quando passano dalle teorie ai testi normativi o alle aule di tribunale? La sfida principale riguarda il modo in cui leggi e sentenze, testi e pratiche, si confrontano quotidianamente con la pluralità 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 entri 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 percorso giuridico.

La fase di scrittura delle leggi costituisce un passaggio cruciale nella capacità dell'ordinamento di riconoscere e governare la pluralità culturale. Tra gli strumenti operativi che possono aiutare i legislatori a gestire tale pluralità nella formulazione delle norme, vi sono i manuali di *legal drafting*, ossia l'insieme di tecniche e criteri per la redazione chiara, coerente e comprensibile dei testi legislativi. In Europa troviamo, ad esempio, il *Joint Practical Guide of the European Parliament* (UE, 2015), documento che contiene indicazioni utili affinché la legislazione comunitaria, per poter essere compresa al meglio, sia ben redatta. In questo stesso filone si collocano anche strumenti pensati per l'applicazione giudiziaria redatti in modalità "linee guida" o "buone pratiche". Tra questi in Europa troviamo *L'Equal Treatment Bench Book*³, strumento elaborato dal Judicial Studies Board (2021), 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.

Come già accennato, tra gli strumenti in uso nelle corti americane c'è il *reasonable cultural person test*, derivato dallo standard generale del *reasonable man under all circumstances*. Per superare il limite di uno standard implicitamente modellato sul soggetto bianco, maschio e appartenente alla cultura dominante, sono stati proposti criteri alternativi che tengono conto del punto di vista del soggetto coinvolto, come il *reasonable cultural person*

³. 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*.

standard o il *reasonable battered woman standard*⁴. Si tratta di varianti che spostano l'attenzione dai criteri astratti e generalizzati del giudice a parametri più aderenti all'esperienza concreta della persona coinvolta, riconoscendo il contesto culturale e sociale di riferimento.

Quando le pratiche culturali entrano in contrasto con le norme dell'ordinamento giuridico, è necessario individuare strumenti che permettano di gestire e comporre tali conflitti in modo equo e rispettoso delle differenze. Tra le procedure più rilevanti si collocano l'accomodamento, le pratiche di Alternative Dispute Resolution (ADR), che promuovono la risoluzione extragiudiziale dei conflitti, e, in alcuni contesti, il ricorso a tribunali arbitrali a base religiosa, che danno spazio a criteri e ordinamenti propri delle comunità coinvolte.

L'accomodamento è quell'approccio in cui spetta al giudice, di volta in volta, individuare una soluzione che tenga conto dell'equilibrio tra le diverse esigenze, ricorrendo a tecniche di *transformative 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 a 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, 2012). Un altro strumento simile è l'*Indian Child Welfare Act statunitense* (1978), 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). Tale espressione è spesso considerata un *umbrella term*, poiché riunisce modalità anche molto eterogenee, accomunate però dall'essere collocate al di fuori del processo giudiziario formale. Si tratta di un gruppo di pratiche e strumenti che

⁴. La sindrome della donna maltrattata teorizzata nel sistema americano, su spinta dell'approccio intersezionale, 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 medio.

si caratterizzano per un approccio più flessibile e adattabile, capace di rispondere non solo alle esigenze strettamente giuridico-processuali, ma anche a bisogni relazionali, comunicativi e sociali che difficilmente trovano spazio nelle procedure tradizionali (Pavani e Nocera, 2024). Secondo Locchi l'ADR può essere considerato uno strumento interculturale in quanto porta all'«emersione dei diversi ordinamenti giuridici esistenti nei confini dello Stato» (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).

3.4.1. Il “test culturale”

Tra gli strumenti utilizzati per la gestione dei conflitti multiculturali, un posto particolare occupano i test culturali. Accanto alle consulenze con esperti e antropologi, questi strumenti offrono al giudice un metodo strutturato che consente di valutare la componente culturale bilanciandola con gli altri diritti coinvolti, superando la frammentarietà delle valutazioni episodiche (Ruggiu, 2024). In genere, il test culturale viene attivato quando nel procedimento emerge una rivendicazione culturale, ossia quando una delle parti invoca la cultura per spiegare una condotta, giustificare un comportamento o chiedere che venga considerato rilevante ai fini della decisione. A differenza della consulenza culturale, che mira a ricostruire significati, contesti e pratiche attraverso l'apporto di esperti, il test culturale fornisce una griglia di domande che organizza l'analisi e guida il bilanciamento tra diritti. Si tratta di strumenti flessibili, aperti alla revisione e alla discussione critica, che non intendono funzionare come protocolli rigidi, ma come cornici operative utili a orientare l'analisi nelle diverse situazioni. Il loro scopo è fornire un supporto al giudice nell'esplorazione della dimensione culturale nei vari ambiti dell'ordinamento – civile, penale, amministrativo, minorile e della protezione internazionale. La fase conclusiva di valutazione resta sempre e comunque affidata al giudice, chiamato a decidere su una situazione reale, inevitabilmente più complessa del riduzionismo operato da qualsiasi test culturale.

Le differenti tipologie di test culturale esistenti offrono uno schema obbligato di domande a cui dare risposta che insistono su due passaggi cruciali: vedere i fatti “dal punto di vista dell'altro” e verificare che la pratica sia centrale per la comunità di riferimento. Nelle diverse versioni, i test tendono

inoltre a includere altre dimensioni come: il grado di adesione personale dell'individuo alla pratica, le alternative realisticamente disponibili, gli effetti su terzi potenzialmente coinvolti e la compatibilità con i principi e i diritti fondamentali dell'ordinamento. 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 e altri diritti (Consorti, 2013). Tra i punti di forza si segnala anche la possibilità di rendere più standardizzato l'uso dell'argomento culturale, evitando la declinazione 'caso per caso' (Ruggiu, 2024). 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 molti 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 inoltre di rimandare un'idea di cultura statica, non in movimento e senza possibilità di modifiche, 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 personali. Un altro pericolo emerso dall'analisi di alcuni casi è che il giudice venga influenzato dal test culturale a 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 appartenenza⁵ (Scudieri, 2018). Queste riflessioni

⁵. Per l'Italia sentenza n. 34909/2007; per la Germania sentenza 14 marzo 2006 del Tribunale di Bukemberg.

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 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, sia rispetto al processo (ordine di importanza delle domande, chi viene coinvolto nelle risposte, ecc.) che ai singoli elementi che lo compongono (domande).

3.4.2. La cultural defense

Tra le risposte elaborate in ambito penale al confronto con il pluralismo culturale, una delle più discusse è la *cultural defense*. Introdotta nel dibattito statunitense alla fine degli anni '80, essa rappresenta il tentativo di conciliare, in tribunale, le tradizioni dei gruppi minoritari con le norme e i valori della società americana, attraverso l'uso della prova culturale come giustificazione o attenuante alla responsabilità penale (Basile, 2009; Parolari, 2016). 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, 2005a). 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* si configura come una possibile causa di esclusione o attenuazione della responsabilità penale, poiché supporta una visione secondo cui i cittadini stranieri che agiscono in conformità alle loro norme culturali non dovrebbero essere ritenuti pienamente responsabili. Il comportamento di un individuo trova dunque giustificazione nei costumi e nelle norme della propria comunità di appartenenza, anche se in contrasto con quelle della società ospitante (De Maglie, 2010).

Alcuni riferimenti al diritto internazionale dei diritti umani, come il *Patto internazionale sui diritti civili e politici*, possono offrire basi transculturali a sostegno di questa prospettiva, garantendo che gli imputati possano presentare motivazioni culturali a propria difesa. Tuttavia, l'ammissibilità di tali elementi non implica che debbano automaticamente vincolare i giudici o

determinarne le decisioni (Renteln, 2013). Per questo viene sottolineata l'importanza di evitare automatismi, distinguendo con attenzione tra comportamenti effettivamente espressione di condizionamenti culturali e comportamenti che dipendono invece da fattori individuali o soggettivi (Bernardi, 2010; De Maglie, 2010).

La possibilità di considerare la cultura come fattore rilevante nei procedimenti penali ha dato origine nel tempo a una serie di riflessioni volte a comprendere implicazioni e limiti dell'argomentazione culturale.

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, spesso a loro volta stranieri (Angiolini, 2016; De Maglie 2010; Olivito, 2011; Ruggiu, 2012; Scudieri, 2018). Alcuni studi mostrano che la nazionalità della vittima incide sull'utilizzo della *cultural defense* e sull'esito del processo: le differenze risultano particolarmente evidenti 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” nel 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 calpestate 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 riflessioni, diversi autori mettono in guardia dai rischi collegati all'uso della *cultural defense*. Una prima critica riguarda i casi di violenza di genere, femminicidio, maltrattamento e abuso di minore, ambiti in cui l'argomento culturale non dovrebbe essere utilizzato in presenza di normative vincolanti come la Convenzione di Istanbul e la Convenzione sui Diritti dell'infanzia (Consorti, 2013; Di Blasio, 2016). La prospettiva intersezionale sottolinea inoltre il pericolo di rafforzare dispositivi di oppressione nei confronti delle donne di alcuni gruppi culturali (Scudieri, 2018), con il rischio di legittimare forme di violenza familiare e patriarcato (Cavaggion, 2015; De Maglie, 2010). Anche Ringelheim (2011, p. 120) evidenzia i pericoli di una possibile strumentalizzazione dell'argomento culturale, che potrebbe rafforzare stereotipi e normalizzare forme di violenza contro le donne.

Un'altra criticità riguarda l'equità del sistema penale: l'uso della *cultural defense* può produrre discriminazioni sia tra imputati (chi invoca motivazioni

culturali rispetto a chi non lo fa) sia tra vittime (quelle di reati culturalmente motivati ricevono di fatto una protezione minore) (Camerlengo, 2025; De Maglie, 2010; Parolari, 2013).

Infine, un ulteriore limite riguarda il rischio che l'argomento culturale finisca per attribuire alla persona un'appartenenza culturale rigida, non lasciando spazio alla possibilità di prendere distanza o scegliere di non aderire ai modelli culturali del proprio gruppo (Provera, 2024). In linea con questa prospettiva, diversi autori richiamano il rischio che la cultural defense riproponga una concezione statica e reificata della cultura, ignorandone le dinamiche interne e i cambiamenti nel tempo (Parolari, 2013; Renteln, 2005b). In tale quadro critico si colloca anche la riflessione di Matucci che invita a interrogarsi se oggi abbia ancora senso continuare ad affidarsi ad «automatismi che identificano in una determinata cultura un sicuro criterio di appartenenza a un dato gruppo sociale, sia esso espressione della maggioranza o di una minoranza» (2025a, p. 8).

Rispetto alla situazione italiana, si parla di «insensibilità del sistema italiano di fronte alla diversità etnica-culturale» (De Maglie, 2010, p. 37) in quanto 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. Nello specifico, nella giurisprudenza italiana il ricorso alla perizia culturale sembrerebbe vietato, se non relativamente a cause patologiche (Consorti, 2013), dall'articolo 220 del Codice di Procedura Penale, 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». A partire da questa previsione normativa, diversi autori hanno considerato le motivazioni culturali come parte della personalità del soggetto, facendole così rientrare nel divieto di perizia (Consorti, 2013). Altri, invece, ritengono ammissibile una perizia in linea con la cultural defense, poiché il giudizio che ne deriva non riguarderebbe la persona in sé, ma la valenza culturale del comportamento messo in atto (Basilè, 2010; 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, 2010). 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 può quindi parlare di un approccio

frammentario, in cui la giurisprudenza mostra maggiore apertura verso i reati culturalmente motivati nei casi di reati a bassa offensività, senza tuttavia intraprendere questa strada come scelta consapevole (Basile, 2018). Sul piano pratico, tale impostazione si traduce in esiti non sempre coerenti: gli orientamenti giurisprudenziali risultano 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).

4. Dalla teoria alla pratica: le competenze interculturali in prospettiva pedagogica

4.1. Pedagogia interculturale

Dopo aver analizzato le cornici giuridiche e istituzionali che regolano i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, nonché le trasformazioni del sistema di giustizia minorile in un contesto sempre più multiculturale, appare necessario interrogarsi sulla dimensione pedagogica dell'incontro interculturale.

La pedagogia interculturale si configura come un orizzonte di senso capace di integrare il riconoscimento dei diritti con la costruzione di relazioni fondate sul dialogo, la reciprocità e la valorizzazione delle differenze. Essa rappresenta non solo una risposta alle sfide poste dalla diversità culturale, ma soprattutto un modo di ripensare l'incontro come spazio di trasformazione, dove la diversità diventa risorsa e occasione di crescita per tutte le persone coinvolte.

4.1.1. Tre aggettivi, tre prospettive: multiculturale, transculturale e interculturale.

Anche in campo pedagogico, l'utilizzo dell'aggettivo interculturale non è univoco, manca di una chiara e condivisa definizione semantica e spesso viene confuso con il termine multiculturale (Catarci & Macinai, 2015; Cohen-Emerique, 2017; Deardorff, 2009; Portera, 2020, 2022a). 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, e 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 immodificabili. 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, 2013b).

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 a 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).

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, 2013b). Tale prospettiva non tiene quindi conto dei significati che le persone attribuiscono agli oggetti, per 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 contrastanti, in Paesi o in contesti storico-sociali differenti.

Un primo rischio derivante da questo approccio è quello di imporre, nell'individuazione 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, 2022a). Un pensiero di questo tipo porta a 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. 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, 2022a).

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 a 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. Anche per questo motivo, nell’approccio interculturale, lo straniero (i chi è portatore di diversità) 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 (Abdallah Pretceille, 2006; Santerini, 2003). 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). Su questa stessa linea, Cambi (2012) approfondisce ulteriormente il significato dell’intercultura, definendola al tempo stesso un compito, una sfida e un’istanza all’interno delle società multiculturali. Egli la descrive come un dispositivo complesso, che richiede «una nuova forma mentis, post etnocentrica, dialogica, aperta all’ascolto e all’incontro, destrutturata rispetto ai suoi pregiudizi, rivolta al meticcio visto come una risorsa» (p. 108).

4.1.2. L'incontro come spazio di dialogo interculturale

È ormai riconosciuto che l'approccio interculturale non si limiti a descrivere la relazione con persone di origine migratoria, ma rappresenti un processo alla base di ogni rapporto interpersonale, poiché tutti e tutte possiamo essere considerati portatori e portatrici di differenze (Abdallah-Pretceille, 1998; Portera, 2020). In questa prospettiva, tale approccio non è una competenza specialistica da attivare solo in contesti “a rischio” o altamente eterogenei, ma un modo di pensare e vivere la relazione che si fonda sull'ascolto, sulla reciprocità e sul riconoscimento dell'altro come soggetto complesso.

Il cuore dell'approccio interculturale risiede dunque nell'incontro e nel dialogo. Attraverso il dialogo, l'incontro tra persone portatrici di differenze culturali o identitarie diventa spazio di co-costruzione, di scambio e di trasformazione reciproca. È in questa logica che si colloca l'idea di cittadinanza interculturale, intesa come «paradigma di piena appartenenza a un contesto sociale, che non esalta le differenze ma ricerca la coesione sociale» (Reggio & Santerini, 2014, p. 97). Tale prospettiva si fonda su una pedagogia interculturale critica, che mira a generare nuovi spazi di confronto tra codici culturali e a favorire forme di cittadinanza attiva e consapevole, promuovendo «un confronto non ingenuo tra persone di lingue, abitudini, religioni e culture diverse» (Cuciniello & Pasta, 2020, p. 13).

In questo senso, l'incontro interculturale può essere inteso come un dispositivo pedagogico e sociale, non un semplice evento relazionale. Esso implica la costruzione di modelli di collaborazione capaci di produrre intesa reciproca pur nel rispetto delle diversità e delle autonomie (Cambi, 2014a). Lo “spazio dell'incontro” come luogo fisico e mentale in cui le persone si confrontano a partire dalle proprie identità plurali, generando possibilità di apprendimento reciproco e riconoscimento dell'altro, diventa quindi centrale per lo sviluppo del dialogo interculturale.

A livello internazionale, questa prospettiva è ripresa dal *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity* (COE, 2008) che vede il dialogo interculturale come strumento principale per le società multiculturali, definendolo 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» (p. 17). Il dialogo, in questa accezione, è un mezzo per costruire comprensione profonda, cooperazione e partecipazione, ma anche uno strumento di prevenzione di pregiudizi e stereotipi.

L'approccio interculturale delineato dal *White Paper* valorizza le differenze culturali e il pluralismo come risorsa, enfatizzando l'inclusione sociale e l'integrazione intesa come processo bilaterale e dinamico, che coinvolge

attivamente sia i cittadini del Paese di accoglienza sia i migranti. Si tratta di un approccio che rigetta il relativismo morale, assumendo una postura critica nei confronti delle pratiche che negano i valori universali di dignità e uguaglianza (Barrett, 2013). In questa cornice, il dialogo si configura come un atto etico e politico, che promuove l'esercizio della libertà di scelta culturale come parte integrante 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).

Affinché tale dialogo possa tradursi in pratica è necessario creare le condizioni concrete che ne rendano possibile l'esperienza. Come sottolinea il *White Paper on Intercultural Dialogue* (COE, 2008), tra queste condizioni fondamentali vi sono il rispetto dei diritti umani, la democrazia, la parità di genere e la rimozione delle barriere che ostacolano l'incontro tra le differenze. In ambito educativo e sociale, queste condizioni si traducono nella costruzione di contesti relazionali che favoriscano l'ascolto autentico, la negoziazione dei significati e la co-costruzione di soluzioni condivise.

In questa prospettiva, il modello di Cohen-Emerique fornisce una cornice operativa per comprendere l'incontro interculturale come processo dinamico di conoscenza reciproca. L'autrice, impegnata nell'ambito delle relazioni tra operatori sociali e persone con background migratorio, sviluppa il suo approccio a partire da questo contesto di pratica professionale.

Secondo Cohen-Emerique, in ogni relazione – anche in quella professionale – entrambe le parti sono portatrici di cultura, valori e rappresentazioni, il che permette di superare l'idea dell'operatore “culturalmente neutro”. L'incontro interculturale, dunque, non è mai unidirezionale, ma coinvolge la persona e l'operatore in un reciproco processo di decentramento, scoperta e negoziazione. Le tre tappe individuate da Cohen-Emerique – decentramento, scoperta e negoziazione – delineano un percorso di riflessività e dialogo. Il decentramento rappresenta il primo passo: prendere le distanze da sé, riconoscere le proprie cornici culturali e i propri pregiudizi. La scoperta del quadro di riferimento dell'altro implica un atteggiamento di apertura, curiosità e rispetto. Infine, la negoziazione interculturale costituisce il momento in cui si costruiscono significati condivisi e strategie comuni, anche attraverso la gestione del conflitto. Questa fase è centrale soprattutto nei contesti di cura, educazione e giustizia, dove l'incontro con la differenza può diventare occasione di crescita reciproca e di promozione di forme di giustizia più sensibili alle relazioni e al dialogo interculturale.

Per concludere, il dialogo interculturale rappresenta una pratica etica e trasformativa, un cammino di avvicinamento reciproco che richiede ascolto, apertura e consapevolezza delle proprie cornici culturali. È un processo che non può essere affidato alla sola sensibilità individuale, ma deve essere

sostenuto in modo sistematico da istituzioni, organizzazioni e contesti educativi, affinché l'incontro con la differenza diventi realmente generativo di nuove forme di comprensione, responsabilità e convivenza.

Nel campo educativo e, ancor più, in quello della giustizia minorile, il dialogo e l'incontro interculturale assumono un valore centrale: essi permettono di costruire riconoscimento reciproco e responsabilità condivisa tra soggetti portatori di esperienze, culture e storie differenti.

4.2. Competenze interculturali

4.2.1. significato e sviluppo del concetto di competenza

Il concetto di competenza, teorizzato e utilizzato in diversi campi e discipline, emerge negli anni '70 del secolo scorso. Tale costrutto trova declinazioni differenti all'interno delle diverse aree scientifiche ed è stato soggetto a molte modifiche. 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 a una «stratificazione temporale di una pluralità di definizioni» (Cegolon, 2008, p.11) che dà origine a 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).

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 (1994/2008) 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 vedono la competenza 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» (2008, 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.

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 competenze non sono quindi riducibili ai singoli fattori soggettivi ma 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 (Cepollaro, 2008).

Un'altra caratteristica ampiamente dibattuta è il carattere evolutivo delle competenze, che non possono essere considerate come stabili e raggiunte una volta per tutte. In questa prospettiva, Cambi (2014a), a partire dalla relazione tra competenze e modelli culturali di sapere e di prassi relativi a un preciso tempo storico, interpreta le competenze come “in itinere”, come qualcosa che nel tempo si rinnova e si ristrutturata.

Bisogna infine distinguere tra la competenza e la sua manifestazione – la performance o la prestazione – che invece riguarda l'espressione visibile delle competenze in un determinato contesto (Birbes, 2012).

In campo formativo ed educativo, Le Boterf (1994/2008) sviluppa un concetto di competenza che mette al centro l'idea di *mobilizzazione*. 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. Mobilizzare 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. In conclusione, 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.

A partire da questa prospettiva dinamica, centrata sull'interazione tra soggetto, risorse e contesto, il dibattito si è progressivamente spostato verso il concetto di *capability*, inteso 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 (2001) è fortemente connesso alla dimensione della libertà personale, intesa come reale possibilità di agire, a cui l'autore affianca il concetto di responsabilità verso gli altri come limite alla libertà.

In una prospettiva complementare, Nussbaum (2012) interpreta la *capability* come dimensione strettamente legata alla dignità e allo sviluppo umano, opponendosi a una visione strumentale delle competenze, limitata alla loro utilità economica. Anche 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.

4.2.2. Definizioni di competenza interculturale

Le competenze interculturali¹ 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 oggi non vi è ancora una definizione condivisa né un modello univoco di 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

¹ 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).

fondamentali vi sono la tolleranza, la flessibilità, la pazienza, il senso dell'umorismo, la capacità di apprezzare le differenze e la sospensione del giudizio, l'adattabilità, la curiosità, la mentalità aperta, la motivazione e la fiducia in se stessi, l'empatia, la chiarezza del senso del sé, la sensibilità e la tolleranza dell'ambiguità (Fantini, 2007, p. 32).

Un'altra definizione sviluppata in ambito statunitense è quella di Dear-dorff 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» (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» (2016b, p. 2). Anche il *White Paper on Intercultural Dialogue* (COE, 2008) considera le competenze interculturali parte integrante dell'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani (p. 46). In tale prospettiva, esse non sono innate né acquisite in modo automatico, ma devono essere apprese, praticate e continuamente alimentate lungo l'intero arco della vita. Da qui l'importanza dei sistemi educativi e formativi, che rappresentano luoghi privilegiati per lo sviluppo di tali competenze, così come delle politiche pubbliche e della società civile, chiamate a creare ulteriori spazi di incontro, dialogo e partecipazione per favorirne la crescita e il consolidamento (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» (2013a, 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, 2014, p. 56).

Riassumendo, molti autori si sono misurati con definizioni e modelli di competenze interculturali, anche a partire da concetti di cultura differenti, focalizzandosi su diversi aspetti come le diverse fasi di sviluppo, il linguaggio, oppure l'importanza dell'identità, o ancora il ruolo della mindfulness o della motivazione. Deardorff (2011) sottolinea come le numerose definizioni di competenza interculturale esistenti generalmente riguardino la capacità di

migliorare le interazioni tra persone portatrici di differenze, sia all'interno di una stessa società – dove entrano in gioco variabili come età, genere, religione, condizione socioeconomica, appartenenza politica o etnica – sia nei contesti che coinvolgono individui provenienti da Paesi diversi. Ne emerge una visione ampia delle competenze interculturali, intese come capacità trasversali utili a gestire le differenze in tutte le loro forme, e non soltanto quelle legate all'appartenenza culturale o nazionale.

4.3. 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 a 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.

Dopo aver illustrato la classificazione proposta da Spitzberg e Chagnon, di seguito vengono presentati alcuni dei modelli più noti che hanno contribuito a definire il concetto di competenza interculturale nelle sue varie declinazioni.

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 Bennett. 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 difference*, le persone concepiscono la cultura di appartenenza come complessa e ricca di sfumature, mentre le altre culture 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 o 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 la propria cultura e il mondo altrui viene percepita come una minaccia alla propria cultura.

L'ultimo step di questo primo stadio etnocentrico riguarda la *minimization of cultural difference*, 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. 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. Il tassello mancante per passare allo stadio successivo, l'etnorelativismo, è il riconoscimento della propria cultura, definito anche autoconsapevolezza culturale (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.

I successivi tre step etnorelativi del modello 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 difference*, 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 manifestano curiosità e rispetto verso le differenze culturali, ma talvolta restano bloccate in una posizione di sospensione del giudizio, secondo cui le pratiche sono considerate semplicemente "diverse" e non valutabili in termini di giusto o sbagliato (Bennett, 2017).

Lo step successivo si riferisce alla *adaptation to cultural difference*, 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.

La risoluzione dell'identità autentica, sfida presente all'interno dello step precedente, porta all'ultima fase: *l'integration of cultural difference*. 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 «the ability to have more complex personal experience of otherness» (Bennett, 2017, p. 2).

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 a uno strumento per misurare gli orientamenti verso le differenze culturali, l'Intercultural Development Inventory (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003).

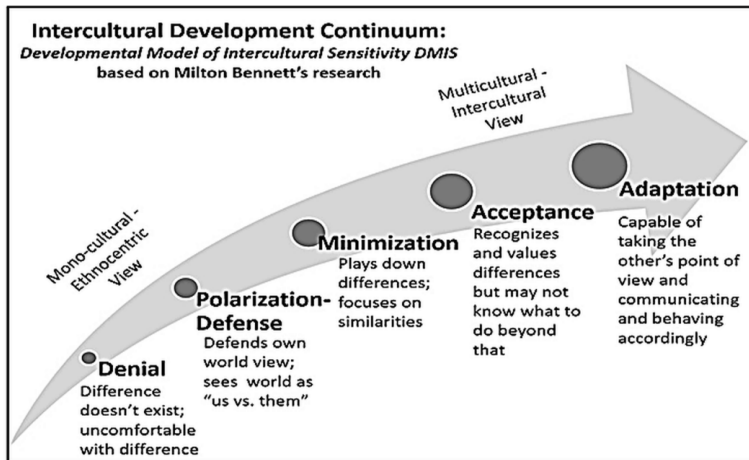


Fig. 1 - The Intercultural Development Continuum. All Rights Reserved.

Deardorff: Dal Pyramid Model al Process Model of Intercultural Competence

La studiosa più nota nel campo della competenza interculturale negli Stati Uniti è Darla Deardorff che ha elaborato i suoi modelli a partire da numerosi studi e ricerche sull'internazionalizzazione di studenti e studentesse nelle istituzioni di istruzione superiore degli Stati Uniti.

Il 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, ossia la capacità di modificare la propria prospettiva, e desired external outcome, ovvero 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.

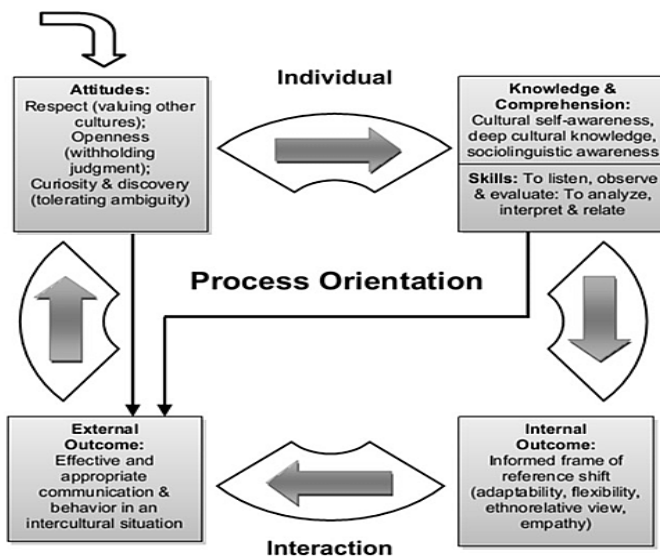


Fig. 2- Process Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006).

Tale modello descrive meglio la complessità dell'acquisizione della competenza interculturale, mettendo in risalto il processo tra i vari elementi che lo compongono. Qui lo sviluppo della competenza interculturale è suddiviso in 4 dimensioni chiave: atteggiamenti, conoscenze/comprendione 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, 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* (Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo, 2008). La rappresentazione grafica del modello è stata modificata rendendo più evidente la dimensione temporale e ricorsiva. In questa rivisitazione del modello, la learning spiral rimanda a 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, 2009).

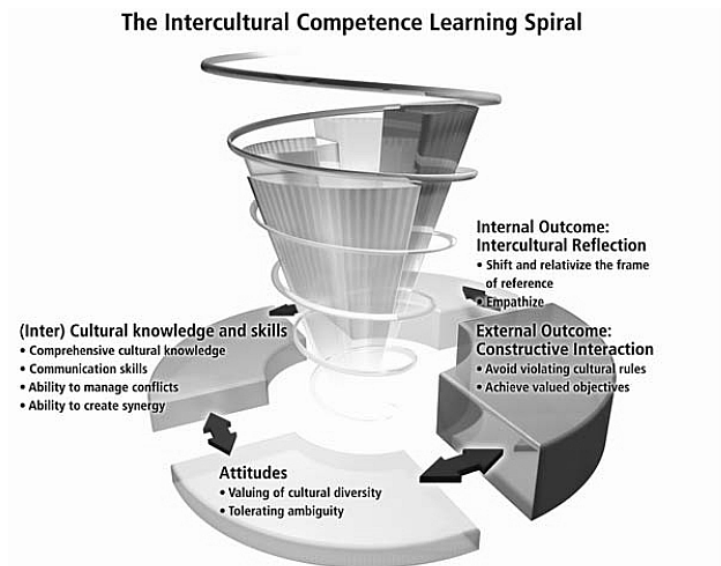


Fig. 3 - *The Intercultural Competence Learning Spiral Model* (Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo, 2008, rielaborazione del modello di Deardorff, 2006).

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 condotta in diversi contesti sociali (Portera, 2013b). Attraverso un'analisi critica della letteratura nazionale e internazionale e una ricerca-azione con operatori privilegiati attivi nei campi educativo-scolastico, sociosanitario, giuridico, aziendale e della mediazione, seguita da una ricerca qualitativa basata su focus group, interviste semi-strutturate e osservazioni partecipanti, è stato prodotto il modello interattivo di competenze interculturali (Portera, 2022a).

In una prima fase, dalla sintesi dei diversi settori di indagine, sono state individuate e classificate le competenze interculturali in tre categorie principali: sapere, saper fare e saper essere. Dall'analisi dei risultati della ricerca è poi emerso il modello interattivo di competenze interculturali, che ne rappresenta la sistematizzazione teorica.

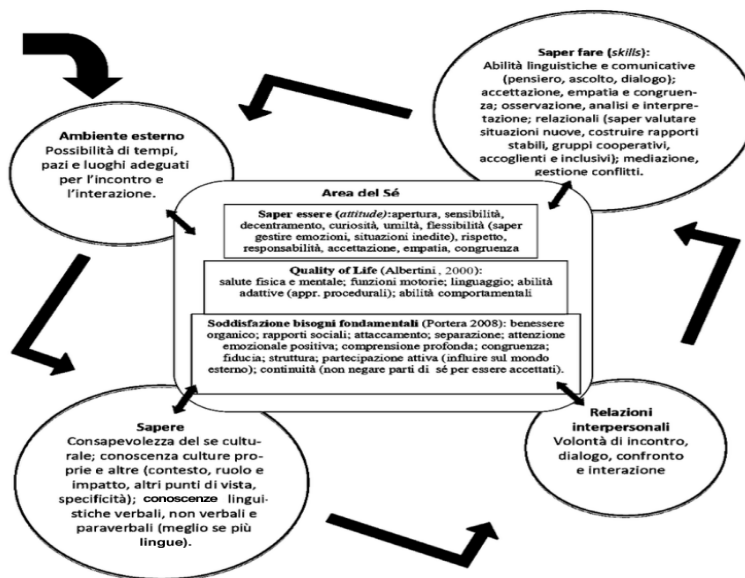


Fig. 4 - Modello interattivo di competenze interculturali (Portera, 2022a).

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 dello stesso Portera. Accanto a queste teorie sono state inserite le principali competenze individuate dalla ricerca, 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 incontrarsi dialogare confrontarsi ed entrare in relazione (Portera, 2013b, 2022a).

Nel complesso, il modello interattivo di Portera evidenzia la stretta connessione tra dimensione personale, relazionale e contestuale della competenza interculturale. Non si tratta quindi di un semplice schema descrittivo, ma di una rappresentazione dinamica che mette in luce come le diverse aree di competenza si influenzino reciprocamente. In questa prospettiva, le specificità sottolineate da Portera (2013a, 2022a) riguardano la natura complessa e multidimensionale delle competenze interculturali, la loro interdipendenza –

che rende difficile una netta distinzione tra *attitudes* e *skills* – la loro dimensione situata, legata ai contesti e alle situazioni, e la presenza, in tutte e tre le aree, di tratti sia innati che acquisiti.

Barrett: dal modello di competenza interculturale all'RFCDC

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, 2012, 2013). Secondo l'autore è possibile individuare alcune componenti che costituiscono il nucleo della competenza interculturale, suddivise in quattro aree: attitudes (atteggiamenti), skills (competenze), knowledge (conoscenze), behaviours (comportamenti).

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 democratiche, il dialogo interculturale, e i diritti umani. Per creare il modello, sono stati analizzati 101 schemi di competenza, identificando le competenze che sono poi state ricombinate in “*cognate sets*” e successivamente rianalizzate (Barrett, 2016b, 2020). Sono state quindi individuate 20 possibili competenze relative alla cittadinanza democratica e al dialogo interculturale suddivise in quattro categorie: valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze, e comprensione critica. La competenza al centro rappresenta la capacità 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).

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 (COE, 2018). Il RFCDC, oltre al modello di competenze «richieste ai cittadini all'interno delle società democratiche e culturalmente differenti» (Barrett, 2021, p. 145) contiene anche i descrittori e i risultati di apprendimento convalidati e in scala di tutte le competenze, nonché 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.

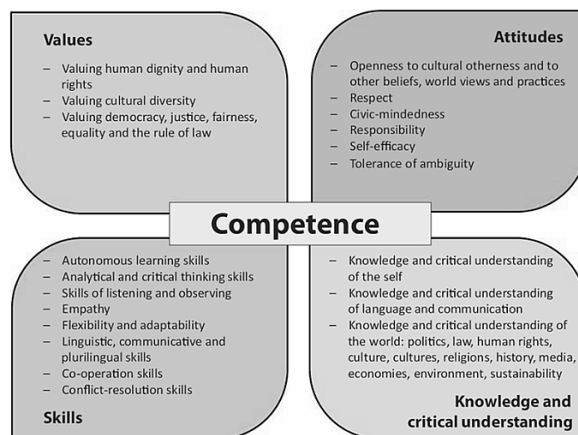


Fig. 5 - The RFDC conceptual model of democratic and intercultural competence (COE, 2018).

Il modello UNESCO

Il modello di competenze interculturali dell'UNESCO viene proposto nel documento *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework* (UNESCO, 2013).

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). Il testo, oltre a contenere la definizione di CI, intese come «abilities to adeptly navigate complex environments marked by a growing diversity people, cultures and lifestyles» (UNESCO, 2013, p. 5), insiste sulla natura pratica e concreta delle competenze interculturali. Ad esempio, nella parte finale vengono presentati cinque piani operativi con le relative indicazioni rispetto ai passi specifici da intraprendere.

Il modello presentato all'interno del Framework è 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. 22, 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.

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).

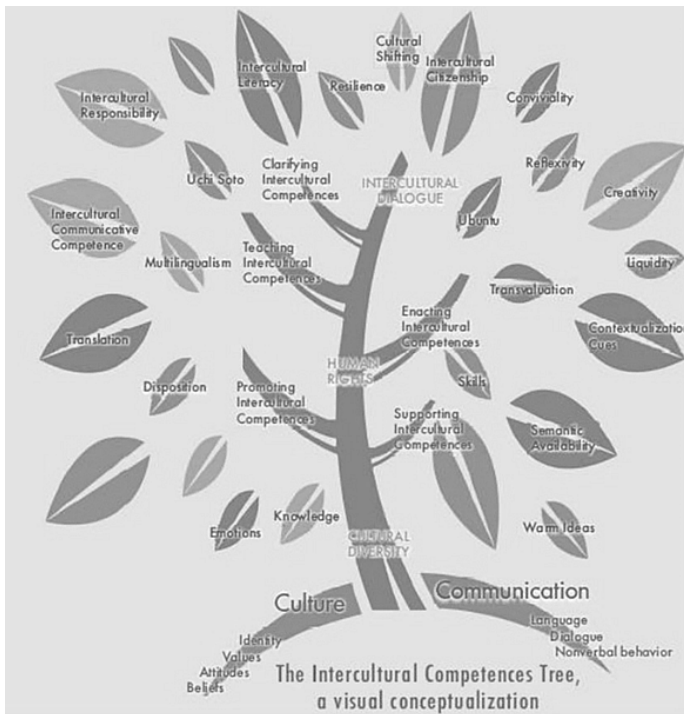


Fig. 6 - The intercultural competence tree (UNESCO, 2013).

A conclusione di questa panoramica sui principali modelli di competenze interculturali, è utile proporre una riflessione critica sulle loro origini.

Molti modelli sono nati in contesti eurocentrici o statunitensi e rispecchiano visioni del mondo, linguaggi e valori propri di quelle società. Pur offrendo contributi importanti, mantengono una prospettiva legata a paradigmi occidentali di conoscenza e di educazione. La scelta di concentrarsi su tali modelli risponde all'esigenza di analizzare i riferimenti teorici che maggiormente incidono sulle politiche e sulle pratiche educative nel contesto di riferimento della ricerca. Tale scelta, tuttavia, deve essere accompagnata da uno sguardo critico sulle condizioni storiche e culturali che li hanno prodotti.

Negli ultimi anni, infatti, diversi studiosi e studiose hanno sottolineato la necessità di “decolonizzare lo sguardo” (Seppälä, Sarantou & Miettinen, 2021; Torre, Benegiamo & Dal Gobbo, 2020), cioè di riconoscere e valorizzare forme di sapere diverse, più sensibili alla pluralità delle culture e delle esperienze. In questa direzione si colloca anche lo sguardo postcoloniale teorizzato da Zoletto (2025), come una prospettiva critica di ricerca e intervento capace di interrogare i presupposti teorici del discorso educativo, riconoscendoli come socialmente e culturalmente costruiti, e di prendere distanza dalla polarizzazione noi-loro a favore della creazione di spazi plurali di espressione e formazione.

Rispetto ai modelli di competenze interculturali, sostenere questo sguardo significa, da un lato, ampliare i riferimenti includendo modelli non eurocentrici o statunitensi; dall'altro, affiancare ai linguaggi scientifici anche altre modalità di lettura della realtà – come quelle artistiche, tradizionali o legate ai saperi locali – che possono offrire prospettive altrettanto significative. Ciò implica anche avviare anche un processo di consapevolezza critica rispetto ai rapporti di potere e alle gerarchie culturali che attraversano il dialogo, le relazioni e gli incontri interculturali.

5. Competenze in azione: sguardi e pratiche interculturali nella giustizia minorile

Come illustrato in precedenza, il sistema della giustizia minorile si trova oggi a operare in un contesto caratterizzato da una forte pluralità culturale, linguistica e identitaria. Tale diversità rappresenta ormai una dimensione strutturale dei contesti giudiziari minorili e richiede nuove prospettive pedagogiche e formative per gestire le relazioni e ripensare le pratiche professionali.

Comprendere come gli operatori affrontano questa complessità diventa quindi un tema centrale. In questa prospettiva si colloca la ricerca *Giustizia minorile e differenze culturali. Competenze pedagogiche interculturali degli operatori*, che indaga le competenze interculturali messe in atto nel lavoro con minori con background migratorio.

In questo capitolo viene presentata la ricerca, mentre nei successivi verranno illustrati i risultati, sia in termini di prodotti sia di riflessioni utili per orientare le pratiche nel sistema della giustizia minorile.

5.1. Dalle motivazioni agli obiettivi della ricerca

Come emerge dai capitoli precedenti, il sistema della giustizia minorile italiana opera in un contesto sempre più segnato da pluralismo culturale, linguistico e identitario. Questo scenario rende evidente la necessità di sviluppare competenze specifiche per gestire diversità e pluralità nelle interazioni 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).

Una possibile risorsa è rappresentata dalle competenze interculturali, che possono fungere da strumento per gli operatori della giustizia nel fornire risposte adeguate alle situazioni multiculturali in cui si trovano a 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 scendendo in atteggiamenti di etnocentrismo, intolleranza, xenofobia o xenofilia), riconoscere e gestire le emozioni e i conflitti» (2020, p. 89).

A partire dall'ipotesi che tali competenze siano già presenti, almeno in parte o come risorse, nel lavoro degli operatori della giustizia minorile, la ricerca si è concentrata sull'analisi delle competenze interculturali effettivamente agite dai professionisti nella relazione con i minorenni con background migratorio. 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.

5.2. Disegno di ricerca e quadro teorico di riferimento

Il paradigma in cui si è sviluppata la ricerca è quello naturalista, dove il ricercatore si inserisce nel contesto “naturale” in cui le persone elaborano le loro rappresentazioni (Lincoln & Guba, 1985) e diventa esso stesso strumento di esplorazione e conoscenza (Sorzio, 2015). In questo tipo di indagine il disegno della ricerca è flessibile, «destrutturato, aperto, idoneo a captare l'imprevisto, modellato nel corso della rilevazione» (Corbetta, 2015a, p. 68).

Dal momento che l'approccio naturalistico predilige i metodi qualitativi poiché ritenuti in grado di comprendere a fondo l'essenza del mondo umano, l'impianto generale della ricerca è stato di tipo qualitativo. Orientandosi sulla ricerca di tracce, risorse e competenze agite nella pratica, tale approccio è stato scelto 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 oggetto di revisione, evoluzione e modifica costante. Questa scelta è stata dettata anche dalla particolarità dell'oggetto di ricerca: le competenze espresse dai professionisti in campo nel sistema della giustizia minorile italiana.

Si è quindi sviluppato un impianto di ricerca di tipo qualitativo in cui è stato inserito uno strumento quantitativo come supporto allo studio complessivo, con lo 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).

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 e 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.

Un ulteriore paradigma che ha influenzato il disegno di ricerca è stato quello che Mortari (2012) 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. 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.

Un'ultima riflessione sul quadro teorico di riferimento che ha guidato il disegno di ricerca riguarda la postura della ricercatrice. Dal momento che il ricercatore è considerato uno strumento dell'indagine perché «utilizza la sua sensibilità come strumento di esplorazione e di conoscenza» (Sorzio, 2015, p. 35), l'impianto della ricerca riflette scelte e metodi, nonché competenze, sensibilità e attitudini della ricercatrice stessa (Mortari & Ghirotto, 2019). Non va poi dimenticato che «ogni processo di raccolta dati passa attraverso un filtro epistemico» (De Ketele & Roegiers, 2013, p. 49) rappresentato dal sistema di riferimento del ricercatore. 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.

5.3. Gli strumenti della ricerca

Se è vero che, come sottolinea Corbetta (2015a), 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).

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 (Ciucci, 2012; Gianturco, 2005; Portera, 1997) il questionario (Bezzi, 2015; Caselli, 2015) e il Focus Group (Albanesi, 2014; Bezzi, 2013; Corrao, 2002). L'utilizzo di tre strumenti differenti 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 e attribuzioni di significato» (Sità, 2012, p. 52).

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 e sulla percezione dei contesti e bisogni formativi. L'uso del questionario ha inoltre consentito di indagare contesti più eterogenei e raggiungere più destinatari differenti (Bezzi, 2015), contribuendo ad allargare lo sguardo.

Lo scopo del Focus Group, inserito nella fase conclusiva della ricerca è stato quello di discutere i risultati ottenuti, concretizzati nel profilo, con un gruppo di soggetti che presentano caratteristiche adeguate e simili al campione di ricerca (Albanesi, 2014).

5.3.1. Intervista semi-strutturata

L'intervista semi-strutturata ha rappresentato il modo più efficace per avvicinarsi alle esperienze e ai punti di vista dei professionisti coinvolti. Ha consentito di valorizzarne la voce e di coglierne sia le pratiche quotidiane sia le convinzioni che orientano il loro agire.

Si tratta di 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 & Lisimberty, 2015). Può essere definita “intervista guida” poiché è costituita da temi o aree tematiche da esplorare raccolte in una lista, più o meno dettagliata, ma che lascia spazio anche a domande non previste per «andare più a fondo in alcuni aspetti» (Benozzo & Priola, 2022, p. 95). 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). In questa conversazione la prospettiva analitica del ricercatore entra in dialogo con le prospettive dei partecipanti. È questo dialogo che produce la conoscenza, definita da Lincoln e Guba (1985) articolata e pluralista poiché custodisce la molteplicità delle prospettive (Sorzio, 2015).

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 (2005) una guida rispetto alla costruzione della traccia dell’intervista semi strutturata. 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. 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 dia accesso ai saperi utilizzati nella pratica, rendendo questo aspetto esplicito e manifesto (Vermersch, 2005).

In questa ricerca 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 a 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 dei nuclei.

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. Tale opzione è stata valutata come la migliore possibile anche per 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.

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.

5.3.2. Questionario

Il questionario è una tecnica di ricerca standard che consiste nella somministrazione a un campione di «un insieme rigidamente prefissato di domande identiche per tutte 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. Si tratta di uno strumento basato sull'interrogazione diretta dei partecipanti, in cui domande e risposte vengono proposte a tutti gli intervistati nello stesso ordine e nello stesso modo (De Lillo, Arosio, Sarti, Terraneo & Zoboli, 2011).

Come illustrato in precedenza, il questionario è stato inserito nella ricerca con l'obiettivo di ampliare lo sguardo sulle competenze interculturali nelle pratiche lavorative e di approfondire i percorsi e i bisogni formativi a esse collegati. Inoltre, è stato utile per raccogliere dati più ampi rispetto al campione qualitativo, includendo altre figure professionali che operano nel sistema della giustizia minorile. Poiché il questionario viene generalmente utilizzato quando si dispone già di una conoscenza preliminare dell'oggetto di

indagine (Gattico & Mantovani, 1998), la sua elaborazione si è basata sul modello di Barrett sviluppato per il Consiglio d'Europa (2011, 2013). L'obiettivo era rilevare le competenze interculturali maggiormente agite nel lavoro degli operatori della giustizia minorile e individuare i bisogni formativi percepiti in riferimento alle aree di competenza teorizzate da Barrett.

Le ipotesi alla base del questionario si sono articolate in due direzioni principali. La prima ipotesi mirava a verificare l'eventuale presenza di differenze nell'utilizzo delle competenze interculturali tra giudici onorari e avvocati. La seconda ipotesi si concentrava invece sull'ambito della formazione, supponendo che lo sviluppo delle competenze interculturali avvenisse prevalentemente in contesti non formali e che potessero emergere differenze tra categorie professionali anche rispetto ai bisogni formativi percepiti.

La forma finale scelta è stata quella di un questionario auto-somministrato online, con domande chiuse, dirette e formulate in modo chiaro, a risposta singola o multipla, accompagnate da istruzioni di compilazione esplicite. Tale impostazione è stata selezionata per la facilità di somministrazione, la possibilità di un'interpretazione il più possibile univoca, la semplicità di codifica e l'alto grado di comparabilità, oltre che per agevolare la compilazione e la 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. In linea con l'intervista di esplicitazione di Vermersch (2005), anche nel questionario le domande presentavano un carattere altamente concreto, riferendosi a situazioni lavorative reali.

5.3.3. Focus Group

Come ultimo strumento, nella fase conclusiva della ricerca, è stato utilizzato un Focus Group (FG) con l'obiettivo di raccogliere punti di vista e opinioni su un dato oggetto di interesse, studio o approfondimento (Morgan, 1996). Si tratta di una tecnica di discussione di gruppo che esiste in molte varianti, 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). Generalmente l'obiettivo dei focus group non è quello di giungere a decisioni condivise ma stimolare il confronto, anche se ciò che emerge dalla discussione tra i partecipanti può essere utilizzato dai ricercatori per prendere decisioni successive (Bezzi, 2013; Portera, 2013b).

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 sul processo naturale della discussione

di gruppo (Portera, 2013b). 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).

Anche in questo caso il FG è stato svolto in modalità on line, sia per favorire la partecipazione che per servirsi della possibilità di registrarlo, gravando l'osservatore da questo compito. Rispetto ai partecipanti si è 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).

L'obiettivo specifico del FG 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.

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 focus group. 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. 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 con background migratorio, in particolare magistrati, giudici (togati e onorari), avvocati e curatori speciali del minore. 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 anche operatori USSM, 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. In entrambi i casi, il campione è stato individuato attraverso tecniche intenzionali non probabilistiche (Trincherò & Robasto, 2019), facendo ricorso a reti formali e informali di gruppi di lavoro e di ricerca, nonché a reti professionali e a elenchi reperibili online. 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).

I partecipanti alle interviste sono stati individuati con la tecnica definita a valanga, partendo da una prima rete di conoscenze della ricercatrice che si è via via allargata grazie ai contatti forniti dai primi intervistati. La scelta dei partecipanti ha inoltre risentito dei criteri dell'accessibilità, ossia sono stati individuati i soggetti raggiungibili dalle reti attivate, e della disponibilità, ovvero sono state intervistate le persone che hanno mostrato la volontà, e possibilità, di concedere il proprio tempo alla ricercatrice (Gianturco, 2005). Sono state condotte 20 interviste semi-strutturate, con 13 donne e 7 uomini, appartenenti alle professioni di avvocato, giudice onorario e magistrato, attivi in Lombardia, Piemonte, Veneto e Campania. I partecipanti avevano un'esperienza lavorativa variabile, con una prevalenza di operatori attivi da più di 10 anni.

Nel caso del questionario, la popolazione target è stata raggiunta tramite e-mail, a partire da reti professionali ed elenchi disponibili online, quali curatori speciali, organici dei tribunali, rete Iustlab (filtrata per categoria) e diverse associazioni di riferimento (AIAF, ASGI). Il questionario è stato disponibile per la compilazione on line dal 15 novembre 2022 al 31 maggio 2023 e ha raccolto 156 risposte valide, in prevalenza da donne, con una composizione professionale eterogenea: avvocati, giudici onorari, magistrati, operatori USSM, CTU e altri ruoli della giustizia minorile. I partecipanti presentavano livelli di esperienza diversificati, da meno di cinque anni a oltre dieci. La maggior parte proveniva dalla Lombardia, seguita da Sicilia, Veneto, Puglia e Piemonte. La metà circa del campione includeva curatori speciali del minore.

5.5. Analisi e interpretazione dei dati

Poiché gli strumenti qualitativi producono dati sotto forma di testi, l'analisi 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 il 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).

Il concetto di interpretazione dei dati è centrale anche perché è il ricercatore a scegliere il percorso che porta dal corpus dei dati ai risultati. Da questo punto di vista 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).

5.5.1. Analisi e interpretazione dei dati qualitativi

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, si è scelto di orientarsi sulla *thematic analysis* poiché si concentra maggiormente sul contenuto che sulla forma del racconto (Galavotti, 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, Clarke & Hayfield, 2022). È 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, Hayfield, Clarke & Braun, 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). Il processo analitico delineato da Braun e Clarke prevede sei fasi ricorsive: acquisire familiarità con i dati; generare i codici iniziali; individuare i temi preliminari; rivedere e sviluppare i temi; affinare, definire e denominare i temi; redigere il report di ricerca. In questo approccio, il percorso di analisi non segue una logica lineare, ma si configura come un processo iterativo e ciclico. 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).

Nella ricerca l'analisi tematica riflessiva si è sviluppata a partire dalla codifica delle competenze 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 questo processo che ha guidato la costruzione del profilo professionale *dell'operatore interculturale della giustizia minorile*.

Nell'approccio riflessivo, la dimensione soggettiva del ricercatore è parte integrante del processo di analisi (Clarke & Braun, 2016). La codifica, di conseguenza, viene considerata un processo fluido e flessibile, che si evolve insieme allo sviluppo dell'analisi. L'interpretazione dei dati nasce infatti dall'incontro tra il ricercatore e il materiale empirico ed è influenzata dal modo in cui egli interagisce con esso. Per questo motivo, le competenze e la riflessività del ricercatore sono elementi fondamentali per arrivare a una codifica coerente e plausibile (Pagani, 2020).

In questa prospettiva, pur essendo guidata dagli schemi concettuali della ricercatrice, l'analisi dei dati non ne è risultata rigidamente determinata. Rimane infatti, 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.

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).

5.5.2. Analisi e interpretazione dei dati quantitativi

Le risposte al questionario sono state elaborate secondo un'indagine a carattere prevalentemente descrittivo in grado di restituire una visione d'insieme del fenomeno (de Lillo et al., 2011; Corbetta, 2015b; Crea, 2021). Nello specifico, l'analisi monovariata ha consentito di descrivere la distribuzione delle singole variabili, mentre l'analisi bivariata, centrata sul confronto tra due variabili, è stata utilizzata per esplorare le relazioni utili secondo le ipotesi iniziali.

Si è quindi proceduto, in primo luogo, con un'analisi monovariata, volta a descrivere come ciascuna variabile si distribuisce e a fornire una rappresentazione sintetica e complessiva del fenomeno. In questa fase, l'attenzione è stata rivolta alla frequenza – ossia al numero di occorrenze delle diverse modalità delle variabili – e alle relative percentuali, in base al livello di misurazione di ciascuna variabile. Tale passaggio ha permesso di costruire le distribuzioni di frequenza riportate nel paragrafo successivo (presentazione dei dati). L'analisi monovariata ha inoltre consentito di predisporre le variabili per la successiva analisi bivariata (de Lillo et al., 2011).

Le analisi successive sono state condotte «con lo scopo di individuare relazioni tra fattori all'interno del campione» (Trincherò, 2013, p. 51), in particolare in riferimento alle ipotesi formulate. Poiché le variabili considerate sono di tipo nominale, si parla di *associazione* e non di *correlazione* (Corbetta, 2015b). Le relazioni tra le variabili sono state analizzate in funzione delle ipotesi di ricerca, prendendo in esame: le differenze 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 formativi personali e bisogni percepiti per la propria categoria professionale.

5.6. Limiti della ricerca

Prima di passare alla presentazione dei principali risultati della ricerca, si condividono alcune riflessioni in merito ai limiti di questa.

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 a intercettarli rispetto al questionario, considerando lo strumento più snello e quindi in potenza più accessibile. Rimane tuttavia incerta la ragione della scarsa partecipazione di giudici e magistrati: potrebbe dipendere dalla difficoltà di individuare canali adeguati di accesso al campo, da una limitata idoneità degli strumenti adottati o, ancora, da un minor coinvolgimento di questi professionisti rispetto a questa tipologia di ricerca e alle tematiche affrontate. Sono tutte domande sorte fin dall'inizio della ricerca, a cui però non si è (ancora) trovata una risposta esaustiva.

Un'ulteriore riflessione riguarda il disegno di ricerca, interrogato dal punto di vista della sua dimensione partecipata. Lo sguardo derivante dall'approccio partecipativo stimola inevitabilmente ulteriori domande: quali aspetti della ricerca possono effettivamente definirsi partecipativi?

Quali elementi risultano imprescindibili per configurare un disegno di ricerca partecipato? Quali voci mancano all'interno di questa ricerca? In questo senso, l'elemento più evidente di criticità riguarda l'assenza del punto di vista di coloro che vivono direttamente l'esperienza dei Tribunali per i Minorenni come utenti, e non come professionisti: le persone di minore età con background migratorio e le loro famiglie. Sono loro che sperimentano sulla propria pelle le competenze interculturali, coloro che, in ultima analisi, beneficiano – o meno – delle competenze interculturali dei professionisti della giustizia minorile. Integrare tali voci in future ricerche consentirebbe non solo di rendere più partecipato il disegno di indagine, ma anche di restituire una comprensione più completa e condivisa delle competenze interculturali in azione.

Un'ultima riflessione riguarda un livello di criticità di ordine più ampio, che supera la dimensione metodologica e coinvolge il contesto istituzionale e politico in cui la ricerca si colloca. Concentrando l'attenzione sulle esperienze e le competenze dei singoli operatori, la ricerca ha permesso di approfondire il loro punto di vista ma, al tempo stesso, ha mostrato il limite di non considerare pienamente la dimensione sistemica entro cui tali competenze si sviluppano e trovano riconoscimento. È emerso infatti come lo sviluppo e l'esercizio delle competenze interculturali non possano essere affidati alla sola iniziativa individuale dei professionisti, ma richiedano un impegno strutturale da parte delle istituzioni e delle politiche sociali e giudiziarie. In tal senso, il percorso di ricerca ha contribuito a far emergere la necessità di interrogare non solo le pratiche dei singoli, ma anche le scelte organizzative e politiche che ne sostengono – o ne ostacolano – l'attuazione.

6. L'approccio interculturale nel sistema della giustizia minorile

Questo capitolo non intende restituire soltanto risultati, ma gli effetti generativi di un percorso di ricerca che ha intrecciato esperienze, sguardi e pratiche. Il percorso si articola in tre movimenti: le competenze interculturali nel sistema della giustizia minorile così come emergono dalle pratiche; i processi di acquisizione delle CI, radicati nelle relazioni e nei contesti di sviluppo; e infine la formazione, intesa come responsabilità del sistema e possibile motore di cambiamento.

Ne emerge una mappa per orientarsi nella complessità, dove i dati si fanno voce, le storie diventano conoscenze e le competenze strumenti di trasformazione.

6.1. Le CI degli operatori della giustizia minorile

Il processo di individuazione delle competenze 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 questa prima fase, le persone hanno dato forma alle competenze durante la narrazione delle stesse (Vermersch, 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.

L'esplicitazione e la descrizione delle competenze si sono sviluppate attraverso un processo dialogico e partecipativo. In questa prospettiva, la conoscenza non nasce da una scoperta individuale, ma da una costruzione condivisa che prende forma nel dialogo e nella riflessione reciproca tra ricercatore e partecipanti. Entrambi sono quindi co-autori del processo di conoscenza, contribuendo insieme a dare significato alle esperienze e a comprendere le pratiche professionali (Cepollaro, 2008; Mortari, 2003).

Le competenze interculturali individuate si sono manifestate con gradi differenti di definizione e complessità. Alcune sono state riconosciute fin dall'inizio come elementi stabili, altre sono emerse progressivamente nel confronto con i partecipanti, o sono state ridefinite e ricollocate durante la codifica. Altre ancora si sono rivelate competenze “ombrello”, articolate in sotto-componenti o intrecciate con altre aree del sapere, del saper fare e del saper essere. Questa varietà conferma la dimensione processuale e relazionale delle competenze interculturali, che si formano e si ridefiniscono nel continuo intreccio tra esperienza, contesto e riflessione.

Di seguito si presenta la classificazione finale delle competenze interculturali degli operatori del sistema della giustizia minorile, nella consapevolezza che gli schemi non sono lo specchio della realtà ma una mappa utile a orientarsi nell'interpretazione della realtà stessa, pertanto criticabili, superabili e modificabili. Le aree a cui afferiscono sono sapere, saper fare e saper essere (modello interattivo di Portera, 2022a) 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 che orientano e influenzano il lavoro quotidiano, 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:

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

Area del saper essere:

Quest'area comprende 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 anche supportata dall'esperienza, e quindi svilupparsi e implementarsi nell'area del saper fare (tecniche di ascolto di Rogers).

→ SAPER ESSERE:

- 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). Consiste nella capacità di utilizzare le conoscenze per l'esecuzione di compiti semplici definite anche come conoscenze di natura procedurale (Pellerey, 2004).

→ SAPER FARE:

- 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, ecc.) 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, che funge da riferimento per tutte le altre. Per agire e mobilitare alcune competenze interculturali è infatti necessario aver raggiunto un buon livello di consapevolezza. Essa opera come una *metacompetenza abilitante*: riconoscere che le proprie cornici di riferimento influenzano il modo di vedere il mondo e di entrare in relazione con l'altro è la premessa indispensabile per un agire professionale interculturale, riflessivo e responsabile (Mezirow, 2003b; Mortari, 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 concretizzino 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).

6.1.1. Le competenze interculturali prendono voce

Le narrazioni raccolte durante le interviste mostrano come le competenze interculturali si esprimano nella pratica quotidiana degli operatori, non come saperi astratti, ma come azioni situate e consapevoli. I frammenti che seguono, raggruppati per aree di affinità, restituiscono la varietà delle forme attraverso cui le competenze interculturali prendono corpo nel sistema della giustizia minorile: modi di stare nella relazione, di interpretare le situazioni e di agire con responsabilità etica e professionale di fronte alla complessità dei vissuti dei minori con background migratorio.

Incontrare l'altro

Nelle interviste, il “prepararsi all’incontro” viene descritto come un sapere professionale connesso all’esercizio del proprio ruolo, mentre la capacità di accogliere rimanda ad abilità personali e relazionali non sempre apprese – né necessariamente richieste – nei contesti di lavoro. In questo senso, il saper accogliere si manifesta anche attraverso la cura del setting e dei tempi:

«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);

«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);

Si può inoltre collegare con le dimensioni progettuali e intenzionali, come la scelta del tempo da dedicare all’incontro o quella di “arrivare preparati”:

«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 racconto del sé del personale, prima di entrare poi nel vivo del procedimento» (INT.B111/34);

«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).

Saper porre domande

Un altro nucleo rilevante emerso dalle interviste riguarda la capacità comunicativa, in particolare il saper fare domande. Questa competenza si manifesta come un equilibrio tra curiosità e rispetto, tra la necessità di comprendere e quella di non invadere:

«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);

«Sì 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);

«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 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);

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

L'arte di porre domande si intreccia anche con il rispetto dell'altro, nella consapevolezza della sottile differenza tra segreto e privato:

«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).

Comprensione come competenza globale

In diversi casi, le competenze interculturali si sono manifestate come capacità di cogliere i sistemi di significato dell'altro e di leggere i contesti culturali di riferimento, evitando giudizi immediati o riduzioni stereotipiche. La comprensione, in questo senso, si è espressa in varie forme: nella lettura del contesto, nell'accesso ai sistemi di significato dell'altro e nella capacità di assumere il suo punto di vista:

«...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).

Consapevolezza del ruolo e limiti professionali

Le competenze interculturali si esprimono anche nella capacità di riconoscere i propri limiti e il ruolo ricoperto nel sistema. Questa consapevolezza permette di mantenere una postura etica, evitando derive assistenzialistiche e favorendo la collaborazione:

«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).

Competenze inattese: stupore e bellezza, vicinanza emotiva, parzialità del proprio sguardo

Il processo di codifica delle competenze, rimanendo aperto all'imprevisto, ha lasciato spazio all'inatteso, risultando capace di accogliere dati non previsti che hanno integrato le competenze interculturali presenti nel sistema della giustizia minorile. 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).

6.1.2. Riflessioni finali sulle CI

Dopo aver illustrato le competenze interculturali, si possono condividere alcune riflessioni che aiutano a comprenderne più a fondo il significato e le connessioni all'interno del sistema della giustizia minorile.

La prima considerazione riguarda il fatto che, nelle competenze narrate, quelle prettamente interculturali risultano intrecciate con quelle specifiche del lavoro con le persone di minore età. Nell'area della consapevolezza emergono, ad esempio, conoscenze relative alle dinamiche del mondo dei minorenni, alla differenza tra minorenne e adulto, e alla tutela e ai diritti dei più giovani. Questi elementi mettono in evidenza la sensibilità dei professionisti della giustizia minorile verso la differenza generazionale e la disponibilità ad apprendere dalle relazioni con i ragazzi. Tale fenomeno porta a ipotizzare che chi lavora con i minorenni sia già abituato a esercitare forme di competenza nella gestione della diversità, proprio perché continuamente sollecitato dal confronto con la differenza generazionale.

La seconda riflessione riguarda il processo dialogico tra ricercatrice e partecipanti. In molti casi, questo scambio ha portato all'emersione di nuove componenti di competenza o alla chiarificazione del loro significato, man mano che venivano narrate e condivise. Le risorse e le competenze interculturali sono emerse spesso nel corso stesso dell'intervista, nel momento in cui la persona descriveva le proprie azioni e rifletteva sul proprio operato – un processo che Schön (1993) definisce “epistemologia della pratica”, ossia la conoscenza che si genera mentre si affronta un caso concreto o una situazione problematica. Si può quindi affermare che le interviste abbiano contribuito allo sviluppo delle competenze stesse: come evidenzia Mortari (2003), mettere in parola il proprio agire e interrogare criticamente il pensiero che lo accompagna favorisce la consapevolezza professionale. Guidare l'individuo in un percorso di riflessione su capacità e abilità rappresenta, infatti, una modalità di crescita e di empowerment (Galavotti, 2020).

Va infine aggiunta una considerazione in merito al fatto che le risorse che concorrono all'espressione della competenza non sono soltanto interne al soggetto, ma includono anche elementi esterni a sua disposizione – strumenti specifici, conoscenze, testi e, soprattutto, relazioni con altre persone. Durante le interviste semi-strutturate, molti partecipanti hanno sottolineato il

valore del lavoro interdisciplinare e di rete, non solo come occasione di confronto con altri punti di vista, ma anche come esperienza di appartenenza a una comunità professionale. Tale dimensione favorisce la possibilità di integrare competenze differenti, di chiedere supporto o consiglio quando mancano conoscenze specifiche, e di farlo non solo con i colleghi abituali, ma anche con altri professionisti incontrati nel proprio percorso lavorativo.

Un'ultima riflessione parte da una posizione differente e riguarda "ciò che manca". Partendo dalle teorie e dai modelli presentati nel quarto capitolo, due sono le componenti che non risultano emergere dalle competenze narrate: la centralità dell'identità e le dinamiche di sfondo. Riguardo l'identità, ben pochi partecipanti hanno sottolineato l'importanza di questa dimensione, sia rispetto ai minorenni (ad esempio le componenti culturali della loro identità), sia riguardo la propria (ad esempio come la nostra identità culturale influenza le relazioni), 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 considerazioni relative al rapporto maggioranza-minoranza, ai processi di integrazione – in particolare alle politiche e alle pratiche di integrazione dello Stato – né per una riflessione sulle forme di discriminazione e sulla dimensione del potere insita nei sistemi giudiziari.

6.2. Acquisizione e sviluppo delle CI: relazioni e contesti

L'acquisizione e lo sviluppo delle competenze interculturali appaiono come un processo profondamente relazionale, radicato nelle esperienze quotidiane e nei contesti in cui gli operatori agiscono. Non si tratta di abilità acquisite in astratto, ma di saperi che si costruiscono nel dialogo, nell'incontro e nella riflessione sulle proprie pratiche professionali.

Nel modello interattivo di Portera (2013a) le relazioni interpersonali si basano sulla volontà di incontro, dialogo, confronto e interazione.

Nelle interviste 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. Di seguito alcuni esempi:

«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 affettive, 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, (...), 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).

Dall'analisi delle interviste emerge che le persone più frequentemente indicate come riferimento per l'acquisizione delle competenze interculturali appartengono ai contesti professionali: colleghi, equipe multidisciplinari e altri operatori con cui si collabora regolarmente. Un dato interessante riguarda, tuttavia, i partecipanti che hanno attribuito un ruolo formativo anche alle persone con cui lavorano – gli “utenti” – riconoscendo in queste relazioni una fonte di apprendimento reciproco. Tale elemento, più tipico delle professioni educative che di quelle giuridiche, appare particolarmente significativo nel contesto della giustizia minorile e trova riscontro nel profilo dei giudici onorari, spesso provenienti da ambiti umanistici.

Accanto al valore del lavoro interdisciplinare come sostegno alla crescita delle competenze interculturali, le narrazioni raccolte evidenziano il ruolo decisivo delle storie biografiche e personali degli operatori. Tali esperienze sembrano fungere da spinta iniziale nello sviluppo delle competenze interculturali, mentre la dimensione riflessiva – soprattutto in relazione al contesto e ai suoi limiti – emerge come un aspetto ricorrente e centrale.

Nel complesso, la dimensione relazionale appare come il terreno generativo delle competenze interculturali: un luogo di apprendimento reciproco in cui esperienza, biografia e contesto si intrecciano. L'incontro con l'altro, nella pluralità delle sue forme, si rivela uno strumento utile per la costruzione continua di uno sguardo capace di riconoscere e valorizzare la differenza.

Oltre all'aspetto relazionale, è utile tener conto anche della dimensione rappresentata dal contesto. Nel modello di Portera (2013a), l'ambiente esterno è inteso come lo spazio che offre la possibilità di tempi, luoghi e condizioni adeguate all'incontro e all'interazione.

In molte delle interviste l'ambiente è stato descritto più come un ostacolo che come un alleato. In alcuni casi, proprio per questo motivo, è stato modificato o ripensato per rendere possibile l'incontro. L'ambiente, infatti, non viene percepito soltanto come uno sfondo passivo – un insieme di tempi, spazi e luoghi per l'incontro interculturale – ma come una dimensione che può essere trasformata e adattata per favorire tale incontro. Numerosi frammenti emersi dall'analisi dei dati descrivono azioni concrete in questa direzione, accompagnate da riflessioni su ciò che è effettivamente realizzabile nei contesti della giustizia minorile.

«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);

«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).

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 (McCall, Lombardo & Morrison, 1988). Pur essendo stato ampiamente diffuso, il modello è stato anche oggetto di letture critiche e non va interpretato in senso prescrittivo o universale. Rimane tuttavia un utile quadro di riferimento per orientare la riflessione sui contesti e sulle modalità di acquisizione delle competenze, invitando a interrogarsi su dove e come si impari davvero e su quale ruolo assumano, in tale processo, le esperienze nei diversi contesti di vita delle persone.

Nella presente ricerca, le categorie utilizzate per analizzare i contesti di apprendimento delle competenze interculturali si rifanno a quelle impiegate nel campo della formazione e nelle normative europee sul *lifelong learning* e sulla validazione delle competenze. Tali categorie distinguono tra contesti formali, ovvero quelli dell'istruzione e della formazione strutturata; contesti non formali, che comprendono attività formative organizzate ma non scolastiche; e contesti informali, che includono gli apprendimenti derivanti dalle esperienze quotidiane e non intenzionalmente pianificate. In questa prospettiva, i luoghi di lavoro rientrano prevalentemente nei contesti non formali, poiché rappresentano spazi di apprendimento intenzionale. Tuttavia, possono includere anche dimensioni informali, quando l'acquisizione di competenze avviene in modo spontaneo e non pianificato attraverso l'esperienza quotidiana.

Le riflessioni e le domande scaturite dalle ricerche sui modelli di acquisizione delle competenze offrono una cornice utile per interpretare i dati raccolti. Dall'analisi delle interviste emerge che, nel sistema della giustizia minorile, l'acquisizione delle competenze interculturali avviene prevalentemente nei contesti non formali, in particolare in quelli legati all'esperienza lavorativa non strutturata. Tuttavia, non sempre tali esperienze sono riferite al contesto o al ruolo attuale: in diversi casi i partecipanti hanno richiamato esperienze lavorative precedenti, spesso maturate nel terzo settore.

Anche i dati raccolti attraverso il questionario mostrano che l'apprendimento delle competenze interculturali non si limita agli spazi dell'apprendimento formale, ma si realizza in modo diffuso e continuo nei contesti non formali e informali. I partecipanti hanno dichiarato di aver sviluppato le competenze prevalentemente in contesti non formali. Fa eccezione l'area delle

conoscenze, dove il contesto formale riceve più risposte di quello informale; ciò può essere in parte spiegato dal fatto che la “conoscenza” viene più facilmente associata (e sviluppata) nei contesti formali, come quelli scolastici.

In sintesi, il contesto emerge come una componente decisiva nello sviluppo delle competenze interculturali: non solo luogo in cui esse si manifestano, ma spazio dinamico che può ostacolare o favorire l’incontro, generando occasioni di apprendimento intenzionali o spontanee. Nel complesso, esso si configura come una dimensione viva, trasformabile e generativa, capace di influenzare profondamente i processi di apprendimento delle competenze interculturali degli operatori della giustizia minorile.

Le competenze interculturali appaiono dunque come un sapere in evoluzione, che nasce dall’esperienza diretta, dal confronto quotidiano e dal dialogo tra persone e ambienti differenti.

6.3. Formarsi alle CI: percorsi, bisogni e responsabilità del sistema

Fino agli anni ’70 la giustizia minorile era considerata di “serie B” e i giudici dei tribunali per i minorenni operavano spesso senza una formazione specifica e con incarichi non continuativi (Fadiga, 2010). Con la legge n. 35/1971 viene definita la pianta organica dei tribunali per i minorenni e il Consiglio Superiore della Magistratura (CSM) riconosce la necessità di una preparazione specifica per i magistrati che si occupano di minori. Da quel momento vengono avviati i primi corsi di formazione permanente (Fadiga, 2009), aprendo la strada a una progressiva attenzione istituzionale verso la formazione e la specializzazione degli operatori.

Col tempo si amplia anche la platea dei destinatari, includendo non solo magistrati ma anche avvocati, operatori sociali, polizia giudiziaria, consulenti e mediatori. Si afferma così l’idea di un operatore del diritto specializzato non solo nella tutela dei minori ma anche competente rispetto ai loro diritti educativi e formativi. Tale specializzazione richiede una preparazione che superi le sole conoscenze giuridiche e integri competenze relazionali e comunicative, utili nella gestione di procedimenti complessi e delicati (Cerrai et al., 2019; Moro, 1996b; 2000).

Da questa evoluzione prende forma un sistema formativo sempre più articolato, che coinvolge diversi enti e livelli istituzionali.

In generale, le linee guida nazionali e internazionali insistono sulla necessità di una formazione interdisciplinare per tutti i professionisti che operano con i minori. Ad esempio, le *Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on Child-friendly Justice* (COE, 2010) raccomandano

percorsi che favoriscano la comunicazione efficace con bambini e adolescenti e la capacità di valutare il loro migliore interesse, attraverso approcci multidisciplinari e integrati.

La Scuola Superiore della Magistratura, istituzione responsabile della formazione dei magistrati, promuove corsi permanenti, di tirocinio e di aggiornamento, con attenzione a metodologie attive e dialogiche come dibattiti e simulazioni di casi (CSM, 2022). Tuttavia, i temi legati ai minori stranieri e all'interculturalità risultano ancora marginali, inseriti solo in relazione all'immigrazione o a situazioni emergenziali.

Per gli avvocati minorili, la formazione è regolata dal dovere di competenza e di aggiornamento continuo (artt. 14-15 Codice deontologico forense) e dalle iniziative dei Consigli dell'Ordine. Dal DPR 448/1988, il difensore d'ufficio del minore deve possedere una preparazione specifica in diritto minorile e problematiche dell'età evolutiva (Cesaro, 2022). Il Regolamento CNF n. 6/2014 ha poi esteso l'obbligo formativo a tutti gli avvocati, introducendo il principio del *lifelong learning* e riconoscendo la specializzazione in diritto delle persone, delle relazioni familiari e dei minori (Cesaro, 2015).

Anche per i curatori speciali del minore, la formazione specifica è un requisito essenziale. Le linee guida dell'Unione Nazionale Camere Minorili (UNCM)¹ e del CNF sottolineano la necessità di una preparazione multidisciplinare e di un costante aggiornamento per garantire una collaborazione corretta e competente con tutte le figure coinvolte nella tutela del minore.

L'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2019) ribadisce la necessità di una formazione iniziale e continua per magistrati togati e onorari e per gli avvocati impegnati nella tutela minorile. La riforma Cartabia (Bartolomei & Tognaccini, 2022) rafforza il principio di specializzazione per tutte le figure coinvolte nel diritto di famiglia e minorile, ma non prevede ancora una formazione specifica in tema di protezione dei minori, violenza domestica o valutazione delle competenze genitoriali (Feresin, 2021).

Accanto ai percorsi di formazione istituzionali, organizzati dagli enti di categoria preposti, vi è un tipo di formazione meno legata alle competenze tecniche e più di natura 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 ispirati al principio del *best interests of the child*.

Non si tratta solo della formazione interdisciplinare all'interno dei tribunali minorili, ma di una formazione integrata e trasversale che mette in rete tutti i professionisti coinvolti nel sistema della giustizia minorile. Diversi

¹. Le linee guida sono disponibili al seguente indirizzo: <https://www.camereminorili.it/protocolli-e-linee-guida/>. Versione del 2022.

autori (Patrizi & Genovese, 2007; Cerrai et al., 2019; Pricoco & Long, 2023) richiamano la necessità di una formazione integrata e sistemica, capace di mettere in dialogo le diverse professionalità e discipline coinvolte nella giustizia minorile. In particolare, Cesaro (2015; 2022) sottolinea l'importanza di una formazione multidisciplinare per tutti gli operatori della giustizia minorile, finalizzata non solo alla specializzazione dei singoli professionisti ma anche alla qualificazione complessiva del sistema, capace di fornire risposte adeguate ai bisogni, alle esigenze e ai diritti delle persone di minore età. Questo tipo di formazione valorizza la dimensione relazionale e collaborativa, orientata a costruire linguaggi comuni e pratiche condivise sempre nella prospettiva dei *best interests of the child*.

Nella ricerca, la dimensione della formazione e dei bisogni formativi è stata esplorata attraverso il questionario, che comprendeva domande mirate a indagare i contesti e le modalità di sviluppo delle competenze interculturali. Una prima domanda era volta a rilevare la familiarità con il concetto di competenze interculturali nel proprio contesto professionale. A seguire, due quesiti erano dedicati ai percorsi formativi, distinguendo tra formazione istituzionale e percorsi di aggiornamento professionale, con l'obiettivo di verificare la presenza o meno delle competenze interculturali in tali ambiti; altri due riguardavano invece la percezione dei bisogni formativi, sia personali sia riferiti alla propria categoria professionale.

Rispetto a competenze interculturali nei percorsi formativi, la maggior parte dei partecipanti (83%) ha risposto positivamente alla domanda: «Ha mai sentito parlare di competenze interculturali così intese nel suo contesto professionale?». Pur indicando una buona diffusione del concetto, questa percentuale non necessariamente riflette un effettivo possesso di competenze interculturali: il rischio è che il termine sia conosciuto, ma rimanga privo di un reale radicamento nella pratica e nella formazione professionale.

Riguardo la presenza delle CI nel percorso di studi e nel percorso professionale, la maggior parte delle persone riferisce di non aver incontrato le competenze interculturali all'interno del percorso di studi. Poco più della metà dichiara di non aver mai seguito corsi di formazione sulle competenze interculturali nel proprio 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 1/3 dichiara di aver seguito un corso di formazione negli ultimi tre anni.

I dati raccolti possono essere letti anche rispetto alla differenza tra avvocati e 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%). Questo dato sembra suggerire che i percorsi formativi di area umanistica offrano maggiori occasioni per sviluppare strumenti utili all'approccio interculturale rispetto a quelli dell'area giuridica.

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%. 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. Questi dati mostrano una sostanziale convergenza tra i due gruppi, evidenziando come la formazione interculturale rimanga un ambito da consolidare, soprattutto per gli avvocati, a conferma della necessità di promuovere percorsi continuativi di aggiornamento in questo campo.

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 legato al ruolo e quello legato alla categoria di appartenenza. Guardando ai dati in generale ciò che emerge in merito ai bisogni formativi, professionali personali e di categoria, è la necessità di ricevere formazione nell'area delle conoscenze. 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. Tale differenza può essere letta come un segnale del diverso livello di consapevolezza tra identità professionale individuale e appartenenza collettiva: riflettere sui bisogni della categoria sembra infatti più agevole che riconoscere i propri, un processo che richiede un più alto grado di introspezione e autovalutazione.

Entrando nel dettaglio delle differenze tra avvocati e giudici onorari rispetto ai bisogni formativi personali, i dati mostrano una diversa percezione tra i due gruppi: i giudici onorari attribuiscono maggiore importanza all'area delle conoscenze, mentre gli avvocati tendono a valorizzare maggiormente abilità e comportamenti. Al contrario, i due gruppi condividono una percezione simile dei bisogni formativi della propria categoria, attribuendo centralità alle conoscenze ma con sfumature differenti: gli avvocati privilegiano le abilità operative, mentre i giudici onorari gli aspetti relazionali e attitudinali. Tale differenza può essere interpretata come il risultato delle diverse culture professionali: mentre gli avvocati si concentrano sulle dimensioni

operative del proprio agire, i giudici onorari mostrano una maggiore attenzione agli aspetti cognitivi e relazionali, a conferma della necessità di percorsi formativi differenziati ma complementari.

Dai risultati specifici relativi alla formazione emergono alcuni spunti di riflessione interessanti, in particolare riguardo alla carenza di occasioni formative nei percorsi istituzionali. Sembra infatti evidente come le competenze interculturali siano poco presenti nei percorsi formativi di base, mentre trovano maggiore spazio nei percorsi professionali di aggiornamento. In un mondo sempre più globalizzato e multiculturale, tuttavia, tali competenze dovrebbero essere integrate in modo sistematico all'interno della formazione iniziale, rappresentando un elemento trasversale e imprescindibile per tutte le professioni che operano nel campo della giustizia minorile.

Un'ulteriore riflessione riguarda le aree indicate 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 essi. Occorre dunque riflettere e indagare ulteriormente quest'area per comprendere le motivazioni sottostanti tale scelta ed eventuali connessioni tra conoscenze e altre componenti come atteggiamenti, abilità e comportamenti. In questa prospettiva, accanto alla formazione tradizionale, assumono particolare rilevanza i percorsi di mentoring, supervisione, comunità di pratiche e accompagnamento al ruolo, che consentono di integrare la dimensione cognitiva con quella esperienziale e riflessiva, favorendo lo sviluppo di competenze interculturali più profonde e radicate nella pratica professionale.

È inoltre interessante notare come le interviste semi-strutturate e i questionari convergano rispetto alla presenza di competenze interculturali nei corsi di formazione professionale, ma entrambi non considerino il contesto formale come fondamentale per l'apprendimento e l'acquisizione di tali competenze, privilegiando invece i contesti non formali e informali. Questo elemento sembra confermare l'importanza dei percorsi di apprendimento esperienziali e riflessivi che favoriscono un'elaborazione più profonda e riflessiva delle esperienze professionali, sostenendo lo sviluppo di competenze interculturali autenticamente agite.

Rispetto ai bisogni formativi collegati alla dimensione del contesto, va tuttavia sottolineato come il sistema della giustizia minorile non possa essere considerato un ambiente uniforme. Esso, infatti, non coincide con un unico luogo o una singola organizzazione, ma è costituito dall'insieme di spazi, contesti e situazioni differenti in cui i professionisti operano quotidianamente. Ne derivano culture lavorative plurali, che in alcuni casi possono anche entrare in tensione tra loro. In questa prospettiva, emerge la necessità di una maggiore coerenza e di una visione unitaria da parte del sistema, capace

di valorizzare le specificità locali ma anche di orientarle verso principi condivisi e scelte comuni. Dovrebbe quindi essere il sistema, e non il singolo professionista, a riconoscere il valore delle competenze interculturali e creare le condizioni perché possano svilupparsi. Come ricorda il capability approach (Nussbaum, 2009), senza le opportunità concrete di esercitarle, tali competenze rischiano di non esistere pienamente.

7. Il Profilo dell'operatore interculturale della giustizia minorile

7.1. Dalle competenze interculturali ai temi

Incontrare minorenni nel sistema della giustizia significa entrare in un mondo di storie, lingue ed esperienze che cercano di farsi sentire. Nell'incontro tra persone di minore età, famiglie, giuristi, mediatori e assistenti sociali, ogni parola, ogni gesto, ogni silenzio può diventare un ponte o una barriera. È in questa complessità che prende forma il profilo del professionista interculturale della giustizia minorile: una figura capace di muoversi tra mondi differenti, di ascoltare al di là delle parole e di restituire senso e dignità alle storie delle persone con cui lavora.

Non si tratta soltanto di possedere delle competenze interculturali, ma di saperle abitare: di trasformarle in pratiche quotidiane, approcci, sguardi riflessivi e modalità di lavoro che tengano insieme la dimensione professionale e quella umana.

Il percorso di ricerca ha cercato di dare voce a questa complessità – alle competenze, azioni e pensieri di chi ogni giorno opera dentro e fuori i confini dell'incontro interculturale. Attraverso l'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006, 2019, 2021), le molte competenze raccolte sono state intrecciate fino a ri-comporre un mosaico di significati, restituendo l'immagine di un agire interculturale sfaccettato, dialogico e situato.

Grazie a questo processo sono state identificate cinque tematiche relative alle attenzioni e alle 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 nell'incontro interculturale) e *il lavorare per* (competenze che si manifestano nei contesti e nei gruppi di lavoro anche in assenza di un incontro interculturale). La seconda dimensione è altrettanto fondamentale, perché lavorare “per” non significa escludere le persone destinatarie degli interventi, ma costruire condizioni, linguaggi e pratiche che rendano i contesti più accessibili, inclusivi e capaci di accogliere la diversità.

1. Accogliere le persone in modo globale

Questa prima area tematica 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, 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.

Una dimensione centrale in questo tema è la scelta: si sceglie di arrivare preparati agli incontri interculturali, si sceglie con chi incontrare l'altro, si sceglie di reperire informazioni utili a comprendere il contesto di provenienza dell'altro. Si delinea quindi una tipologia di scelta consapevole all'interno del proprio contesto di lavoro.

Gli operatori della giustizia minorile intervistati, oltre a dimostrare di possedere strategie efficaci per accogliere, sembrano aver anche chiaro che il saper accogliere sia parte integrante delle competenze professionali e non una mera attitudine personale.

2. Entrare in relazione con le differenze: comunicazione, comprensione e dialogo

Fanno parte di quest'area tematica le competenze come l'ascolto, l'empatia, il decentramento e la sintonizzazione, tutte competenze funzionali a entrare in relazione con altre persone (Portera, 2013b).

Tra le competenze comunicative generali rilevate rientra anche il 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 accade in un Tribunale per i Minorenni.

In questa area rientra anche la capacità di comprendere, intesa in tutte le sue declinazioni: comprensione del contesto (familiare, sociale, di comunità), della storia, del percorso e del progetto migratorio del minore (o della famiglia); dei sistemi di significato (non solo del minore ma anche dei colleghi) e dei diversi punti di vista in gioco; dei diversi orizzonti di senso, cornici e visioni del mondo; della realtà che gli altri stanno vivendo.

Dalla combinazione degli elementi presenti in quest'area tematica è possibile ottenere una competenza assimilabile alla capacità di entrare in dialogo con l'altro, affine al dialogo interculturale (COE, 2008), specificamente declinata in un contesto giudiziario.

3. Modalità di lavoro: personalizzare e coinvolgere

Alla base di quest'area tematica si trova il riconoscimento dell'altro come competente, capace di agire e valido interlocutore, competenza collegabile all'agency (Freire, 1970; Sen, 1999). Fanno parte di questa categoria le competenze si riferiscono alle modalità di lavoro come l'interdisciplinarietà, il lavorare seguendo un approccio ecologico e sistemico (Bronfenbrenner, 1979/1986; Formenti, 2015) e il saper strutturare interventi personalizzati, mettendo al centro la persona e non strumenti e procedure (Mortari, 2007; Premoli, 2012).

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.

Per concludere, la capacità di coinvolgere e far partecipare le persone di minore età ai loro progetti è emersa in molte interviste come funzionale al lavoro stesso e non come risultato di un diritto. 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 a un ruolo passivo.

4. Postura del professionista: consapevolezza e riflessività

In quest'area tematica trovano casa tutte quelle competenze correlate con la capacità di riflettere criticamente e mettere in discussione le appartenenze culturali, la propria storia, il proprio sguardo, i saperi professionali e le teorie alla base dell'agire professionale (Mortari, 2003). Sono spesso competenze legate al lavoro su se stessi, al *transformative learning* (Mezirow, 2003a; 2016), alla riflessività del professionista (Schön, 1993) e alla revisione critica delle proprie cornici, a partire da pregiudizi e stereotipi (Sclavi, 2019).

Fa parte di quest'area anche la capacità di stimolare riflessioni decoloniali nei contesti di lavoro, ad esempio in merito alla natura culturale e storica di procedure, termini e significati in uso nei vari luoghi della giustizia minorile. In questo senso, l'approccio decoloniale invita a riconoscere e problematizzare le eredità culturali e i presupposti eurocentrici che possono influenzare pratiche, linguaggi e rappresentazioni, aprendo lo spazio a visioni più plurali e sensibili alle diverse prospettive culturali.

Alla base di queste competenze vi è quello che Benzoni e Cavenaghi (2019) definiscono un profondo lavoro su sé stessi, sulle proprie premesse, sui propri sentimenti, idee, valori e convinzioni, e su quanto questi elementi siano aperti al confronto e rinegoziabili. Nello specifico, gli operatori della giustizia minorile intervistati sembrano essere ben 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.

5. Andare oltre: lavorare in profondità

All'interno di quest'area tematica vi sono tutte quelle capacità e abilità legate alla comprensione della complessità del reale e di modifica del contesto, tra cui creare linguaggi condivisi, 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 che in altre, si manifesta la capacità degli operatori della giustizia minorile di assumere un vero e proprio sguardo interculturale sul mondo e sulla propria pratica professionale (Cohen-Emerique, 2017). Significa imparare a leggere la complessità senza ridurla, riconoscendo che ogni situazione è fatta di relazioni, di influenze reciproche e di contesti che si trasformano insieme alle persone che li abitano.

In questa prospettiva, l'approccio sistemico offre una chiave preziosa: invita a pensare in termini di connessioni piuttosto che di cause ed effetti, a vedere i legami nascosti tra le azioni, i ruoli e gli ambienti in cui si opera, e ad assumere una visione di causalità circolare (Nardone, 2012). Adottare questa visione significa accettare che il cambiamento non nasce da un singolo gesto, ma dall'intreccio di sguardi, decisioni e relazioni che, insieme, danno forma al contesto educativo e giudiziario.

Per i partecipanti 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*, 1970).

7.2. Il processo di definizione del profilo

Lo schema delle competenze interculturali e i temi emersi dall'analisi tematica hanno rappresentato il punto di partenza di un nuovo percorso di elaborazione: un lavoro di ricomposizione e riorganizzazione dei dati che ha portato alla costruzione del *profilo professionale dell'operatore/trice interculturale della giustizia minorile*.

Il cammino che ha condotto alla sua definizione non è stato lineare, ma ricorsivo e riflessivo, un andare e tornare continuo tra dati, interpretazioni e intuizioni. Ogni passaggio ha rimesso in discussione il precedente, generando nuove domande e nuove connessioni. È stato, in definitiva, un processo tipico della ricerca qualitativa come pratica in movimento (Benozzo & Priola, 2022): un percorso che si modifica strada facendo, che collega e tiene insieme (Cardano & Ortalda, 2021), e che mira a costruire risultati che siano più della somma delle singole parti, perché nascono dal dialogo continuo tra teoria, esperienza e riflessione.

Come in tutti i processi, anche in questo caso la dimensione teorica ha fatto da sfondo al lavoro: il punto di partenza principale sono state le normative sull'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione europea, 2017; Parlamento europeo & Consiglio dell'Unione europea, 2008; Parlamento europeo & Consiglio dell'Unione europea, 2012) e sulla certificazione delle competenze (ISFOL, 2006; Reggio & Righetti, 2013)¹. A partire da queste normative sono stati sviluppati diversi dispositivi di livello regionale per la mappatura degli standard professionali e la validazione delle competenze. Il profilo è stato elaborato prendendo come riferimento i modelli regionali più consolidati, in particolare il *Quadro Regionale degli Standard Professionali (QRSP)* della Regione Lombardia e il *Repertorio Regionale degli Standard Professionali (RRSP)*.

Infine, è importante sottolineare che, coerentemente con la cornice dell'intervista di esplicitazione (Vermersch, 2005), le teorie sulle competenze interculturali non hanno guidato l'aggiunta di elementi esterni ai dati raccolti. Il modello non è stato "completato" sulla base della letteratura, ma costruito a partire dalle parole e dalle esperienze delle persone coinvolte, restando fedele alle pratiche reali più che a un'immagine ideale di come queste dovrebbero essere. In questo senso, la teoria ha offerto un orizzonte interpretativo, ma la forma del profilo è nata dalle voci e dalle storie che l'hanno alimentata.

Come anticipato, al termine della fase di definizione del profilo dell'operatore/trice interculturale è stato realizzato un focus group con alcuni

¹ N.B.: l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni (ISFOL 2006) a sua volta contiene il Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali.

professionisti della giustizia minorile, con l'obiettivo di presentare il profilo, valutarne la validità come possibile modello di riferimento e riflettere insieme sulle sue diverse componenti. Le riflessioni emerse dal confronto hanno portato a rivedere la terminologia utilizzata, precisare alcune voci e riorganizzare alcune parti del profilo alla luce dei diversi punti di vista condivisi, contribuendo così a consolidare e validare il profilo finale.

Il risultato è un profilo coerente, fondato sui dati empirici e validato attraverso il confronto con i professionisti, che restituisce in forma sintetica e condivisa le competenze interculturali ritenute fondamentali per operare nell'ambito della giustizia minorile.

7.3. Articolazione del profilo professionale: aree di intervento, competenze e attività

In continuità con il focus sulle pratiche professionali, il profilo qui presentato descrive aree di intervento e relative competenze, accompagnate da attività che rappresentano pratiche e posture professionali osservabili.

Si tratta di un modello *worker oriented* (Sandberg, 2000), in cui le competenze al centro sono quelle effettivamente agite dagli operatori della giustizia minorile che lavorano in senso interculturale con minorenni e famiglie con background migratorio.

Operatore/trice interculturale nel sistema della giustizia minorile

Descrizione del ruolo:

È l'operatore/trice 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.

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.

È in grado di lavorare con minorenni e sistemi familiari con background migratorio (accogliere + interagire + intervenire) e anche di "lavorare per", cioè di utilizzare le sue competenze interculturali nei diversi ambienti di lavoro in cui opera.

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.

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 funzione ponte tra sistemi differenti. Contribuisce alla progettazione di percorsi a carattere interculturale orientati al futuro, che vadano oltre il tempo in cui è chiamato a esercitare come professionista.

4. È consapevole delle diverse dimensioni collegate alla propria cultura, identità culturale, all'appartenenza a 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.

Di seguito vengono presentate le aree di competenza che compongono il profilo, insieme alle attività che le caratterizzano. Ogni attività rappresenta il risultato di combinazioni personali di risorse individuali e di contesto, che ciascun professionista mette in gioco in modo unico e situato. Per questo motivo, le risorse sottostanti – personali o contestuali – non sono esplicitate nel modello: l'attenzione è rivolta alle competenze e alle pratiche che rendono visibile l'agire interculturale nel lavoro quotidiano. In questa prospettiva, risulta quindi centrale non solo il *saper fare* – cioè eseguire un'operazione prescritta – ma il *saper agire*, ossia gestire situazioni complesse, impreviste e prendere l'iniziativa (Le Boterf, 2000/2008).

Area di competenza 1: accogliere

L'operatore/trice interculturale nel sistema della giustizia minorile è capace di accogliere le persone minorenni portatrici di differenze culturali e identitarie e le loro caratteristiche 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 gestire le dimensioni della diversità, non solo quella della cittadinanza o religione, riconoscendo la connotazione plurale dell'identità di ciascuno;
- è capace di accogliere anche le fatiche e le sofferenze legate alle storie biografiche dei/delle minorenni;
- costruisce la fiducia come processo reciproco, che nasce dal sapersi affidare, dal saper offrire fiducia e dal costruire con l'altro un clima in cui sentirsi accolti e sicuri, anche nella distanza culturale;
- si prepara all'incontro con l'altro: sceglie che domande fare e che aree indagare; raccoglie informazioni possibili sul contesto, generale e familiare, e sulla storia biografica personale del/la minorenne, con particolare attenzione al contesto di provenienza; prepara e gestisce il setting;
- sa valorizzare i punti di vista di ciascuna persona che incontra (professionalmente);
- accoglie e ascolta le diverse posizioni cercando di arrivare a una comprensione delle ragioni e motivazioni sottostanti.

Area di competenza 2: interagire

L'operatore/trice 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, se necessario, semplificato, verificando sempre la comprensione dell'interlocutore. In particolare, spiega il proprio ruolo, il luogo e le finalità dell'incontro, illustra il percorso giudiziario e ne chiarisce gli obiettivi, adattando il linguaggio alla situazione e alla persona;
- ascolta il/la minorenne 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;
- 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/trice interculturale nel sistema della giustizia minorile pone al centro la persona- non la cultura- e coinvolge attivamente il/la minorenni nel percorso, riconoscendolo come interlocutore competente, valorizzandone l'autodeterminazione e il punto di vista.

Agisce come ponte tra sistemi diversi – istituzionali, culturali e relazionali – favorendo comprensione e collaborazione.

Contribuisce alla costruzione di percorsi orientati al futuro, che superano il tempo limitato del proprio intervento professionale.

Attività:

- 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 ecc.;
- comprende le richieste del/la minorenni 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";
- progetta percorsi personalizzati e flessibili, che tengano conto delle differenze identitarie e culturali, valorizzando risorse e punti di forza individuali e contestuali;
- collabora in modo interdisciplinare e in rete con altri professionisti, consapevole che sguardi, approcci e strumenti sono sempre culturalmente situati e mai neutrali.

Area di competenza 4: riflettere criticamente

L'operatore/trice interculturale nel sistema della giustizia minorile è consapevole delle dimensioni culturali, identitarie e professionali che influenzano il proprio agire, e riflette criticamente sul modo in cui esse incidono nella relazione con persone con background migratorio.

Esercita uno sguardo riflessivo e critico anche sulle procedure e sui saperi del sistema della giustizia minorile, contribuendo alla loro rielaborazione in chiave interculturale.

Attività:

- è consapevole della propria identità culturale, della storia biografica, dei valori, delle teorie di riferimento, degli stereotipi e dei pregiudizi che influenzano il proprio modo di pensare e di agire;
- riconosce e gestisce in modo professionale e interculturale l'effetto di tali elementi sulla relazione, utilizzandoli come risorsa;
- riconosce che saperi, pratiche e strumenti professionali non sono universali né neutri ma culturalmente orientati;
- è consapevole della parzialità e della non neutralità del proprio sguardo e si attiva per integrare prospettive diverse, professionali e non;
- riflette criticamente sulle proprie cornici di riferimento, così come sui concetti, le pratiche e gli strumenti del sistema della giustizia minorile. In particolare, esercita uno sguardo critico sulle procedure quando vengono applicate in modo automatico;
- stimola nei contesti di lavoro riflessioni decoloniali, orientate a riconoscere la natura culturale e storica delle pratiche, dei linguaggi e delle categorie operative;
- contribuisce alla costruzione di linguaggi condivisi e procedure interculturali nei contesti professionali in cui opera.

Area di competenza 5: lavorare nella complessità

L'operatore/trice 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 a una comprensione globale e interculturale della situazione.

- agisce in senso ecologico ispirandosi a un approccio sistemico, lavorando in profondità e con le storie delle persone;
- sviluppa nelle persone consapevolezza del sistema e della propria posizione al suo interno, favorendo una lettura decoloniale dei contesti in cui opera;
- contribuisce alla diffusione di una cultura e di un approccio interculturale e alla costruzione di procedure interculturali nei contesti professionali in cui opera,
- contribuisce alla costruzione di linguaggi condivisi e di una visione d'insieme, capace di restituire la complessità del reale e di integrare prospettive diverse;
- pratica l'interdisciplinarietà come intercultura, incontro e confronto tra culture professionali differenti, e non sconfinamento (di ruoli e competenze) in funzione di allargare lo sguardo sulle situazioni;
- riconosce la dimensione valoriale sottostante il lavoro e opera affinché diventi esplicita nei diversi interventi e contesti di lavoro.

Come si può notare, le competenze e le attività descritte nelle cinque aree del profilo costituiscono un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, necessari per agire in modo efficace e consapevole nel sistema della giustizia minorile (Pellerey, 2004). Le aree sono tra loro strettamente interconnesse, poiché l'agire interculturale si manifesta sempre come un processo unitario e relazionale; tuttavia, è possibile collocarle lungo un continuum evolutivo che, come hanno sottolineato i partecipanti al focus group, va dall'accoglienza al lavoro nella complessità.

Proprio perché frutto di un processo di ricomposizione delle esperienze, il profilo non descrive un "super operatore interculturale", ma raccoglie e sistematizza un insieme di competenze che ciascun professionista può esprimere in modo diverso, in base al proprio ruolo, al contesto e al livello di padronanza. In questo senso, il profilo riconosce la pluralità dei percorsi professionali e valorizza la specificità con cui ogni operatore o operatrice interpreta e realizza l'agire interculturale nel proprio ambito di lavoro.

Poiché si concentra sulla relazione con persone con background migratorio, il profilo non si sovrappone alle core skills necessarie per operare nel sistema della giustizia minorile, ma introduce competenze aggiuntive e trasversali che ne arricchiscono il quadro complessivo. In altri termini, esso non definisce una figura nuova, ma esprime una dimensione dell'agire professionale, trasversale ai diversi ruoli e contesti del sistema e che arricchisce le competenze di ruolo con una prospettiva interculturale.

In sintesi, il profilo dell'operatore/trice interculturale della giustizia minorile è concepito come uno strumento flessibile e dinamico, capace di valorizzare le competenze che sostengono l'agire interculturale nei diversi ruoli

e contesti. Si tratta di un modello aperto e in evoluzione, fondato sull'idea che le competenze si manifestino nell'azione e nella relazione, e che la loro efficacia dipenda dalla capacità di adattarsi ai contesti, di riflettere criticamente e di rinnovarsi nel tempo.

7.4. Un profilo in movimento: attenzioni, usi e prospettive future

Nel percorso di elaborazione del profilo sono emerse alcune attenzioni e prospettive di sviluppo che ne arricchiscono la lettura e ne orientano l'applicazione nei diversi contesti della giustizia minorile. Tra queste si collocano anche alcune criticità, da considerare come aspetti di attenzione più che come limiti.

Una prima criticità riguarda il rischio di riduzionismo rispetto alle singole componenti del profilo. Come ricorda Cepollaro (2008), la competenza, in quanto proprietà emergente, non è riconducibile alla somma delle sue parti, e una stessa risorsa può contribuire a più competenze (Le Boterf, 1994/2008; Castoldi, 2016). Per evitare tale rischio, non sono state elencate le risorse sottostanti alle attività, ma ci si è concentrati sulle azioni che compongono ciascuna area di competenza, lasciando che ogni professionista possa esprimerle attraverso la propria combinazione di risorse.

Una seconda attenzione critica riguarda il rapporto tra competenze, relazioni e contesto. Le competenze emergono sempre in relazione (Cepollaro, 2008) e non sono mai *context free* (Muschitiello, 2012). Per attenuare questo rischio, le azioni sono state accompagnate da descrizioni e riferimenti ai contesti e alle relazioni in cui esse prendono forma.

Infine, un terzo aspetto critico è legato alla natura dinamica e situata delle competenze, che sono in continua evoluzione e riflettono il contesto storico e culturale in cui si sviluppano. Per evitare il pericolo di reificazione, nella descrizione è stata mantenuta una dimensione di apertura e dinamicità, riconoscendo il carattere contingente e mutevole delle competenze interculturali.

Si ritiene che le criticità individuate non rappresentino limiti, ma aspetti di attenzione che invitano a considerare il profilo come uno strumento dinamico e in continua evoluzione, in coerenza con la natura situata e relazionale delle competenze interculturali.

Proprio a partire da questa consapevolezza, il profilo può essere impiegato in diversi modi e a differenti livelli del sistema, diventando una risorsa per la riflessione, la formazione e la trasformazione organizzativa. Il profilo dell'operatore/trice interculturale della giustizia minorile nasce infatti come strumento di orientamento e crescita professionale, utile per guardare da vicino le competenze che rendono possibile un agire interculturale nel sistema della

giustizia minorile. Non è un modello rigido né una nuova figura professionale, ma una mappa dinamica che descrive ciò che gli operatori già fanno – o possono imparare a fare – nei diversi ruoli e contesti in cui si muovono.

A livello individuale, può offrire un'occasione di autovalutazione e riflessione, aiutando ciascun professionista a riconoscere le proprie risorse, a individuare le aree su cui crescere e a costruire percorsi formativi mirati allo sviluppo continuo delle proprie competenze interculturali. Mantenendo questo sguardo centrato sulla persona, il profilo potrebbe anche orientare i processi di selezione e accompagnamento al ruolo di figure come giudici onorari, consulenti tecnici e curatori, per le quali la sensibilità interculturale e la capacità relazionale rappresentano dimensioni fondamentali dell'agire professionale.

All'interno dei diversi contesti di lavoro, può diventare un punto di partenza per progettare momenti di formazione, confronto o supervisione, favorendo la creazione di linguaggi comuni, pratiche condivise e modalità di lavoro capaci di valorizzare la diversità. Al contempo, può sostenere l'emergere di uno sguardo critico e decoloniale sui propri contesti, strumenti e pratiche professionali. Gli utilizzi a questo livello richiamano apertamente il tema della multidisciplinarietà, che costituisce una risorsa fondamentale per affrontare la complessità dei casi e per mantenere vivo lo spirito collegiale che ha storicamente caratterizzato – e dovrebbe continuare a caratterizzare – il Tribunale per i Minorenni.

Guardando al sistema nel suo insieme, il profilo può diventare uno strumento di analisi e trasformazione, utile per rileggere in chiave interculturale le procedure, i ruoli e gli strumenti della giustizia minorile e per promuovere nuove forme di collaborazione tra professionisti. In questa prospettiva, il profilo non è solo un riferimento operativo, ma anche un dispositivo di apprendimento collettivo, capace di favorire processi di riflessione condivisa sul funzionamento del sistema e sulle sue implicite cornici culturali. Come ricorda Bezzi (2013), la ricerca nelle scienze umane non mira a fornire risposte definitive, ma a generare apprendimento sociale: in questo senso, il profilo può contribuire a rafforzare la capacità del sistema di interrogarsi, di mettere in discussione i propri presupposti e di adattarsi al cambiamento, fino a immaginare se stesso come un sistema interculturale, capace di assumere tale prospettiva non solo come esigenza operativa ma come scelta politica e di giustizia sociale.

8. Modello di competenze interculturali nel sistema della giustizia minorile

8.1. Esigenza di un modello

Dalla definizione del profilo è scaturita l'esigenza di sviluppare un modello che ne orientasse la lettura e ne valorizzasse le dimensioni emerse dalla ricerca. Nel linguaggio scientifico, un modello è una rappresentazione semplificata della realtà, indispensabile per potersi orientare nella complessità del reale, e 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. Alcuni limiti possono essere rappresentati dalla semplificazione del reale e delle relazioni tra le componenti, e dalla sua intrinseca staticità. D'altronde, un modello deve essere per sua natura semplice, intendendo con semplice non l'essere privo di complessità, ma il fatto di averla ricomposta al suo interno, altrimenti rischia di essere di scarsa utilità.

Il modello qui proposto mira a rappresentare, in forma grafica, l'agire competente del 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 sullo sviluppo e la formazione delle competenze interculturali nel sistema della giustizia minorile.

Nello specifico, ciò che si intende rendere visibile nel modello non sono tanto le CI individuate dalla ricerca, quanto gli elementi che fanno da supporto allo sviluppo e all'esercizio delle stesse nel sistema della giustizia minorile. Per questo motivo, il modello è stato denominato "Modello delle CI per spinte e tensioni" (figura n. 2).

8.2. L'azione competente come intreccio di risorse

Nel modello elaborato si trova al centro una trottola composta da tre elementi intrecciati idealmente in un movimento a spirale:



Fig. 1 - Dalle risorse all'azione.

Si tratta del sapere, saper fare e saper essere, le tre componenti delle competenze interculturali, che danno origine all'azione, intesa come espressione concreta e osservabile 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. Infatti, come sottolinea Pellerey (2004), la competenza non coincide con il semplice possesso di conoscenze o abilità, ma con la capacità di mobilitare e integrare tali risorse in relazione a un compito o a un contesto specifico. In questo senso, la competenza si manifesta solo nell'azione, che nel modello proposto rappresenta l'esito di un intreccio sempre differente tra risorse e competenze, variabile a seconda delle situazioni e dei soggetti coinvolti.

L'azione competente, ciò che rende i professionisti degli "operatori interculturali", si caratterizza quindi per la capacità di combinare le proprie risorse in risposte efficaci, coerenti e sensibili al contesto. Le Boterf (2000/2008), in una prospettiva analoga, parla della competenza come del "saper agire in situazione", sottolineando che l'azione competente implica la combinazione dinamica di risorse personali, sociali e contestuali, che ciascun professionista attiva e riattiva in modo singolare per affrontare situazioni complesse e non standardizzabili.

La dimensione dinamica dell'intreccio è collegata al pensiero di Cepolario (2008) che ricorda come le competenze professionali non siano entità statiche o riproducibili meccanicamente, ma processi che si sviluppano nel tempo attraverso esperienze riflessive e pratiche situate, in cui l'operatore costruisce e rielabora continuamente i propri saperi. Questa prospettiva mette in luce la natura processuale e trasformativa della competenza, intesa come un continuo movimento tra apprendimento, azione e riflessione.

In sintesi, si tratta di una visione contraria 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 insieme.

L'ultima caratteristica riguarda il fatto che nel modello qui proposto l'intreccio tra le risorse rimane intenzionalmente implicito, poiché ciascun operatore è chiamato a mobilitare le proprie risorse in modo personale, creativo e situato, per giungere all'azione competente. In questo modo, il modello valorizza l'unicità dell'agire professionale e riconosce la dimensione interpretativa dell'azione, come spazio in cui teoria e pratica si fondono nell'esperienza.

8.3. Modello delle competenze interculturali per spinte e tensioni

Dopo aver illustrato la natura dinamica e situata dell'azione competente, il modello proposto intende rappresentare graficamente come le competenze interculturali si attivino all'interno di un sistema di spinte e tensioni che ne sostengono l'avvio e lo sviluppo. Si tratta di un processo in continuo movimento, sostenuto da forze centripete e centrifughe che ne alimentano l'equilibrio, il movimento e la trasformazione.



Fig. 2 - Modello delle CI per spinte e tensioni.

Come elemento centrale del modello troviamo la trottola, metafora che rappresenta in modo immediato movimento ed equilibrio. Quando la trottola gira, resta in piedi solo grazie a un equilibrio dinamico, continuamente rinegoziato. Allo stesso modo, le competenze interculturali si mantengono “in piedi” solo se restano in movimento e in relazione con il contesto.

Il movimento costante della trottola richiama l’idea che le competenze siano situate e, di volta in volta, frutto di una combinazione specifica di risorse – personali e di contesto – che risponde a una particolare situazione. Inoltre, questo movimento continuo evoca la costante evoluzione delle competenze: anche quando sembrano ferme, perché non producono azioni visibili, esse 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.

L’equilibrio della trottola, dunque, non è da intendersi come una condizione statica ma il risultato di un continuo adattamento, che ben rappresenta la natura dinamica e riflessiva delle competenze interculturali.

Attorno alla spirale si trovano quattro punti di partenza, o di spinta, che mantengono in movimento la spirale dell’azione. Sono quattro spinte (freccie grandi blu), ovvero 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:

1. 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 (Muschitiello, 2012). È la dimensione del poter agire (Le Boterf, 2000/2008), 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 interculturali (Council of Europe, 2014). In assenza di una scelta istituzionale chiara, infatti, l’iniziativa viene lasciata al singolo professionista, con il rischio di perpetuare discriminazioni e ingiustizie sotto la maschera di una presunta neutralità del sistema (Ricca, 2008; Caldiroli, 2015; Basile, 2017).

2. 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 (Abdallah-Preteceille, 2006; Byram, 1997; Deardorff, 2006). 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, a entrare in relazione, spesso frutto di predisposizioni personali che partono dalle storie biografiche, anch'esse fondamentali per lo sviluppo delle competenze interculturali. In caso contrario il confronto rischia di portare a vedere le differenze solo come ostacoli alla comprensione o problemi.

3. 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 (Byram, 1997; Portera, 2022a). 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. Non si tratta di corsi sviluppati come vademecum sulle culture, ma di percorsi, occasioni, e momenti volti all'incontro, al confronto, all'interazione e al dialogo che consentono di sviluppare un approccio interculturale e le competenze interculturali (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard & Philippou, 2013). Si tratta di esperienze, corsi, laboratori o singoli eventi che comportano sempre una successiva riflessione unita alla capacità di mettere in discussione i propri schemi di riferimento, in linea con le riflessioni presentate rispetto all'apprendimento degli adulti (Kolb, 2014; Schön, 1993; Mezirow, 2016).

4. Modalità di lavoro (interdisciplinare, sistemico ed ecologico)

Tutte le modalità di lavoro che mettono in relazione saperi e discipline differenti, e che riconoscono la complessità del reale invece di ridurla a una visione deterministica o a una causalità lineare, favoriscono il mantenimento e l'esercizio delle competenze interculturali. Come ricorda Morin (2001, 2016), la complessità non è sinonimo di confusione, ma di intreccio e interconnessione tra le dimensioni del reale, che richiede di pensare in termini di relazione, interdipendenza e retroazione.

Un approccio interdisciplinare, sistemico ed ecologico consente di accogliere la pluralità dei punti di vista, di connettere dimensioni diverse dell'esperienza e di leggere la realtà nella sua complessità e interezza (Benzoni & Cavenaghi, 2019; Bronfenbrenner, 1979/1986; Formenti, 2000). Tali pratiche non si limitano a sommare competenze settoriali, ma generano nuovi significati condivisi, valorizzando l'ascolto reciproco, la riflessività e la capacità di negoziare prospettive differenti. 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 alle quattro spinte, un'altra componente essenziale del modello è rappresentata dalle tensioni. 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 nel 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 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 (Mezirow, 2000; Schön, 1993; Sclavi, 2019).

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 a interrogare gli strumenti, le pratiche, gli sguardi, gli approcci, le discipline e i paradigmi (Morin, 2001; Mortari, 2003).

Queste tensioni costituiscono dunque un elemento vitale del modello, poiché alimentano il movimento stesso della trottola: non la lasciano mai fermarsi, ma la mantengono in costante equilibrio dinamico tra riflessione e azione. La consapevolezza di sé e del sistema, unita alla capacità di interrogare criticamente pratiche e paradigmi, diventa così la condizione necessaria per un agire professionale autenticamente interculturale, capace di trasformare la complessità in occasione di apprendimento e di promuovere giustizia, equità e riconoscimento all'interno del sistema della giustizia minorile.

8.4. Dal modello alla pratica: riflessioni e prospettive operative

Il modello delle competenze interculturali per spinte e tensioni vuole essere una rappresentazione dinamica dell'agire professionale interculturale all'interno del sistema della giustizia minorile. In linea con i principali modelli presentati nel quarto capitolo, non intende proporre una sequenza lineare o prescrittiva di azioni, ma fornire una cornice interpretativa che aiuta a comprendere il continuo movimento tra risorse, competenze e azioni.

In questo modello l'equilibrio della trottola non è uno stato stabile, ma il risultato provvisorio e mutevole di un continuo dialogo tra spinte e tensioni. Le spinte – rappresentate dall'ambiente organizzativo favorevole, dalle opportunità di confronto, dalle occasioni formative e dalle modalità di lavoro interdisciplinari – offrono ai professionisti le condizioni per mettersi in moto, quindi agire, apprendere e innovare. Ad esempio, in un'équipe che integra prospettive psicologiche, giuridiche e pedagogiche nel valutare la storia di un minore con background migratorio è la contaminazione tra sguardi diversi a far partire la trottola, generando nuove possibilità di lettura, interpretazione e intervento.

Parallelamente, le tensioni – rivolte tanto verso l'interno (riflessività e consapevolezza di sé) quanto verso l'esterno (pensiero critico sul sistema e sulle pratiche) – mantengono vivo il movimento, evitando che le competenze si cristallizzino in automatismi o stereotipi. Grazie alle tensioni, per esempio, i professionisti della giustizia minorile possono interrogarsi sul proprio sguardo, riconoscere le implicite matrici culturali delle proprie decisioni e aprirsi a prospettive diverse, trasformando l'esperienza in apprendimento.

La trottola può quindi restare in equilibrio solo grazie all'interazione tra forze che spingono verso l'azione e forze che richiamano alla riflessione e al pensiero critico.

La ricerca pedagogica nasce dall'esperienza e dal confronto con i problemi reali dell'educazione. Il suo scopo non è solo produrre conoscenze, ma aiutare a comprendere e migliorare le pratiche, offrendo orientamenti utili per chi opera nei contesti formativi. In questo senso, rappresenta un ponte tra il pensiero e l'azione, tra la riflessione e il fare (Baldacci & Frabboni, 2013; Mortari, 2003, 2012; Trincherò, 2012).

In questa prospettiva, il modello può generare ricadute operative a tre livelli: formativo, favorendo il dialogo tra concettualizzazione e azione; professionale, promuovendo consapevolezza e competenza riflessiva; e di ricerca, orientando l'indagine pedagogica nei contesti operativi.

Sul piano formativo, il modello può diventare uno strumento per accompagnare la crescita professionale attraverso momenti di riflessione individuale o di gruppo – ad esempio, esercitazioni che invitano gli operatori a riconoscere le proprie “spinte” e “tensioni” in situazioni reali di lavoro con minori provenienti da contesti culturali differenti, oppure laboratori in cui l’équipe rilegge episodi complessi alla luce delle componenti del modello. Questo primo ambito risulta inoltre in linea con quanto richiesto dal Consiglio Superiore della Magistratura, che sottolinea la necessità di percorsi formativi volti a rafforzare le competenze interculturali e relazionali di tutti i professionisti impegnati nel sistema della giustizia minorile.

A livello professionale, può essere impiegato come strumento di riflessione critica, utile per promuovere una maggiore consapevolezza del proprio agire professionale. In relazione alle spinte, il modello consente di analizzare le proprie possibilità d’azione alla luce del *capability approach* (Nussbaum, 2012; Sen, 1999), mettendo in evidenza non solo le risorse effettivamente disponibili, ma anche le mancanze di contesto o di opportunità che ostacolano l’esercizio delle competenze interculturali, così da poterle progressivamente colmare. Le tensioni, invece, rappresentano una leva per sostenere la riflessività del professionista – in linea con il pensiero di Schön (1993) sul *professionista riflessivo* e con l’idea di Mortari (2003) di una riflessione “etica e incarnata” che conduce a un pensare l’esperienza per trasformarla. In questo senso, il modello si propone anche come uno spazio per il lavoro su di sé, volto a sviluppare posture consapevoli e responsabili (Benzoni & Cavenaghi, 2019), e per aprire lo sguardo a una prospettiva decoloniale (Mignolo & Walsh, 2018), capace di interrogare criticamente i paradigmi impliciti del sapere e dell’agire professionale nei sistemi occidentali di giustizia.

Infine, il modello può fungere da cornice di ricerca, utile per osservare come le competenze interculturali si manifestano, si evolvono e si trasformano nei diversi contesti della giustizia minorile – ad esempio attraverso studi di caso, osservazioni partecipanti o percorsi di ricerca-formazione che indaghino il modo in cui gli operatori costruiscono nel tempo il proprio equilibrio tra dimensioni personali, professionali e istituzionali.

Per concludere, il valore del modello non risiede dunque nella sua staticità, ma nella capacità di restituire il carattere vitale, dialogico e riflessivo dell’agire interculturale. Esso invita a pensare le competenze non come un traguardo da raggiungere, ma come un percorso che si costruisce nel tempo, nella relazione e nel continuo equilibrio tra spinta all’azione e tensione critica verso sé stessi e il sistema.

Postfazione

di *Silvio Premoli*

Gli Stati parti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli a ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di sorta e a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica (Articolo 2 – CRC).

La situazione attuale della giustizia minorile in Italia è segnata dalla parziale attuazione della legge delega 206/2021, che, secondo Cottatellucci (2024, p.8), lascia l'intero sistema in un «transito sospeso». A ciò si aggiunge il fatto che l'avvento del governo Meloni nell'ottobre 2022 ha portato con sé una svolta giustizialista caratterizzata da una retorica populista che punta sulla repressione penale, l'intransigenza verso i reati e l'appello a una maggiore presenza delle forze dell'ordine, per quanto, poi, le politiche reali siano contraddittorie: da una parte, i tagli di bilancio investono anche le forze dell'ordine, dall'altra, vengono promulgate leggi di difficile applicazione per gli stessi tutori dell'ordine, che, peraltro, rendono ancora più difficile la gestione degli istituti penali minorili, poiché ne aumentano il sovraffollamento. In particolare, il cosiddetto Decreto Caivano (D.L. 123/2023), convertito nella Legge 159/2023, “Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale”, rappresenta una risposta normativa frettolosa e demagogica ai noti eventi accaduti nell'estate del 2023 al Parco Verde di Caivano e alla percezione, sostenuta dai media, di un crescente coinvolgimento di minorenni in crimini violenti. Quando emergono normative sulla spinta di gravi fatti di cronaca spesso ci si trova in presenza di risposte emergenziali ed emotive che non offrono un apporto equilibrato alla risoluzione dei problemi.

Accanto alla giustizia minorile, che si occupa di minorenni autori di reati, emerge nel contesto giudiziario anche il sistema della tutela e protezione minorile, che ha il compito di proteggere bambine, bambini e adolescenti vittime di reati. Si tratta di un insieme di servizi sociali e socioeducativi che

nella letteratura scientifica europea sono definiti Child & Family Welfare (Griens, 2010) e che sono dedicati a quei minorenni che nella propria vita sperimentano più di altri la difficoltà, la marginalità, la fragilità e la vulnerabilità (Premoli, 2012). Tali servizi accompagnano a «integrare l'esperienza intensa della crisi nella trama complessa della [...] identità individuale e sociale» (Walsh, 2008, p. 7), per influenzare e trasformare il modo delle persone di affrontare la vita in futuro. Il sistema di protezione minorile nel nostro Paese, da una parte, vive da anni una situazione di crisi a causa della riduzione delle risorse economiche dedicate, del mancato adeguato riconoscimento di molti professionisti che operano al suo interno (assistenti sociali, educatori, psicologi, pedagogisti) e della strumentalizzazione di alcune vicende di cronaca che hanno messo in atto diversi media e alcuni partiti politici (basti pensare al caso Bibbiano), al fine di delegittimare tale sistema; dall'altra, è fortemente influenzato positivamente dalle indicazioni di cornice e dai processi formativi promossi dal Programma PIPPI del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali e dell'Università degli Studi di Padova (Milani & Serbati, 2013).

La proposta di investire nell'ambito della giustizia minorile e della tutela dei cittadini minorenni su un approccio e competenze interculturali, che emerge dal lavoro di ricerca di Elisa Salvadori, appare in aperta controtendenza rispetto al quadro appena delineato, perché indica una strada alternativa: la strada del capire, comprendere, educare, come unica possibilità per costruire percorsi trasformativi. Non si cada nell'errore di considerare la comprensione come segno di debolezza e l'investimento (ri)educativo come cancellazione della responsabilità degli atti dei minorenni autori di reato. Al contrario, la comprensione della persona e il suo riconoscimento da parte dei professionisti rappresenta la condizione *sine qua non* per aprire la possibilità di una autocomprensione vera di quanto agito e di una piena assunzione di responsabilità; così come il coinvolgimento in percorsi (ri)educativi seri costituisce l'unica scelta possibile per evitare di cristallizzare identità devianti e criminali e di attribuire alla detenzione negli IPM la funzione di socializzazione alla criminalità, che sono gli unici esiti garantiti da una visione giustizialista e punitiva. Occorre, invece, promuovere cambiamenti profondi che passino dalla possibilità per il minorenne di incontri autentici che aprano alla destrutturazione e ristrutturazione della propria esperienza, di dilatare il campo delle proprie esperienze per comprendere anche la bontà e la bellezza della vita, di sperimentare la trasformazione della propria visione del mondo e di scoprire nuove prospettive e nuove pensabilità di sé (Bertolini & Caronia, 1993), per pervenire auspicabilmente anche al riconoscimento delle proprie responsabilità al cospetto delle vittime.

Un approccio interculturale all'interno di contesti educativi che si caratterizzano per la pluralità crescente delle appartenenze etniche e culturali consente di riconoscere e valorizzare le differenze, riducendo i pregiudizi, e di costruire orizzonti condivisi (Cohen-Emerique, 2011; Reggio & Santerini, 2014) e, di fatto, di rendere esigibile il diritto alla non discriminazione, previsto dall'articolo 2 della CRC, che stabilisce che i diritti sanciti da essa si applicano a tutti i bambini e ragazzi senza alcuna distinzione, e dall'articolo 29, che ricorda che l'educazione deve avere come finalità lo sviluppo del bambino nel «rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua».

L'assunzione di una prospettiva interculturale da parte dei professionisti che operano nella giustizia minorile e nella tutela minorile (magistrati, giudici onorari, avvocati, educatori, assistenti sociali, psicologi, pedagogisti), per quanto non richiesta esplicitamente sul piano normativo, si configura come condizione necessaria per la realizzazione dei diritti dei cittadini minorenni, sanciti dalle convenzioni internazionali (Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza delle Nazioni Unite del 20 novembre 1989; Convenzione del Consiglio d'Europa sull'Esercizio dei Diritti del Fanciullo del 25 gennaio 1996), a partire dalla garanzia di poter contare su un trattamento non discriminatorio per giungere alla piena realizzazione del diritto all'ascolto, che può essere tale solo se si viene realmente compresi. Inoltre, emerge in tutta la sua forza l'invito ai professionisti proprio dell'intercultura a porre se stessi sotto la luce di una costante verifica riflessiva alla ricerca di una postura relazionale consapevole dei propri pregiudizi e stereotipi e capace di metterli tra parentesi per assumere uno sguardo non pregiudicato, che permette l'accesso all'autenticità dell'altro.

Alla fine della prima decade del nuovo millennio emerge la consapevolezza della maturazione di una «pedagogia interculturale 2.0» (Santerini, 2010): approccio e competenze interculturali, appresi nei vent'anni precedenti, allorché il nostro paese divenne per la prima volta dall'Unità d'Italia un paese di immigrazione prevalente – fenomeno durato poco più di dieci anni – e la società italiana si trasformò rapidamente in contesto multiculturale da un punto di vista etnico-simbolico, in realtà sono fondamentali non soltanto nelle relazioni tra autoctoni e persone con background migratorio, ma in tutte le relazioni, perché ogni persona porta con sé identità multiple e multiple appartenenze. Addirittura, ci siamo accorti che la diversità era ampiamente presente nel nostro paese anche in precedenza: le visioni politiche che si sono fronteggiate ferocemente negli anni del Dopoguerra (basti pensare al dualismo DC-PCI); lo scontro tra visioni etiche che ha caratterizzato gli anni Settanta (referendum su divorzio e aborto); la presenza di differenti

confessioni religiose minoritarie (ortodossi, protestanti, ebrei, musulmani, testimoni di Geova) o posizionamenti relativi alle fedi (atei e agnostici) consolidata da centinaia di anni, in contrasto con il mito dell'Italia paese esclusivamente cattolico. In questo senso, diffondere sensibilità e competenze interculturali tra gli operatori tutti della giustizia e della tutela minorile, non renderebbe migliore il comparto soltanto nel prendere in carico le vicende di minorenni con background migratorio, ma anche nello svolgere le proprie funzioni con qualunque soggetto e attore, coinvolto a qualunque livello; contesti maggiormente capaci di valorizzare l'ascolto, il riconoscimento dell'altro e il dialogo, di comprendere la complessità delle dinamiche culturali, di ridurre i pregiudizi, da una parte, coltiverrebbero al proprio interno gli anticorpi per opporsi alla disfunzionalità dell'approccio giustizialista e alla creazione di climi punitivi e potenziali violenze all'interno degli IPM, rilanciando il valore rieducativo della giustizia minorile; dall'altra, garantirebbero «adeguatezza culturale» (*cultural appropriateness*) in una cornice di *cultural safety*, cioè concretamente il rispetto e l'attenzione a valori, stili di vita, modelli familiari e prospettive differenti presenti tra i destinatari degli interventi (Smye & Browne, 2002).

Silvio Premoli, Ph.D.

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale
Direttore del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali
Direttore del Master in Supervisione Pedagogica
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (1998). Diversité culturelle et approches interculturelles. *Enfance*, 51, 1, 125-131.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- AGIA - Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2019a). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione*. Roma.
- AGIA - Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2019b). *Il sistema della tutela minorile. Raccomandazioni dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza*. Roma.
- AGIA - Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2020). *Il diritto all'ascolto delle persone di minore età in sede giurisdizionale*. Roma.
- Aime, M. (2025). Cultura. In G. Matucci (A cura di), *Cultura, nuovi significati nella società globale* (pp. 23-48). Roma: Carocci.
- AIMMF - Associazione Italiana dei Magistrati per i Minorenni e per la Famiglia. (2024-2025). *Osservazioni sull'attuazione della riforma Cartabia*. Roma.
- Albanesi, C. (2014). *I focus group*. Roma: Carocci Editore.
- American Anthropological Association. (1947). Statement on Human Rights. *American Anthropologist*, 49, 4, 539-543. <http://www.jstor.org/stable/662893>.
- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Roma: Carocci Editore.
- Angiolini, V. (2016). *Sulla rotta dei diritti. Diritti, sovranità, culture*. Torino: Giapichelli Editore.
- Attollino, S. (2020). Le nuove frontiere del crimine religiosamente motivato: sul metodo interculturale di prevenzione e contrasto. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 14, 1-23.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET Università.
- 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 - European Wergeland Centre Statement Series*, 2, 23-27.

- Barrett, M. (Ed.). (2013). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe.
- Barrett, M. (2016a). Competences for democratic culture and intercultural dialogue. In P. Dusi, & A. Portera (A cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Barrett, M. (2016a). Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue. In P. Dusi, & A. Portera (A cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Barrett, M. (2016b). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Executive summary*. Strasbourg: 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.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.
- 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). *Minorigiustizia*, 2, 34-43.
- Baruffi, M. (2019). *Mediazione e giustizia riparativa*. Torino: Giappichelli.
- 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). Milano: Giuffrè Editore.
- Basile, F. (2017). I reati cd. "culturalmente motivati" commessi dagli immigrati: (possibili) soluzioni giurisprudenziali. *Questione Giustizia*, 1, 126-135.
- Basile, F. (2018). Ultimissime dalla giurisprudenza in materia di reati culturalmente motivati. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 1-14.
- Battelli, E. (2022). Il difficile, ma necessario sforzo per perseguire in concreto il superiore interesse del minore: un'ipotesi di adozione aperta. *Giustizia Insieme*. Disponibile in: <https://www.giustiziainsieme.it/it/minori-e-famiglia/2273-il-difficile-ma-necessario-sforzo-per-perseguire-in-concreto-il-superiore-interesse-del-minore-un-ipotesi-di-adozione-aperta>.
- Bauman, Z. (2012). *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bauman, Z., & Portera, A. (2021). *Education and Intercultural Identity*. London: Routledge.

- Beck, U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci Editore.
- Belli, B. (2022). Il decimo rapporto CRC. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. In E. Luciano, & L. Madella (A cura di), *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza* (pp. 79-83). Bergamo: Edizioni Junior.
- Benadusi, L., & Molina, S. (A cura di). (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2ed. (pp. 62-77). MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2017). Development model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Ed.), *International encyclopedia of intercultural communication*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Benozzo, A., & Priola, V. (2022). *Interrogare la ricerca qualitativa: pratiche critiche e sovversive*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Benzoni, S., & Cavenaghi, S. (2019). *Dalla tua parte: la voce del minore nella tutela e nella curatela speciale*. Trento: Erickson.
- Bernardi, A. (2010). *Il fattore culturale nel diritto penale*. Torino: Giappichelli.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolino, M. (2021). I minori della post-modernità di fronte alla responsabilità penale: questioni di maturità e di (neuro) scienza. *Teoria e Critica della regolazione sociale*, 1, 22, 231-256.
- Bertolino, M. (A cura di). (2025). *La giustizia penale minorile*. Torino: Giappichelli.
- Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bezzi, C. (2015). *Domanda e ti sarà risposto: costruire e gestire il questionario nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Birbes, C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Boas, F. (2025). *Anthropology and Modern Life*. Otb Ebook Publishing. (Original work published 1928).
- Bosisio, R. (2006). Il percorso dell'infanzia nel mondo dei diritti. In F. Mazzucchelli (A cura di), *Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (pp. 25-48). Milano: Franco Angeli.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 2, 77-101.
- 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.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. H. Stefani, Trad.). Bologna: Il mulino. (Original work published 1979).
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruti Liberati, E. (A cura di). (2003). *I magistrati e la sfida della professionalità*. Collana: Le proposte della magistratura. 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*. Roma: Carocci Editore.
- Cambi, F. (2014a). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza Editori
- Cambi, F. (2014b). Per una pedagogia dell'“intercultura”. *Studi sulla Formazione. Open Journal of Education*, 17, 1, 71-76.
- Camerlengo, Q. (2025). Costituzione e dialogo interculturale, premesse per una riflessione. In G. Matucci (A cura di), *Cultura, nuovi significati nella società globale* (pp. 49-70). Roma: Carocci.
- Cammarata, R., Mancini, L., & Tincani, P. (2014). *Diritti e culture: Un'antologia critica*. Torino: Giappichelli Editore.
- Cardano, M., & Ortalda, F. (2021). *L'analisi qualitativa*. Torino: UTET Università.
- Cascone, C, Alessi, S., & Gioncada, M. (2014). *Diritto di famiglia e minorile per operatori sociali e sanitari*. CEDAM.
- Caselli, M. (2015). *Indagare col questionario* (2nd ed.). Milano: Vita e Pensiero.
- Castellani, C. (2021). La legge delega 26 novembre 2021, n.206 e le disposizioni immediatamente precettive. *Minorigiustizia*, 3, 41-53.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci Editore.
- Catarci, M., & Macinai, E. (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi della realtà multiculturale*. Pisa: ETS Edizioni.
- Catullo, D. (2014). Vedere l'invisibile. In L. Chinosi, & P. Sculari (A cura di), *Il bambino in pezzi: ricomposizioni possibili tra il sistema giudiziario ed i servizi di tutela* (pp. 81-123). Bari: La Meridiana.
- Cavaggon, G. (2015). La cultural defense e il diritto alla cultura nello Stato costituzionale. *Osservatorio Costituzionale*, 2, 1-38.
- Cavaggon, G. (2019). *Diritti culturali e modello costituzionale di integrazione*. Torino: Giappichelli.
- Cavallo, M. (A cura di). (2012). *Le mille facce dell'ascolto del minore*. Roma: Armando Editore.
- Cegolon, A. (2008). *Competenza: dalla performance alla persona competente*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose: lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini Editore.
- Cerrai, C., Ciochetti, S., La Vecchia, P., Pipponzi, I. E., & Vargiu, E. (2019). *La tutela giuridica del minore: con giurisprudenza, normativa e formulario online*. Rimini: Maggioli Editore.

- Cesaro, G. O. (2015). Per una separazione dei genitori a misura di minori. *Minori giustizia*, 4, 182-192.
- 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, 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. *Minorigiustizia*, 2, 131-142. FrancoAngeli.
- Cesaro, G. O. (2004). L'ascolto, l'assistenza e la rappresentanza del minore. *Minori e Famiglia*. Disponibile in: <https://www.minoriefamiglia.org/index.php/documenti/separazione-e-divorzio-2/650-grazia-cesaro-l-ascolto-l-assistenza-e-la-rappresentanza-del-minore-20-12-04>.
- Chase, O. G. (2009). *Gestire i conflitti. Diritto, cultura, rituali*. Roma-Bari: Laterza Editori.
- Chinosi, L., & Scalari, P. (2014). *Il bambino in pezzi: ricomposizioni possibili tra il sistema giudiziario ed i servizi di tutela*. Bari: La Meridiana.
- Ciucci, F. (2012). *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale: parole di chi non ha voce*. Milano: 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). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- COE. (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità"*. Disponibile in: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/pub_white_paper/whitepaper_id_italianversion.pdf. Strasbourg: Council of Europe.
- COE. (2010). Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on Child-friendly Justice. Disponibile in: <https://rm.coe.int/16804b2cf3>. Strasbourg: Council of Europe.
- COE. (2012). Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world. Disponibile in: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>. Strasbourg: Council of Europe.
- COE. (2014). Developing intercultural competence through education. Disponibile in: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>. Strasbourg: Council of Europe.
- COE. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Disponibile in: <https://rm.coe.int/16806ccc07>. Strasbourg: Council of Europe.
- COE. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci Editore.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes: Press de l'EHESP.

- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative: dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Trento: Erickson.
- Commissione delle Comunità Europee. (2000). *Memorandum sull'istruzione la formazione permanente*. Bruxelles.
- Commissione per le Adozioni Internazionali. (2024). *Rapporto annuale 2023: Le adozioni internazionali in Italia*. Presidenza del Consiglio dei ministri. https://www.commissioneadozioni.it/media/mzzhg4kl/report_cai_annuale_2023.pdf.
- Consiglio dell'Unione Europea (1996). *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*. Strasburgo. <https://rm.coe.int/16802f40f5>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2003). Regolamento (CE) n. 2201/2003 del Consiglio del 27 novembre 2003 relativo alla competenza, al riconoscimento e all'esecuzione delle decisioni in materia matrimoniale e in materia di responsabilità genitoriale, che abroga il regolamento (CE) n. 1347/2000. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea L 338 del 23.12.2003, p. 1. Bruxelles.
- Consiglio dell'Unione Europea (2012). *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea C 398/01. Strasbourg: Council of Europe.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2017). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 relativa al Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 2017/C 189/03 del 15.6.2017, pp. 15–28. Strasbourg: Council of Europe.
- Consiglio Superiore della Magistratura. (2000). *Quaderni del consiglio superiore della magistratura. Il processo civile minorile* (Pubblicazione interna per l'Ordine giudiziario). Nona commissione tirocinio e formazione professionale. Roma.
- Consorti, P. (2013). *Conflitti, mediazione e diritto interculturale*. Pisa: 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. *Minorigiustizia*, 3, 77-90.
- Convenzione dell'Aja. (1996). *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*. L'Aja.
- Corbetta, P. (2015a). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I paradigmi di riferimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corbetta, P. (2015b). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. L'analisi dei dati*. Bologna: Il Mulino.
- Corrao, S. (2002). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, P. (2013). Cittadinanza e integrazione: dall'Ottocento a oggi. In T. Mazzaresse (A cura di), *Diritto, tradizioni, traduzioni: la tutela dei diritti nelle società multiculturali* (pp.17-34). Torino: Giappichelli Editore.
- Cottatellucci, C. (2024). Dove sta andando la giustizia minorile in Italia? I dilemmi del presente e i percorsi possibili. *Minorigiustizia*, 3, 5-12.

- Crea, G. (2021). *Ricerca quantitativa e processi educativi: la supervisione in tecniche psicometriche*. Roma: Editrice LAS.
- Creswell, J. W. (2016). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Cuciniello, A., & Pasta, S. (A cura di). (2020). *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura*. Roma: Carocci Editore.
- Danovi, F. (2014). L'ascolto del minore nel processo civile. *Diritto di Famiglia e delle Persone*, 1-24. Disponibile in: <https://boa.unimib.it/retrieve/e39773b2-fce1-35a3-e053-3a05fe0aac26/Ascolto%20del%20mi-nore%20%28DFP%202014%29.pdf>.
- 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*, 10, 241-266.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- 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.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- de Lillo, A. (A cura di). (2010). *Il mondo della ricerca qualitativa*. Torino: 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*. Milano: Pearson.
- De Maglie, C. (2010). *I reati culturalmente motivati. Ideologie e modelli penali*. Pisa: Edizioni ETS.
- Demetrio, D. (1997). *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia* (Vol. 3). Sesto San Giovanni: Meltemi Editore.
- Di Blasio, M. P. (2016). La rilevanza della scriminante culturale nel sistema penale italiano. *Giurisprudenza penale*, 1-21. Disponibile in: <https://www.giurisprudenzapenale.com/wp-content/uploads/2016/04/Scarica-il-contributo-2.pdf>.
- Di Cosimo, G. (2019). Giudici e politica alle prese con i conflitti multiculturali. *Rivista Associazione italiana dei costituzionalisti*, 4, 133-144.
- Dolci D. (1970). Ciascuno cresce solo se sognato. In D. Dolci, *Il limone lunare*. Roma-Bari: Laterza Editori.
- Dosi, G. (2005). *L'avvocato del minore nei procedimenti civili e penali*. Milano: Giuffrè Editore.
- Dusi, P., & Portera, A. (2016). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali. Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Facchi, A. (2001). *I diritti nell'Europa multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Fadiga, L. (2009). Il mestiere di giudice minorile. *Rassegna bibliografica del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 2, 5-25.
- Fadiga, L. (2010). *Il giudice dei minori*. Bologna: Il Mulino.

- Fadiga, L. (A cura di). (2006). *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro scelti e annotati a cura di Luigi Fadiga*. Milano: FrancoAngeli.
- Fantini, A. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence research report*. Washington University of Sr. Louis Press.
- Feresin, M. (2021). I consulenti tecnici d'ufficio nei casi di affidamento dei bambini in situazioni di violenza domestica in Italia. *Minori giustizia*, 3, 116-126.
- Ferrajoli, L. (2007a). *Principia Iuris. Teoria del diritto e della democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferrajoli, L. (2007b). Universalismo de los derechos fundamentales y multiculturalismo. *Revista internacional de filosofía política*, 30, 57-64.
- Ferrari, M. (2025). Presentazione. Un termine e i suoi prefissi. In G. Matucci (A cura di), *Cultura, nuovi significati nella società globale* (pp. 11-21). Roma: Carocci.
- Ferri, M. (2015). *Dalla partecipazione all'identità: l'evoluzione della tutela internazionale dei diritti culturali*. Milano: Vita e pensiero.
- Fondazione Cariplo, & Bertelsmann Stiftung. (2008). *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo? Gütersloh – Milano*. <https://share.google/zo9HH3w7zBTxTSICQ>.
- Formenti, L. (2015). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Guerini Editore.
- Formenti, L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini Editore.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York (NY): Herder & Herder.
- Galavotti, C. (2020). *Approccio narrativo e servizio sociale: raccontare di sé e raccontare dell'altro: la metodologia narrativa come strumento per l'assistente sociale*. Pisa: Maggioli.
- Galluzzo, S. A. R. (2024). *Il diritto del minore a essere ascoltato alla luce della Riforma Cartabia*. Istituto degli Innocenti – Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: Sage.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (A cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi* (Vol. 2). Milano: 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*. Bologna: Il Mulino.
- Ghirotto, L. (2015). I metodi della ricerca qualitativa. In A. Bagnasco, L. Ghirotto, & L. Sasso (A cura di), *La ricerca qualitativa. Una risorsa per i professionisti della salute* (pp. 63-158). Milano: Edra Edizioni.
- Giaccardi, C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa: dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Scientifica.
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia: come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.

- Giostra, G. (A cura di). (2016). *Il processo penale minorile. Commento al D.P.R. 448/1988*. Milano: Giuffrè Editore.
- Grazioli, M., & Menicucci, G. (2012). Il curatore speciale. Rappresentanza processuale ascolto della persona minore di età. In M. Cavallo (A cura di), *Le mille facce dell'ascolto del minore* (pp.135-152). Armando editore.
- Grietens, H. (2010). Discerning european perspectives on evidence-based interventions for vulnerable children and their families. *International Journal of Child and Family Welfare*, 13,1/2, 6-17.
- 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.
- Ianniello, R. (2007). Istituzione ed evoluzione del tribunale per i minorenni. In R. Ianniello, & L. Mari (A cura di), *Minori, famiglie, tribunale: verifiche, sostegni e interventi sulle famiglie in difficoltà nell'attività del Tribunale per i minorenni* (pp. 25-37). Roma: Giuffrè Editore.
- Ianniello, R. (2012). Bambini e ragazzi negli uffici giudiziari minorili. In M. Cavallo (A cura di), *Le mille facce dell'ascolto del minore* (pp.103-118). Roma: Armando Editore.
- Ianniello, R., & Mari, L. (A cura di). (2007). *Minori, famiglie, tribunale: verifiche, sostegni e interventi sulle famiglie in difficoltà nell'attività del Tribunale per i minorenni*. Milano: Giuffrè Editore.
- Il Sole 24 Ore (2025 – 23 Gennaio). Sintesi della relazione sull'amministrazione della giustizia (Anno 2024) presentata dal Ministro della Giustizia Nordio. https://i2.res.24o.it/pdf2010/S24/Documenti/2025/01/23/AllegatiPDF/Relazione%20Nordio_anno_2025.pdf.
- ISFOL (2006). Atlante del lavoro e delle qualificazioni. Roma.
- Istituto degli Innocenti, & Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*. <https://share.google/QXUXQHwWnvj10lkxc>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Teaching Student to be Peacemakers*. Edina, Mn: Interaction Book Company.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, New Jersey (US): FT press.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Book.
- Lamarque, E. (2016). *Prima i bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Lamarque, E. (2019). I best interests of the child. In AGIA, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione* (pp. 140-161). Roma.
- Le Boterf, G. (2008). Come definire e descrivere le competenze? In Cegolon, A. (A cura di), *Competenza: dalla performance alla persona competente* (pp. 213-218). Torino: Rubbettino Università. Original work published in 1994.
- Le Boterf, G. (2008). Un approccio sistemico. In Cegolon, A. (A cura di), *Competenza: dalla performance alla persona competente* (pp. 219-222). Torino: Rubbettino Università. Original work published 2000.

- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive: agire e riuscire con competenza le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Lee, C. (2007). Cultural convergence: interest convergence theory meets the cultural defense. *Ariz. L. Rev.*, 49, 911- 959.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- 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. *Minorigiustizia*, 4, 5-10.
- Luciano, E., & Madella, L. (2022). *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Macinai, E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti: sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: Edizioni ETS.
- Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini: uno sguardo storico*. Roma: Carocci Editore.
- 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. *Minorigiustizia*, 3, 12-25.
- Maggia, C. (2021b). Ancora una volta i tribunali per i minorenni messi al margine della giurisdizione. *Questione Giustizia*, 1, 249-260.
- Maggia, C. (2023). La riforma del processo civile e il mondo minorile: alcuni spunti migliorativi e molti effetti paradosso. *Questione Giustizia*, 1, 200-207.
- Magno, G. (2019). *Elementi di diritto minorile: la tutela dell'infanzia e dell'adolescenza nel diritto interno e internazionale*. Milano: Giuffrè Editore.
- Maalouf, A. (2002). *L'identità* (2 ed). Milano: 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*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancini, L. (2019). Migrazioni, diritti e pluralismo. *Minorigiustizia*, 1, 109-114.
- Mari, L. (2007). L'ascolto del minore. In R. Ianniello, & L. Mari (A cura di), *Minori, famiglie, tribunale: verifiche, sostegni e interventi sulle famiglie in difficoltà nell'attività del Tribunale per i minorenni*. Roma: Giuffrè Editore.
- Matucci, G. (2015). *Lo statuto costituzionale del minore d'età*. Padova: Cedam.
- Matucci, G. (A cura di). (2025a). *Cultura. Nuove sfide nella società globale*. Roma: Carocci.
- Matucci, G. (A cura di). (2025b). *Identità, crisi di un concetto?* Roma: Carocci.
- Mazza Galanti, F. (2022). Il diritto del minore all'ascolto. *Minori Giustizia*, 2, 71-87.
- Mazzarese, T. (A cura di). (2013). *Diritto, tradizioni, traduzioni: la tutela dei diritti nelle società multiculturali*. Torino: Giappichelli Editore.
- Mazzucchelli, F. (A cura di). (2006). *Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *Lessons of experience: how successful executives develop on the job*. New York: Simon and Schuster.

- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2017). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Roma. <https://www.minori.gov.it/sites/default/files/linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2025). *Rapporto di approfondimento semestrale sui Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia – dati al 30 giugno 2025*. Roma: Direzione Generale per le Politiche migratorie e per l'inserimento sociale e lavorativo dei migranti. <https://www.lavoro.gov.it/documenti/report-approfondimento-semestrale-msna-30-giugno-2025-bis>.
- Ministero della Giustizia. (2022). *Dati statistici relativi all'adozione - Anno 2022*. Roma. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?contentId=SST1402956.
- Ministero della Giustizia – Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità. (2023a). *Rapporto annuale sulla giustizia minorile in Italia*. Roma.
- Ministero della Giustizia – Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità. (2023b). *Analisi servizi minorili – dati al 31 dicembre 2023*. Roma. https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi_Servizi_minorili_31.12.2023dati_convalidati_G.pdf.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, & Istituto degli Innocenti. (2024). I minorenni e neomaggiorenni in carico ai servizi sociali, in affidamento familiare e accolti nei servizi residenziali attraverso i dati SIOSS. Anno 2024. *Quaderni della Ricerca Sociale*, 66, 1-134. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita-infanzia-e-adolescenza/studi-e-statistiche/qrs-66-report-2024>.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Process* (pp. 3–34). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J. (2008). An overview on transformative learning. In J. Mezirow, *Lifelong learning* (40-54). London: Routledge.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milani, P., & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci Editore.
- Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa: risorse e strumenti*. Milano: 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, 26-40.
- Montaruli, V. (2017). L'affidamento del minore e la continuità affettiva: rivisitazione dell'adozione mite e nuove prospettive in tema di adozione. *Questione Giustizia*.

- Disponibile in: https://www.questionegiustizia.it/articolo/l-affidamento-del-minore-e-la-continuita-affettiva_06-10-2017.php.
- 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. *Minorigiustizia*, 2, 180-196.
- Montaruli, V. (2024, 15 marzo). Quali risorse per la riforma dei tribunali per i minori e le famiglie? *Diritti Giustizia e Costituzione*. Disponibile in: <https://www.dirittoigiustiziaecostituzione.it/quali-risorse-per-la-riforma-dei-tribunali-per-i-minori-e-le-famiglie-di-valeria-montaruli/>.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Group. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2016). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moro, A. C. (1996a). La Convenzione ONU sui diritti dei bambini oggi in Italia. In L. Fadiga (A cura di) (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). Milano: FrancoAngeli.
- Moro, A. C. (1996b). L'esercizio dei diritti del minore. In L. Fadiga (A cura di) (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). Milano: FrancoAngeli.
- Moro, A. C. (2000). Diritti del minore e nozione di interesse. In L. Fadiga (A cura di) (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). Milano: FrancoAngeli.
- Moro, A. C. (2005a). I diritti di cittadinanza delle persone di minore età. In L. Fadiga (A cura di) (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). Milano: FrancoAngeli.
- Moro, A. C. (2005b). *Un giudice per i minori*. Pubblicato postumo il 23.11.2005 sul sito AIMMF. Disponibile in: https://www.minoriefamiglia.org/images/allegati/moro_giudice_minori.pdf.
- Moro, A. C. (2025). *Manuale di diritto minorile* (7a ed.). Bologna: Zanichelli.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. (2007). *Educare alla riflessività*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. (2012). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Muschitiello, A. (2012). *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*. Bari: Progedit.
- Nardone, G. (2012). *Psicosoluzioni*. Segrate: BUR.
- Nesi, V. (2025, 31 gennaio). Le famiglie sono cambiate e le adozioni crollano [intervista]. *Corriere della Sera – Sette*. <https://coordinamentocare.org/dicono-di-noi->

stampa/le-famiglie-sono-cambiate-e-le-adozioni-crollano-intervista-del-corriere-della-sera/.

- Nussbaum, M. C. (2009). Creating capabilities: The human development approach and its implementation. *Hypatia*, 24, 3, 211-215.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Olivito, E. (2011). Giudici e legislatori di fronte alla multiculturalità. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*. Disponibile in: <https://riviste.unimi.it/index.php/statoe-chiese/article/view/1126>.
- Pagani, V. (2020). Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa. Bergamo: Junior Edizioni.
- Pandolfini, V. (2017). *Il sociologo e l'algoritmo: l'analisi dei dati testuali al tempo di internet*. Milano: FrancoAngeli.
- Parlamento Europeo, & Consiglio dell'Unione europea (2008). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 111 del 6 maggio 2008, pp. 1-7. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF>.
- Parlamento Europeo, & Consiglio dell'Unione europea (2011). *Direttiva 2011/92/UE del parlamento europeo e del consiglio del 13 dicembre 2011 concernente la valutazione dell'impatto ambientale di determinati progetti pubblici e privati*.
- Parlamento Europeo, & Consiglio dell'Unione europea (2012). *Approvazione della Raccomandazione del consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01)*.
- Parlamento Europeo, & Consiglio dell'Unione europea (2016). *Direttiva 2016/800/UE del parlamento europeo e del consiglio dell'11 maggio 2016 sulle garanzie procedurali per i minori indagati o imputati nei procedimenti penali*.
- Parolari, P. (2013). Diritti fondamentali. Prospettive transculturali e percorsi interculturali. In T. Mazzarese (A cura di), *Diritto, tradizioni, traduzioni: la tutela dei diritti nelle società multiculturali* (pp. 217-250). Torino: Giappichelli Editore.
- Parolari, P. (2016). *Culture, diritto, diritti. Diversità culturale e diritti fondamentali negli stati costituzionali di diritto*. Torino: Giappichelli.
- Parolari, P., & Mazzarese, T. (A cura di). (2010). *Diritti fondamentali. Le nuove sfide. Con un'appendice di carte regionali*. Torino: Giappichelli
- 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. Ianniello, & L. Mari (A cura di), *Minori, famiglie, tribunale: verifiche, sostegni e interventi sulle famiglie in difficoltà nell'attività del tribunale per i minorenni* (pp. 115-132). Roma: Giuffrè Editore.
- Pavani, G., & Nocera, L. A. (2024). ADR, Alternative Dispute Resolutions. In S. Bagni, M. C. Locchi, C. Picocchi, & R. Angelo. *Interculturalismo: lessico comparato* (pp. 15-34). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Pazè, P. (2013). Postfazione. In P. Serra, *Il giudice onorario minorile* (pp. 137-164). Milano: FrancoAngeli
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Venezia: La Nuova Italia.

- Pellerey, M. (2010). *Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- Perrella, V. C., & Zizza, F. (2012). L'ascolto del minore: un confine tra responsabilizzazione e accoglienza. In M. Cavallo (A cura di), *Le mille facce dell'ascolto del minore* (pp. 281-291). Roma: Armando editore.
- Pinelli, C. (2013). Relativismo culturale, scontri di civiltà, costituzionalismo. In T. Mazzaresse (A cura di), *Diritto, tradizioni, traduzioni: la tutela dei diritti nelle società multiculturali* (pp.33-54). Torino: Giappichelli Editore.
- Polenghi, S. (2016). Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia. In S. Ulivieri, & L. Dozza (A cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 35-43). Milano: FrancoAngeli.
- Portera, A. (1997). *Tesori sommersi: emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale: interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Portera, A. (2013a). Competenze interculturali in ambito scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione: finalità e metodologia della ricerca. In A. Portera (A cura di), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale* (pp. 28-39). Milano: FrancoAngeli.
- Portera, A. (A cura di). (2013b). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Portera, A. (2022a). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Portera, A. (2022b). Intercultural Mediation from an European Perspective. In D. Busch (Ed.), *The Routledge Handbook of Intercultural Mediation* (pp 163-172). New York: Routledge.
- Portera, A., & Milani, M. (A cura di). (2019). *Competenze interculturali e successo Formativo*. Pisa: ETS.
- Premoli, S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Pricoco, M. F., & Long, J. (2023). La riforma della giustizia familiare e minorile. *Minorigiustizia*, 2, 5-12.
- Provera, A. (2024). Cultural defense. In S. Bagni, M. C. Locchi, C. Picicchi, & R. Angelo. *Interculturalismo: lessico comparato* (pp. 139-160). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Raimondi, G. (2017). Il multiculturalismo nella giurisprudenza della Corte europea dei diritti dell'uomo. *Questione Giustizia*, 1, 159-166.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Re, P. (2012). L'ascolto del minore da parte del giudice onorario. In M. Cavallo (A cura di), *Le mille facce dell'ascolto del minore* (pp. 119-129). Roma: Armando Editore.
- Rebughini, P. (2014). *In un mondo pluralista: grammatiche dell'interculturalità* (1 ed). Torino: UTET Università.

- Reggio, P., & Righetti, E. (A cura di). (2013). *L'esperienza valida: teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Roma: Carocci Editore.
- Reggio, P., & Santerini, M. (A cura di). (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci Editore.
- Remotti, F. (2017). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Remotti F. (2025a). Identità. In G. Matucci (A cura di), *Identità. Crisi di un concetto?* (pp. 23-72). Roma: Carocci.
- Remotti, F. (2025b). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Renteln, A. D. (2005a). *The cultural defense*. Oxford: Oxford University Press.
- Renteln, A. D. (2005b). The use and abuse of the cultural defense. *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 (A cura di), *Diritto, tradizioni, traduzioni: la tutela dei diritti nelle società multiculturali* (pp. 85-114). Torino: 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*, 1, 167-178. Disponibile in: https://www.questionegiustizia.it/rivista/articolo/come-dare-piu-spazio-alle-culture-e-alle-differenz_429.php.
- Ricca, M. (2008). *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Ricca, M. (2013). *Culture interdette. Modernità, migrazioni, diritto interculturale*. Torino: 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. *CALUMET – intercultural law and humanities review*, 1, 1-16. Disponibile in: <https://calumet-review.com/wp-content/uploads/2021/07/Ricca-pdf-Int-e-professioni-legali-IT.pdf>.
- 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, 107-130.
- Ruggiu, I. (2012). *Il giudice antropologo. Costituzione e tecniche di composizione dei conflitti multiculturali*. Milano: 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, pp. 99-108.
- Ruggiu, I. (2024). Test Culturale. In S. Bagni, M. C. Locchi, C. Piciocchi, & R. Angelo. *Interculturalismo: lessico comparato* (pp. 643-656). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- 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 (A cura di), *Le mille facce dell'ascolto del minore* (pp.53-78). Roma: Armando editore.
- 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 (A cura di), *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza* (pp.43-52). Bergamo: Junior edizioni.
- Sanderberg, J. (2000). Interpretare le competenze. *Sviluppo & organizzazione*, 182, pp. 95-107.
- Santerini, M. (2003). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (A cura di). (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Santos, B. de S. (1987). Law: a map of misreading. Toward a postmodern conception of law. *Journal of Law and Society*, 14, 3, 279-302.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Scivoletto, C. (2022). Children's rights e sociologia. In E. Luciano, & L. Madella (A cura di), *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza* (pp.119-127). Bergamo Junior Edizioni.
- Sclavi, M. (2019). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Scudieri, L. (2018). Dalla Cultural Defense al test culturale: luci e (soprattutto) ombre del dibattito italiano. *Sociologia del diritto*, 1, 125-154.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2008). *Identità e violenza*. Bari: Editori Laterza.
- Seppälä, T., Sarantou, M., & Miettinen, S. (2021). *Arts-based methods for decolonising participatory research*. London: Routledge.
- Serbati, S., & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Silva, C. (2013). *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Roma: Carocci Faber.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Smye, V., & Browne A. (2002). "Cultural safety" and the analysis of health policy affecting Aboriginal people. *Nurse Researcher*, 9, 3, 42-56.
- Società delle Nazioni. (1924). *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*. Ginevra.
- Sorzio, P. (2015). *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Spada, L., Cartasegna, C., & Costella, P. (2021). Una riforma incompleta. Una giustizia dimezzata? *Minorigiustizia*, 3, 106-115.
- Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52) Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Tedoldi, A. (2025). Introduzione. La giustizia consensuale. In A. Tedoldi, *et al.* (A cura di), *Manuale di negoziazione e mediazione* (pp. 1-16). Bologna: Zanichelli.
- Terre des Hommes Italia, Cismai, & Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2025). *III Indagine nazionale sul maltrattamento di bambini e adolescenti in Italia. Risultati al 31 dicembre 2023*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2025-06/iii-indagine-maltrattamento.pdf>.

- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In C. Willig, & W. S. Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 17-37). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Toniatti, R. (2024). Pluralismo giuridico (diritto comparato). In S. Bagni, M. C. Locchi, C. Picocchi, & R. Angelo (A cura di). *Interculturalismo: lessico comparato* (pp. 479-496). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Torre, S., Benegiamo, M., & Dal Gobbo, A. (2020). Il pensiero decoloniale: dalle radici del dibattito ad una proposta di metodo. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 19, 2, 448-468.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2013). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Editori Laterza.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- Tylor E. B. (1871). *Primitive Culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray.
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>.
- Unione Europea. (2015). *Joint Practical Guide of the European Parliament, the Council and the Commission for persons involved in the drafting of European Union legislation*. <https://eur-lex.europa.eu/content/techleg/KB0213228ENN.pdf>.
- Unione Europea. (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*. Parigi: UNESCO
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Editore.
- Walsh, F. (2008). *La resilienza familiare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto, D. (2025). Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia. In M. Catarci, & E. Macinai (A cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS.

Riferimenti normativi

Normativa italiana

- Circolare Orlando. (1908). *Circolare ai tribunali sulla specializzazione dei giudici per i procedimenti minorili*. Ministero di Grazia e Giustizia.
- Codice Penale - Codice Rocco. (1930). Regio Decreto 19 ottobre 1930, n. 1398. Gazzetta Ufficiale n. 251 del 26 ottobre 1930 (Suppl. ord.).
- Consiglio Nazionale Forense. (2014). *Regolamento n. 6/2014 recante la disciplina delle specializzazioni forensi*. Gazzetta Ufficiale n. 241 del 16 ottobre 2014.
- Consiglio Superiore della Magistratura. (2022). *Programma annuale di formazione della Scuola Superiore della Magistratura*. CSM.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448. *Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*. Gazzetta Ufficiale n. 250 del 24 ottobre 1988 (Suppl. ord. n. 92).
- Decreto Legislativo 4 marzo 2010, n. 28. *Attuazione dell'articolo 60 della Legge 18 giugno 2009, n. 69, in materia di mediazione finalizzata alla conciliazione delle controversie civili e commerciali*. Gazzetta Ufficiale n. 53 del 5 marzo 2010.
- Decreto Legislativo 28 dicembre 2013, n. 154. *Revisione delle disposizioni vigenti in materia di filiazione, a norma dell'articolo 2 della Legge 10 dicembre 2012, n. 219*. Gazzetta Ufficiale n. 5 del 8 gennaio 2014.
- Decreto Legislativo 10 ottobre 2022, n. 149. *Attuazione della Legge 26 novembre 2021, n. 206 [Riforma Cartabia]*. Gazzetta Ufficiale n. 243 del 17 ottobre 2022 (Suppl. ord. n. 38).
- Decreto-Legge 10 agosto 2023, n. 105, convertito con modificazioni dalla Legge 9 ottobre 2023, n. 137. *Disposizioni urgenti in materia di processo civile, di processo penale e di strumenti di risoluzione alternativa delle controversie*. Gazzetta Ufficiale n. 237 del 10 ottobre 2023.
- Legge 25 luglio 1956, n. 888. *Modificazioni al Regio Decreto-Legge 20 luglio 1934, n. 1404, sull'istituzione e funzionamento del Tribunale per i minorenni*. Gazzetta Ufficiale n. 204 del 16 agosto 1956.
- Legge 19 maggio 1975, n. 151. *Riforma del diritto di famiglia*. Gazzetta Ufficiale n. 135 del 23 maggio 1975.
- Legge 4 maggio 1983, n. 184. *Diritto del minore ad una famiglia*. Gazzetta Ufficiale n. 133 del 17 maggio 1983 (Suppl. ord. n. 28).
- Legge 27 maggio 1991, n. 176. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*. Gazzetta Ufficiale n. 135 del 11 giugno 1991 (Suppl. ord. n. 35).
- Legge 28 agosto 1997, n. 285. *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*. Gazzetta Ufficiale n. 207 del 5 settembre 1997.
- Legge 11 marzo 2002, n. 46. *Ratifica ed esecuzione dei protocolli opzionali alla Convenzione dei diritti del fanciullo, concernenti rispettivamente la vendita dei bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini ed il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, fatti a New York il 6 settembre 2000*. Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 aprile 2002 (Suppl. ord. n. 65).

- Legge 28 marzo 2001, n. 149. *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.* Gazzetta Ufficiale n. 96 del 26 aprile 2001.
- Legge 8 febbraio 2006, n. 54. *Disposizioni in materia di separazione dei genitori e affidamento condiviso dei figli.* Gazzetta Ufficiale n. 50 del 1° marzo 2006.
- Legge 9 gennaio 2006, n. 7. *Disposizioni concernenti la prevenzione e il divieto delle pratiche di mutilazione genitale femminile.* Gazzetta Ufficiale n. 14 del 18 gennaio 2006.
- Legge 12 luglio 2011, n. 112. *Istituzione dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza.* Gazzetta Ufficiale n. 166 del 19 luglio 2011.
- Legge 10 dicembre 2012, n. 219. *Disposizioni in materia di riconoscimento dei figli naturali.* Gazzetta Ufficiale n. 293 del 17 dicembre 2012.
- Legge 1° ottobre 2012, n. 172. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione del Consiglio d'Europa per la protezione dei minori contro lo sfruttamento e l'abuso sessuale, fatta a Lanzarote il 25 ottobre 2007.* Gazzetta Ufficiale n. 235 del 8 ottobre 2012.
- Legge 18 giugno 2015, n. 101. *Ratifica ed esecuzione della 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, fatta all'Aja il 19 ottobre 1996.* Gazzetta Ufficiale n. 157 del 9 luglio 2015.
- Legge 16 novembre 2015, n. 199. *Ratifica ed esecuzione del Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti del fanciullo che stabilisce una procedura di presentazione di comunicazioni, adottato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 19 dicembre 2011.* Gazzetta Ufficiale n. 293 del 17 dicembre 2015.
- Legge 19 ottobre 2015, n. 173. *Modifiche alla Legge 4 maggio 1983, n. 184, sul diritto alla continuità affettiva dei bambini e delle bambine in affido familiare.* Gazzetta Ufficiale n. 252 del 29 ottobre 2015.
- Legge 7 aprile 2017, n. 47. *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati.* Gazzetta Ufficiale n. 93 del 21 aprile 2017.
- Legge 27 settembre 2021, n. 134. *Delega al Governo per l'efficienza del processo penale nonché in materia di giustizia riparativa e disposizioni per la celere definizione dei procedimenti giudiziari.* Gazzetta Ufficiale n. 237 del 4 ottobre 2021.
- Legge 26 novembre 2021, n. 206. *Delega al Governo per l'efficienza del processo civile e per la revisione della disciplina degli strumenti di risoluzione alternativa delle controversie e misure urgenti di razionalizzazione dei procedimenti in materia di diritti delle persone e delle famiglie nonché in materia di esecuzione forzata.* Gazzetta Ufficiale n. 290 del 6 dicembre 2021.
- Ministero della Giustizia, Dipartimento di Giustizia Minorile. (2002). *Circolare ministeriale n. 6/2002. Linee guida sull'attività di mediazione culturale nei Servizi Minorili di Giustizia.*
- Regio Decreto-Legge 20 luglio 1934, n. 1404. *Istituzione e funzionamento del tribunale per i minorenni.* Gazzetta Ufficiale n. 208 del 5 settembre 1934.

Normativa internazionale e documenti ONU

- Società delle Nazioni. (1924). Dichiarazione dei diritti del fanciullo [Dichiarazione di Ginevra]. Ginevra.
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (1948). Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. ONU.
<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/italian>
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (1959). Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo. Assemblea Generale, Risoluzione 1386 (XIV). ONU.
- Organizzazione Internazionale del Lavoro. (1966). Patto internazionale relativo ai diritti civili e politici. Assemblea Generale, Risoluzione 2200A (XXI). ONU.
- Organizzazione Internazionale del Lavoro. (1966). Patto internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali. Assemblea Generale, Risoluzione 2200A (XXI). ONU.
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (1985). Regole minime standard delle Nazioni Unite per l'amministrazione della giustizia minorile [Regole di Pechino]. Assemblea Generale, Risoluzione 40/33. ONU.
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (1989). Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza [CRC]. Assemblea Generale, Risoluzione 44/25. ONU.
<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (1990). Regole delle Nazioni Unite per la protezione dei minori privati della libertà [Regole dell'Havana]. Assemblea Generale, Risoluzione 45/113. ONU.
- Organizzazione Internazionale del Lavoro. (1999). Convenzione n. 182 sulle forme peggiori di lavoro minorile (17 giugno 1999). ILO.
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2006). Convenzione sui diritti delle persone con disabilità [CRPD]. Assemblea Generale, Risoluzione 61/106. ONU.
- Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. (2009). Commento Generale n. 12: Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato. CRC/C/GC/12. ONU.
- Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. (2013). Commento Generale n. 14: Sul diritto del minorenne a che il proprio superiore interesse sia tenuto in primaria considerazione. CRC/C/GC/14. ONU.
- NORMATIVA EUROPEA (UE E CONSIGLIO D'EUROPA)**
- Consiglio d'Europa. (1970). Convenzione europea sul rimpatrio dei minori (28 maggio 1970). Council of Europe Treaty Series n. 71.
- Conferenza dell'Aja di diritto internazionale privato. (1980). Convenzione sugli aspetti civili della sottrazione internazionale di minori (25 ottobre 1980). HCCH.
- Consiglio d'Europa. (1980). Convenzione europea sul riconoscimento e l'esecuzione delle decisioni in materia di affidamento dei minori e di ristabilimento dell'affidamento (20 maggio 1980). Council of Europe Treaty Series n. 105.
- Consiglio d'Europa. (1996). Convenzione sull'esercizio dei diritti dei minori (25 gennaio 1996). Council of Europe Treaty Series n. 160.
- Conferenza dell'Aja di diritto internazionale privato. (1996). 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 (19 ottobre 1996). HCCH.
- Consiglio d'Europa. (1998). Raccomandazione n. R(98)1 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla mediazione familiare. Council of Europe.
- Conferenza dell'Aja di diritto internazionale privato. (1993). Convenzione sulla protezione dei minori e la cooperazione in materia di adozione internazionale (29 maggio 1993). HCCH.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2003). Regolamento (CE) n. 2201/2003 del 27 novembre 2003 relativo alla competenza, al riconoscimento e all'esecuzione delle decisioni in materia matrimoniale e in materia di responsabilità genitoriale [Bruxelles II bis]. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea L 338 del 23 dicembre 2003, pp. 1–29.
- Unione Europea. (2000). Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea [Carta di Nizza]. Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee C 364 del 18 dicembre 2000, pp. 1–22.
- Consiglio d'Europa. (2003). Raccomandazione Rec(2003)20 del Comitato dei Ministri agli Stati membri concernente i nuovi modi di trattamento della delinquenza giovanile e il ruolo della giustizia minorile. Council of Europe.
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2008). Direttiva 2008/52/CE del 21 maggio 2008 relativa a determinati aspetti della mediazione in materia civile e commerciale. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea L 136 del 24 maggio 2008, pp. 3–8.
- Consiglio d'Europa. (2010). Linee guida del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa su una giustizia a misura di minore. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16804b2cf3>
- Consiglio d'Europa. (2010). Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. Council of Europe.
- Consiglio d'Europa. (2011). Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica [Convenzione di Istanbul] (11 maggio 2011). Council of Europe Treaty Series n. 210.
- Consiglio d'Europa. (2007). Convenzione del Consiglio d'Europa per la protezione dei minori contro lo sfruttamento e l'abuso sessuale [Convenzione di Lanzarote] (25 ottobre 2007). Council of Europe Treaty Series n. 201.
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2011). Direttiva 2011/92/UE del 13 dicembre 2011 relativa alla lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea L 335 del 17 dicembre 2011, pp. 1–14.
- Consiglio d'Europa. (2016). Strategia del Consiglio d'Europa sui diritti dei minori (2016–2021). Council of Europe Publishing.
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2016). Direttiva (UE) 2016/800 dell'11 maggio 2016 sulle garanzie procedurali per i minori indagati o imputati nei procedimenti penali. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea L 132 del 21 maggio 2016, pp. 1–20.

- Parlamento Europeo. (2022). Risoluzione del Parlamento europeo del 5 aprile 2022 sulla protezione dei minori e il benessere dei bambini. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C 434 del 15 novembre 2022.
- Commissione Europea. (2021). Strategia dell'Unione europea sui diritti delle persone di minore età (2021–2024) (24 marzo 2021). COM(2021) 142 final. Commissione europea.
- Unione Europea. (2015). Joint Practical Guide of the European Parliament, the Council and the Commission for persons involved in the drafting of European Union legislation. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/content/techleg/KB0213228ENN.pdf>.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C 189 del 4 giugno 2018, pp. 1–13.

Strumenti di indirizzo, linee guida e carte

- Ministero della Giustizia. (2010). *Linee di indirizzo per il riconoscimento della figura professionale del mediatore interculturale*. Ministero della Giustizia.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2012). *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2017). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2017). *Linee di indirizzo per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. <https://www.minori.gov.it/sites/default/files/linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>.
- Unione Nazionale Camere Minorili. (2014). *Linee guida per una separazione dei genitori a misura dei minori*. UNCM. <https://www.camereminorili.it/protocolli-e-linee-guida/>.
- Commissione Nazionale per la difesa e la garanzia dei diritti del minore nelle procedure giudiziarie. (2002). *Carta di Noto. Criteri per la valutazione della credibilità della testimonianza del minore*. Gruppo di Noto.
- Judicial Studies Board. (2021). *Equal Treatment Bench Book*. Judicial College (UK). <https://www.judiciary.gov.uk/publications/equal-treatment-bench-book/>.

Normativa statunitense

- Indian Child Welfare Act of 1978, Pub. L. No. 95-608, 92 Stat. 3069 (1978). <https://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title25/chapter21&edition=prelim>.

Cook County Juvenile Court Act of 1899. An Act to Regulate the Treatment and Control of Dependent, Neglected and Delinquent Children. Illinois General Assembly [Court Act].

Normativa del Regno Unito

Arbitration Act 1996, c. 23 (UK). <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/23/contents>.

Prospettive angolari
diretta da S. Premoli e A. Traverso

Ultimi volumi pubblicati:

GIUSEPPE C. PILLERA, RAFFAELLA C. STRONGOLI, *Comunità di ricerca e metafore dell'apprendimento*. Sperimentare la flipped classroom nella didattica universitaria.

MICHELANGELO BELLETTI, PIETRO COEREZZA, MICHELE MARMO (a cura di), *Animazione sociale e culturale*. Esperienze di partecipazione e cambiamento.

SIMONA FINETTI, *La povertà educativa*. Origini, dimensioni, prospettive (disponibile anche in e-book).

SILVIO PREMOLI, *Professione pedagoga*. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione.

ALESSANDRO VACCARELLI, *Ai limiti dell'umano*. La Shoah e l'educazione.

Open Access

Open Access - diretta da Silvio Premoli e Andrea Traverso

ANDREA PINTUS, ELISA ZOBBI (a cura di), *Comunità educative per minorenni*. Storie e progetti di vita in dialogo.

LORENZA DA RE, LODOVICO PERULLI (a cura di), *Il ritiro sociale in adolescenza*. Attualità e prospettive.

CHIARA BIASIN (a cura di), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità*.

MARCELLA MILANA, PASCAL PERILLO, MARINELLA MUSCARÀ, FRANCESCO AGRUSTI (a cura di), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195139

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Nel contesto delle società contemporanee, sempre più attraversate da pluralismo e multiculturalità, anche il sistema della giustizia minorile è chiamato a confrontarsi con nuove sfide, non solo istituzionali ma anche relazionali ed educative. Quando i percorsi dei minorenni con background migratorio incontrano la giustizia minorile, emergono complessità che riguardano l'incontro tra diritti e culture, l'approccio alle differenze e le competenze di chi nel sistema opera.

Muovendo da una ricerca empirica condotta nel sistema italiano della giustizia minorile, il volume indaga le competenze interculturali di suoi operatori – magistrati, giudici onorari, avvocati e altri professionisti –, esplorando il modo in cui vengono costruite, interpretate e messe in pratica nei contesti di lavoro. Si tratta di competenze che riguardano ogni incontro, perché la diversità non è un'eccezione, ma una condizione costitutiva delle relazioni umane.

In questa prospettiva, la giustizia minorile emerge non solo come spazio giuridico, ma come luogo educativo e formativo, in cui gli operatori sviluppano conoscenze, capacità e pratiche orientate alla relazione con le persone nella loro complessità.

A partire da questi elementi, il volume propone la definizione di un profilo dell'operatore interculturale nella giustizia minorile, individuandone dimensioni e ambiti di sviluppo. I risultati della ricerca offrono inoltre piste di riflessione utili per la formazione e lo sviluppo professionale degli operatori, contribuendo a promuovere pratiche più eque e consapevoli.

Il volume si rivolge a studiosi e ricercatori nell'ambito delle scienze dell'educazione, a professionisti della giustizia minorile e dei servizi socio-educativi, nonché a studenti universitari interessati ai temi della giustizia minorile e delle competenze interculturali in ambito professionale.

Elisa Maria Francesca Salvadori è dottoressa di ricerca in Scienze Umane (Università degli Studi di Verona), pedagogista e formatrice. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona e collabora con il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Si occupa di pedagogia interculturale, diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) e formazione dei professionisti del Terzo Settore.