



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA “TOR VERGATA”
FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA
*DOTTORATO INTERNAZIONALE
IN SCIENZE DELL’EDUCAZIONE*



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*“I minori autori di reato ed in situazione di rischio sociale:
studio comparato, in una prospettiva europea, sulle strategie ed
azioni
socio-educative, con specifico riferimento ad Italia e Spagna”*

*

*“Menores infractores y en situación de riesgo social:
estudio comparado, desde una perspectiva europea, sobre las
estrategias y acciones socioeducativas, con especial referencia a
Italia y España”*

TESI DI DOTTORATO

Dott.ssa Elisabetta Colla

Direttore della tesi in
Italia
**Prof.ssa Elena
Zizioli**

Direttore della tesi in Spagna
Prof. Andrés Soriano Diaz

Coordinatori del dottorato
Prof.ssa Donatella Palomba (Italia)
Prof.re Jesús Domingo Segovia (España)
XXVI Ciclo - Anno Accademico 2013 – 2014

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Elisabetta Colla

ISBN: 978-84-9083-310-0

URI: <http://hdl.handle.net/10481/48521>

*Un ringraziamento vivissimo a tutti i professori, di Roma e Granada,
ed a tutti gli amici e colleghi che in questi anni mi hanno aiutato,
sostenuto ed orientato nel lavoro di ricerca*

No man is an island entire of itself; every
man
is a piece of the continent, a part of the main;
if a clod be washed away by the sea, Europe
is the less, as well as if a promontory were, as
well as any manner of thy friends or of thine
own were; any man's death diminishes me,
because I am involved in mankind.
And therefore never send to know for whom
the bell tolls; it tolls for thee.

No Man is an Island, John Donne, 1624

J. Donne, "Meditation XVII", in *Devotions upon
Emergent
Occasions: Together with Death's Duel*, Echo Library, Teddington, 2008

"Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux
usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons?"

Surveiller et punir, Michel Foucault, (1975)

INDICE

Introduzione

Parte I. Il quadro teorico

Cap. 1.

SOCIETÀ 'GLOBALIZZATE', EDUCAZIONE COMPARATA E PROMESSE NON MANTENUTE

- 1.1 La Globalizzazione come spazio critico: opportunità e sperequazioni p.16
- 1.2 Comparazione educativa: umanizzazione e impegno solidale p.18
- 1.3 Sistemi di potere, educazione depositaria e normalizzazione: da Freire a Foucault p.20

Cap.2

EDUCARE IN CONTESTI DIFFICILI: PROBLEMI, TEORIE E CENNI STORICI

- 2.1 Dall'Ottocento all'epoca dei diritti: giustizia minorile, rieducazione e garanzie sociali p.21
- 2.2. La scuola classica e le Conseguenze della Rivoluzione industriale p.26
- 2.3 Dalle teorie scientifico-positiviste alle riforme in materia minorile p.28
- 2.4 L'ideologia del trattamento e la 'Nuova Difesa Sociale' p.31
- 2.5 Deistituzionalizzazione, Diversion e Probation: dagli anni Sessanta a oggi (Italia, Spagna, USA) p.34
- 2.6 Cenni di Giustizia Riparativa p.39

Cap.3

LA 'NASCITA DELLA DEVIANZA': APPROCCI TEORICI E CRITICI

- 3.1 Approcci sociologici alla devianza in adolescenza: dilemmi ed opportunità p.42
- 3.2 Devianza, funzionalismo ed 'anomia' p.44
- 3.3 Il comportamento deviante in adolescenza: 'compiti di sviluppo' e trasgressione p.47
- 3.4 La Scuola di Chicago e la devianza in tempi di urbanizzazione p.54
- 3.5 Bande giovanili ed altre aggregazioni sociali p.57
- 3.6 Etichettamento, reputazione e 'neo-liberismo' p.59

Cap.4

L'AMBITO NORMATIVO NAZIONALE ED INTERNAZIONALE

- 4.1 Considerazioni generali p.65
- 4.2 Convenzioni Internazionali e diritti dei Minori: il bambino al centro della fotografia p.66
- 4.3 Raccomandazioni e strumenti convenzionali europei in tema di diritti minorili p.69
- 4.4 Politiche di prevenzione e programmi Europei in ambito di devianza ed educazione p.71
- 4.5 Pedagogia Sociale e Pedagogia Penitenziaria p.74
- 4.6 Legislazione Penale, Pedagogia Penitenziaria e interventi educativi p.79
- 4.7 La Giustizie Minorili a confronto p.81

La Giustizia Minorile in Italia
La Giustizia Minorile in Spagna
La Giustizia Minorile in Inghilterra

Intervista a Emilio Catalayud, giudice minorile (Granada)	p.112
Osservazione udienze presso Tribunale Minorenni di Granada	p.116
Intervista a M. Teresa Spagnoletti, magistrato di sorveglianza e giudice minorile (Roma)	p.120

PARTE II – La ricerca empirica

Cap.5

METODOLOGIE E STRUMENTI

5.1 La ricerca in Scienze dell'Educazione	p.126
5.2 Il contesto dell'indagine sul campo: una ricerca-azione?	p.130
5.3 Gli obiettivi dell'indagine	p.132
5.4 Breve storia del concetto di atteggiamento	p.133
5.5 Strumenti d'indagine	p.135
5.6 Il questionario	p.135
5.7 La rilevazione in Italia e Spagna: le criticità del fare ricerca	p.137

Cap. 6

L'ANALISI DEI DATI

6.1 Il gruppo dei rispondenti: caratteristiche anagrafiche e professionali	p.139
6.2 Le opinioni degli operatori: frequenze di risposta per 'area d'intervento'	p.143
6.3 Le opinioni: verso un intervento educativo 'riabilitativo/tradizionale o 'riparativo/innovativo'?	p.159
L'Osservazione in carcere (IPM di Roma)	p.164
Attività e progetti IPM di Roma	p.179
Intervista alla direttrice del Centro de Menores 'Bermúdez de Castro' (Granada)	p.196

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE	p.203
---------------------------	-------

RESUMEN EN ESPAÑOL	p.212
--------------------	-------

ALLEGATI	p.239
----------	-------

<u>Bibliografia</u>	p.268
----------------------------	-------

Allegati

Il questionario in italiano

Il questionario in spagnolo

Glossario: le parole della devianza e della mediazione

I Servizi della Giustizia Minorile in Italia

I Servizi della Giustizia Minorile in Spagna

I Servizi della Giustizia Minorile in Inghilterra

Introduzione

L'ambito di studi dei giovani 'a rischio' o autori di reati può assumere connotazioni molto diverse a seconda dell'ottica da cui il ricercatore intenda guardarlo, scandagliarlo e porsi nuovi interrogativi, seguendo tracce già segnate dietro di sé ma con lo sguardo vigile a tendenze emergenti ed ipotesi interpretative, legate ora all'una ora all'altra delle molteplici, possibili tematiche in gioco.

Qui preme sottolineare innanzitutto, trovandoci in ambito di Scienze dell'Educazione e maneggiando orientamenti educativi estremamente delicati, come risulti imprescindibile in questo specifico campo di ricerca l'approccio multidisciplinare, senza il quale non è dato avvicinarsi al mondo degli adolescenti difficili ed al tentativo teorico e pratico di comprensione profonda, peraltro sempre *in fieri* e necessitante di nuovi stimoli, di cause, contesti, comportamenti, dinamiche relazionali e psicologiche, fattori di rischio e protezione, legislazioni, territori, politiche sociali e giurisdizionali.

Dunque l'evidente interconnessione fra scienze sociali, quali la Pedagogia e le Scienze dell'Educazione, la Psicologia, le Scienze Giuridiche, la Criminologia, la Sociologia, senza escludere la Storia e la Filosofia, anima senza sforzo un'area di studi assai vasta, che sarà nostra cura cercare di restringere e circoscrivere, pur senza diminuirne la valenza e la ricchezza, ma piuttosto attingendo da ciascuna di esse quanto di necessario, adeguato ed illuminante essa ci potrà dare nel corso della nostra indagine, al fine di evidenziare, anche con riferimenti alla letteratura scientifica, la necessità e la pertinenza di un approccio interdisciplinare.

Il mondo nel suo complesso, come oggi ci appare, non può certo definirsi un luogo dove la vita, il benessere ed il futuro siano assicurati a tutti gli individui che lo abitano, se pensiamo alle innumerevoli sperequazioni sociali, economiche, di opportunità ovunque in atto ma, da sempre, appare particolarmente preoccupante la ricaduta di decisioni istituzionali e di accordi politici e

finanziari, sulle esistenze dei bambini e degli adolescenti in genere, spesso esclusi dalla scuola e dall'istruzione - se non nelle norme, comunque nei fatti - in molti luoghi impossibilitati a godere di relazioni familiari positive, in altri soggetti a lavori umilianti e logoranti o vittime della guerra, della malnutrizione e dei maltrattamenti, in altri ancora, infine, coinvolti in ambiti delinquenziali o avviati a vere e proprie carriere devianti.

Non stupisce che fin dai tempi della Rivoluzione Industriale si sia preso in esame, in letteratura ed in ambito scientifico, il fenomeno dei ragazzi difficili, talvolta chiamati 'delinquenti' e 'criminali' o, con accezione meno grave, 'devianti' o 'a rischio'. Una fiorente letteratura scientifica, a livello internazionale, ha sviscerato, fin dal XIX secolo, i termini della questione, ponendo l'accento con maggiore o minore intensità, a seconda delle epoche e delle correnti di pensiero, sugli aspetti psicologici, sociologici, ambientali e giudiziari risultanti di interesse nelle diverse analisi volte alla comprensione delle cause ed alla possibile rimozione delle stesse. Fra tutti, però, l'ambito educativo e pedagogico - non solo legato alla pedagogia sociale o a quella cosiddetta 'penitenziaria', ma anche alla pedagogia generale - è quello che ha trasversalmente coinvolto, in misura superiore, gli studiosi e gli esperti del settore, spingendoli a proporre descrizioni, analisi, soluzioni e modelli operativi molto diversi fra loro ma spesso (tranne in rari casi) accomunati dalla precisa volontà di recuperare alla società, con le buone o con le cattive maniere, attraverso la coercizione ed il moralismo prima o tramite l'intervento educativo e trattamentale poi, i ragazzi finiti oltre la barriera delle regole (o a rischio di farlo) ed ancora abbastanza plasmabili da presumere un ritorno, una recessione, una risocializzazione completa.

La presente ricerca dottorale nasce da una specifica esperienza maturata nel campo degli studi e delle ricerche-azione, a livello nazionale ed internazionale, sui principali temi della cosiddetta "pedagogia della devianza" (con particolare riferimento a quella minorile) e degli interventi

educativi e risocializzanti messi in campo in Europa, nei confronti di ragazzi e di giovani adulti in situazioni di disagio sociale o già entrati nel circuito penale.

Le ipotesi intorno a cui si è inteso lavorare partono da domande interne/esterne al sistema, in particolare dal chiedersi se l'attuale fotografia degli interventi socio-educativi rivolti ai minori ed ai giovani adulti (tra i 14 ed i 18 anni ed oltre nei casi specificamente previsti dalla legge)¹ che entrano in contatto con il circuito penale in Europa, se si può considerare adeguata e funzionale alle attuali esigenze/desideri/bisogni dei giovani a rischio e della stessa società 'globalizzata', anche in vista di una prevenzione (secondaria e terziaria) della recidiva in ambito di delinquenza minorile e di istanze risocializzanti? Ci sono approcci teorici e pratiche educative che, soprattutto rispetto ai valori proposti dal trattamento pedagogico oggi vigente (in Italia, Spagna, Gran Bretagna), possono condurre a miglior comprensione dei problemi ed a produrre risultati migliori di altri, anche alla luce delle nuove utenze minorile? Se sì quali e perché?

Qual è il ruolo della scuola, in campo educativo, nel contesto penale minorile?

Quali proposte socio-educative potrebbero implementare/modificare la funzionalità dei programmi di 'trattamento individualizzato' degli istituti Penali per i Minori e dei Centri per Minori, facendo leva sui risultati della ricerca empirica realizzata attraverso la rilevazione delle opinioni ed atteggiamenti degli operatori che lavorano sul campo, così da giungere ad un

¹ Una normativa recentissima, il D.L. 26 giugno 2014 n. 92, ha elevato la soglia di età dei giovani adulti - che potevano fino a poco tempo fa restare nelle strutture minorili fino al compimento del 21° anno di età nei casi in cui avessero commesso il reato entro il 18° anno, per evitare il contatto con il carcere 'adulto' - a 25 anni di età. Tale normativa, il cui varo ed attuazione hanno pochissimi mesi di vita, cambierà senza dubbio le prospettive educative della Giustizia Minorile, complessificando le relazioni, le dinamiche e gli approcci strategici di fronte al cambiamento di un'utenza che, dai fabbisogni formativi-educativi e di gestione tipica degli adolescenti difficili, dovrà tenere in conto, qualitativamente e quantitativamente, situazioni spesso più strutturate di veri e propri giovani ormai adulti.

aggiustamento/adattamento/rideterminazione degli approcci educativi della legislazione vigente? Foss'anche solo per appurare che le norme e le proposte attuali sono ancora pienamente valide e non vanno affatto modificate o che non necessitano cambi radicali ma piuttosto aggiornamenti?

Dunque le domande sembrano in numero congruo per affrontare un argomento tanto denso, ed il

tentativo di offrire risposte attingerà senza meno alla categoria della complessità, con la speranza di aggiungere nient'altro che un piccolo tassello all'immenso ambito degli studi sul tema e, senza alcuna pretesa di esaustività, porsi come momento di riflessione e seria indagine.

Già nel secolo scorso, in particolare per ciò che riguarda i giovani "a rischio", provenienti da situazioni difficili - gli immigrati di un tempo non sono forse gli stranieri di oggi? - o già in contatto con il mondo della devianza, sulla scia di spinte sociali e politiche da un lato, e, dall'altro, per l'evoluzione di correnti scientifiche e di pensiero in prospettiva multidisciplinare, sono state scritte, approvate e ratificate quasi ovunque numerose Convenzioni Internazionali ed Europee sulla centralità della tutela dei diritti di bambini/adolescenti (diritto allo studio, alla salute, ad una famiglia, ecc.), sulla possibilità reale di esercitare quei diritti e sulla centralità del bambino soggetto e non oggetto di diritti.

Successivamente in gran parte dell'Europa (e non solo), vengono varate per i giovani in situazioni di disagio e rischio, legislazioni garantiste, rivolte a specifici contesti come quello penale e, dove inizia ad apparire la centralità di un approccio educativo 'scientifico', indirizzate ad assicurare una continuità di risposte ai bisogni ed ai diritti dei minori in difficoltà ed a promuovere, in ogni contesto, la continuità dei processi educativi in atto, la cui brusca interruzione potrebbe causare danni irreparabili. Tale protezione giuridica ha implicato risposte di giustizia peculiari, con differenti sfumature nei diversi Paesi europei, ed in grado di attivare

processi di crescita responsabilizzanti, ai fini del superamento della condotta deviante e nell'ottica del recupero e riabilitazione del minore alla legalità e quindi alla società. I principi sanciti ad esempio in Italia dal D.P.R. 448/88 (l'avanzato processo penale minorile varato in Italia negli anni Ottanta) hanno trovato piena realizzazione nella “non interruzione dei processi educativi in atto”, “minima offensività del processo”, “rapida uscita del minore dal circuito penale”, “residualità della detenzione”.

Numerose Raccomandazioni legate all'attività delle Nazioni Unite o del Consiglio d'Europa, sono sorte successivamente, nel corso degli anni, sulle modalità di presa in carico dei minori entrati nel circuito della Giustizia Minorile, sulla protezione dei bambini privati della libertà e sulla non discriminazione nelle misure non privative della libertà, sul tempestivo intervento psicosociale dei minori a rischio (che fa leva sui fattori di protezione, l'educazione, la promozione di valori ed attitudini pro sociali), sullo sviluppo della prevenzione e sull'utilizzo della mediazione penale.

Negli anni Settanta nasce, all'interno di legislazioni nazionali, la corrente della pedagogia penitenziaria come la conosciamo oggi, basata su un intervento educativo e sul ‘trattamento individualizzato’, il cui nucleo pedagogico centrale ruota intorno agli elementi dell’*“apprendimento”* (di competenze, abilità e linguaggi, attraverso *la scuola ed i laboratori in carcere*) e del *“fare”* (attività lavorative intra ed extra moenia, sport, attività ludico-artistico-ricreative), ed al loro potenziale responsabilizzante (*il colloquio, la socializzazione, la relazione, la mediazione con la vittima, l'auto-narrazione*) e rieducativo - in alcuni casi educativo, perché il circuito penale rappresenta per molti giovani la prima “opportunità” di conoscere regole sociali, di ripensare la propria vita, di incontrare adulti significativi in grado di ascoltarli ed orientarli adeguatamente, cercando di promuovere le attitudini positive presenti in ciascuno.

Fra gli interventi che compongono il piano educativo è possibile avvalersi anche della mediazione penale fra vittima e reo, come strumento della cosiddetta Giustizia Riparativa (Restorative Justice o RJ - da un piano strettamente 'punitivo' si passa ad un livello di ricomposizione e responsabilizzazione, che non esclude il primo ma lo rielabora, coinvolgendo la comunità circostante), molto utilizzato in numerosi Paesi a diversi livelli e nelle sue differenti forme (*Conferencing*, Victim-Offender-Mediation *VOM*, ecc.), anche come strumento privilegiato di Crime Prevention (prevenzione del crimine).

Appare pertanto opportuno - qui il focus della presente ricerca - a distanza di anni dalla nascita delle legislazioni penali minorili più avanzate e delle loro implicazioni socio-pedagogiche, rilevare la 'tenuta' educativa di misure considerate all'avanguardia come la *probation* in Gran Bretagna o la 'sospensione del processo e la messa alla prova' in Italia, cercando l'individuazione di metodi e strumenti in grado di offrire i risultati più efficaci a diminuire il rischio di reiterazione dei reati favorendo la risocializzazione ed integrazione a livello di cittadinanza attiva di minorenni entrati e successivamente usciti dal circuito.

La ricerca è divisa in due parti, la prima teorico-documentale e normativa (capp.1-4), la seconda empirica (capp.5-6), cui seguono le conclusioni, un glossario, la bibliografia ed alcuni allegati.

La prima parte vuol tracciare alcune coordinate dell'odierna società 'globalizzata' e definirne alcune responsabilità nei confronti delle attuali ineguaglianze, da cui non può prescindere chiunque si dedichi agli studi sulla devianza minorile, in una prospettiva di educazione comparata.

Si rende necessario anche un breve *excursus* storico sulle origini della 'scienza criminologica' applicata ai minorenni, in relazione agli aspetti più strettamente educativi, che saranno più avanti ripresi in ambito di pedagogia penitenziaria. Tale *excursus* offrirà l'occasione di

introdurre alcuni problemi teorici di fondo che accompagnano i temi affrontati con l'aiuto delle nascenti scienze sociali.

Segue un capitolo dedicato ai più importanti studi sulla devianza in adolescenza, a partire dalle ricerche di ambito sociologico della Scuola di Chicago, alle teorie dell'etichettamento, dell'anomia e delle subculture, con cenni ai più noti orientamenti psicologici, psicoanalitici e sociologici, con alcuni riferimenti ad indirizzi teorici contemporanei.

Il capitolo successivo è dedicato alle principali Convenzioni Internazionali e Raccomandazioni Europee, in materia di diritti del bambino/ragazzo, diritti dei detenuti, promozione di azioni preventive ed educative. Successivamente, partendo dalle legislazioni minorili, dalla pedagogia penitenziaria e dai principali modelli rieducativi, si avvia nel successivo capitolo una comparazione con altri paesi europei (in particolare la Spagna, con rapidi cenni anche alla Gran Bretagna) sullo stato attuale dei diversi interventi educativi e preventivi posti in atto, sia a livello istituzionale, sulla base delle normative vigenti e del livello tecnico-pedagogico, sia sulla base delle prassi operative.

Vengono prese in esame le diverse componenti dell'intervento, con particolare riferimento alla scuola in carcere, come potenziale laboratorio pedagogico, con l'individuazione di esperienze peculiari, in cui la didattica scolastica viene portata avanti tenendo conto, ad esempio, della multiculturalità dei ragazzi oggi presenti nel circuito penale.

La seconda parte del presente studio è dedicata alla ricerca empirica, realizzata tramite la somministrazione di una scala-questionario (lo strumento è reperibile nella sezione *Allegati*), un'osservazione nell'Istituto Penale per i Minorenni di Roma e la raccolta di alcune interviste. Il questionario è stato realizzato con domande a scelta multipla e risposta chiusa ed alcune domande aperte, con la finalità di raccogliere opinioni ed atteggiamenti sugli interventi educativi attuali per i minori a rischio o autori di reati e sulla scuola in carcere: lo strumento è

stato inviato ad operatori della Giustizia Minorile (assistenti sociali, educatori, insegnanti) e del Servizio sanitario Nazionale (psicologi) che lavorano con minori a rischio o già nel circuito penale. L'intervista si è rivolta a due testimoni privilegiati, un giudice per i minorenni presso il Tribunale dei Minori di Granada e la coordinatrice di un Centro di Minori, sempre a Granada. L'indagine empirica, della quale vengono riportati ed analizzati i dati raccolti, si è svolta parte in Italia e parte in Spagna, pur con grandi difficoltà, avvalendosi per l'indagine di una rete di contatti consolidata ed ampliata durante la ricerca, in entrambi i Paesi.

1. Parte I. Il quadro teorico

CAP. 1: SOCIETÀ ‘GLOBALIZZATE’, EDUCAZIONE COMPARATA E PROMESSE NON MANTENUTE

1.1. La globalizzazione come spazio critico: opportunità e sperequazioni

Appare compito arduo, oggi più che mai, parlare di minorenni a rischio ed autori di reato, in relazione ad approcci educativi o ‘rieducativi’ - come la letteratura e la normativa preferiscono definirli - in una società globale che viene definita in modi sostanzialmente sfuggenti e negativi, delle ‘passioni tristi’², della crisi dei desideri e del ‘soggetto’³, del dominio dell’oggettualità⁴, della vita ‘liquida’⁵, solo per citare alcune delle più note espressioni che caratterizzano nella letteratura specializzata contemporanea una società soggetta a crisi profonde, scenari imprevedibili, ideologie morenti e nuovi orizzonti trasformativi indefiniti.

Il fallimento di macro-obiettivi della ‘globalizzazione’, in ambito educativo ad esempio, è tanto più evidente quanto più ampliamo lo sguardo sulle promesse non mantenute da Organizzazioni Mondiali, rappresentanti gran parte dei Paesi del Globo, preposte all’*empowerment* dell’istruzione: si pensi ad esempio alla *Dichiarazione di Jomtien* del 1990, che aveva posto l’obiettivo di assicurare un’educazione a tutti entro l’anno 2000 (si parla soprattutto di Paesi meno sviluppati), ed a come tale obiettivo sia stato spostato al 2015 a Dakar, nel corso del *Forum Mondiale dell’Educazione* ed è presumibile che verrà ulteriormente posticipato dato che, ad oggi, i sono ancora circa 150 milioni di bambini che non completano le scuole primarie, di cui 43 milioni vivono in zone di guerra.⁶

² M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*. Milano, Feltrinelli, 2004

³ S. Žižek, *Il godimento come fattore politico*. Milano, Raffaello Cortina, 2001

⁴ M. Recalcati, *Cosa resta del padre*. Milano, Raffaello Cortina, 2011

⁵ Z. Bauman, [2005: *Liquid Life* trad. it.], *Vita liquida*. Roma-Bari, Ed. Laterza, 2006

⁶ A. Surian, ‘Dopo Jomtien e Dakar? Porto Alegre! L’attualità di Paulo Freire e Pierre Bourdieu e le nuove sfide pedagogiche’ in: A. Surian, (a cura di). *Un’altra educazione è possibile. Forum Mondiale dell’Educazione di Porto Alegre*, tr. It. Roma, Editori Riuniti, 2002.

Gli oppositori della globalizzazione, come viene ricordato da alcuni autori⁷, sottolineano le contraddizioni tra gli impegni dichiarati sulla carta dalle istituzioni internazionali, come la *World Bank*, legati alle reali necessità di conoscenza dei giovani di aree più o meno povere, e l'immediata negazione degli stessi di fronte ad evidenze puramente economiche, in particolare relativamente ai tagli imposti dal debito internazionale, che stritolano per prime l'istruzione e la sanità:

La Banca Mondiale, ad esempio, pur dichiarando come priorità la scuola di base, osserva che i suoi costi sono insostenibili per i Paesi meno sviluppati. Per convogliare risorse verso di essa, quindi, suggerisce di privatizzare gradualmente la scuola superiore. Nel Sud del mondo gli interessi economici e l'indifferenza dei Paesi ricchi, lasciano dietro di sé promesse non mantenute.⁸

Dunque la situazione di sperequazione e differenza di opportunità, delle quali l'esempio appena riportato è solo uno dei più eclatanti e di maggior interesse per le nostre tematiche, ma che si potrebbe facilmente estendere a molti altri campi, non può non evidenziare la chiara linea di demarcazione fra i significati e le prassi presumibilmente positivi e quelli più deleteri del termine 'globalizzazione': le attese di costruire una cittadinanza globale e multidimensionale⁹, in senso pedagogicamente inteso, in ambito di scelte etico-politiche¹⁰ - in un mondo in continuo movimento ed avvicinamento tra fenomeni migratori e flussi comunicativi tecnologicamente spregiudicati - contrastano con altre istanze fortemente involutive che non intendono affatto, come sarebbe auspicabile ed opportuno, promuovere, oltre ed insieme agli aspetti giuridici, un 'progetto educativo'¹¹ più ampio, rivolto alla cura e alla formazione di un cittadino 'globale',

⁷ L. Gallo, *Problemi e prospettive dell'educazione comparata*. Roma-Bari, Laterza, 2006, pp.88-90.

⁸ M. Santerini, *Progettare l'educazione globale*, in 'Studi e ricerche'. Dipartimento di Scienze pedagogiche, Psicologiche e Didattiche. Università di Lecce, 11-12, 2003, p.9e

⁹ Cfr. M.Tarozzi, 'Educazione ai diritti umani,' in: M.Tarozzi, L.Gallo, *Pedagogia Generale. Educazione Comparata*, Milano, Guerini, 2002, p.2; M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2002, p.62.

¹⁰ P. Bertolini, *Educazione e Politica*, Milano, Cortina Editore, 2003, p.130; 148

¹¹ Fra i numerosi autori che si sono occupati del tema, cfr.: J.J.Cogan, R. Derricot (Eds.), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London, 1998, che legano l'idea di cittadinanza multidimensionale a finalità quali, fra le altre, l'assunzione di responsabilità, la comprensione e l'apprezzamento delle differenze culturali, il pensiero critico, la disponibilità alla soluzione non-violenta dei conflitti, la difesa dei

che spazi al di là dei ristretti confini localistici per praticare cittadinanze multiple e democratiche, laddove il rispetto della dignità umana, dell'uguaglianza e della libertà dovrebbero essere praticati e sviluppati.

1.2 Comparazione educativa: umanizzazione e impegno solidale

Intolleranza, ingiustizia sociale, richiami alla sicurezza ed all'ordine sociale, sollecitazioni al consumismo e liberismo sfrenati, contribuiscono, al contrario, a far fiorire e prosperare la delinquenza e le organizzazioni criminali, che sono "tra i più efficienti utilizzatori delle 'autostrade' della globalizzazione"¹², abili a coinvolgere giovani in condizioni difficili ed a promettere e ad assicurare loro una vita facile entro una carriera deviante. Lo stesso meccanismo sociale generativo dei 'ragazzi di vita' sarà successivamente pronto ad etichettarli e respingerli come altro da sé, appena se ne presenterà la necessità, quali prodotto di subculture originatesi per contrasto rispetto alla legalità ed al rispetto delle norme.

Non è casuale l'invito di alcuni autori, sulla base di un discorso pedagogico e di comparazione educativa, a considerare con estrema attenzione ruolo e funzioni della 'globalizzazione' che, anche quando evocata rispetto a fenomeni economici e tecnologici in campo formativo, in realtà produce piuttosto una ulteriore 'parcellizzazione', cioè esclusione e sacrificio di molti rispetto all'inclusione e prosperità di pochi, allontanandosi da un vero discorso formativo, perseguibile invece attraverso la tensione alla complessità ed al diritto di tutti a partecipare alla costruzione - basata sull'impegno, la condivisione e la conoscenza - di un futuro migliore, o possibilmente tale, individuando così gli elementi propri dell'educazione¹³.

diritti umani, la partecipazione politica a livello locale ed internazionale: tali elementi dovrebbero essere sviluppati dal progetto educativo che prevede, fra gli obiettivi dei curricula scolastici, una 'cultura civica globale' (pp.116-137).

¹² L. Gallo, *Problemi e prospettive dell'educazione comparata*, cit., p.95

¹³ G. Genovesi, 'Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?', in: G.Genovesi, L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema*. Milano, Franco Angeli, 2005, p.32

Preoccupazione per l'analisi della globalizzazione in termini 'economici' è espressa anche da chi ritiene, al contrario, che sia urgente interrogarsi sugli orientamenti politici, etici e valoriali della globalizzazione¹⁴, avendo ben chiara la differenza fra la globalizzazione tesa a costruire e quella piuttosto interessata a sfruttare e 'saccheggiare'¹⁵, mantenendo come punto fermo della nostra riflessione pedagogica che si può entrare in un rapporto dialettico e di reale interesse scientifico solo con:

“la globalizzazione solidale, intendendo con questa espressione un approccio alle questioni sollevate dalla globalizzazione che assuma come prioritario, sempre, in ogni momento e in ogni occasione, il rispetto di sé e dell'altro e non subordini questo principio a nessun'altra ragione, scopo, interesse individuale o collettivo”¹⁶.

Solidale non deve però intendersi come segnata da un 'vago mondialismo'¹⁷ quanto piuttosto impegnata a 'prendersi cura, migliorare, comprendere'¹⁸, aprendosi alla diversità culturale ed al senso di responsabilità anche verso ciò che appare più lontano, sviluppando identità concentriche e plurali¹⁹: studi mondialistici e programmi umanistici si espandono negli anni Ottanta, insieme ai *World Studies* interessati a popoli e culture prima che agli Stati, oltre che ai temi dell'educazione alla pace, alla giustizia sociale, ambiente, sviluppo e diritti umani.

Da qui la spinta, in ambito di ricerca educativa comparata, allo studio critico dei molti temi e problemi teorici e pratici, legati al rapporto fra politiche educative, poteri finanziari, dialogo fra

¹⁴ A. Sen, *Globalizzazione e Libertà*. Milano, Mondadori, 2002, p.22

¹⁵ A. Giddens, *Il mondo che cambia: come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 2000, p.28

¹⁶ L. Santelli Beccegato, *Per una globalizzazione solidale: considerazioni pedagogiche da un punto di vista neo-personalistico*, in: Studi e Ricerche- Università degli Studi di Lecce – Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche, p.31

¹⁷ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. Milano, Cortina, 2001, pp.11-16

¹⁸ Ivi, pp.78-79

¹⁹ Ivi, p.80

culture educative differenti, possibilità di rendere ‘globale’ l’accesso all’educazione ed all’istruzione, ma anche apertura a ricerche negli ambiti dell’esclusione sociale e scolastica, del rapporto tra etica e politiche di neo-liberismo, della marginalità e della devianza giovanile.

In questa direzione spera di andare la presente ricerca, tesa a cercare di ripensare per i ragazzi a rischio o autori di reato un ‘progetto umanizzante’²⁰ e ‘metablitico’²¹, di educazione a tutto tondo piuttosto che meramente ‘ri-educativo’.

1.3 Sistemi di potere, educazione depositaria e normalizzazione: da Freire a Foucault

Si pone a questo punto un nodo centrale della presente riflessione che, partendo dal pensiero di Freire e Foucault, ed alla luce delle osservazioni fatte in precedenza, individua nell’ambiguità di un certo tipo di approccio educativo ‘depositario’ e nell’uniformità omologatoria dei dispositivi ‘normalizzanti’²², più diffusi di quanto si pensi nei gangli delle istituzioni e delle politiche sociali, alcuni degli elementi chiave dell’attuale *impasse* del lavoro educativo, a vari livelli, e specialmente in ambiti di marginalità.

²⁰ G. Chiosso, *Elementi di Pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002, pp.230-231; cfr. anche P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, 2002, p. 47 Nell’incontro con se stesso e nel rapporto complesso con la sua realtà, l’uomo, chiamato a non chiudere gli occhi al mondo endogeno ed esogeno, riconosce “la disumanizzazione, non solo come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica”.

²¹ D. Demetrio, *Tornare a crescere: l’età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Milano, Guerini, 1991, p.187-190

²² P. M. Foucault è certamente uno degli autori che meglio hanno saputo indagare e descrivere lo strutturarsi dei sistemi di controllo sociale per la stabilizzazione del potere, evidenziandone la capacità di estendersi in maniera reticolare per controllare ogni movimento dell’individuo, e ridurlo a ‘soggetto assoggettato’. Nella sua celeberrima opera ‘Sorvegliare e punire’ (1975), l’autore ripercorre la storia delle pene e delle punizioni, evidenziando nel concetto di “normalizzazione” l’insieme di tecniche e discipline usate da chi detiene l’autorità per esercitare un potere assoluto sul carcerato e su chiunque altro venga considerato ‘deviante’ o ‘deviato’ rispetto a norme imposte.

In questo senso, in una società globalizzata, che porta individui e collettività alle ‘autodimissioni della mente’²³, l’educazione non può che riproporsi come processo di ricerca, quanto più problematizzante e meno depositario²⁴ possibile.

Riaffiora allora il valore della relazione, luogo della scommessa educativa²⁵, che si sviluppa non solo e non tanto nei luoghi deputati all’educazione ma anche nei “contesti di vita” dove rianalizzare i percorsi esistenziali, lasciando “riemergere i segni di un processo formativo sempre in divenire, perciò dinamico e dagli esiti imprevedibili”.²⁶

L’educazione non può non coincidere oggi con una ‘pratica di libertà’²⁷, emancipandosi dal conformismo e mantenendo viva l’intenzionalità della proposta pedagogica bi-direzionale (anche chi educa viene educato): è un processo dinamico, che individua approcci teorici e prassi operative adeguati ai tempi ed ai vissuti, generando nuove forme di coscientizzazione, di riabilitazione piena dei giovani a rischio, dalle ‘autodimissioni della mente’ alla cittadinanza attiva e responsabile.

L’educatore, all’interno della relazione che s’instaura, può avere il compito di ‘spaventare’ (Freire), scuotere, in senso epistemologico, porre ‘le buone domande’ (Demetrio), nel tentativo di far riemergere, in qualunque contesto sociale, la naturale vocazione ontologica dell’uomo ad

²³ P. Freire, *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA, 2004, pp.88-91

²⁴ Un’educazione realmente umanista, per Freire aspira all’emergenza delle coscienze

²⁵ L’idea di ‘scommettere sull’improbabile’ come elemento fondamentale per rifondare le consuete modalità di pensare ed educare è stata rilanciata dallo studioso E. Morin (Cfr. *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano, Cortina, 2000), che ha tratto ispirazione da Blaise Pascal e dalla sua idea filosofica di scommessa.

²⁶ D. Demetrio, *Ivi*, p.15

²⁷ P. Freire, *L’educazione come pratica di libertà*, Milano, Mondadori, 1973

‘essere di più’²⁸, e combattendo la distorsione reificante e disumanizzante che spinge qualcuno (nel micro e nel macrocosmo) ad ‘essere di meno’.

È allora possibile offrire risposte educative alternative a sterili forme di ‘retribuzione’ in risposta ai danni/reati/crimini commessi da tanti giovani, valorizzando tutti gli ambiti e le strategie della cosiddetta Giustizia Riparativa, ad esempio, come strumento di equità nei percorsi di *empowerment* dei soggetti a rischio di marginalità.

E qui s’inserisce un altro tema importante: i ragazzi difficili, a rischio o detenuti, vanno protetti o puniti? O entrambe le cose? Chi è addetto ad educare deve prendersi cura del loro sviluppo, tendere al recupero di una coerenza educativa e formativa, anche nella molteplicità delle esperienze, verso trasformazioni pur imprevedibili, in considerazione della crisi dell’identità degli individui e della loro omologazione.

È il contesto educativo, la qualità della proposta, che fanno la differenza, l’autenticità della relazione entro cui inserire la ‘risposta’ all’atto deviante, una sorta di sospensione spazio-temporale, che sembra assumere un ruolo significativo, comunicativo, in vista di un possibile esito che valorizzi ogni persona all’interno della società.

²⁸ E. Zizioli, *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell’apprendere*, Firenze, Le Lettere, 2014.

CAP.2: EDUCARE IN CONTESTI DIFFICILI: PROBLEMI, TEORIE E CENNI STORICI

2.1 Dall'Ottocento all'epoca dei diritti: giustizia minorile, rieducazione e garanzie sociali

Quanto sopra detto è apparso necessario per posizionare il nostro tema d'indagine in una cornice più ampia, evitando così la facile retorica sociale che fa soffiare oggi, con sempre maggior forza, i venti del conservatorismo e della paura, incitando al rinforzo delle regole, all'inasprimento delle sanzioni ed all'incremento del controllo sociale, spesso anche per i minorenni, negando il riconoscimento di precise responsabilità - sia pur in molti casi indirette - da parte dei Governi mondiali nel coinvolgimento di tanti giovani nell'ampio ventaglio delle possibili azioni dissociali. Infatti, nonostante le normative esistenti e le dichiarazioni d'intenti di tanti esperti del settore, appare pressoché impossibile rimodulare serie politiche sociali, scolastiche ed educative senza rimuovere fattivamente ostacoli quali (solo per citare i più eclatanti): la carenza di iniziative preventive a livello locale e nazionale, la mancanza di progettazione di luoghi e idee per coinvolgere i ragazzi delle aree sociali deboli, gli scarsi investimenti nelle politiche giovanili, la debolezza degli interventi di *'after care'* per i giovani che escono dai circuiti devianti, il mancato sostegno alle famiglie ed ai minorenni *'a rischio'*, alcune politiche scolastiche spesso cieche o anacronistiche, il decrescente contributo finanziario alla ricerca in campo sociale, la scarsa credibilità generale che le istituzioni hanno agli occhi dei giovani.

Ma veniamo alla tematica centrale della nostra riflessione, il rapporto fra educazione e criminalità, con particolare riferimento all'ambito dei minorenni, pre-adolescenti, adolescenti e giovani adulti, un argomento vasto, che ha evidenziato storicamente problematiche ambivalenti, già riscontrabili nei primi studiosi dell'Ottocento, posti da un lato di fronte a temi di studio e necessità d'indagine definiti e talvolta emergenti dal quadro epocale e dai mutamenti sociali,

dall'altro a confronto con interrogativi sempre nuovi ed in continua evoluzione, insiti nella natura stessa della materia, le cui risposte non potevano provenire da un'unica disciplina.

Fra i tanti movimenti di pensiero che hanno condotto alle teorie, alle legislazioni ed agli strumenti educativi più avanzati, attraverso numerose fasi e ricorsi storici, spiccano in particolare due filoni tematici:

1) Un approccio metodologico che trova giustificazione nella ricerca sociologica e psicopedagogica, sviluppatasi nel corso del tempo ed ormai diffusamente praticata (sia pur con eccezioni che si vedranno più avanti), in grado di discernere in maniera scientifica - sia a livello giuridico e sia di interventi educativi - gli atti devianti o i reati commessi da un ragazzo/adolescente, da quelli commessi da persone in età adulta, cosa che ha portato all'adeguamento ed alla distinzione in tal senso, come in un doppio binario, delle procedure, legislazioni ed interventi educativi (dalle sanzioni al trattamento individualizzato fino al processo penale) utilizzati con i minorenni da quelli attuati con gli adulti. Tale distinzione ha avuto e deve avere un carattere anche fisico, logistico, dato che nella stragrande maggioranza dei casi, i ragazzi che scontano una pena (o si trovano in una misura cautelare detentiva) sono oggi separati dagli adulti, o in specifiche sezioni o, meglio ancora, in strutture specifiche, come in Italia.

Lo svilupparsi di diritti e Convenzioni internazionali fin dagli anni Cinquanta ha favorito, insieme all'evolversi nel XIX e XX secolo di studi fondamentali - come quelli sociologici della Scuola di Chicago, quelli pedagogici della cosiddetta pedagogia attiva e quelli psicologici dell'interazionismo simbolico - il formarsi di garanzie specifiche per il minore in quanto persona, come soggetto titolare di diritti sanciti e non più soltanto oggetto di protezione e tutela. D'altra parte spesso, come già visto, l'applicazione delle norme convenzionali, del giusto processo, dell'unicità del minore come soggetto in sviluppo, dell'età dell'imputabilità (legata alla capacità di comprendere gli atti commessi), sono

continuamente messe in discussione e spesso disconosciute da ampie parti della comunità internazionale.

2) La dicotomia insita nel rapporto fra esigenze di sicurezza (della comunità, degli individui, del patrimonio) e bisogni educativi e risocializzanti, istanze punitive ed educative, etica della conformità e non interruzione dei processi educativi di giovanissimi ed adolescenti, mettono immediatamente in chiaro la contraddizione profonda con la quale teoria e prassi, nel campo della delinquenza giovanile, sono da sempre costretti a confrontarsi: dal legislatore al ricercatore, dal teorico all'educatore, dall'assistente sociale al giudice dei minori, dal direttore di carcere all'agente di polizia. La domanda di fondo ruota intorno all'idea: è possibile trovare un equilibrio fra le istanze educative e quelle sanzionatorie quando si lavora con adolescenti e giovani adulti? Qual è il modo migliore per farlo? Le normative europee ed internazionali lasciano spazi di discrezionalità o indirizzano rigorosamente verso una risposta piuttosto che verso un'altra? Quali sono le tendenze ed orientamenti educativi che meglio bilanciano le due istanze, educando alla responsabilità ed al tempo stesso garantendo i giusti diritti delle vittime? Esistono buone prassi, sperimentazioni, nuovi traguardi educativi da esplorare?

Molti sono, come si vede, gli spunti teorici che si possono sviluppare a partire alle due direttrici principali e che si basano su modelli interpretativi o correnti di pensiero strutturati nel tempo, poi destrutturati, talvolta ritornati in auge o superati, infine, in via definitiva.

La Giustizia Minorile²⁹, in Europa e negli Stati Uniti, nasce tra la fine del XIX e gli albori del XX secolo, proprio cercando di offrire una risposta alla reale possibilità di trovare un equilibrio

²⁹ Tale espressione si riferisce ad un ambito specifico dell'amministrazione della Giustizia che realizza la risposta istituzionale all'evento reato dei minorenni (secondo il *range* di età stabilito in ciascun paese: dall'età dell'imputabilità fino alla maggiore età), predispone ed attua programmi educativi individualizzati ed interventi

fra sanzione ed educazione in ambito di delinquenza e devianza minorile. I sistemi formali di Giustizia Minorile, che si sono andati costituendo a poco a poco, hanno da sempre prestato attenzione alla ‘delinquenza minorile’, intesa come espressione inclusiva non solo della condotta ‘criminale’ in senso stretto, ma anche di un vasto ventaglio di condotte giovanili ritenute offensive dei valori predominanti. Poteva capitare infatti, alle origini dell’attività dei Tribunali, che i giudici prendessero decisioni arbitrarie specie quando il giudizio era relativo a ragazzi di classi sociali povere verso le quali era implicita la necessità di attenzione sociale ‘umanitaria’ di carattere correttivo; ai minori che infrangevano le regole veniva comminato il medesimo trattamento di quelli maltrattati o trascurati, entrambi riconosciuti come bisognosi di cure materiali e morali e degli stessi metodi trattamentali più o meno scientifici che, approvati dalle istituzioni, iniziavano a diffondersi. Dal punto di vista concettuale la maldestra confusione fra vittime e rei, in una visione moderna, era senz’altro errata ma, considerati e tempi e date le circostanze di marginalità comuni, la filosofia di fondo, che vedeva anche i ragazzini delinquenti come delle vittime al pari di quelli maltrattati ed abusati, aveva notevoli motivi d’interesse, almeno in una visione ‘umanistica’ più ampia della realtà.

Inevitabilmente tali sistemi contenevano già in sé, fin dalle loro origini, obiettivi costantemente contraddittori, insiti nella linea di demarcazione fra educare e punire, riabilitare e fare rispettare la legge, ed importanti autori statunitensi³⁰ stabiliscono proprio in questa indeterminazione una costante dell’evoluzione della Giustizia Minorile nel corso dei secoli, dalla sua nascita (stabilita

trattamentali attraverso le proprie strutture e servizi, e si occupa dell’esecuzione amministrativa dei provvedimenti penali emessi dall’Autorità Giudiziaria Minorile nei confronti dei giovani che entrano nel circuito penale. La presa in carico di alcuni di questi ragazzi da parte dei Servizi Minorili può durare fino al compimento del loro ventunesimo anno d’età, date specifiche condizioni di legge.

³⁰ Cfr. P. W. Harris, W. N. Welsh, F. Butler, ‘Un siglo de Justicia Juvenil’, in: *Justicia Penal Siglo XXI: una selección de Criminal Justice 2000*. National Institute Of Justice (U.S. Department of Justice). Granada, Edición de Rosemary Barberet & Jesús Barquín, 2006.

convenzionalmente intorno al 1899, data di costituzione del primo Tribunale minorile nella città di Chicago) fino ai giorni nostri.

Commentando tali autori, alcuni studiosi spagnoli contemporanei³¹ ritengono che attualmente, tanto in Spagna che in tutta Europa e negli Stati Uniti, con le specifiche, differenti matrici culturali e storiche di ciascun Paese, ci si trova ad uno stadio in cui i sistemi di Giustizia Minorile, dopo aver fatto a lungo prevalere la ricerca di equilibrio tra finalità rivolte al castigo e finalità dirette al trattamento ed all'intervento educativo, si vanno sempre più sbilanciando dalla parte della sicurezza pubblica e dell'inasprimento delle pene, anche se ciò non significa affatto che la società sia più sicura.

In questo senso, negli Stati Uniti e nei Paesi anglosassoni si è dato, negli anni, sempre maggior peso al controllo sociale degli stadi iniziali della devianza, lasciando un po' indietro gli studi e le ricerche sullo scarso senso di responsabilità dei giovani di fronte alla colpevolezza individuale. Per questo i giovani emarginati (immigranti prima e stranieri oggi) hanno costituito, di norma, la stragrande maggioranza dei giovani 'intrappolati' nel sistema di giustizia.

Tornando al nostro *excursus* storico, si può affermare che solo dal XX secolo il discorso sulla Giustizia Minorile, contrariamente a quanto era avvenuto nei secoli precedenti, si mantiene in primo piano: inizialmente prevale una spinta ad attivare processi di promozione della conformità, poi, a poco a poco, si fa strada un nuovo sistema di Giustizia per i minori attraverso l'ottica delle costruzioni sociali che vanno trasformandosi in materia di devianza minorile,

³¹ V. Garrido Genovés, E. López Martín, T. Silva, *El modelo de la competencia social de la ley de menores: como predecir y evaluar para intervenir*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2006, pp.16-17

anche in vista del superamento dell'ambiguità degli obiettivi sopra menzionati: da un lato proteggere i giovani e sostenerli nelle difficoltà, dall'altro castigarli e proteggere la società da quei giovani. Tale dilemma è apparso a molti, per lungo tempo, insanabile.

2.2 La Scuola classica e le conseguenze della Rivoluzione industriale

Il XVIII secolo, a livello di studi, era stato caratterizzato dalle interpretazioni della cosiddetta 'scuola classica', relativamente alla devianza ed al crimine, basata su un'idea prevalentemente umanistica di come avrebbe dovuto essere il sistema giudiziario: poiché tutti gli uomini hanno piena libertà razionale, decisionale e di azione, la legge dovrebbe proteggere gli individui e la società, evidenziando i danni e gli svantaggi che i comportamenti fuori dalle norme implicherebbero. Dunque gran parte dello sforzo dell'epoca era in direzione di regolamentare i processi (necessità dell'universalità e chiarezza della pena), esaminare fatti oggettivi e testimonianze, offrire certezza delle sentenze con una giusta correlazione fra pena e gravità del reato commessi (principio del proporzionalismo), in vista di un sistema che fungesse da deterrente al crimine. Fra i più noti pensatori dell'epoca, Cesare Beccaria, quasi un precursore con il suo manifesto dell'ideologia liberale in campo penale, *Dei delitti e delle pene* (1764)³², e Jeremy Bentham³³, consapevole degli squilibri socio-economici causati dallo sviluppo industriale inglese nella seconda metà del Settecento: tali autori promulgavano l'importanza di

³² Cfr. G. Sartarelli, *Pedagogia Penitenziaria e della devianza*, Roma, Aracne, 2002, pp.44-45. Beccaria, promulgando la necessità dell'abolizione della condanna a morte e delle pene corporali, contribuì alla riforma della legislazione criminale del 1786, in cui il Granduca Pietro Leopoldo di Toscana abolì la pena di morte e varie forme di tortura.

³³ Considerato il padre della corrente di pensiero chiamata 'utilitarismo', Bentham, filosofo e giurista inglese della seconda metà del Settecento, contribuì a riformare la legislazione britannica. La sua opera principale, *Introduzione ai principi della morale e della legislazione*, fu pubblicata nel 1789.

porre i diritti umani e la razionalità alla base di leggi ed ordinamenti, contro l'arbitrarietà epocale del sistema giudiziario³⁴.

Nel corso del XIX secolo nei Paesi anglosassoni, a causa delle conseguenze della Rivoluzione Industriale e sulla spinta di istanze riformatrici di stampo religioso³⁵, si promulgano teorie paternalistiche e di salvazione dei ragazzi ribelli ma ritenuti recuperabili - provenienti soprattutto dai ceti operai - che vengono inseriti in Case di accoglienza, poi chiamate Centri di internamento, insieme ad altri ragazzi, per separarli dalle loro famiglie povere considerate incapaci di insegnare loro i valori della società e della classe media³⁶.

Nasce così la filosofia della 'normalizzazione', sostenuta dalle élites dominanti³⁷, che negli Stati Uniti portò, molto prima che in altri Paesi, all'istituzione dei giudici minorili, il cui intento era, come già accennato, quello di salvare i ragazzini dalle cattive abitudini e dai comportamenti, non frenati né corretti dai loro genitori, in quanto provenienti da classi povere e prive di cultura.

Tra la seconda metà dell'Ottocento ed i primi del Novecento i più celebri pensatori forse mai esistiti nel campo delle scienze sociali, quali Karl Marx, Max Weber ed Émile Durkheim, ritenuti i fondatori della moderna sociologia, si interrogano da differenti angolazioni e punti di vista sul futuro della civiltà e degli individui all'indomani delle trasformazioni economiche e

³⁴ F. P. Williams III, M. D. McShane, *Devianza e criminalità*. Bologna, Il Mulino, 2002, pp. 25-35

³⁵ A. M. Platt, *The child savers: The invention of delinquency*. 2d ed. enlarged. Chicago, University of Chicago Press, 1977. Il movimento dei *Child Savers* era composto da riformatori che intendevano dimostrare come la delinquenza minorile non avesse radici profonde, non essendo ancora i ragazzi in grado di avere piena responsabilità delle loro azioni, e chiedevano di cambiare il trattamento dei giovani all'interno del sistema di giustizia, perché potenzialmente più facili da riabilitare degli adulti. Il primo Tribunale dei Minori venne costituito a Chicago nel 1899 soprattutto grazie spinta del Movimento.

³⁶ S. J. Fox, *Juvenile justice reform: An historical perspective*. *Stanford Law Review* 22, 1970, pp. 1187-1239

³⁷ A. M. Platt, *Ibidem*.

sociali del secolo precedente³⁸, analizzando temi quali il conflitto di classe e la tendenza al profitto, l'etica ed il capitalismo, la divisione del lavoro ed il processo di differenziazione sociale. Vengono espresse serie preoccupazioni, dall'opinione pubblica e da parte di molti studiosi, rispetto ad alcune conseguenze eclatanti della Rivoluzione Industriale, come ad esempio le massicce urbanizzazioni delle classi operaie. Si riteneva infatti che presto questi consistenti gruppi di persone, fra cui molti ragazzini in condizioni di miseria e degrado, sarebbero state difficili da controllare, sia perché ormai fisicamente lontane da chi avrebbe potuto esercitare quel controllo ed eventualmente orientarle verso la 'retta' via (le classi dominanti si erano trasferite in quartieri residenziali), sia perché echeggiavano gli assunti sociologici e filosofici in base ai quali l'uomo tende per natura a perseguire il proprio interesse, specialmente se non guidato da strategie di controllo sociale. Tale preoccupazione colpiva soprattutto le bande di adolescenti di strada che pullulavano nelle città, talvolta commettendo furti ed altri atti illeciti: fra gli altri, Durkheim, riflettendo sull'importanza del metodo in ambito sociologico, e ritenendo fondamentale lo studio dei fenomeni sociali come parti di un tutto, si occupò anche del tema dei reati, ritenendoli elemento fisiologico, funzionale alla società, rispetto ai quali la società deve svolgere una funzione 'deterrente' ed individuò nella scolarizzazione universale uno strumento privilegiato per contrastare il fenomeno dilagante di masse adolescenziali che rifiutavano le norme e le autorità sociali tradizionali, finendo potenzialmente preda di 'ideologie' sovversive.³⁹

Contributi fondamentali al formarsi della coscienza sociale in occidente, rispetto alla percezione del delitto anche come prodotto di squilibri e disfunzioni prodotte dal sistema capitalistico e attenzione verso l'alterità del bambino e dei suoi particolari bisogni di protezione,

³⁸ Cfr. N. Emler, S. Reicher, *Adolescenti e devianza* (tit. orig.: *Adolescence and Delinquency*, Oxford, Blackwell Publishers, 1995), trad. it., Bologna, Il Mulino, 2000.

³⁹ Ivi, pp.37-38

sono da attribuirsi anche a Karl Marx, attento all'ingiustizia delle condizioni di lavoro ed allo sfruttamento dei minori, e Sigmund Freud che scopre in quegli anni il mondo psicologico del bambino e la psicoanalisi.

2.3 Dalle teorie scientifico-positiviste alle riforme in materia minorile

Con l'ascesa del metodo scientifico, all'inizio del XX secolo, e con l'avvento di scienze quali la psichiatria, la metodologia del lavoro sociale e la biologia, a poco a poco si andrà perdendo la base religiosa del trattamento minorile anche se resteranno in vigore numerosi aspetti moralistici (lo Stato considerato un buon padre, esercita la tutela sul minore che sbaglia, ecc.). Grazie al darwinismo sociale ed alla criminologia positivista, molti ritengono possibile individuare, attraverso indizi precisi, e nell'interesse collettivo, gli elementi predittivi della criminalità nei ragazzi⁴⁰.

Uno dei precursori di tale approccio criminologico fu l'italiano Cesare Lombroso⁴¹ il quale, influenzato dall'evoluzionismo darwiniano e dal positivismo spenseriano giunse a delineare una teoria antropologica tristemente nota ai posteri per il suo 'determinismo' biologico (le azioni antisociali avrebbero un fondamento genetico, per cui si 'nasce' delinquenti, specialmente se l'individuo è affetto da malattie cerebrali o da *atavismo*, ed in corrispondenza di certe connotazioni fisiche) ma decisamente ben inserita come 'figlia' della sua epoca⁴².

Fra le altre eredità lasciate dal positivismo, si annoverano la Legge del 14/7/1889 n.616 ed il Regolamento generale carcerario 1/2/1891 n.260, che regolamentano per la prima volta il trattamento individualizzato degli autori di reato e suddividono i minorenni in quattro categorie

⁴⁰ D.J. Rothman, *Conscience and convenience. The asylum and its alternatives in progressive America*, Boston, Mass., 1980

⁴¹ La sua opera più nota, *L'uomo delinquente*, è del 1876.

⁴² G. Sartarelli, *cit.*, p.46

‘devianti’: i delinquenti precoci (minori di 14 anni che avevano agito con discernimento e minori che non avevano compiuto i 18 anni), i giovani ‘guasti’ anziché delinquenti ragazzi sotto i 9 anni⁴³ e sotto i 14 ma considerati privi di discernimento, i giovani abbandonati (ragazzi nomadi o abbandonati dalle famiglie), i giovani recalcitranti (con gravi disagi familiari). Mentre la prima categoria era destinata alle case di correzione, a tutti agli altri era riservato il riformatorio.⁴⁴

Le prime riforme in materia di processo penale (1927), riorganizzando anche la materia minorile, pur dettando disposizioni particolari per minori ‘delinquenti abituali, professionali, per tendenza e pericolosi’, varano disposizioni speciali per la tutela dei minori (anche in caso di misure di sicurezza), che esprimeranno un’idea di pena meno afflittiva che nel passato ed orientata ad approcci educativi e risocializzanti.

Appare interessante ricordare che, secondo alcuni autori italiani, esisterebbe fra educazione e criminalità ‘un’intima connessione, simile a quella che intercorre fra terapia e malattia’⁴⁵ e la pedagogia scientifica del Novecento sarebbe nata proprio come risposta al problema della criminalità che affliggeva l’epoca.

In ambito positivista, alcuni studi cercavano di ricondurre la problematica dei bambini ed adolescenti che commettono atti illeciti, all’ambiente sociale esterno, che rappresenta il ‘male’, la corruzione morale e materiale, il degrado, cui bambini e ragazzi ancora in età evolutiva non sono

⁴³ La soglia dell’imputabilità era all’epoca fissata a 9 anni ma dai 9 ai 14 anni era obbligatoria la valutazione della capacità di discernimento. Oggi la soglia dell’imputabilità, in Italia ed in altri Paesi europei, è fissata a 14 anni.

⁴⁴ L. Rossi, *Adolescenti criminali*. Roma, Carocci, 2004, pp.20-21

⁴⁵ Ivi, p.17 ss.

in grado di resistere ed opporre resistenza e verso i quali, pertanto, apparivano rimedi privilegiati la scuola e l'educazione al carattere⁴⁶, fino alla medicina preventiva⁴⁷, in grado di combattere l'indigenza ed il degrado, che vittimizzano i figli della classe meno abbiente inducendoli alla delinquenza.

In una pensatrice di larghe vedute, come Maria Montessori, in grado di precorrere i tempi, tale spinta diviene affermazione determinata della possibilità universale di recupero dei ragazzi, di denuncia dello stigma di anti-socialità e della necessità di riformare la scuola e la pedagogia per proteggere lo sviluppo di tutti i fanciulli 'compresi quelli che si dimostrano refrattari all'ambiente della vita sociale'⁴⁸.

La giustizia in quegli anni cominciò a sensibilizzarsi e ad occuparsi dei minorenni nell'area penale riservando loro un trattamento che non poteva essere equiparato a quello riservato agli adulti (ancora oggi in molti Stati degli USA, i minorenni vengono giudicati dai tribunali per gli adulti).

Nel corso del tempo i sistemi di giustizia hanno iniziato a considerare separatamente i minorenni nell'area civile. In molti Paesi ci si rese conto che non bastava modificare il regime di trattamento per i minorenni, ma occorreva anche pensare ad una diversa composizione dei tribunali che ne facevano applicazione. Prende avvio da qui, non dappertutto, la partecipazione della componente onoraria all'amministrazione della giustizia minorile.

⁴⁶ E. Morselli, *Il suicidio: saggio di statistica morale comparata*. Milano, Dumolard, 1879. Sul tema cfr. anche G. Mucciarelli (a cura di), Giuseppe Sergi nella storia della psicologia e dell'antropologia in Italia. Bologna, Pitagora, 1987. Entrambi questi autori, Morselli e Sergi, avvicinano la corruzione, la malattia mentale, il suicidio e la delinquenza ad elementi legati alla debolezza costituzionale che va 'sanata' attraverso l'educazione del carattere verso obiettivi di normalità.

⁴⁷ M. Montessori, *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, circa 1910, pp. 13 e ss.

⁴⁸ *Ibidem*

Negli anni Trenta entrano in vigore in Italia il nuovo codice penale, che introduce e riforma, con riferimento ai minorenni, gli istituti del perdono giudiziale, dell'incapacità d'intendere e di volere e della sospensione condizionale della pena, e quello di procedura penale (1930).

Il Tribunale per i minorenni viene istituito in Italia nel 1934, anche se il primo progetto risaliva al 1908 (progetto Quarta-Vacca) e non coinvolgeva solo la giustizia penale. Con il RD. 20/7/1934 n.1404 inizia a funzionare come organo giudiziario specializzato (poiché ne faceva parte, accanto a due giudici togati, un "benemerito dell'assistenza sociale", cultore di scienze bio-mediche o umane) che si occupa di giustizia penale, di alcuni rapporti tra genitori e figli e dei "corrigendi", per i quali erano predisposti i riformatori e si vanno così delineando la tripartizione delle "competenze" del Tribunale Minorile in penale, civile e amministrativa, tutt'oggi ancora in vigore.

2.4 L'ideologia del trattamento e la 'Nuova Difesa Sociale'

Paradossalmente, il positivismo ha lasciato dietro di sé una traccia di segno opposto rispetto a quanto ci si sarebbe potuti immaginare: infatti il desiderio di dare una risposta scientifica al crimine, pur in teoria 'marchiando' alcune tipologie di persone come delinquenti partendo da fattori fisici, mentali e sociali, accettava di fatto che tutti venissero rieducati, dopo che si fossero studiate e comprese, su basi scientifiche, le cause della delinquenza per poterne ridurre il potenziale.

Un risultato così riassunto da Harris *et al.*:

Dos implicaciones de esta perspectiva emergente eran que cualquier teoría de la delincuencia juvenil debería basarse en la observación y medición de las conductas, y que cualquier intervención, incluida la pena, debería estar diseñada a la medida del infractor. Los movimientos más significativos que se han producido en la justicia de menores a lo largo de la historia pueden ponerse en relación con esta tensión continua entre los principios positivistas y clásicos.⁴⁹

⁴⁹ P. W. Harris *et al.*, *cit.*, pp. 71-71

Dunque grazie alla spinta della Scuola Positiva si andrà sviluppando, fino agli anni Cinquanta arricchita da tutte le suggestioni scientifiche dell'epoca, *l'ideologia del trattamento*, che continuerà a porre l'accento a livello istituzionale e di studi, sul recupero sociale e l'individualizzazione delle sanzioni, rispetto all'approccio punitivo generalizzato, con un accento particolare sulla scienza eziologica⁵⁰, che da certe caratteristiche organiche e psicologiche (o psico-patologiche) e poi sociali, vuole comprendere e far scaturire le cause dell'agire deviante e della criminalità, ponendo le fondamenta su basi differenziate. Da un lato si sviluppano le teorie medico-psicologiche e cliniche, l'orientamento psicogenetico e di criminologia clinica⁵¹, dall'altro fioriscono gli studi sulle correlazioni fra individui a rischio o delinquenti e fenomeni o conflitti sociali, sulla scia delle ricerche della Scuola di Chicago (a partire dagli anni Venti), con particolare riguardo alla creazione dell'identità e del ruolo sociale, agli aspetti negativi dell'istituzionalizzazione e dello stigma, ecc.

Il secondo Dopoguerra, ambito in cui come vedremo più avanti fioriranno a livello internazionale Convenzioni e Dichiarazioni dei diritti dell'uomo, dell'infanzia e del cittadino, sulla scia dei rinnovati ideali di giustizia sociale, indipendenza e dignità umana propri di un'epoca di ricostruzione e rinnovamento morale e materiale, darà vita ad interessanti correnti teoriche quali

quelle proposte dal movimento della 'Nuova Difesa Sociale': l'azione di risocializzare chi commette reati deve diventare un diritto sia per i rei e sia per tutti gli altri cittadini.

⁵⁰ G. Ponti, *Compendio di Criminologia*, Cortina, Milano, 1980, p.51

⁵¹ Principale esponente di questa corrente in Italia è B. Di Tullio, il quale invocando l'importanza della multidisciplinarietà fra diritto penale e scienze criminologiche, traspose in termini operativi le finalità ed i metodi clinici, con compiti di prevenzione, osservazione della personalità e dell'ambiente micro-sociale del reo, perizia psichiatrica orientata in senso criminologico, con l'utilizzo di tecniche d'intervento terapeutico. La disciplina nascente venne osteggiata dal regime fascista e Di Tullio, mantenendo vive le sue attività scientifiche all'estero, con la Fondazione a Parigi nel 1934 della Società Internazionale di Criminologia, potrà far circolare liberamente le sue idee solo negli Anni Cinquanta.

Ad attenuare alcuni tra gli autori più estremisti⁵² della corrente, furono i fondatori della Società Internazionale di Difesa Sociale, in particolare Marc Ancel⁵³, che rivalutano i principi di libero arbitrio, libertà e responsabilità individuale, contro il determinismo positivista, ma pur sempre tenendo conto delle concrete condizioni sociali in cui le persone si trovano a vivere e compiere azioni.

Nella ricerca di un equilibrio fra posizioni antitetice, si fa strada l'idea che lo Stato abbia doveri precisi, come quello di reintegrare socialmente chi commette errori, in uno scambio fecondo e funzionale fra le esigenze dell'individuo e quelle della società, entrambi oggetti e soggetti di protezione sociale. In quegli anni avanza, proveniente dagli Stati Uniti, l'idea di Welfare State, in base al quale lo Stato deve fornire garanzie di benessere, sicurezza e socializzazione a tutti i cittadini, ed anche la rieducazione ed il reintegro sociale degli autori di reato entrano in questo quadro:

Si propugna una 'pedagogia della responsabilità', vale a dire lo sviluppo dell'etica pubblica nel delinquente come compito risocializzativo e si arriva a sostenere che il principio di responsabilità costituisce non il punto di partenza del diritto penale <...> bensì il suo punto d'arrivo, la giustificazione dell'intera giustizia penale⁵⁴.

Ma i decenni successivi, carichi di venti 'rivoluzionari', dal punto di vista culturale e politico, si mostreranno estremamente critici verso posizioni 'paternalistiche' e tendenti a riportare ogni genere di 'differenza' (fra cui la devianza) al conformismo delle norme, così come nel caso dell'accettazione sociale dei devianti, che si vorrebbero riabilitati, 'addomesticati' ed omologati, pur lasciando immutate le condizioni generali di società in crisi e necessitanti di più profonde modificazioni.

⁵² Filippo Gramatica, ad esempio, credeva nella necessità di un sistema penale non-punitivo né repressivo, ove venissero eliminate parole quali delitto, delinquente e pena (sostituite con fatto-reato, personalità del reo), e basato sul concetto di anti-socialità. Pena e misure di difesa sociale sarebbero divenute la stessa cosa, rimandando allo Stato il dovere di recuperare alla società queste persone.

⁵³ La sua opera principale, *'La Nuova Difesa Sociale'* viene pubblicata nel 1954.

⁵⁴ G. Ponti., *cit.*, p.56

2.5 Deistituzionalizzazione, Diversion e Probation: dagli anni Sessanta a oggi

Negli anni Sessanta e Settanta, anche grazie ad un generale clima politico e sociale di rinnovamento che pervase la scena europea ed internazionale, si determinarono alcuni dei cambiamenti sociali tanto attesi, che ebbero forti ripercussioni anche sulle legislazioni per i minori e produssero una de-istituzionalizzazione a vari livelli, conseguenza anche della scarsa fiducia che si andava diffondendo nello stato e, di conseguenza, nelle istituzioni pubbliche. Vennero accolti, definitivamente ed a pieno titolo, all'interno delle normative, nuovi ambiti d'intervento educativo che portarono alla costruzione della cosiddetta *pedagogia penitenziaria*, fino alla nascita della *diversion*⁵⁵, istituto che ha come scopo il tentativo di 'deviare' il minore dall'ambito giudiziario, verso forme più adatte, come i lavori socialmente utili o la mediazione, il lavoro a servizio alla comunità, la formazione o il supporto per l'acquisizione di competenze sociali ecc. Tale 'svolta', derivata dai cambiamenti socio-politici in atto ma anche dall'espandersi delle teorie socio-criminologiche più moderne, come quelle dell'etichettamento⁵⁶, iniziò a mettere in discussione gli stessi processi di applicazione delle leggi, ad opera della polizia e dei tribunali, come principali fattori criminogeni, tanto che spesso il problema di *devianza primaria* (il primo reato del minore) diventava molto meno rilevante che quello di *devianza secondaria*, legato cioè agli effetti della stigmatizzazione. In tal senso si cominciarono a considerare fattori amplificatori del rischio-devianza, le soluzioni operate in maniera discriminatoria da parte degli apparati di repressione penale sulle popolazioni socialmente deboli⁵⁷.

⁵⁵ Precursore di questo istituto, è quello della *probation* anglosassone, che significa letteralmente 'fare una prova' di comportamenti o abilità, nata come alternativa al carcere, nella quale l'autore minorenni di reato può scontare l'intera pena con lavori di utilità sociale, seguendo specifiche condizioni indicate dai giudici nella sentenza. La *diversion* (in Spagna *derivación*) risponde ad un criterio giuridicamente molto importante: il ragazzo non entra affatto nel circuito penale ed il processo si blocca fino all'esito della prova, e se questo risulta positivo, elimina ogni traccia giuridica del passaggio del minore nel circuito penale. La *probation* viene svolta sotto la supervisione, di un *probation officer*, mentre la *messa alla prova*, in Italia, vede il coinvolgimento degli Uffici di Servizio Sociale.

⁵⁶ Cfr, più avanti, le teorie sociologiche dell'etichettamento

Da qui l'idea, che rappresenterà poi il fulcro propulsore dell'intervento educativo attuale, di realizzare misure specifiche che portassero i minori il più rapidamente possibile fuori del sistema penale, come appunto la *diversion*, prima cioè che potessero subire i danni di un marchio indelebile dovuto alla stigmatizzazione istituzionale e sociale, oltre a quelli derivanti dal contatto e dalla contaminazione con un mondo delinquenziale adulto ben più strutturato e potenzialmente pericoloso.

L'argomento della *probation* e delle sue diverse, possibili applicazioni, così come quello delle altre modalità di esecuzione della pena *extra moenia*, è stato oggetto d'interesse anche da parte di documenti delle Nazioni Unite⁵⁸ e del Consiglio d'Europa, il quale ha emesso numerose Risoluzioni fra il 1965 ed il 1976, tendenti a sensibilizzare gli Stati Membri ad 'assicurare e sviluppare l'applicazione della *probation* o altre misure della stessa natura che rivestono un interesse particolare ed hanno il vantaggio di sottoporre il delinquente, durante la prova, ad una assistenza ed una sorveglianza destinata ad incoraggiare il suo reinserimento e a controllare la sua condotta'⁵⁹, più avanti ad 'introdurre, sviluppare e migliorare le diverse forme di condanna condizionale e altre misure analoghe, in ordine alla organizzazione e preparazione dei servizi di *probation*'⁶⁰, fino a 'rivedere le legislazioni per eliminare gli ostacoli legati all'applicazione di dette misure, esaminare nuove e differenti modalità per la diffusione della *probation*, favorire le

⁵⁷ Garrido Genovés et al., cit., p.19

⁵⁸ United Nations Department of Social Affairs, *Probation and related measures*, 1951.

⁵⁹ Risoluzione Consiglio d'Europa 65-1 (1965), su "*Sursis, probation et autres mesures de substitution aux peines privative de liberté*".

⁶⁰ Risoluzione Consiglio d'Europa 70-1 (1970), su "*L'organizzazione pratica delle misure di sorveglianza, di assistenza e di aiuto post-penitenziario per le persone condannate o liberate sotto condizione*".

sperimentazioni in tal senso, nonché studiare la possibilità di introdurre nuove misure⁶¹.

L'istituto della *probation* e l'idea delle alternative alla detenzione sono ancora, come si vede dal testo delle Risoluzioni, a metà strada fra apertura progressista verso nuovi orizzonti sociali e di programmazione rieducativa e, d'altra parte, funzionali alle necessità (costanti nel tempo) di ridurre il numero dei detenuti nelle carceri e di non abbandonare del tutto il controllo, grazie alla figura del *probation officer* o dell'affidamento del caso al Servizio Sociale.

Solo molto lentamente, negli anni successivi, si andrà costruendo una coscienza sociale, giuridica e pedagogica che porterà a produrre cambiamenti sostanziali nelle legislazioni degli Stati membri, i quali adotteranno la o rafforzeranno le misure non detentive, non solo per favorire il "riduzionismo" carcerario, ma anche per intervenire sulla individualizzazione della pena e l'inserimento sociale dei soggetti autori di reati.

In *Italia* tali istanze verranno assimilate, per adulti e minori, dalla L.354/75 e soprattutto dalla cosiddetta Legge Gozzini, L.663/86, che sviluppa al massimo le potenzialità della riforma valorizzando il criterio della individualizzazione della pena e del carcere come *extrema ratio*, in quanto luogo inadatto alla rieducazione, che deve invece essere promossa all'esterno dell'alveo dell'istituzione totale, sempre laddove possibile. L'espressione più significativa di questa 'filosofia' verrà espressa proprio nel campo dei giovani devianti, dal nuovo processo penale minorile (D.P.R.448/88), la cui applicazione diventerà, da allora, un evento delicato ed importante nella vita del minore a 'rischio', una parentesi entro cui avviare percorsi di re/interpretazione della propria storia di crescita e di sviluppo.

⁶¹ Risoluzione Consiglio d'Europa 76-10 (1976) su *Alcune misure penali sostitutive delle pene privative della libertà*

L'idea è quella di un processo penale che, con tutte le garanzie del processo ordinario, tende a limitare, per quanto possibile, gli effetti dannosi che il contatto con la giustizia può provocare, producendo risposte adeguate alla personalità ed alle esigenze educative del minore.

Fra le misure che sembrano funzionare meglio per la risocializzazione dei ragazzi vengono istituite le cosiddette “misure cautelari, sostitutive o alternative” alla detenzione, oggi molto utilizzate. Fra queste, grandissima importanza riveste lo strumento della “sospensione del processo e della messa alla prova” (art. 28 D.P.R. 448/88), un istituto giuridico innovativo per l'epoca in cui venne varato, ispirato - sia pur con sostanziali differenze - alla *probation* anglosassone, durante il quale il procedimento rimane sospeso. La messa alla prova viene concessa sulla base di un progetto educativo individualizzato che si attagli su misura a ciascun soggetto, elaborato dai Servizi minorili dell'amministrazione della giustizia in collaborazione, quando possibile, con i servizi socio-assistenziali degli enti locali; acquisita la disponibilità del ragazzo a collaborare, viene pertanto stabilito un *patto educativo*. Al termine del periodo di prova, se il ragazzo porta a buon fine tale percorso, viene dichiarata l'estinzione del reato o, in alternativa, il processo riprende il suo regolare corso.

Le principali difficoltà ed i limiti di applicazione di questa misura si sono manifestate, negli anni, soprattutto nei confronti dei minori stranieri non accompagnati, quei ragazzi che, entrati clandestinamente nel nostro Paese e privi di contatti parentali sul territorio italiano, incappano spesso nel circuito della criminalità e della giustizia: sono loro quelli che il più delle volte non riescono ad ottenere i benefici previsti dalla legge per i minori e ciò ha determinato una disparità di trattamento e di opportunità giuridiche, evidenziando anche gli anacronismi di una legge varata in epoca di scarsa immigrazione.

Secondo dati recenti, si sarebbe comunque verificato negli ultimi anni quasi un raddoppio delle misure di “messa alla prova” in favore dei minori nomadi e stranieri, e tale dato avrebbe un

valore piuttosto significativo, poiché tale misura penale è quella che meglio incarna i principi di tutela dell'adolescente sottesi alla normativa, consentendo in tal modo anche ai minori non italiani di essere inseriti in programmi di reinserimento sociale efficaci e rispondenti ai propri bisogni.

A poco a poco si è andati verso prospettive nuove: il trattamento dei minori a 'rischio' o entrati nel circuito della giustizia penale si è andato modificando con il subentrare, soprattutto per i ragazzi con sanzioni più lunghe, di attività scolastiche, lavorative, ricreative, sportive, di formazione professionale, di sostegno, di controllo, che hanno un significato pratico ma anche simbolico. L'obiettivo non è più quello di 'rieducare' il minore e di 'correggere' la sua personalità, senza tener conto dei suoi vissuti esperienziali, ma di indirizzarlo, con l'aiuto delle risorse a disposizione e rendendolo attivo protagonista di un percorso progettuale, possa lentamente modificare la sua visione complessiva delle istituzioni e della società, apprendendo modalità positive d'interazione con i servizi e tramite relazioni responsabilizzanti anche la sua scala di valori. Se, in tale ottica, il sistema giudiziario può proporsi come attivatore di risorse, è altresì importante che il rapporto tra il minore e il sistema penale si concluda al più presto, per permettere al ragazzo di continuare il suo tragitto nei Servizi esterni: il problema della devianza viene, in questo modo, restituito alla comunità ed alla famiglia, stimolando e supportando l'attivazione del contesto ambientale e socio-familiare.

La *Spagna*, a causa delle sue vicende storico-politiche e del regime politico franchista, durato fino alla fine degli anni Settanta, ha raccolto tali istanze un po' più tardi, negli anni Ottanta, fino al varo della Legge 2/1992, che inizia a parlare di interruzione del processo penale minorile in presenza di alcune condizioni, come quando siano attuate con successo pratiche di mediazione e conciliazione tra vittima e reo, o in presenza di attività di riparazione del danno causato (servizi socialmente utili). Con la Legge 5/2000 è stato fatto un ulteriore passo in avanti,

sia in ambito di qualità e quantità di misure rieducative, anche atte a sospendere il processo del minore, sia per l'incremento di attività di mediazione e conciliazione 'soddisfacenti' per la vittima, ampiamente utilizzate prima di procedere a misure 'punitive' in senso stretto, secondo il principio dell'opportunità. In questo modo, come vedremo più avanti, vengono potenziati i compiti educativi ed i servizi alla comunità e il giovane ha diverse possibilità di abbandonare i comportamenti devianti. Conformemente a questo schema, lo sviluppo delle competenze personali entra in rapporto, tramite l'educazione, con la formazione occupazionale e l'implementazione delle abilità sociali, con l'incremento della capacità degli autori dei fatti delittuosi di assumere ruoli socialmente accettabili e di assumersi le responsabilità dei propri atti, dai quali non esime comunque una carenza di competenze personali.

Negli *Stati Uniti* gli orientamenti riformatori, ben avviati negli anni Sessanta/Settanta (epoca di sviluppo dei 'diritti dei minori') hanno rischiato di essere schiacciati dalle spinte punitive di epoche più recenti, in cui si è andato sviluppando un maggior controllo della delinquenza giovanile, come negli anni Ottanta, durante i quali il Tribunale supremo respingeva le relazioni sociologiche perché ritenute inaffidabili e sosteneva che la custodia dei minori per gravi motivi non violasse il principio di giusto processo: l'adolescenza, secondo questa visione, sarebbe da considerarsi un periodo più vicino alla fase adulta che a quella dell'infanzia. In questa fase 'regressiva' si centra l'attenzione più sugli aspetti legati al reato (es. offensività del processo) che non alla riabilitazione individualizzata ed al benessere futuro del minore (Feld, 1988)⁶².

2.6 Cenni di Giustizia Riparativa

⁶² B. C. Feld, *Juvenile court meets the principle of offense: Punishment, treatment, and the difference it makes*. Boston University Law Review, 68 (5), 1988, pp 821-915.

Uno degli orientamenti più interessanti ed innovativi nel campo della Giustizia, con ricadute importanti nel settore minorile, prende le mosse dall'approccio della Giustizia Riparativa, nata principalmente, come vedremo meglio più avanti, dalle necessità emergenti di maggior peso alle necessità della vittima in rapporto alle sanzioni del reo, ma che andrà attribuendo, a poco a poco, uno spazio sempre più ampio ad una nuova dimensione socio-culturale della Giustizia, ove l'idea riparativa riceverà un nuovo impulso fino alle esperienze della mediazione penale.

Negli anni Novanta si va sviluppando una componente molto significativa della capacità del sistema giustizia minorile, nel suo costante processo di trasformazione e ricerca di equilibrio fra i due poli opposti della sanzione e della educazione, cioè una tendenza a dare risposte 'riparative' ai fatti commessi dai giovani devianti.

Questi modelli 'riparativi' ricordano idealmente l'informalità del periodo di nascita dei Tribunali per i minorenni negli Stati Uniti, poiché essi si basano e dipendono su un più ampio senso di comunità e solidarietà tra le persone colpite dall'azione dei giovani devianti e cercano, attraverso la mediazione ed il dialogo, di ricostruire legami sociali e riparare, per quanto possibile, i danni causati per integrare i giovani nella società locale (Bazemore e Umbreit 1995). Purtroppo non sempre tali approcci sono riusciti a produrre cambiamenti significativi all'interno di culture organizzative fossilizzate in modelli antichi e incompatibili (Bazemore, 1992), oltre al fatto che alcuni modelli considerati comunemente 'riparativi' contengono in sé contraddizioni tali da far pensare che si basino in realtà, in maniera 'latente', su ipotesi sostanzialmente punitive.

Ad esempio, la misura che viene chiamata convenzionalmente "approccio equilibrato" si propone di bilanciare tre obiettivi: responsabilità, protezione della comunità e sviluppo delle capacità del ragazzo.

Tuttavia, mentre l'ultimo di questi obiettivi si basa sull'implementazione del benessere/autostima/abilità sociali dei giovani che hanno commesso fatti-reati, i primi due obiettivi hanno un carattere maggiormente rivolto all'ambito sanzionatorio-riabilitativo.

In linea generale, comunque, gli interventi di Giustizia Riparativa e di *Victim Offenders Mediation*, come si vedrà meglio più avanti, rappresentano una delle frontiere più evolute nel campo dell'educazione del ragazzo e della collettività, della valorizzazione 'umanista' dei vissuti conflittuali tra vittima e reo, della ricomposizione sociale di fratture individuali e di comunità allargate.

CAP. 3: LA 'NASCITA DELLA DEVIANZA': APPROCCI TEORICI E CRITICI

3.1 Approcci sociologici alla devianza in adolescenza: dilemmi ed opportunità

Nell'evidenziare alcune suggestioni storiche e dimensioni problematiche che hanno interessato trasversalmente molti Paesi sui temi che stiamo trattando, appare doveroso a questo punto entrare più specificamente nel vivo delle principali correnti di pensiero (in molti casi corrispondenti a filoni di ricerca empirica e sperimentale) e dei più importanti autori che hanno affrontato la questione della devianza, e in molti casi di quella minorile, offrendo un ampio ventaglio di spiegazioni ed analisi, sia in ambito sociologico, sia in ambito psicologico. Si ritiene che ciò possa favorire la comprensione di un discorso più ampio, in una prospettiva comparata, relativo al formarsi di situazioni di equità/ineguaglianza di opportunità educative, di tendenza al mantenimento dello status quo in certi contesti educativi⁶³, di consapevolezza del ruolo giocato dalle politiche sociali, dalla scuola e dai diversi modelli socio-culturali e familiari nella creazione e stabilizzazione del ragazzo deviante o delinquente. Come si addice ad un approccio euristico, non è dato conoscere in anticipo le risposte ai molti 'dilemmi'⁶⁴ che le tematiche in esame pongono, ma è possibile senz'altro ipotizzare che la multifattorialità, la complessità, i nuovi orizzonti interpretativi, sia nell'affrontare le cause di un fenomeno, sia nelle risposte alla pratica educativa, rappresentino ancora oggi la migliore possibilità di immaginare risposte dinamiche e non standardizzate:

Whereas *problems* are often seen as disruptive to society, dilemmas can be viewed as puzzles to be figured out- conflicts that can encourage reflections, dialogue and action in order to bring about improvements in education and society <..> The term *dilemma* seems to accommodate the fluidity, dynamism and uncertainty that characterize a changing, more global world. The language of dilemmas, as opposed to problems, fosters not a win-lose proposition but rather a sense of compromise, negotiation, choice and trade-offs among a host of differing values, philosophies, practices and alternatives. An examination of dilemmas across countries,

⁶³ P. K. Kubow, P. R. Fossum, *Comparative education: Exploring Issues in International Context* (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2007, pp. 4-7

⁶⁴ Ivi, pp. 24-25

therefore, suggest a posture of openness to the exploration of different national and cultural vantage points and a reluctance to prescribe a recipe, method or technique for addressing any education issue⁶⁵.

Numerosi, a seconda dei Paesi e dei contesti, gli studi ritenuti significativi nel campo degli orientamenti pluridisciplinari alla devianza degli adolescenti, studi generatori di interpretazioni teoriche che hanno influenzato gli statuti educativi e gli interventi legati al mondo dei giovani a rischio o autori di reati, benché nel campo delle scienze psico-sociali sia bene parlare - all'interno dei fenomeni oggetto di studio - di tendenze dinamiche e non statiche, dato il continuo contrapporsi in esse di forze interne ed esterne.

Non si può prescindere, entrando nel merito della 'devianza', dall'aprire la riflessione utilizzando la definizione di tale concetto data dal compianto prof. Gaetano De Leo⁶⁶. La devianza è pertanto definibile come *'ogni atto o comportamento, anche solo verbale, di una persona o di un gruppo che viola le norme di una collettività e che di conseguenza va incontro a una qualche forma di sanzione'* (De Leo, 1998)⁶⁷.

Tale concetto ne presuppone un altro, altresì fondamentale ed imprescindibile, da tener sempre presente nell'approccio alla 'devianza': essa può essere considerata tale solo in relazione ad un contesto sociale e culturale ben definito, tenendo presente il corredo delle sue norme, o in rapporto al codice etico, anche non codificato, di un determinato gruppo o istituzione sociale. Dunque non esiste un'azione che sia, in sé, deviante e la devianza non attiene, concettualmente, a delle specifiche azioni in quanto tali, né può essere appannaggio peculiare di una certa categoria di atti commettendo i quali, necessariamente, un individuo potrà dirsi 'deviante'.

⁶⁵ *Ibidem*, p.24

⁶⁶ Esimio docente, psicologo e studioso dei temi da noi trattati, prematuramente scomparso, il prof. Gaetano De Leo ha portato avanti numerose esperienze di ricerca azione con i minorenni in carcere, oltre alle attività progettuali e formative realizzate con gli operatori della Giustizia Minorile.

⁶⁷ G. De Leo, *La devianza minorile: il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*. Roma, Carocci, 1998

Come ricorda infatti Durkheim un atto diventa ‘criminale’ perché ‘urta la coscienza comune’, non per una proprietà ad esso intrinseca, ma sempre in funzione del contesto sociale in cui viene commesso. Partendo da tale assioma appare altrettanto evidente come non sia il reato a definire la sanzione, ma la sanzione stessa, in un certo qual modo, stabilirà cos’è il reato, anche in termini di gravità.

Esistono, com’è noto, società in cui la poligamia e l’incesto, ad esempio, sono ammessi culturalmente e la cui pratica non prevede pertanto alcuna sanzione. Forse soltanto il furto e l’omicidio potrebbero fare eccezione, in quanto universalmente riconosciuti (universali culturali) come atti negativi e perseguibili, ma potrebbe esistere una società del futuro – anche se ciò non sarebbe ovviamente auspicabile – in cui tali azioni saranno rese ammissibili. Il paradosso intende evidenziare come ciascuna azione possa essere considerata ‘deviante’ solo in riferimento al contesto ed alle variabili socio-culturali e storico-politiche in cui avviene.

A fronte di quanto sopra detto, non si può considerare l’ampia mole di letteratura esistente in materia di sociologia della devianza - cioè quel ramo di studi che si occupa di stabilire i nessi fra i reati e le loro cause, in funzione del contesto sociale in cui si situano - senza tornare brevemente

ad esaminare alcuni elementi-cardine del pensiero di Emile Durkheim, ed in particolare le riflessioni del grande studioso sull’origine del cosiddetto ‘funzionalismo’, in relazione ai contesti sociali e criminogeni.

3.2 Devianza, funzionalismo ed ‘anomia’

Stabilita l’importanza dell’impalcatura di tradizioni e pratiche, i ‘fatti sociali’, che precedono l’esistenza degli individui e ne forgianno la personalità e la natura, vanno esaminati, per comprendere gli atti criminali, primariamente i processi che producono conformità o non

conformità alle norme di un determinato contesto sociale⁶⁸: dunque anche il comportamento dissociale (benché potenzialmente disgregante) è ‘funzionale’ alla società in cui si inserisce, ne assicura la coesione interna, e la trasgressione rende chiari i confini posti dalla società, attraverso i riti collettivi del processo e dell’attribuzione di una sanzione, che ha la funzione simbolica di deterrente per tutti gli altri.

Fondativa di molti studi successivi è, in Durkheim, l’elaborazione del concetto di ‘anomia’, cioè l’assenza o perdita progressiva di forza delle norme, in base al quale le aspirazioni delle persone

sfuggono al loro stesso controllo, e gli individui non trovano più il loro posto nella società o faticano ad adattarsi ai cambiamenti. Così, a causa delle condizioni della produzione massificata, che mettono i lavoratori fuori dalla sfera del controllo di figure garanti ai codici sociali condivisi, gli individui vengono alienati al tempo stesso dalla loro umanità e dal controllo ‘sociale’.

Una delle principali cause dell’anomia sarebbe perciò ‘l’eccessiva stimolazione di aspirazioni individuali prodotte dalla società industriale’⁶⁹, che ha portato insofferenza e inquietezza verso i sistemi di controllo anche a causa della concorrenzialità tra classi sociali.

Conseguenza logica di ciò è la conclusione che il comportamento dissociale e la natura umana sono forgiabili sulla base dei costrutti. Non solo, ma i non-devianti, sulla base di tale argomentazione, avranno la certezza di essere sempre dalla parte moralmente giusta, e la devianza più che mai sarà funzionale al mantenimento dello status quo (di cui sopra si parlava a proposito della globalizzazione) di una società in decadenza.

⁶⁸ N. Emler, S. Reicher, *cit.*, pp. 60 ss.

⁶⁹ L. Rossi., *cit.*, pag 26

Quello che appare come un attacco alla società, è questo l'ultimo passaggio, in realtà ne rinforza le regole. Mai come oggi tale interpretazione, con le dovute differenze storiche, appare attuale e densa di significative conseguenze sulla devianza dei giovani e degli adolescenti.

Si è già accennato alla ripresa del concetto di 'anomia' da parte di Robert K. Merton⁷⁰, che si farà interprete di una nuova epoca di studi sulla devianza ove l'individuazione delle differenti modalità degli individui di adattarsi e 'conformarsi' alle regole sociali corrisponde alla possibilità di 'agire' un comportamento deviante. Ciascuna società, infatti, individua delle mete culturali (benessere, beni di consumo, cultura) e dei mezzi 'istituzionali' leciti per raggiungere quegli obiettivi considerati 'desiderabili'. Ma dalla discrepanza reale della relazione mete-mezzi e dalla loro scarsa integrazione, laddove non sia possibile per tutti accedere ai valori socialmente stabiliti con mezzi leciti, si producono modi differenti di adattamento fino all'atto criminale. In realtà infatti molti non possiedono gli strumenti sociali per raggiungere il 'successo', in base ai canoni standard predefiniti dalla società dominante, spingendo gli individui al conformismo

Così come accade oggi, la società consumistica (o per meglio dire neo-liberista) fa credere a tutti di poter le raggiungere le stesse mete, considerando lo *status* come un obiettivo da perseguire. Fra le varie, possibili modalità di adattamento a tale situazione, ce ne sono due, l'innovazione e la ribellione, che possono generare condotte delinquenziali, legate all'abbandono dei mezzi leciti/ordinari che una certa tipologia di soggetti è disposta ad utilizzare per raggiungere quelle mete socialmente stabilite.

Dunque è possibile affermare che fra devianza e normalità esistono ambiguità, mutamenti e sfumature semantiche e concettuali, legate alle trasformazioni sociali, culturali e politico-

⁷⁰ La sua opera più famosa, *Social Structures and Anomie*, pubblicata in prima edizione nel 1938, sarà ampliata progressivamente e fino al 1968 di nuovi apporti e progressi negli studi. (R. Merton, *Social Structures and Anomie*, Free Press, New York, 1938 (trad.it. *Teoria e Struttura Sociale*, Il Mulino, Bologna, 1992)

economiche, entro cui ci si trova a dover distinguere ciò che è deviante da ciò che invece si conforma alla norma: si tratta di veri e propri territori di confine in cui norma e devianza si confondono e si sovrappongono (De Leo, 1998)⁷¹.

Si torna ad un problema affrontato nel capitolo precedente: quello della distribuzione realmente equa delle opportunità necessarie al raggiungimento di fini ritenuti socialmente adeguati, benché spesso tali finalità siano indotte al di là di veri bisogni o di più riposte aspirazioni, all'interno di medesimi o differenti contesti sociali, in differenti Paesi e culture di riferimento.

Ciò è tanto più vero se si applica tale parametro al segmento sociale dei ragazzi e degli adolescenti, per i quali la conformità al gruppo di appartenenza è un elemento fondamentale.

3.3 Il comportamento deviante in adolescenza: 'compiti di sviluppo' e trasgressione

Sia pur con le specifiche differenze culturali, antropologici e territoriali, è universalmente riconosciuto che l'adolescenza sia un periodo di evoluzione e grandi cambiamenti che segna il passaggio dall'infanzia all'età adulta⁷² e comporta delle trasformazioni fisiche e psicologiche comuni ad ogni individuo.

Considerati spesso portatori di discontinuità, gli adolescenti rispecchiano, in alcune epoche, il modo in cui viene teorizzato il periodo di transizione all'età adulta, con paure e preoccupazioni;

⁷¹ G. De Leo, *La devianza minorile*, cit.

⁷² Cfr. anche la prospettiva originale di Margaret Mead (v., 1928), che ha condotto celebri ricerche sull'adolescenza con il metodo dell'osservazione partecipante (l'autrice conosceva la lingua locale) in una società primitiva soggiornando a lungo nell'isola di Taw dell'arcipelago di Samoa (Pacifico meridionale). La Mead dimostrò che le ambivalenze dell'adolescenza si sviluppano in stretta interdipendenza con le condizioni sociali e culturali: infatti i bambini di Samoa, che ricevono fin da piccoli un'educazione completa su sessualità, nascita e morte, attraverso il rapporto quotidiano con tali grandi fenomeni naturali, al momento della pubertà non hanno problemi ad assumere quasi tutte le forme del comportamento adulto, sia sul piano della vita sociale complessiva (lavoro, impegni reciproci, ruoli), sia sul piano sessuale (cfr. A. Palmonari, Enciclopedia Treccani.it). L'adolescenza, per loro, è perciò solo un periodo di transizione fra infanzia ed età adulta, sia da un punto di vista culturale che fisiologico.

molti studiosi fissano l'inizio del moderno concetto di adolescenza, almeno in Occidente, a partire dalla seconda metà del XIX secolo, ma la durata della fase di transizione (fra infanzia ed età adulta) si va estendendo progressivamente⁷³.

Dalla seconda metà del Novecento si parla insistentemente dei minori come 'soggetti di diritti', persone a tutti gli effetti ma, se è vero che il minore devia dalle norme positive, si potrebbe dire - a rischio di entrare in un paradosso - che esse sono quasi esclusivamente stabilite dagli adulti, si tratti di regole del comportamento sociale o di leggi civili e penali, e sono proprie quelle stesse norme che, se violate da un minore, comporteranno il marchio, la definizione di 'minore deviante' o, peggio, di 'delinquente'. Sembra dunque di trovarsi in un circuito vizioso, chi stabilisce le norme, come visto sopra, stabilisce anche cos'è la devianza.

Se l'adolescente è soggetto a cambiamenti, anche il mondo che lo circonda inizia a cambiare, e gli adulti tendono a comportarsi diversamente nei suoi confronti: spesso i ragazzi si trovano a gestire contemporaneamente due livelli, quello intrapsichico e quello interpersonale, e le contraddizioni che ne conseguono. Per molti adolescenti si tratta di una sfida che richiede impegno ed equilibrio, e molti non sono in grado di sostenerla: sentono di non essere più bambini, e tale sensazione è confermata dall'atteggiamento che gli adulti dimostrano nei loro confronti, ma al tempo stesso non sono in grado di percepirsi completamente come portatori di una nuova identità non potendosi riconoscere pienamente, di fatto, in nessuna delle due 'pelli', né la vecchia né la nuova.⁷⁴

⁷³ Baumeister & Tice, 1986 (vd. pag.36 di Emler). A proposito della paura ed incertezza legata alle prerogative degli adolescenti, quali la vulnerabilità e l'indecisione, gli autori ricordano come in alcuni periodi storici, per evitare che i ragazzini entrassero in attività pericolose si cominciò a controllare tutto il loro tempo libero in attività, dando vita a numerose forme di associazionismo quali i Boy Scout, l'YMCA, le Brigate dei Ragazzi.

⁷⁴ Dipartimento Giustizia Minorile (a cura di). *I gruppi di adolescenti devianti: un'indagine sui fenomeni di devianza minorile di gruppo in Italia*. In collaborazione con il Centro Interdipartimentale di Ricerca sulle

Molte sono le difficoltà che l'adolescente in crescita, specialmente nei casi di maggior vulnerabilità, dovrà affrontare, tanto più quelle legate all'adattamento "alle aspettative di ruolo imposte," il non-adempimento delle quali può produrre gravi danni e condurre alla devianza (Erickson, 1968).

Si tratta dei cosiddetti 'compiti di sviluppo' (*developmental tasks*)⁷⁵, teorizzati da R. Havighurst già alla fine degli anni Quaranta, e successivamente ripresi da vari autori: sono situazioni, *problem solving*, che l'individuo nella vita si trova progressivamente ad affrontare, e la cui capacità di soluzione concorre ad aumentare l'autostima ed il benessere del ragazzo, mentre la cui mancata risoluzione comporta gravi difficoltà per lo sviluppo successivo. I 'compiti' dell'adolescenza non sono però fissati in modo rigido (qui uno dei limiti della teoria originale) ma possono differire a seconda della cultura e del luogo. Fra i principali: saper affrontare i cambiamenti fisici, saper gestire le relazioni con i pari dello stesso sesso o di sesso opposto, essere in grado di chiedere ed ottenere maggiore autonomia e indipendenza, sapersi relazionare alle istituzioni sociali, essere capaci di scegliere un sistema di valori e costruire il concetto di sé, sapersi rapportare ad una prospettiva temporale ampia e lontana (Palmonari, Pombeni, Kirchler, 1989)⁷⁶.

motivazioni Prosociali e Antisociali in Adolescenza (C.I.R.M.P.A.) dell'Università La Sapienza. Roma, F. Angeli, 2001, pp.17-32

⁷⁵ "I compiti che un individuo deve affrontare, i compiti di sviluppo della vita, sono il presupposto di una crescita sana e soddisfacente nella nostra società [...]. Un compito di sviluppo è un compito che si presenta in un determinato periodo della vita di un individuo e la cui buona risoluzione conduce alla felicità e al successo nell'affrontare i problemi successivi, mentre il fallimento di fronte a esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà di fronte ai compiti che si presentano in seguito" (v., 1948, p.2), in A. Palmonari, Enciclopedia delle Scienze Sociali, Treccani.it, 1991

⁷⁶ A. Palmonari, M.P. Pombeni, E. Kirchler, Peergroups and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 1989, pp. 3-15.

Altro importante pensatore, in linea con i precedenti, è lo psicologo canadese Bandura (1993),⁷⁷ il quale sostiene che gli individui si impegnano nella risoluzione di problemi o nello svolgimento di compiti, solo se si sentono in grado di superare tali prove con successo. Quando una situazione viene percepita come troppo difficile, il soggetto tende ad evitarla o ad affrontarla con scarso impegno, riducendo le reali probabilità di ottenere un effettivo successo. Se invece una situazione analoga viene vissuta come superabile, sia pure con una certa fatica, le probabilità di riuscita risulteranno molto più elevate.

Facendo un passo indietro, si è già accennato alle prime interpretazioni della devianza in termini psicologici e psicoanalitici: in particolare appare interessante quella di Sigmund Freud, che analizzando i tre livelli fondamentali dell'attività psichica di ogni individuo (Es, Io e Super-Io), nell'interazione dinamica fra loro e con fattori esterni, fornirà numerose conoscenze che aiuteranno ad interpretare condotte devianti e criminali: queste sarebbero generate dalla mancata armonizzazione fra pulsioni istintuali e coscienza, ed i processi di deresponsabilizzazione ed autoassoluzione tipici del reo nascerebbero dai meccanismi di difesa, fra cui la rimozione, la proiezione, la neutralizzazione e l'identificazione⁷⁸. Lo studioso ravvisa inoltre – analizzando il senso di colpa ed il complesso di Edipo - uno dei moventi della criminalità nel bisogno di espiazione in rapporto all'aumento del senso di colpa (il delitto verrebbe commesso dal reo per provocare inconsapevolmente l'identificazione e quindi subire una punizione) e manifesta forti criticità sull'efficacia della pena che, in molti casi, può spingere il criminale ancor più verso l'atto proibito.

⁷⁷ A. Bandura, *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. In 'Educational Psychologist', 37, 1993, p. 112-146.

⁷⁸ G. Ponti, *op. cit.*, p. 236 ss.

La figlia del grande pensatore, Anna Freud a cercare di strutturare, sulla base delle ricerche del padre, una vera e propria teoria psicologica dell'adolescenza e dei suoi comportamenti devianti: l'adolescente, al contrario del bambino, vive in modo *internalizzato*⁷⁹ il conflitto fra il desiderio sessuale e la sua inibizione, ed il principale compito di sviluppo cui il ragazzo deve far fronte è il superamento del senso di colpa originato dal risveglio della sessualità. In questo modo il ragazzo potrà crescere ed avere una famiglia ma, prima di raggiungere un equilibrio fra controllo e soddisfazione, la sua 'agitazione' costante costituisce una fase di passaggio necessaria e indispensabile⁸⁰.

Inoltre l'ambivalenza tipica dell'adolescenza e la sua non-conformità alle norme derivano dalla necessità di operare un distacco dai legami di attaccamento. La devianza, in questa prospettiva psicoanalitica, è l'effetto di una maturità psichica non raggiunta⁸¹.

Anche Jean Piaget, uno dei più importanti psicologi e pedagogisti del ventesimo secolo, in linea con la sua ben nota teoria dell'epistemologia genetica, nel suo studio sullo sviluppo del pensiero morale (1932) sosteneva che le principali violazioni delle regole si manifestano, fin da piccoli, già a livello pubblico, portando come primo esplicito esempio di ciò i giochi tra bambini, a sostegno - si potrebbe dire inconsapevole - della successiva teoria della 'reputazione'. I bambini, infatti, affrontano i problemi e cercano di risolverli in base allo stadio di sviluppo cognitivo in cui si trovano e, man mano che maturano, sono in grado di operazioni logiche sempre più complesse, oltre che di ragionamenti morali (Kohlberg, 1963).

⁷⁹ In psicologia e psicanalisi, la parola è sinonimo di interiorizzazione e di introiezione.

⁸⁰ A. Freud, 1936; 1958

⁸¹ N. Emler, S. Reicher, *cit.*, pp 80 ss.

Di grande interesse anche l'interpretazione psicodinamica della devianza data dalla studiosa Melanie Klein (1933), secondo la quale, non sarebbe l'assenza di coscienza morale a spiegare l'atteggiamento delle persone asociali e criminali, quanto piuttosto la severità opprimente del Super-Io. Analizzando i bambini piccoli la Klein individuò alcuni elementi che potevano offrire la spiegazione dei comportamenti devianti: i bambini che inconsciamente si aspettavano di essere maltrattati si sentivano costretti ad essere cattivi e a farsi punire, poiché la punizione, seppur severa, sarebbe risultata tranquillizzante paragonata agli attacchi, anche omicidi, da parte dei genitori, considerati crudeli, che essi si aspettavano.

Altre prospettive venivano proposte da John Dollard (1939) ed altri autori i quali, partendo dall'ipotesi che alcuni comportamenti aggressivi potessero essere la conseguenza di frustrazioni di bisogni fondamentali, si proponevano di definire quei *fattori di rischio* capaci di determinare maggiore frustrazione o minore capacità di previsione della punizione. Tali autori, pur consapevoli dell'azzardo scientifico legato all'inadeguatezza dei dati disponibili all'epoca, cercarono di individuare quelle variabili che apparivano in grado di differenziare, quanto più possibile, le caratteristiche legate alla criminalità (le condizioni di salute, il quartiere, le condizioni familiari, ecc.)

Fra le teorie più importanti degli anni Sessanta, c'è l'approccio psicosociale di Erickson (1968), che mutua parte della sua teoria da quella degli stadi psicologici di Piaget: il ciclo vitale di ogni individuo è una sequenza di stadi, a ciascuno dei quali sono dati compiti psicologici adeguati da esaminare e risolvere. La crisi più importante avviene proprio nella fase adolescenziale, in cui il ragazzo esce dal mondo protetto dell'infanzia e deve vestire un ruolo sociale, scegliendo uno dei tanti 'Sé possibili': il rischio di non sentirsi all'altezza e di disperdersi o smarrirsi, è forte. Se in questa fase l'adolescente si perde, sceglierà senz'altro di diventare membro di una *gang* e di fidelizzarsi ad essa, per avere un'identità, sia pur negativa ma riconosciuta.

Nuovo orientamento quello di David Matza che, nel 1964,⁸² in epoca pressoché contemporanea ad Erickson, presenta una riflessione sulle teorie psicologiche della neutralizzazione: il deviante non è affatto insensibile a ciò che fa, prova vergogna e senso di colpa ma riesce a passare da un ruolo all'altro, tra conformità e devianza, grazie alle tecniche di *neutralizzazione*. Per comprendere l'atto deviante bisogna pertanto studiare il significato del comportamento quotidiano dell'attore sociale. Fra le principali tecniche: la negazione della propria responsabilità, lo screditamento della vittima, il dichiarare di non aver provocato alcun danno, ecc.

Esse si applicano anche a causa dell'ambiguità di molte norme sociali. A metà strada fra modelli sociologici e psicologici della devianza, Matza sottolinea l'importanza del punto di vista individuale e dell'influenza delle 'cognizioni del mondo' sull'individuo.

Dunque anche le azioni trasgressive e la devianza dei giovani devono essere analizzati, laddove possibile, in una prospettiva multidimensionale, che tenga in considerazione tutti gli aspetti (la famiglia, la scuola ed il gruppo dei pari) in rapporto al più ampio contesto delle norme culturali e dei valori dominanti che caratterizzano una società in un determinato momento storico. E' questo l'approccio sistemico-comunicativo, che dà ampio spazio ai processi interattivi e comunicazionali che possono attivarsi fra i soggetti che 'agiscono' la devianza e le persone deputate agli interventi o al controllo sociale, in relazione ai contesti di vita cui gli individui appartengono (De Leo, 1998).

I minori spesso perseguono l'indipendenza proprio mediante comportamenti che portano ad azioni trasgressive o violente, perché infrangere le regole significa affermarne di proprie, o aderire a quelle di un gruppo, in assenza di una riuscita affermazione di sé sul piano personale.

⁸² G. Ponti, *cit.*, pag.47

Il comportamento antisociale può pertanto avere un duplice significato: da un lato assumere le caratteristiche di un episodio transitorio, ed in quanto tale deve essere considerato, dall'altro può invece rappresentare la prima fase di un processo il cui esito è quello della stabilizzazione della devianza (De Leo, 1998; De Leo, Patrizi, 1999)⁸³.

Secondo alcuni autori, come Maggiolini e Riva⁸⁴ la trasgressività è “una caratteristica universale dell'adolescenza, l'età in cui il rapporto con le regole educative e sociali viene rivisto e di norma messo in discussione; per questo è difficile capire fino a che punto può essere considerata espressione di un desiderio di crescita e di maggiore autonomia e quando, invece, è segnale di un disagio individuale, familiare o sociale”. D'altro canto, invece, esistono studi sulla strutturazione delle carriere devianti nei giovani, che mettono in luce le ‘sequenze’, l'evoluzione di percorsi a rischio (Lemert, 1967, trad.it. 1981)⁸⁵ e del lungo processo che conduce all'assunzione di identità devianti vere e proprie⁸⁶.

3.4 La Scuola di Chicago e la devianza in tempi di urbanizzazione

In relazione agli autori precedentemente citati, ed in stretta connessione con i loro studi, fioriscono nuove teorie sociologiche relative alla devianza, molte delle quali afferenti a contributi di pensiero maturati all'interno della Scuola di Chicago, o ad autori ad essa vicini, nelle varie fasi della sua storia. Nata per affrontare i temi della disorganizzazione sociale e per

⁸³ G. De Leo, P. Patrizi, *Trattare con adolescenti devianti. Progetti e metodi di intervento nella giustizia minorile*, Roma, Carocci, 1999, pp.24 ss.

⁸⁴ A. Maggiolini, E. Riva, *Adolescenti trasgressivi: le azioni devianti e le risposte degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 1999, p.

⁸⁵ E.M. Lemert, *Human Deviance, Social Problems and Social Control*. Prentice Hall, Englewood Cliffs (NY), 1967, 1972 (trad.it *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, Milano, Giuffrè, 1981), pp.52-54

⁸⁶ T.Bandini, U. Gatti, *Delinquenza giovanile*, Milano, Giuffrè, 1987, p.395

studiare soluzioni di risanamento di ghetti, *slums* e bidonville, la Scuola proponeva una nuova prospettiva ‘ecologica’ dei rapporti fra città, territorio e suoi abitanti, laddove lo studio dei gruppi sociali avveniva in relazione alla struttura della città, vista come sistema in grado di sviluppare un modello proprio ed originale di socializzazione.

Le zone dove risiedeva la maggior parte dei ragazzi delinquenti (e della criminalità in generale) vennero denominate da Shaw e Mac Kai⁸⁷ (1942) ‘aree criminali’, ed erano caratterizzate dalle condizioni socio-economiche disagiate dei gruppi che vi abitavano (minoranze etniche, gruppi marginali, sottoproletariato). Gli autori raccolsero molti elementi in base ai quali constatarono che, nonostante il ricambio e l’avvicinarsi continuo di abitanti (ad esempio i neo-immigrati trovavano in quell’ambiente condizioni per loro ‘favorevoli’), il tasso di delinquenza si manteneva costantemente alto, stabilendo così nella variabile ambientale il nodo del perpetuarsi di contesti a rischio criminalità.

Da questa iniziale posizione, la Scuola venne ad assumere un ruolo centrale ed ineguagliato, fino ai giorni nostri, nel campo degli studi di sociologia della devianza e delle ricerche sul campo, annoverando fra i suoi studiosi alcuni fra i più importanti ed innovativi pensatori, le cui idee daranno vita ai vari filoni scientifici in cui spazia la criminologia moderna.

Uno dei temi dominanti della Scuola, quello del controllo sociale, è legato alla riflessione sui profondi mutamenti originatisi nelle strutture sociali a seguito della Rivoluzione Industriale, e darà origine ad una serie di studi sulla ‘disorganizzazione sociale’, intesa come situazione in cui gli abituali strumenti di controllo sociale hanno scarsa o nessuna efficacia e dove diminuisce il grado di stabilità e certezza nella regolazione delle condotte dei singoli.

⁸⁷ N. Emler, S. Reicher, *cit.*, p. 68

Per alcuni studiosi, come Sutherland (1940)⁸⁸, la disorganizzazione sociale si determina perché esistono diverse forme di consenso nella società e perché le norme sociali sono contrastanti e contraddittorie: chi vive più a lungo in culture che valorizzano la violazione delle norme dominanti, o in gruppi in cui prevalgono definizioni favorevoli alla violazione della legge, diventeranno molto probabilmente ‘devianti’.

Si tratta della teoria dell’ *‘associazionismo differenziale’*, che ha certamente il merito di non considerare ‘innata’, ma appresa, la devianza dei soggetti, come era avvenuto in passato. Ma, nell’evidenziare l’esistenza di numerose culture sorte anche in antagonismo con quella dominante, non si può non constatare come tale teoria svuoti quasi di significato l’intenzionalità individuale, riducendo i soggetti a contenitori che verranno riempiti a seconda del luogo di appartenenza. L’importanza di Sutherland è legata soprattutto nell’aver posto l’accento sul fatto che i devianti osservano codici propri, ed in questo senso bisogna indirizzarsi per nuove analisi.

Fra le varianti di questa teoria, va ricordata quella della *‘identificazione differenziale’*, in base alla quale Glaser (1956) ritiene che l’apprendimento delle modalità devianti non necessariamente deve passare attraverso un rapporto interpersonale diretto con altri criminali ma può tranquillamente basarsi su un processo psicologico d’identificazione con tipi e modelli antisociali.⁸⁹

Negli anni Cinquanta numerosi autori, sulla base degli studi sull’anomia e delle riflessioni della Scuola di Chicago, iniziano a proporre le teorie delle culture devianti o subculture, che indicano nelle norme e nei valori della ‘comunità criminale’ in cui è cresciuto il soggetto deviante la causa primaria della devianza.

⁸⁸ N. Emler, S. Reicher, *cit.*, 69 ss.

⁸⁹ Ponti, *cit.*, p. 187 ss

In tal senso s'inserisce il lavoro di un autore quale Albert K. Cohen, che parte dall'analisi delle ineguaglianze sociali e dalle riflessioni di Merton per spiegare le sottoculture criminali e la 'devianza' delle bande giovanile, i cui componenti, partendo da posizioni svantaggiate e da strumenti inadatti, non riescono a raggiungere le mete stabilite dai rappresentanti della classe media né a risalire nella gerarchia 'sociale', e questo provoca in loro un forte senso di estraneità e frustrazione, che porta al conflitto antagonista con le classi dominanti ed alla ricerca di nuovi spazi con regole e stili di vita completamente differenti, antiggiuridici, in grado di assicurare loro un diverso tipo di *status* ed un prestigio presso il gruppo sociale di appartenenza. Dunque il modello 'culturale' del giovane deviante non è altro che un'inversione di quello dominante: la 'sottocultura delinquenziale trae le proprie norme sociali da quella dominante ma le capovolge'⁹⁰.

3.5 Bande giovanili ed altre aggregazioni sociali

Altri autori, come Cloward & Ohlin⁹¹, nel riprendere le analisi di Cohen, focalizzano l'attenzione sulle 'bande' giovanili, dando vita ad un'originale teoria sulla genesi della devianza. Essa infatti nascerebbe da processi di conformità alle convenzioni sociali, perseguiti tramite strumenti non convenzionali, vale a dire che la devianza potrebbe essere anche una forma di 'accettazione' delle norme, non solo di rifiuto, portata avanti in modi completamente differenti. Le bande delinquenti, ad esempio, nascerebbero in risposta ai bisogni di

⁹⁰ A.K. Cohen, *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*, Glencoe, IL, Free Press, 1955; trad.it. *Ragazzi delinquenti*, Milano, Feltrinelli, 1981

⁹¹ R.A. Cloward, L.E. Ohlin, *Teoria delle bande delinquenti in America*, Bari, Laterza, 1968

aggregazione e riconoscimento reciproco di giovani devianti, divenuti tali per l'effettivo limite di opportunità sociali offerte ai ragazzi delle classi sociali marginali, per di più associate da fattori quali la razza ed il ceto.

Gli adolescenti, allora, si organizzano in *gang* e danno vita a sottoculture chiamate, a seconda delle scelte strategiche, 'del conflitto o della fuga', con o dalla società dominante. Gli autori, che studiano il fenomeno negli anni Sessanta, sono convinti che le possibilità di autopromozione ed affermazione delle persone, dei giovani, non siano equamente distribuite e, con esse, non lo siano neppure le concrete probabilità di realizzare aspirazioni ed ambizioni. Fra i diversi tipi di 'bande', quelle criminali, che si dedicano a commettere reati ed all'appropriazione di quanto non hanno potuto avere, quelle cosiddette conflittuali esprimono un rifiuto del sistema e dei suoi simboli, attraverso violenze ed atti vandalici, protestando inconsciamente contro l'esclusione, mentre le bande denominate astensioniste, si rifugiano nell'alcol e nelle droghe.

Ovviamente tutte queste teorie sembrano applicare un meccanicismo determinista legato all'idea che delinquono solo persone delle classi sociali deboli, quasi come una *condicio sine qua non*, cosa che non darebbe nessuno spazio a margini di responsabilità personale, libertà di scelta e, nel caso di cui ci occupiamo, di uscita dai circuiti penali con progetti basati, sì, sulla modifica di situazioni pregresse, ma anche e soprattutto sulla volontà personale di cambiare vita.

Un'altra delle critiche mosse a questa teoria è che i due autori ritengono che solo i ceti popolari disgregati e privi di qualsiasi risorsa abbiano una spinta a contestare i ceti abbienti e dominanti, mentre gli altri gruppi resterebbero neutrali: così, ad esempio, i ceti popolari non disgregati sono esplicitamente considerati esclusi, nell'ambito del sistema costruito dai due autori, dal contestare la natura della società dominante, ma ciò appare inconciliabile con le rivoluzioni

socialiste, con le agitazioni di massa di classi operaie ben organizzate e delle manifestazioni di protesta cui hanno dato vita aggregazioni sindacali⁹².

La Scuola giunge, a poco a poco, a superare il concetto di 'disorganizzazione sociale', evidenziando l'esistenza di un pluralismo culturale diffuso, con norme, valori e atteggiamenti diversi da quelli dominanti: in questa prospettiva la devianza, in alcuni autori, verrà presa in considerazione, nel più ampio contesto di processi storici conflittuali fra gruppi sociali, anche in quanto 'reazione sociale' nata in risposta alle condotte anti-normative.

A proposito delle 'bande giovanili' sembra opportuno accennare qui anche alla problematica contemporanea del bullismo, le cui azioni sono spesso attuate, a scuola o nel quartiere, da gruppi giovanili chiamati con vari nomi, come ad esempio *baby-gang*: recenti ricerche sul bullismo hanno evidenziato che, anche in Europa e non solo negli Stati Uniti, tende a svilupparsi nelle scuole il fenomeno delle prepotenze tra ragazzi, simile, in qualche modo a quello del 'nonnismo' in altre fasi giovanile. Il bullismo si può manifestare attraverso prepotenze e prevaricazioni anche gravi, che talvolta possono determinare l'abbandono scolastico da parte delle vittime, o forme di difficoltà scolastiche, psicologiche e familiari, ed anche, eccezionalmente, indurre le vittime al suicidio.

Qui ben s'inserisce, come specificato nell'analisi di Dan Olweus⁹³ e di altri studiosi del settore, l'importanza di 'rafforzare la presenza regolativa degli adulti', la loro capacità di risposta anche 'contenitiva' rispetto a questi fenomeni: ciò, ovviamente, pone agli adulti che si relazionano

⁹² N. Emler, S. Reicher, *cit.*, p.73

⁹³ D. Olweus, *Bullismo a scuola, ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze, Giunti, 1996.

con i ragazzi la necessità di ‘essere all’altezza’, anche loro, del compito educativo - è molto più ‘facile’ contenere che educare - e forse l’unica opportunità del ragazzo in direzione della legalità oppure della devianza. Molto utilizzate, e con successo, nei casi di bullismo a scuola, le attività riparative e conciliative della mediazione penale e dei *group-conferencing*, che prendono forme differenti, come vedremo più avanti, a seconda dei Paesi e delle tradizioni di Giustizia Riparativa in vigore.

3.6 Etichettamento, reputazione e ‘neo-liberismo’

Facendo un passo avanti, possiamo constatare come gli studiosi della cosiddetta Nuova Scuola di Chicago, tra cui Becker (1963), Lemert (1967) e Kitsuse (1962), spostarono il centro principale degli interessi teorici del periodo, sullo studio dei processi di etichettamento - in base alla quale la comprensione dell'atto deviante deve tenere in considerazione la relazione tra coloro che infrangono le norme e coloro che le applicano - e di attribuzione del ‘carattere’ di deviante, indirizzando la riflessione sui meccanismi di definizione sociale della devianza e cioè su quei comportamenti che la gente etichetta come tali. Oltre a dare l’avvio ad un vasto e proficuo filone di studi, questi pensatori daranno compimento alle teorizzazioni fatte fin dagli anni Trenta dal cosiddetto ‘interazionismo simbolico’: la prospettiva di Mead (1934) intendeva spostare il baricentro dell’interesse ‘dal delinquente e dalle condizioni sociali (anomia, povertà, sottocultura), che producono delinquenza, alla reazione sociale e dalla definizione della devianza, con un’operazione che tende a relativizzare tale fenomeno’⁹⁴.

Dunque le aspettative, le reazioni ai comportamenti, gli atteggiamenti di stigma ed esclusione in risposta a certe azioni, la formazione di certi ‘ruoli’ come inevitabile conseguenza di certi

⁹⁴ T. Bandini, U. Gatti, *La delinquenza giovanile*. Milano, Giuffrè, 1987

atti, sono tutti temi ripresi ed ordinati nella cosiddetta teoria dell'etichettamento (*labelling approach*), sviluppata dagli autori sopra menzionati, e che avrà un'immensa fortuna fino ai giorni nostri.

La società, a certi comportamenti, risponde con immediate reazioni quali la stigmatizzazione, l'emarginazione e la punizione, ed anche il ragazzo che fosse alla sua prima 'esperienza' di deviazione dalle norme, sarà etichettato come deviante, tanto che continuerà a compiere quelle azioni entrando in un ruolo ben preciso. Anche in questo caso la devianza diventa 'utile e necessaria', deve essere creata per differenziarsene socialmente e per fungere da 'capro espiatorio' (Pisapia, 1978).

Inoltre, anche coloro che commettono solo alcuni tipi di atti illeciti 'minori', come piccoli furti, borseggi o la truffe, secondo alcuni autori (Goffman, 1961; Chapman, 1968), se commessi da ragazzi appartenenti a certi ceti sociali, etnie, nazionalità, vengono bollati in base allo stigma e allo stereotipo del 'criminale', suscitando reazioni di emarginazione e allontanamento sanzionatorio, mentre ad esempio se atti simili - o peggiori - sono realizzati dai cosiddetti 'colletti bianchi', mediante operazioni finanziarie scorrette, manipolando bilanci (oggi si inseriscono in tale categoria i molti reati che avvengono via *Internet*), ecc., la riprovazione sociale è molto minore. Dunque avviene una vera e propria discriminazione ai danni di certi individui/gruppi rispetto ad altri con maggior potere, che possono anche modificare leggi per perseguire i loro piani criminosi, senza che l'opinione pubblica li inserisca nel mondo della criminalità.

Così si costruiscono gli 'outsider' e si consolidano certi comportamenti in vere e proprie carriere devianti o ruoli ben definiti, attraverso la censura, l'emarginazione e le sanzioni legali, fino alla costruzione di un *Io deviante*, la cui strutturazione renderà sempre più difficile la possibilità di uscire da un certo mondo, abitudini, relazioni.

Come dice Becker: ‘il deviante è una persona alla quale l’etichettamento è stato applicato con successo’⁹⁵.

In linea di principio, si tende a ritenere oggi che la teoria del *labelling approach*, con le sue conseguenze, possa essere più facilmente applicata a chi commette reati bagatellari⁹⁶, e colpisca in particolare i minorenni il cui processo di crescita non è ancora completato e per i quali, generalmente, salvo particolari occasioni, l’azione illecita è episodica. Ma esistono interessanti filoni di ricerca, relativi all’etichettamento nelle agenzie educative informali ed alla reputazione, che offrono interpretazioni condivisibili sul ruolo giocato dall’educazione proposta già nelle famiglie e, soprattutto, nella scuola, per la costruzione di ruoli e l’induzione di stigmi sociali.

Come opportunamente ricordato da una studiosa spagnola, Fátima Pérez Jiménez⁹⁷, nella concezione teorica del *labelling approach* coesistono due tendenze, una radicale ed una più moderata, che l’autrice riconosce come maggiormente condivisibile, in base alla quale i meccanismi di etichettamento ed i processi di interazione simbolica ‘negativa’ possono iniziare, nei confronti di certi minori, già nei luoghi del controllo ‘informale’, come la famiglia e la scuola, e successivamente approfondirsi, nel definire sempre più negativamente quel ragazzo, nei sistemi di controllo formale:

Es decir, el proceso de estigmatización se desarrolla paulatinamente en los diferentes ámbitos de control social con los que el sujeto se va encontrando en sus distintas experiencias. <..> Así, el delito surge cuando, además de haberse infringido la norma penal, este comportamiento es interpretado, definido y registrado como delito.⁹⁸

⁹⁵ Becker, 1963

⁹⁶ Reati di minore gravità, commessi generalmente da ragazzini o giovani minorenni.

⁹⁷ F. P. Jiménez, *Menores infractores: estudio empírico de la respuesta penal*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2005, pp. 133-134

⁹⁸ *Ibidem*, p.134

Tale interpretazione appare pienamente condivisibile, così come la conclusione che le norme penali non siano altro che la punta dell'*iceberg*, attraverso cui si esprimono tutti i diversi meccanismi di controllo operati nella società e che alcune categorie istituzionali (come la polizia ed il sistema di giustizia penale) siano fra i principali autori del processo di stigmatizzazione già iniziato preliminarmente e che etichettano ed identificano una persona come 'delinquente'. L'autrice giunge a dare un'interpretazione decisamente negativa del tipo di controllo sociale formale portato avanti dalla giustizia minorile (e da chi vi opera): esso infatti produce una prima 'selezione', fra i pochi ragazzi che subiscono un procedimento penale, spesso in base ad una certa discrezionalità, e successivamente una vera e propria 'discriminazione'⁹⁹, operata in base al gruppo sociale o alla multi problematicità di un minore, per i quali si considera a priori la misura penale come l'unica strada percorribile.

Di grande interesse, sempre in ambito di interazionismo simbolico, sono le teorie sulla 'reputazione', soprattutto legate al mondo adolescenziale, in base alle quali le azioni sono fortemente controllate dall'esigenza di avere una reputazione, coltivarla e mantenerla¹⁰⁰. Se è vero che risulta molto difficile evidenziare le proprie caratteristiche positive (Skowronski & Carlston, 1989)¹⁰¹ è facilissimo attirare l'attenzione con quelle negative, attivando comportamenti socialmente disapprovati. Questa idea può facilitare la comprensione della devianza giovanile, così come si può ottenere una certa ragionevole certezza che i ragazzi autori di reato difficilmente agiscono per restare nell'ombra, leggendo i resoconti delle loro azioni illecite, in cui essi si presentano, a modo loro, senza cercare di nascondersi, anzi, evidenziando

⁹⁹ *Ibidem*, p. 136-137

¹⁰⁰ N. Emler, S. Reicher, op.cit., p.

¹⁰¹ J.Skowronski, D. Carlston, *Negativity and extremity biases in impressive formation*, in 'Psychological Bulletin', 105, 1989, pp.131-142

le trasgressioni commesse con un notevole margine di attendibilità (Emler, Reicher e Ross, 1987)¹⁰².

Tale teoria, a differenza di quella dell'etichettamento, riconosce ai soggetti dediti a differenti 'progetti reputazionali, la piena consapevolezza della reputazione che possono/vogliono acquisire di fronte al loro 'pubblico', sia in un senso che nell'altro. I ragazzi che si identificano in ruoli devianti, ad esempio, orientano intenzionalmente le conseguenze dei processi etichettanti, all'interno dei contesti istituzionali della società in cui vivono: grande importanza è attribuita da un lato al sistema scolastico ed alle agenzie istituzionali, dall'altro ai gruppi sociali informali, i gruppi dei pari.

Alcune recenti ricerche sul campo, svolte in scuole primarie della Gran Bretagna del nord dalla prof.ssa Maggie Mac Lure¹⁰³, responsabile dell'*Educational and Social Research Institute* presso la Metropolitan University di Manchester, evidenziano come l'idea di reputazione inizi ad essere indotta già nei primissimi anni di vita, a scuola. La reputazione, già nei bambini, è un fatto pubblico, si forma all'interno della classe ed è strutturata dal discorso educativo e sociale che informa questo ambiente, anche se il bambino contribuisce in maniera attiva a formare la reputazione che ha agli occhi della classe e dei professori.

Già dopo pochi giorni, alcuni bambini appena entrati nella scuola primaria, venivano stigmatizzati come 'cattivi', agli occhi dei professori e della classe intera e la reputazione preconcepita, così guadagnata, veniva amplificata pubblicamente, rendendo sempre più difficile a quei bambini uscire fuori dal circolo negativo. Dunque, accogliendo l'idea interazionista che

¹⁰² N. Emler, S. Reicher, A. Ross, The social context of delinquent conduct, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 1987, pp. 99-109

¹⁰³ M. MacLure, *Discourse in Educational and Social Research*. Manchester, Open University Press, 2003.

il cuore dell'educazione è nell'interazione individui-società, ed a scuola è centrale la relazione fra insegnanti e bambini, le ricerche mostrano chiaramente che questo obiettivo è viziato dai pregiudizi e dalle conoscenze professionali preconcepite di chi lavora con i bambini.

L'autrice parte dallo studio dei modi in cui i bambini vengono 'classificati e catalogati' dalla scuola, dai media e dalla società e ritiene molto importante la questione del riflesso delle politiche economiche neo-liberiste sui diritti dei bambini: oggi si parla tanto di rispetto dei diritti e delle libertà, nell'ambito di un discorso democratico, ma spesso, pur partendo da intenti positivi, si accetta un'impostazione che tende a ricollocare i bambini verso modelli standard di adeguatezza, anche perché sarebbe difficile e 'costoso' un approccio ai bambini fuori del nostro lavoro e fuori delle idee neo-liberiste. La ricerca ha evidenziato un basso livello di tolleranza alla diversità osservato nelle classi: ciò che conta è fissare delle regole per apprendere le cose e l'obiettivo è focalizzato sulla ricerca di criteri comuni per fissare l'apprendimento.

Pur specificando che le ricerche si basano su un modello scolastico anglosassone (fortemente indirizzato alla ripetizione di regole, delle quali spesso i bambini non comprendono il significato), l'autrice vede emergere degli elementi dalla ricerca che potrebbero evidenziare alcune analogie, pur nelle differenze, nei sistemi di altri Paesi, come ad esempio i seguenti: la disciplina pretesa in classe sembra creare il gruppo ma, di fatto, questo avviene emarginando alcuni bambini in modo che il resto della classe possa sentirsi normale; il comportamento problematico ed i bambini difficili sono il risultato di prassi educative della prima infanzia che intenzionalmente e forzatamente vorrebbero inculcare nei bambini rispetto e tolleranza, appartenenza alla comunità, desiderio di tener conto delle provenienze familiari; i processi che lavorano contro la costruzione dell'autonomia si verificano, infine, malgrado il desiderio delle persone coinvolte (provenienti da insegnanti dediti al loro lavoro ed inconsapevoli di applicare idee preconcepite) e sono frutto di discorsi educativi ben radicati nel tempo.

CAP. 4: L'ambito normativo nazionale ed internazionale

4.1 Considerazioni generali

Intorno agli anni Cinquanta, per accompagnare le necessità di ricostruzione morale (oltre che materiale) del Dopoguerra, iniziano a fiorire gli strumenti giuridici delle Convenzioni Internazionali, quasi a sancire ad un livello più alto, globale, che quanto era avvenuto in un recente passato, in ambito di violazione dei diritti umani basilari (quali la vita, la libertà e l'autodeterminazione di persone e popoli), non sarebbe mai più accaduto. Il 10 dicembre 1948, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite proclamava la *Dichiarazione universale dei diritti umani*, un documento destinato, per la prima volta nella storia, a tutti gli abitanti del pianeta.

Contemporaneamente, oltre alle spinte sociali e politiche epocali, alcuni strumenti normativi e/o convenzionali vedevano convergere, almeno sulla carta, molte delle più moderne istanze psico-sociali e pedagogiche inerenti le fasi evolutive della crescita del bambino e del giovane (in senso psichico, fisico, sociale e di crescita 'morale')¹⁰⁴, nei differenti contesti di riferimento, come soggetto di diritti, tutela e protezione specifici.

Gli strumenti convenzionali hanno avuto inoltre il merito di mettere in risalto che anche e soprattutto i bambini 'a rischio', emarginati, deprivati o entrati già nelle fila della devianza reclamavano diritti e giustizia sociale. Tale visione ha trovato sostegno in un sostrato culturale idoneo, supportato dal bagaglio di studi e riflessioni emerse e maturate in oltre un secolo, in

¹⁰⁴ Cfr J. Piaget, *Il giudizio morale nel fanciullo*. Edizione italiana: 1993, Giunti e Barbera Ed., Firenze. *The Moral Judgment of the Child* (London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., 1932) [Le jugement moral chez l'enfant (1932)];

Europa e negli Stati Uniti, di studi, ricerche e letteratura¹⁰⁵ e per l'evoluzione di quelle correnti scientifiche di pensiero in prospettiva multidisciplinare (scienze criminologiche, filosofiche, sociologiche, psicologiche e pedagogiche) cui si è accennato nei capitoli precedenti.

4.2 Convenzioni Internazionali e diritti dei minori: il bambino al centro della fotografia

In ambito internazionale ed europeo, dunque, emergono legislazioni ultranazionali (i cui principi verranno poi recepiti anche da molte normative nazionali) che pongono il *focus* dell'attenzione sui bambini: da un lato viene sviluppato ampiamente il tema dei diritti specificamente sanciti per l'infanzia e la gioventù, dall'altro prende forma un orientamento garantista verso il complesso mondo dei ragazzi in situazioni di rischio o già autori di reati, evidenziando gli elementi di opportuna tutela e protezione legati all'età e sottolineando la necessità di interventi educativi e rieducativi adeguati, indirizzati a promuovere la responsabilizzazione dei ragazzi difficili e la continuità dei processi educativi in atto, fino a consentire la piena risocializzazione e reintegrazione sociale di quei giovani.

Fra le più importanti e conosciute normative internazionali, che analizzano ed espongono in forma coerente i 'diritti dei minori' e l'importanza fondamentale di tali diritti, segna uno spartiacque decisivo la Convenzione dell'ONU per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child*)¹⁰⁶, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, composta da 54 articoli e due protocolli opzionali, ratificata ad oggi da 193 Stati.

¹⁰⁵ Si è accennato in ambito di scambi proficui con temi fondanti della sociologia e della pedagogia, ai contributi di studiosi quali M. Weber (strategie adottate dal singolo per integrarsi e l'uso del conflitto), E. Durkheim (teorie della marginalità), J. Dewey (attenzione all'educazione da parte dell'ambiente sociale).

¹⁰⁶ Prima della Convenzione ONU/1989 si ricorda la Dichiarazione di Ginevra dei Diritti del Fanciullo, redatta nel primo Dopoguerra, precisamente nel 1924, dalla Società delle Nazioni.

Questa Convenzione, che ha saputo capovolgere ogni prospettiva precedente, trasformando il bambino in persona/soggetto attivo di diritti¹⁰⁷, e sottolineando elementi per noi oggi ‘evidenti’, come il diritto alla *non-discriminazione* (tutti i bambini nel mondo hanno gli stessi diritti, senza distinzione di razza, sesso, lingua, religione, opinione del bambino/adolescente o dei genitori), al *superiore interesse del minore* (in tutto ciò che lo riguarda, nelle leggi, iniziative pubbliche o private e situazioni problematiche) e, solo per citare i diritti imprescindibili, il *diritto alla vita, alla sopravvivenza, allo sviluppo, al benessere, alla libertà di espressione e parola*, valorizzando, ovviamente, anche *il diritto all’educazione scolastica ed allo sviluppo delle proprie attitudini*.¹⁰⁸

Riguardo all’ambito di attuazione di questi diritti ed in collegamento alla sancita possibilità che i minori possano esprimere la loro opinione, la Convenzione richiama inoltre il diritto del minore ad essere ascoltato (artt. 12 e 13) ed a conservare, anche nel caso di separazione o divorzio dei genitori, le sue relazioni familiari (art. 8/1), intrattenendo regolari rapporti personali e contatti diretti con entrambi i genitori tranne nei casi in cui ciò possa essere contrario all’interesse preminente del minore (art. 9/3).

Se, complessivamente, la Convenzione è stata ratificata da quasi 200 Paesi e se i principi in essa promulgati sono stati quasi ovunque recepiti dalle normative nazionali, sia civili e sia penali, tutt’altra cosa è la loro effettiva attuazione, ancora a distanza di tanti anni.

L’ordinamento italiano, ad esempio, pur accogliendo ed addirittura anticipando in alcuni casi, i principi-guida espressi da questa ed altre Carte internazionali, rispecchia una visione dei

¹⁰⁷ Elemento già evidente in ambito pedagogico e filosofico, in autori come Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Montessori ma non completamente recepito in ambito normativo.

¹⁰⁸ Artt. 1, 2, 3, 13, 14, 28 e 29 della Convenzione ONU/1989.

bisogni dell'infanzia propria della società degli anni Cinquanta e solo parzialmente ha operato quelle integrazioni e modificazioni richieste, nel corso degli anni, dalle mutate condizioni socio-economiche, dagli avvenimenti storici di riferimento, dai nuovi movimenti d'opinione emersi nella società civile.

Ad esempio il nostro ordinamento, nel suo insieme, esprime una visione non completamente unitaria, oltre che non sempre coerente nel suo interno, ed un rapporto spesso poco equilibrato tra due istanze fondamentali del minore: quella all'autonomia (intesa come autodeterminazione) e quella della dipendenza (dai genitori, dagli adulti, dalle istituzioni). Infatti, mentre alcuni settori legislativi sono caratterizzati da una infantilizzazione prolungata, che rischia di comprimere il normale processo di sviluppo della personalità del minore, altre disposizioni normative, invece, chiedono una precoce responsabilizzazione, accentuando in tal modo la capacità di autodeterminazione del ragazzo.

Questa commistione - che peraltro riflette le contraddizioni tipiche della nostra società - può creare un clima di confusione e disorientamento sia al minore sia agli adulti che lo circondano. È necessario, dunque, cercare di superare, anche sul piano giuridico, la rigida dicotomia tra autonomia e dipendenza a favore, invece, di una dialettica più dinamica e costruttiva tra queste due istanze contrastanti, tenendo presente che - come frequentemente ribadito dalle discipline psicologiche e sociali - un adeguato processo formativo del minore richiede sia momenti di libertà ed autodeterminazione, sia momenti di vigilanza e sostegno.

Per tornare alla Convenzione ONU sui diritti del fanciullo, è utile ricordare che, ai fini di verificare l'applicazione di quanto sancito nella Convenzione è stato istituito un Comitato sui Diritti dell'Infanzia con il compito di monitorare questo processo di cambiamento.

Ogni Governo, entro due anni dalla ratifica, e in seguito ogni cinque anni, è obbligato a presentare un rapporto al Comitato, specificando i provvedimenti presi per modificare le leggi nazionali, per formulare politiche adeguate e per attuarle concretamente.

Oltre alla documentazione presentata dai Governi, il Comitato raccoglie anche la documentazione fornita dalle organizzazioni non governative e intergovernative, che possono presentare rapporti alternativi o integrativi a quelli dei governi, qualora si evidenzino delle discrepanze. In generale, quello che si evince dai Rapporti, è che molti dei Paesi aderenti hanno incluso addirittura nelle loro Costituzioni i principi della Convenzione o, in altri casi, hanno varato nuove leggi in tal senso o emendato quelle esistenti per conformarsi ai dettami convenzionali. Ma purtroppo, ancora oggi, troppo spesso i diritti dei bambini e degli adolescenti vengono palesemente violati, e ciò si ripercuote anche e soprattutto sulle situazioni di rischio.

4.3 Raccomandazioni e strumenti convenzionali europei in tema di diritti minorili

Ma in un mondo dove le discriminazioni e le disparità sociali lungi dal regredire sembrano piuttosto diffondersi o quantomeno mantenersi intatte, come applicare concretamente questo significativo ed auspicabile quadro convenzionale in ambito di tutela dei minori?

Quasi rendendosi conto di tali problematiche, già la *Convenzione Europea sull'esercizio dei diritti del fanciullo di Strasburgo* del 1996 (ratificata da numerosi Paesi), offre un ulteriore tassello per la riflessione sui diritti, sottolineando che i minori oltre a dover essere informati ed ascoltati nelle procedure che li riguardano, devono essere messi *in condizione di esercitare i propri diritti*. Così ad esempio l'idea encomiabile ma utopica di offrire un'educazione 'a tutti' ed 'uguale per tutti', si scontra con il permanere di circostanze socio-politiche di neo-

colonizzazione, povertà e disparità mondiali. Non basta promulgare un diritto ma occorre modificare le condizioni generali che ne impediscono l'attuazione e l'esercizio.

Senza la possibilità reale che bambini e ragazzi possano esercitare i diritti sanciti dalle normative, non si compie alcun passo avanti, anzi, in molti casi, è possibile che quei minorenni si accostino o

entrino nella sfera del rischio sociale, arrivando a commettere piccoli reati ed entrando, successivamente, in bande, o nei ranghi di strutturate organizzazioni criminali.

Sempre in tema di diritti, ma restringendo il campo all'area che più ci interessa, ricordiamo la Dichiarazione dei diritti al Congresso delle Nazioni Unite sulla Prevenzione del Crimine ed il Trattamento del delinquente, firmata in Giappone (agosto 1970), dove si raccomanda all'Assemblea Generale di adottare le Regole Minime per il trattamento dei detenuti. Alcuni anni più tardi verranno redatte le Regole Minime delle Nazioni Unite per la Giustizia Minorile, approvate nel 1985 e note come "Regole di Beijing". Queste ultime rappresentano un compromesso filosofico e giurisprudenziale fra i vari orientamenti internazionali in materia minorile: quello 'garantista' che poneva il minore sotto la protezione di norme legali e processuali, quello protettivo, che intendeva assicurare al minore entrato in contatto con la giustizia un'equa protezione sociale ed economica, ed il modello "partecipativo", in base al quale la collettività era chiamata ad una partecipazione attiva per prevenire e contenere il disagio minorile, riducendo al minimo l'intervento giudiziario nei confronti del minore.

Nel 1990, nell'ambito dell'VIII Congresso ONU sulla prevenzione dei reati e sulla protezione del minore, vengono elaborate ed approvate anche le Direttive di Riyadh ed un Regolamento delle Nazioni Unite per la protezione dei bambini deprivati della libertà: entrambi i documenti, che evidenziano linee d'intervento programmatiche per le politiche degli Stati cui si rivolgono, hanno lo scopo di assicurare tutela adeguata e salvaguardia dei diritti ai minori in situazioni di

non-libertà, pienamente in linea con quanto già espresso nelle Regole Minime di Pechino e nella Convenzione ONU del 1989.

Seguiranno altre Raccomandazioni legate all'attività delle Nazioni Unite, o del Consiglio d'Europa, come la Raccomandazione (2000)20 per il tempestivo intervento psicosociale dei minori a rischio¹⁰⁹, che invita a far leva sui fattori di protezione, fra cui vengono enumerati “la cura, l'educazione, la promozione di valori ed attitudini prosociali, l'abilità di far fronte alle situazioni, il rafforzamento dei legami familiari, l'adesione a gruppi di pari e alla comunità locale”, con la richiesta di porre una speciale attenzione nel proporre programmi ed interventi poco invasivi, non stigmatizzanti, proporzionati al rischio, non discriminatori, rispettando la privacy e l'integrità psico-fisica dei ragazzi.

Altri dispositivi di un certo interesse sono la Raccomandazione (2003)20 sulle nuove forme di trattamento della delinquenza minorile, le Regole Minime Standard delle Nazioni Unite (Regole di Tokyo) del 2003 sulla non discriminazione nelle misure non private della libertà, la Carta della Giustizia dei Minori e la Raccomandazione CM/Rec (2008)11, sulle regole Europee per i minori delinquenti oggetto di sanzioni e misure.

4.4 Politiche di prevenzione e Programmi Europei in ambito di devianza ed educazione

Va preso atto di come sia andata cambiando nel tempo la prospettiva attraverso cui leggere il disagio giovanile: dall'individuo e dalle sue problematiche, cioè il soggetto ‘a rischio’, si tende a dare una lettura più ampia del fenomeno, che comprende soprattutto aspetti sociali e culturali. Lo spostamento del *focus* sulle relazioni e l'ambiente di vita dei giovani comporta altresì una

¹⁰⁹ Il minore a rischio è qui definito: ‘persona minore di 18 anni che si trova esposta a molteplici fattori di rischio’, fra questi si elencano abusi, negligenza, bullismo e insuccesso scolastico, degrado ambientale, discriminazione razziale, genitori autori di reati o disoccupati.

revisione delle *responsabilità sociali* che possono favorire comportamenti devianti o al contrario bloccarne l'evoluzione: numerosi in questo senso gli studi nel campo dei fattori di rischio e protezione sociale.

Le politiche di prevenzione del crimine, le strategie di educazione alla legalità, sono orientate appunto ad individuare tutti quegli elementi che nel percorso evolutivo di un giovane possono controllare, attenuare o impedire possibili comportamenti a rischio. I fattori di rischio e di protezione, pertanto, assumono rilevanza diversa, in termini di strategie di prevenzione, se individuati per *prevenire comportamenti antisociali*, o *contenere il danno psico-sociale che si manifesta in presenza di un'azione deviante* o, infine, *ridurre la possibilità di sviluppare una carriera deviante*. Queste finalità racchiudono in sintesi le tre più importanti dimensioni della prevenzione.

Fra le più recenti indicazioni europee in questo campo, vale la pena ricordare il primo programma della rete denominata *European Crime Prevention Network*¹¹⁰, che, specificando gli aspetti principali da promuovere in materia di prevenzione della delinquenza minorile, indica come fattore di protezione prioritario *l'educazione*, evidenziando l'importanza di altri elementi quali lo 'studio dei contenuti e dell'impatto dei programmi utilizzati per promuovere il cambiamento di comportamenti nei giovani che commettono reati', e la 'promozione delle pratiche di Giustizia Riparativa fra cui la mediazione'¹¹¹.

¹¹⁰ The European Crime Prevention Network (EUCPN) has been set up by the Council Decision 2009/902/JHA.

¹¹¹ In base all'*International Scientific and Professional Advisory Council (ISPAC)*, l'attività riparativa può essere applicata attraverso varie tipologie di programmi adottate in diversi Paesi, tra cui spiccano: l'invio di una lettera di scuse (*apology*) alla vittima da parte dell'autore del reato; gli incontri tra vittime e autori di reati analoghi a quello subito dalle vittime (*the Victim/Community Impact Panel*); gli incontri di mediazione allargata che tendono a realizzare un dialogo esteso ai gruppi parentali ovvero a tutti soggetti coinvolti dalla commissione di un reato (*the Community/Family Group Conferencing*); la prestazione di un'attività lavorativa a favore della vittima stessa (*Personal Service to Victims*) o a favore della collettività (*Community Services*); la mediazione tra l'autore del reato e la vittima dello stesso (*Victim-Offender Mediation*).

Nel secondo programma del Network vengono aggiunti all'elenco 'lo studio e l'impatto dei programmi formativi, la valorizzazione economica dei programmi d'intervento tempestivi e la ricerca comparata sulle bande giovanili'.

I primi documenti dell'Unione Europea in cui si parla esplicitamente della necessità di adottare una politica comune in favore del trattamento della criminalità minorile sono legati all'iniziativa del Comitato Economico e Sociale Europeo (un organo consultivo) e del Parlamento Europeo:

“<...> la posizione di entrambi di fronte alla delinquenza minorile si traduce in una scommessa per un modello di responsabilità del minore, combinato con elementi di Riparative and Restorative Justice, nella linea delle proposte realizzate dalle Nazioni Unite e dal Consiglio d'Europa.”¹¹²

Dunque la scelta dello spazio europeo di 'sicurezza, giustizia e libertà' è per un intervento educativo e riparativo nei confronti dei minori autori di reati, per l'inserimento socio-lavorativo e per una giustizia minorile basata su un modello di responsabilità e *Restorative Justice* a fronte di risposte punitive e repressive.

Si va delineando un quadro comune di riferimento dell'Unione Europea per i minorenni autori di reati, legato a molteplici aspetti, tra cui: l'implementazione degli studi quantitativi del fenomeno in Europa; la creazione di standard minimi internazionali per il trattamento educativo; la creazione di un Osservatorio Europeo sulla Giustizia Minorile; la realizzazione di un programma di appoggio agli operatori del settore (giudici, educatori, assistenti sociali, polizia); il coordinamento operativo di tutte le istituzioni ed agenzie coinvolte che si occupano di giustizia, formazione, educazione, impiego¹¹³. Parimenti anche il Parlamento Europeo

¹¹² Tascon Gonzalez, M.M. (2010). *El tratamiento de la delincuencia juvenil en la Union Europea*. Valladolid: Lex Nova, p.36 ss.

¹¹³ Parere DO, C 110/75, approvato dal Comitato il 15.3.2006 e pubblicato in G.U.U.E. il 9.5.2006.

assume una prospettiva essenzialmente garantista, prendendo spunto da altri documenti, fra cui la Carta Europea dei Diritti del Bambino (Risoluzione 8/7/1992), che conferma l'assunto dell'età minima di 18 anni per esigere la corrispondente capacità della piena responsabilità, sottolineando l'importanza che il minorene benefici di tutte le garanzie processuali, di assistenza e difesa per un processo equo, che si cerchi di evitare con ogni mezzo la reclusione del ragazzo in una istituzione penitenziaria per adulti e si fornisca un trattamento adeguato da parte di specialisti per la rieducazione ed il reinserimento sociale del minore.

Altro documento interessante è la Risoluzione del Parlamento Europeo del 21/6/2007 sulla delinquenza minorile, che affronta il fenomeno della prevenzione attraverso lo sviluppo di una strategia integrata, a livello nazionale ed europeo, sul piano scolastico, familiare ed educativo, sulla socializzazione precoce dei giovani, la trasmissione dei valori civici, la promozione di politiche pubbliche legate all'occupazione, alla formazione professionale, all'occupazione del tempo libero, agli scambi giovanili. Viene inoltre valorizzata la formazione dei docenti e del personale scolastico specializzato. con la nomina di un mediatore comunitario, che connetta la scuola con la comunità locale.

L'Unione Europea esplicita pertanto, attraverso questi ed altri documenti, che le politiche degli Stati membri in materia di delinquenza minorile debbano favorire la comunicazione, lo scambio di informazioni e l'attuazione delle leggi in vigore, promuovere la prevenzione e la tutela anche attraverso i programmi progettuali già esistenti¹¹⁴, portando avanti accordi di cooperazione, a livello locale, tra associazioni degli Stati membri che lavorano nel settore.

4.5 Pedagogia sociale e pedagogia penitenziaria

¹¹⁴ Fra gli altri Programmi in esame: Prevention and Fight against Crime 2007-13, Daphne III, Youth in Action 2007-13, Equal.

Prima di andare oltre ed addentrarci nella comparazione con altri sistemi ed interventi educativi, posti in atto in altri Paesi nei contesti a rischio come quello carcerario, con particolare riguardo all'ambito minorile, da un'angolazione critica che ne contenga limiti e prospettive, corre l'obbligo di fare un passo indietro e verificare lo specifico *humus* epistemologico e metodologico dove la nostra riflessione e l'intero *focus* del nostro discorso si vengono a situare.

Ci si muove infatti all'interno di un particolare settore del più generale contesto pedagogico, quello cioè della '*Pedagogia sociale*', una branca della materia, considerata da alcuni studiosi come una scienza sociale all'interno delle scienze dell'educazione ed insieme una scienza pratica d'intervento socio-educativo¹¹⁵, interessata all'analisi di ciò che concerne itinerari pedagogici 'comunitari', rilevanti in connessione a tematiche socialmente connotate o ad azioni e prassi, come quelle dei luoghi a rischio marginalità, fra questi il carcere. È all'interno di tale più ampio contesto che, restringendo ulteriormente il raggio d'azione e l'oggetto di studio, prende forma la cosiddetta pedagogia penitenziaria¹¹⁶ e, in una prospettiva critica che qui verrà rappresentata, se ne pone idealmente il superamento.

Se è vero che si comincia a parlare di 'pedagogia sociale' con Diesterweg¹¹⁷ (1790-1866), che per primo parla di Educazione sociale, e Natorp (1854-1924)¹¹⁸, che utilizza il termine

¹¹⁵ Cfr. il bel volume della studiosa spagnola G. Pérez Serrano, *Pedagogía social-Educación social: construcción científica e intervención práctica*, Madrid, Narcea Ediciones, 2009, p.19

¹¹⁶ La pedagogia penitenziaria definita dalla Legge 26 luglio 1975 n. 354 *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, concepita per tutti i detenuti (adulti e minori) e considerata all'avanguardia nel periodo della sua emanazione. Per i minorenni sarà determinante il varo del DPR 448/1988, recante *Nuove norme sul processo penale minorile*.

¹¹⁷ Con il pedagogista F.A.W. Diesterweg (1790-1866), studioso e seguace di Pestalozzi (1746-1827) verrà data ampia diffusione all'espressione Sozial Pädagogik, in contrapposizione a "Individualpädagogik" ed in alternativa a "Collectivpädagogik", sottolineando l'educazione del singolo come aspetto di un'educazione alla società e al gruppo, da non confondersi con un'educazione e una riflessione su di essa che non abbiano la singola persona come loro destinatario, bensì un gruppo od una società, cioè educazione e pedagogia appunto "collettive".

¹¹⁸ Nel 1898 Natorp pubblicò l'opera *Socialpädagogik*, con il sottotitolo *Teoria dell'educazione della volontà*, ottenendo, grazie a tale lavoro, il titolo di fondatore della Pedagogia sociale. In realtà l'autore utilizza quasi indifferentemente i due termini di 'pedagogia' e 'pedagogia sociale', rimarcando che la seconda "non costituisce una parte separabile della teoria dell'educazione, collocata talvolta al lato di quella individuale, ma piuttosto la sua espressione concreta". Oggi è ampiamente discussa l'identità epistemologica della Pedagogia Sociale e il suo sviluppo è segnato dalle grandi riforme collettive e sociali e dalle indagini sul tema.

Pedagogia sociale e lo diffonde per la prima volta, è altrettanto significativo che la specificità di tale disciplina già esistesse nei secoli XVII e XIX, ed ‘in nuce’ anche in tempi ben più antichi¹¹⁹.

Fin dai suoi inizi, essa ha avuto la finalità di rivolgere un’attenzione privilegiata al fenomeno educativo nelle sue relazioni con la sociabilità, le ideologie, i comportamenti collettivi, le visioni del mondo. Tra le sue principali finalità, quella di costruire strumenti storici, linguistici e culturali che favoriscano lo studio dei problemi socio-educativi e l’individuazione dei corrispondenti interventi e pratiche, anche in senso emancipatorio¹²⁰. Per alcuni studiosi è lo specifico ambito oggetto di studio, cioè l’Educazione sociale, che costituisce la peculiarità della Pedagogia Sociale, nella connessione tra problemi educativi e società e, come specificità scientifica e teorica, analizza le tematiche di riferimento nell’impegno educativo della realtà sociale.¹²¹

Altri autori, a livello europeo, ritengono sia applicabile a tutte le Scienze Sociali, come assetto metodologico, la triplice prospettiva proposta da Inkeles¹²² per la sociologia (storica, empirica e analitica), per un più adeguato avvicinamento alla ‘funzionalità scientifica e professionale’ di ciascuna disciplina. Tale parallelismo può essere instaurato anche con la Pedagogia sociale, in cui ad esempio la prospettiva storica rafforzerebbe lo statuto epistemologico come scienza con apporti di grande tradizione educativa (Germania, Francia, Belgio e Italia).

Secondo Arroyo (1985:205), elementi connotativi della Pedagogia Sociale sono: «la teoria e la prassi del perfezionamento dell’uomo come ‘essere sociale’, vale a dire in tutto ciò che si

¹¹⁹ G. Pérez Serrano enumera, fra i precursori della disciplina, Comenio (educazione per tutti), Pestalozzi (educazione del popolo) Kolping (educazione del mondo operaio). nonché Kant e Fichte, (cfr. *op. cit.*, pagg.21-25).

¹²⁰ Come ricorda A. Surian (*Fra Angicos e Barbiana: prospettive pedagogiche interculturali*, in LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning, A.2/N.9, 2007) Paulo Freire in uno dei suoi ultimi scritti, *Pedagogia da autonomia*, riporta la riflessione sui saperi non alla scelta di un “canone” rigido, ma alla necessità di leggere la relazione dialettica e dialogica fra educazione e ricerca che “si incontrano una nel corpo dell’altra” (p.32). Nello stesso testo, Freire mette al centro della qualità dell’insegnamento il riconoscere ed “assumere” l’identità culturale ed il rispetto dell’autonomia di chi apprende.

¹²¹ A. Gramigna, *Manuale di Pedagogia Sociale*, Roma, Armando, 2003

¹²² A. Inkeles, *Society, social structure, and child socialization*, in “Socialization and society” (a cura di J. A. Clausen), Boston, Mass., 1968, 2-36).

relaziona con la sua personalità o condotte sociali. Attitudini, abiti, comportamenti che promuovano positivamente i valori ‘sociali’ dell’individuo e della comunità, intesi come valori sociali ed educativi». ¹²³

Per quanto riguarda i ragazzi che entrano nelle strutture detentive, per periodi brevi o più lunghi, in molti Paesi si è sviluppata, idealmente collocabile all’interno della Pedagogia Sociale, una specifica pedagogia denominata ‘penitenziaria’, con caratteristici approcci, metodi, letteratura e ricerche. *La Pedagogia Penitenziaria*, con sfumature diverse a seconda dei Paesi e delle legislazioni, nasce dall’incontro con discipline affini, in particolare con la pedagogia speciale, la psicologia e sociologia della devianza, il diritto penitenziario, la criminologia. ¹²⁴

Fra gli aspetti perspicui della pedagogia penitenziaria è che essa si basa su un “trattamento individualizzato”, imperniato intorno ad un nucleo pedagogico centrale che connette elementi dell’ ‘apprendimento’ (di competenze, abilità e linguaggi, attraverso la scuola in carcere) e del ‘fare’ (attività lavorative *intra* ed *extra moenia*, sport, laboratori artistici). Il nucleo pedagogico dell’educazione in carcere ruota intorno ai seguenti elementi: la scuola, il lavoro non affittivo (esterno o interno), le attività formative e ludico-ricreative, il colloquio non-direttivo.

Ma i cardini di tale orientamento di studi, sia pur considerati all’avanguardia al loro nascere e frutto di movimenti di opinione e studi progressisti, anche e soprattutto noti per aver ratificato e diffuso l’importanza ed imprescindibilità dell’ambito psico-pedagogico e progettuale all’interno del carcere, hanno col tempo mostrato i loro limiti, non tanto nelle aree d’intervento proposte (la scuola, il lavoro, le attività ludico-ricreative)¹²⁵ quanto nelle metodologie

¹²³ Se una delle finalità principali della Pedagogia Sociale è dunque l’Educazione Sociale, la realtà educativa nel suo insieme per Filtner corrisponde alla «totalità dei fenomeni dove si può trovare spazio per la responsabilità educativa, basandosi sui principi della pedagogia come scienza dello spirito».

¹²⁴ Cfr., fra gli altri: G. Sartarelli, *Pedagogia Penitenziaria e della devianza*, Roma, Aracne, 2002; Sartarelli, *Pedagogia Penitenziaria e della devianza: osservazione della personalità ed elementi del trattamento*. Roma, Carocci-Faber, 2004; L. Viggiani, *Storia della pedagogia penitenziaria. Compendio*. Roma, Anicia, 2006.

¹²⁵ Art.15 L. 26 luglio 1975, n. 354 (Norme sull’ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà). (GU n.212 del 9-8-1975 - Suppl. Ordinario)

applicative e nelle strategie di offerta, spesso condizionate da problemi burocratici ed economici, affidate all'iniziativa – più o meno dinamica - ed alla creatività dei singoli educatori/operatori o portate avanti senza conseguire la reale adesione, il coinvolgimento profondo, l'atteggiamento motivato e collaborativo di chi sente di volersi 'emancipare' più che 'essere rieducato' e cerca, a volte proprio tramite l'apprendimento, l'autonarrazione e la formazione, la sua vocazione umana ad 'essere di più'¹²⁶.

Oggi, ad esempio, pur non dovendosi dimenticare che l'approccio individualizzato alla persona in carcere è stato un elemento di conquista, rispetto ad un passato massificante, che applicava le medesime soluzioni indiscriminatamente a tutti, gli studi sulla devianza in adolescenza s'indirizzano sempre più verso i gruppi, la gruppalità, come potenziale, preziosa risorsa cui fare appello nei tanti casi di non aggancio individuale¹²⁷.

Nonostante gli sforzi messi in campo per un intervento sociale integrato¹²⁸, soprattutto con i minorenni, a distanza di anni dalla nascita delle legislazioni legate a questi specifici ambiti educativi, emerge prepotente la domanda sul senso e sull'attualità delle proposte pedagogiche portate avanti in molti Paesi europei (e non solo), e si ritiene importante avviare nuove ricerche comparative sui fenomeni giovanili legati alla criminalità, sugli orientamenti scientifici e sullo stato attuale dei diversi interventi ed approcci preventivi/educativi posti in atto (in base alle normative ed alle prassi operative), individuando metodi e strumenti in grado di offrire risposte efficaci, che indirizzino verso percorsi di ri/nascita e liberazione piuttosto che ri/educazione.

¹²⁶ E. Zizioli, *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Firenze, Le Lettere, 2014.

¹²⁷ D. Biondo, (a cura di), *Fare gruppo con gli adolescenti*, Milano, Franco Angeli, 2008

¹²⁸ L'intervento sociale all'interno del sistema penale minorile è prevalentemente centrato intorno all'idea del passaggio, del movimento, della dinamicità, della trasformazione. Infatti le principali caratteristiche della progettualità in area penale sono le seguenti: intenzionalità pedagogica; contrattualità dei progetti; costruzione di ipotesi di progetto e sviluppo di una relazione significativa; valutazione dei tempi della misura penale e dei tempi dell'adolescenza; coinvolgimento del territorio; valutazione della funzionalità della misura; definizione di modalità di controllo e verifica.

Molto interessanti ad esempio le analisi sulle misure alternative/sostitutive quali la *probation* in Gran Bretagna o la *messa alla prova* in Italia, che evidenziano (dalle più recenti rilevazioni) come sia possibile contribuire a diminuire il rischio di reiterazione dei reati - la recidiva - e favorire la reintegrazione a livello di cittadinanza attiva dei ragazzi devianti, avviando così processi di responsabilizzazione individuali e collettivi. In tal modo l'azione educativa, anche in un contesto come quello penale, sollecitando le dimensioni spazio-temporali-identitarie che meglio si adattano alla condizione psicologica e sociale della persona (ad esempio adolescente o giovane adulto), attraverso approcci e metodi pedagogici diversificati, ed avvalendosi di assetti organizzativi non cristallizzati in forme *standard*, evolve nell'idea di un processo, nel senso di evoluzione dinamica, rinegoziata e ridefinita, tra le parti coinvolte.

4.6 Legislazione penale, pedagogia penitenziaria ed interventi educativi

Le premesse fatte in ambito di politiche e legislazioni europee, conducono sempre più all'interno del tema centrale del nostro studio, quello dei minorenni (in molti Paesi la minore età è stabilita ai 18 anni) che, in contesti europei e mondiali, sono considerati o '*a rischio*', a causa di una serie di condizioni difficili, dal punto di vista sociale, culturale e familiare, denominate scientificamente 'fattori di rischio', o '*autori di reati*', quando hanno già commesso reati, *bagatellari* o gravi, in ambito scolastico (bullismo) o al di fuori delle agenzie educative esterne alla famiglia.

Proprio per questi ragazzi sono nate, in gran parte dell'Europa, legislazioni garantiste, rivolte a specifici contesti educativi (o rieducativi) - fino a quello penale - dove è necessario proporre una continuità di risposte ai bisogni ed ai diritti dei minori, assicurando continuità negli assetti di crescita e tutela delle prerogative minorili.

Un ampio dibattito si è sviluppato ed è tuttora in corso intorno alle questioni citate, nel campo delle politiche, delle normative e degli interventi educativi. Fra i temi più scottanti: la necessità di trovare soluzioni educative nuove per i ragazzi ‘a rischio’ o devianti anche tenendo conto dei fenomeni migratori e della conseguente necessità di ampliare anche a loro i benefici concessi per legge ai minorenni (in teoria praticabili ma non di fatto); l’opportunità di dare maggior omogeneità ai diritti minorili europei (anche negli aspetti educativi) nonostante alcune notevoli differenze dei sistemi di giustizia; l’importanza di fare ricorso ed implementare le pratiche di mediazione e Giustizia Riparativa, già da tempo avviate con successo in diversi Paesi del Nord Europa (es. Belgio¹²⁹); l’opportunità di dare maggior omogeneità alle politiche sociali europee in materia di prevenzione, primaria, secondaria e terziaria, per anticipare o bloccare il costituirsi di carriere criminali; l’avvio di studi e ricerche interdisciplinari sui fattori di rischio e protezione sociale¹³⁰; la valutazione della ‘tenuta’ e validità delle attività educative proposte a chi entra in un carcere per minorenni (la scuola, il lavoro, la formazione, i laboratori) e la concreta possibilità per molti ragazzi di uscire definitivamente dal circuito penale attraverso le ‘misure alternative o cautelari’ (come la *probation* anglosassone) che offrono ai minorenni una seconda possibilità di uscire ‘indenni’ dal sistema penale.

¹²⁹ Ha sede in Belgio, presso il Dipartimento di Diritto Penale e Criminologia dell’Università Cattolica di Lovanio, l’ *European Forum for Restorative Justice*, un importante e vitale organismo, istituito ufficialmente nel 2000, il cui scopo principale è la promozione e realizzazione, in tutta Europa, di attività di mediazione tra vittime e autori di reato ed altre pratiche di Giustizia Riparativa, lo sviluppo di scambi internazionali di tipo informativo e di mutuo aiuto e di politiche, servizi e normative efficaci; l’implementazione delle basi teoriche della Giustizia Riparativa, tramite indagini, studi e ricerche; l’attività di formazione e dialogo fra operatori, ricercatori ed istituzioni; il supporto alle scuole e all’educazione pubblica con incontri di responsabilizzazione sui temi di mediazione tra vittime, rei e territorio.

¹³⁰ Molto importanti in questo campo le ricerche di Raymond R. Corrado, un illustre studioso canadese, Professore presso la Scuola di Criminologia, il Dipartimento di Psicologia e la Facoltà di Scienze della Salute della *Simon Fraser University* (British Columbia, Canada), coautore di numerosi volumi, fra cui *Multi-Problem Violent Youth: Issues in Juvenile Justice; Evaluation and Criminal Justice Policy; and Juvenile Justice in Canada*, che ha pubblicato articoli e saggi su un’ampia varietà di argomenti, che comprendono i fattori di rischio e protezione, i giovani autori di reati violenti, la salute mentale, la psicopatologia in adolescenza, la vittimizzazione delle popolazioni aborigene.

Tali 'misure', e gli interventi educativi che le sostengono, hanno cercato nuovi spazi di attuazione e collegamento, consoni al tentativo di mantenere, anche in situazioni difficili e complesse, dal punto di vista sociale e pedagogico, la centralità dell'idea che un adolescente autore di reato rimane pur sempre un soggetto in età evolutiva, talvolta neppure imputabile all'età della commissione del fatto (a seconda dei Paesi sono diverse le età scelte per la soglia dell'imputabilità minorile) e che mantiene invariati i propri diritti e tutele.

Per quanto riguarda i ragazzi che entrano in una struttura carceraria, per periodi brevi o più lunghi, in molti Paesi si è sviluppata, all'interno della Pedagogia Sociale, una specifica 'pedagogia penitenziaria', come si usa chiamarla, con caratteristici approcci, metodi, letteratura e studi¹³¹.

A distanza di anni dalla nascita di queste legislazioni legate a specifici ambiti educativi, emerge prepotente la domanda sul senso e sull'attualità delle proposte pedagogiche che in questo ambito vengono portate avanti in molti dei nostri Paesi, e si ritiene importante avviare nuove ricerche comparative sui fenomeni legati alla criminalità minorile e sullo stato attuale dei diversi interventi ed approcci rieducativi e preventivi posti in atto (in base alle normative ed alle prassi operative), individuando metodi e strumenti in grado di offrire risultati maggiormente efficaci.

4.7 GIUSTIZIE MINORILI A CONFRONTO: UNA PROSPETTIVA COMPARATA

Si ritiene ora indispensabile, per procedere all'esame delle criticità e dei punti di forza degli ambiti d' intervento pedagogico e trattamentale dei sistemi di Giustizia Minorile in Europa,

¹³¹ La pedagogia penitenziaria, con sfumature diverse a seconda dei Paesi e delle legislazioni, nasce dall'incontro con discipline affini, in particolare la pedagogia speciale, la psicologia e sociologia della devianza, il diritto penitenziario, la criminologia.

procedere ad una breve descrizione degli stessi e delle loro caratteristiche, tenendo conto d' Italia, Spagna e Gran Bretagna.

La Giustizia Minorile in Italia

Della situazione italiana relativa alla Giustizia Minorile già molto è stato detto nei paragrafi precedenti ma sembra giunto il momento di una sistematizzazione¹³².

Con il varo del D.P.R. 448/1988 *Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni* e con il D. Lgs. 28 luglio 1989, n. 272, recante *Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448*, il minore non è più oggetto ma soggetto di diritto, il diritto dei minori diventa un diritto non 'sui' minori ma 'per' i minori, che prende in esame un intervento integrato, sostenendo lo sviluppo della personalità del ragazzo per una ripresa possibile di processi educativi interrotti o sviati. In base a questa *ratio* nasce la riforma del processo penale minorile basato sull'idea della necessità di un progetto educativo da promuovere con il ragazzo che ha espresso le sue difficoltà, ed ha lanciato quasi un grido d'aiuto, mettendo in atto un comportamento trasgressivo e sanzionabile

Occorre rilevare che in Italia corre l'obbligo dell'azione penale in caso di reato; nel nostro Paese i minorenni sono imputabili dall'età di 14 anni (art. 97 c.p.) e, i ragazzi che commettono un reato in età inferiore, vengono rilasciati dopo un eventuale fermo (art. 8 e 26 D.P.R. 448 del 22.09.1988 – *Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati*

¹³² Si ringrazia, per la stesura di questo capitolo, il Dipartimento Giustizia Minorile che ha messo a disposizione buona parte della 'letteratura grigia' e della documentazione di uso professionale corrente.

minorenni),¹³³ a meno che non sussistano elementi che fanno ritenere il ragazzo “pericoloso socialmente”: in questo caso (vedi art. 37 e 38 del D.P.R. 448/88), sono previste strutture di contenimento specifiche; il ricorso a queste misure è tuttavia poco frequente.

La prevenzione della devianza nei minori di 14 anni è di competenza dei Servizi del territorio (Aziende Sanitarie Locali, Comuni, Provincia), che possono proporre interventi di prevenzione generale (iniziative culturali, di educazione alla legalità, di sensibilizzazione al tema della giustizia) o particolare, nel senso di seguire da vicino - da un punto di vista economico e socio-psicologico - nuclei familiari con minori a rischio di devianza.

I ragazzi di età compresa fra i 14 e i 18 anni sono penalmente perseguibili, anche se l'imputabilità e il grado di responsabilità devono essere accertati caso per caso (art. 9 D.P.R.448/88).

I maggiorenni - ovvero i ragazzi che hanno compiuto i 18 anni - sono soggetti alla giurisdizione prevista per gli adulti, salvo nel caso in cui il reato del quale sono imputati sia stato commesso prima dei 18 anni (art. 3 D.P.R.448/88).

I ragazzi che commettono un reato in età compresa fra i 14 e i 18 anni, vengono giudicati da un tribunale apposito (il Tribunale per i Minorenni) in base al D.P.R. 448/88 e alle disposizioni contenute nel codice penale. Detto decreto rappresenta l'ultima tappa di un lungo processo di riflessione - culturale e parlamentare - che ha visto cambiare, in maniera sostanziale, il sistema giudiziario minorile italiano nel corso degli anni: fino agli anni '50 il modello di intervento prevalente era caratterizzato dalla preponderanza di risposte istituzionali di tipo contenitivo, che prevedevano l'inserimento del minore in strutture aventi come principale funzione il controllo (le cosiddette “case di rieducazione”), anche nel caso in cui non si configurassero veri e propri reati, ma anche semplicemente condotte di vita irregolari.

¹³³ Il D.P.R. 448/88 è il codice di procedura penale per i minorenni che tanta importanza ha rivestito in Italia, rappresentando quasi una legge-pilota in tutta Europa, e che recepiva le istanze scientifiche e progressiste di un'intera epoca.

Negli anni Sessanta, come si è già visto, si è andata diffondendo una modalità di intervento finalizzata a risposte di tipo terapeutico-rieducativo, da attuarsi sia all'interno che all'esterno delle strutture contenitive. Il minore, secondo l'ottica prevalente, veniva percepito come soggetto influenzato da condizioni ambientali e familiari che ne determinavano piuttosto rigidamente la condotta e la finalità che l'intervento si poneva era di recupero sociale del minore stesso; con strumenti di natura sostanzialmente assistenziale, l'istituzione cercava di creare o ripristinare condizioni ambientali tali da influenzare la crescita del minore in direzione pro-sociale.

Con la legge delega n. 382 del 22.07.1975 (Norme sull'ordinamento regionale e sull'organizzazione della pubblica amministrazione) e il relativo decreto di attuazione n. 616 del 24.07.1977 (Attuazione della delega della L. 382/75) è stato sancito il passaggio agli enti locali dell'esecuzione dei provvedimenti rieducativi e civili del Tribunale per i Minorenni.

A partire dalla fine degli anni Settanta il sistema complessivo di interventi fino a quel momento attuati è stato progressivamente messo in discussione, e si è andato affermando un paradigma esplicativo della devianza di tipo costruttivista per il quale ogni atto (deviante o meno) può essere compreso solo all'interno del contesto sociale nel quale si colloca: le riflessioni e le esperienze prodotte in quegli anni hanno dato esito al citato DPR 448 del 1988., un decreto - come già detto - fortemente innovativo per l'epoca.

Nel rinnovato contesto normativo il sistema penale minorile fa riferimento ad alcuni principi:

- *Il principio del minimo intervento penale*, per il quale la giustizia si pone come obiettivo il cercare di limitare l'ingresso del minore nel circuito penale, ogni qual volta ciò sia possibile, o quantomeno di ridurre la permanenza, sulla base delle esperienze e ricerche che hanno

dimostrato il rischio - in termini di strutturazione delle scelte devianti - insito nel rapporto fra minore e giustizia penale.

In relazione a detto principio il codice di procedura penale minorile cura alcuni aspetti precedenti l'ingresso del minore nel circuito della giustizia – ad esempio la non obbligatorietà dell'arresto e del fermo (art. 16 D.P.R. 448/88) o la presunzione, nel caso di dubbio, di minore età (art. 8 D.P.R. 448/88) - e prevede, fin dalle prime fasi del procedimento, la possibilità di fuoriuscita dal circuito stesso; ne sono esempio la dichiarazione di non luogo a procedere per irrilevanza del fatto (art. 27 D.P.R. 448/88), l'estinzione del reato per esito positivo della prova (art. 29 D.P.R. 448/88) o ancora la scelta di una delle misure cautelari (artt. 20-22 D.P.R.448/88) nell'ambito delle quali le esigenze educative vengono anteposte a quelle cautelari.

Nell'applicazione delle sanzioni inoltre, vengono sempre tenute nel debito conto le situazioni personali, familiari ed ambientali in cui è maturato il reato, e l'intervento viene individualizzato, in relazione alla diversità dei casi.

- *Il principio della de-stigmatizzazione*, conseguenza diretta del precedente principio nonché della considerazione che l'adolescenza rappresenta una fase in cui il conflitto e la trasgressione sono, in qualche modo, da considerarsi come strumenti di crescita e non devono, quindi, necessariamente informare le attese che il contesto esprime nei confronti del ragazzo. È importante, in altre parole, non identificare le scelte a vario titolo devianti di un individuo in crescita con tratti stabili del suo carattere o della sua persona, in quanto questo contribuirebbe a cristallizzare tali scelte in comportamenti stabilmente devianti. Il principio della de-stigmatizzazione prescrive la tutela dell'identità della persona minore, e viene attuata attraverso la realizzazione di processi “a porte chiuse” e, più in generale, il divieto di divulgazione di notizie che consentano l'identificazione di minori imputati o condannati, l'estinzione del reato

per esito positivo della prova (art. 28, *Sospensione del processo e messa alla prova*), alcune peculiarità rispetto all'iscrizione di condanne nel casellario giudiziario.

- *Il principio della residualità del carcere*, che ha informato tutta la riforma minorile ed esprime a tutt'oggi la principale tendenza della legislazione in argomento. Previste per i minori sono alcune misure cautelari non detentive: *le prescrizioni, la permanenza in casa, il collocamento in comunità*; è possibile, inoltre, ricorrere ad altri istituti, quali *la sospensione del processo e la messa alla prova*, per la quale si concede al minore un tempo stabilito per modificare comportamenti ed atteggiamenti; al ragazzo viene offerta un'occasione di riabilitazione sociale completa in quanto, in caso di esito positivo della prova, il reato viene estinto. A tali misure sono da aggiungersi quelle cosiddette alternative alla detenzione, introdotte dalla Legge 354 del 26.07.1975 (*Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà e successive modificazioni*) ovvero l'affidamento in prova al servizio sociale, la detenzione domiciliare, la semilibertà e la liberazione anticipata, applicabili agli adulti ed ai minori con alcune differenze. Con la Legge 165 del 27.5.1998, infine, (*Modifiche all'art. 656 del codice di procedura penale e alla L. 354/75 e successive modificazioni*) è stata favorita un'ulteriore apertura all'intervento trattamentale esterno, con l'aumento, anche per i minori di anni ventuno in possesso di alcuni specifici requisiti, delle possibilità di applicazione di misure non detentive.

Fondamentale in tale ambito la collaborazione fra Servizi: promuovere con competenza gli istituti alternativi alla detenzione che la normativa vigente mette a disposizione significa, infatti, acquisire una conoscenza approfondita delle risorse del territorio e realizzare una proficua interazione con i servizi dell'Ente Locale, nella consapevolezza dello stretto collegamento che oggi intercorre tra l'intervento preventivo sul disagio giovanile e quello di "trattamento" della vera e propria devianza (collegamento al quale corrisponde una stretta connessione tra

interventi amministrativi di sostegno socio-educativo, azione giudiziaria in campo civile ed azione giudiziaria penale).

- *Il principio della responsabilizzazione*, direttamente collegato alla funzione principalmente educativa del processo penale minorile e finalizzato a promuovere nel ragazzo un processo di riflessione critica sulle scelte fatte. L'intento responsabilizzante, in realtà, non riguarda solo il ragazzo ma anche il suo contesto familiare e sociale, in quanto il processo propone un "controllo sociale istituzionale" volto a ripristinare o rinforzare quel "controllo sociale spontaneo" che dovrebbe prodursi nel contesto familiare e ambientale del ragazzo.¹³⁴ Per quanto attiene strettamente al ragazzo, il principio di responsabilizzazione si esplica nel dovere di illustrare il significato del processo e delle decisioni (art. 1), nella possibilità di disporre l'accompagnamento coattivo del minore in udienza (art. 31), nella previsione del già citato istituto della messa alla prova – sul quale torneremo più avanti – comprese le attività di conciliazione e riparazione nei confronti della vittima di reato. Contemporaneamente alla nascita del nuovo processo penale, infatti, l'attenzione degli esperti del settore si è anche rivolta al reato come conflitto con l'eventuale vittima che subisce il danno diretto di una più generale condotta antisociale. Su questo fronte si sono avviate interessanti sperimentazioni di attività di mediazione giudiziaria in campo penale, basate sulla riconciliazione del reo con la vittima da realizzare anche attraverso un programma di riparazione del danno, inteso non tanto in senso materiale e nel contesto limitato del rapporto vittima-colpevole, ma con una finalità responsabilizzante sia per il minore, sia per la società, che viene coinvolta, attraverso la vittima, nel processo di recupero del minore.

Negli ultimi anni le attività hanno avuto un notevole sviluppo ed evoluzione nella direzione di prassi consolidate in diverse realtà territoriali del paese.

¹³⁴ F. Palomba, *Il sistema del nuovo processo penale minorile*, Milano, Giuffrè Editore, 1991

In questa ottica il sistema giudiziario diviene un attivatore di risorse, ma è allo stesso tempo importante che il rapporto tra il minore e il sistema penale si concluda al più presto, per continuare nei servizi esterni: il problema della devianza viene restituito alla comunità e alla famiglia, stimolando e supportando l'attivazione delle risorse familiari e del contesto ambientale.

Occorre infine ricordare le iniziative di prevenzione messe in atto ai sensi della Legge 216/1991, in base alla quale fino al 1999 sono stati stanziati fondi destinati a progetti di prevenzione per minori a rischio di devianza che in alcuni casi sono ancora operativi. Con tali finanziamenti gli Enti Locali hanno organizzato e gestito o annualmente progetti finalizzati all'apertura di centri di aggregazione giovanile polifunzionali, all'inserimento dei minori a rischio nel mondo del lavoro con borse lavoro ed incentivi economici per gli artigiani, all'attivazione di servizi di strada e domiciliari, all'apertura di comunità residenziali specializzate nelle zone del Paese in cui maggiormente si avvertono i fenomeni del disagio giovanile.

Dunque l'intervento sociale all'interno del sistema penale minorile italiano è, almeno in teoria, prevalentemente centrato intorno all'idea della transizione, della dinamicità, della trasformazione. Infatti le principali caratteristiche della progettualità in area penale, per riassumere, sembrano essere le seguenti :

- intenzionalità pedagogica;
- accompagnamento, equivicinanza;
- contrattualità dei progetti;
- costruzione di ipotesi di progetto e sviluppo di una relazione significativa;
- valutazione dei tempi della misura penale e dei tempi dell'adolescenza;
- coinvolgimento del territorio;
- valutazione della funzionalità della misura;
- definizione di modalità di controllo e verifica.

Si tratta di una dimensione operativa che bene si adatta alla condizione psicologica e sociale dell'adolescente, ad una dimensione dell'azione sociale proiettata verso la ricerca di flessibilità operative, di assetti organizzativi nei servizi non cristallizzati in forme standard e strutturate e che soprattutto consenta di andare oltre il sistema penale. L'azione penale così intesa introduce immagini di movimento, evoca la metafora del viaggio: un punto di partenza, un itinerario, un arrivo: ma soprattutto un percorso, che richiama l'idea di processo inteso come evoluzione negoziata e ridefinita durante il percorso tra le parti coinvolte.

La Giustizia Minorile in Spagna

Anche in Spagna molte cose sono cambiate nel mondo della Giustizia dei minori, e molte sono ancora *in fieri* nel lungo processo di cambiamento che ha portato al varo della *Legge Organica n. 5 del 12 gennaio 2000*, (*Ley Organica Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor*), una norma volta a disciplinare la responsabilità penale dei minori, ispirandosi sia alle garanzie costituzionali e sia ai principi fondamentali del diritto internazionale - con particolare riferimento alla Convenzione dei Diritti del Fanciullo - e dunque nell'interesse prioritario del minore.

Al tempo stesso la L.O. 2000, varata tardi rispetto ad altre analoghe legislazioni europee a causa della specifica storia spagnola e dei lunghi anni della dittatura, vuole rispondere alle aspettative createsi nella società spagnola contemporanea, sui temi attualmente in discussione nell'intera Europa: come riescono i sistemi di giustizia minorile più avanzati (come quello prospettato dalla Ley Organica) a non soccombere alle contraddizioni insite nella dicotomia sanzione/rieducazione, castigo/riabilitazione? Se a tutt'oggi soffiano con decisione in Europa (spesso con argomentazioni deboli dal punto di vista scientifico) i venti della falsa sicurezza ottenuta con misure forti e radicali, le uniche secondo alcuni a poter "dare una lezione ai giovani", a fare ordine nel caos sociale, e perfette per demotivare chi lavora con i ragazzi anti-

sociali e costruisce faticosamente progetti di ‘ripresa’ sociale, è anche vero che la stessa legge pone le basi per il superamento pieno di una prospettiva ‘punitiva’ ed ‘assistenzialista’.

Secondo alcuni autori, tanto in Spagna, come in Europa e negli Stati Uniti – fatte le debite differenze – ci si trova «en una etapa del sistema de justicia juvenil donde lo que prima es una búsqueda del equilibrio entre la finalidad del castigo y la finalidad del tratamiento o la intervención educativa»¹³⁵. Dunque, così come in Italia il codice di procedura penale i minorenni DPR 448/88, anche la Ley Organica 2000 prevede una sanzione per il minore, accusandolo del reato che ha commesso ed in molti casi inserendolo comunque in un processo penale; al tempo stesso, proclama che la finalità di tutto il processo è il (re)inserimento di successo del ragazzo nella società, la sua capacità di responsabilizzarsi, comprendere quanto accaduto ed ‘interiorizzare’ la norma e questo avviene e si realizza proprio attraverso le cosiddette ‘misure’ educative, che cercano:

‘tanto hacerle sentir al joven que ha de asumir las consecuencias del daño que ha causado a la sociedad (“responsabilizarse”, el sentido de la sancion o castigo) como ofrecerle las oportunidades educativas necesarias para que no reincida (esto es, hacerle “competente”, adecuado para convivir respetando las normas de la sociedad y en el desarrollo de sus aptitudes y logros propios de la edad”¹³⁶

Ma tale concezione, che ha ispirato la Ley Organica 2000 e che appare chiarissima nella Exposicion de Motivos (II.7) esplicitati dai redattori della norma, ha già subito alcune variazioni a pochi anni dal suo varo¹³⁷, soprattutto a causa di una società civile che ha chiesto di rinforzare il rigore sanzionatorio contro i reati commessi dai minorenni. Parte di questo cambiamento è

¹³⁵ Cristina Rubio Peiró, *El modelo de la competencia social de la Ley de menores: como predecir y evaluar para intervenir*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2006, p.16

¹³⁶ Ivi, pp.16-17

¹³⁷ LO 7/2000; LO 9/2000; LO 9/2002; LO 15/2003; LO 8/2006. Tali modificazioni hanno tutte sospinto la legge verso una linea di maggior durezza nell’ambito del trattamento, avvicinando alcune fattispecie previste per i minori a quelle degli adulti.

stato causato da gravi fatti isolati avvenuti ad opera di minori (vd. intervista al giudice dei minori Emilio Catalajud, in fondo al capitolo), poco dopo l'istituzione della legge, fatti che hanno traumatizzato un'opinione pubblica spesso più attenta agli eventi mediatici ed al sensazionalismo che alle statistiche.

Ma occorre fare un passo indietro per orientarsi nei rapidi cambiamenti intervenuti in Spagna e sottolineare come un primo importante movimento in avanti in direzione di “un intervento basato sulla responsabilizzazione dei minori e sul rispetto delle garanzie proprie di uno Stato di Diritto – come raccomandato dalle Nazioni Unite e dal Consiglio d'Europa – si era già avviato con la LO 4/1992, che regolava la competenza ed il procedimento dei Tribunali per i Minorenni”.¹³⁸ La LO del 1992 riconosceva infatti, ai Tribunali per i Minorenni, la facoltà di determinare le misure applicabili ai minori autori di reati penali, per salvaguardare l'interesse del minore, cioè di una persona - ancora fino a quel momento - di età compresa tra i dodici e i sedici anni.

Uno dei problemi dell'applicazione della L.O. 2000, infatti, è stato proprio quello dell'innalzamento dell'età, sia di quella minima imputabile (da 12 a 14¹³⁹ anni) sia di quella massima per essere ancora nella minore età (dai 16 ai 18 anni)¹⁴⁰, che ha fatto vacillare operatori e giudici minorile quando si sono trovati a confrontarsi ad un'utenza di “clientes mas complejos, en lo personal y en el social <...> porque esos dos años que ha incrementado la ley vigente

¹³⁸ María Marta González Tascón, *El tratamiento de la delincuencia juvenil en la Unión Europea*, Lex Nova, Valladolid, 2006, p.204

¹³⁹ Sono numerosi i Paesi che hanno elevato l'età dell'imputabilità a 14 anni, partendo dalla *ratio* che reati commessi dai bambini di età inferiore ai quattordici anni sono in generale irrilevanti e che, nei rari casi in cui essi possano causare allarme sociale, gli interventi del servizio sociale presso la famiglia costituiscono una risposta adeguata, senza ricorrere all'apparato giudiziario e sanzionatorio dello Stato.

¹⁴⁰ L'approvazione del Codice Penale del 1995 aveva già sancito che i minori di anni 18 non sarebbero stati giudicati in base al codice degli adulti ma in base ad un sistema penale *ad hoc*, costruito sulla base della realtà biopsicologica e sociale dei minori, esclusi solo alcune tipologie.

supone enfrentarse ya a un sector transversal de la juventud mucho más activo en cuanto a la delincuencia se refiere, con hábitos y actitudes antisociales más arraigados”¹⁴¹.

Anche in Italia questa idea del passaggio di operatori e giudici ad un’utenza più complessa, rispetto a quella del passato è fortemente sentito, dopo l’emanazione di un decreto-legge (26.6.2014 n.92) in base al quale l’età dei cosiddetti ‘giovani adulti’ (ragazzi tra i 18 ed 21 anni che, in determinate fattispecie di legge, permanevano nelle strutture minorili per evitare il contatto con il carcere adulto) è stata elevata fino a 25 anni, creando uno sconvolgimento fin nelle fondamenta ‘storiche’ della Giustizia Minorile che ha fatto trovare di fronte ad un fatto compiuto tutti gli operatori del settore, inserendoli bruscamente in un orizzonte per buona parte decisamente nuovo, e rispetto alle cui sfide ed incognite molti dei quali non ritengono di avere adeguati strumenti, formazione e risorse.

Anche il Codice Penale spagnolo (art.69) prevede la possibilità di applicare ai giovani adulti (18-21 anni) le disposizioni progettate per i minorenni in caso di reati, valutando la situazione personale ed il grado di maturità del trasgressore, nonché la natura e la gravità dei fatti commessi. La L.O. 2000 contemplava questa fattispecie fino al momento in cui, su questo punto in particolare, è stata sospesa la sua validità e si è derogato alla L.O. 8/2006, con le motivazioni di non poter sviluppare adeguatamente questa area di età, di aumentare eccessivamente il carico di lavoro dei giudici minorili e di rispondere all’allarme sociale derivante da gravissimi fatti occorsi.

¹⁴¹ Cristina Rubio Peiró, *El modelo de la competencia social de la Ley de menores: como predecir y evaluar para intervenir*, cit., pag.21

Di fatto si è trattato di un tornare 'indietro' del Legislatore, e del Governo, causato dall'allarme sociale, rispetto ad una conquista ottenuta, che avrebbe evitato (ed evita) a tanti ragazzi di perdere definitivamente la strada della legalità e spesso la fiducia nelle proprie capacità di reinserimento in società, entrando in un carcere per adulti, con tutto ciò che ne consegue. D'altra parte, *mutatis mutandis*, l'esperienza dell'Italia, dove invece si sta ampliando la l'esperienza di ospitalità nel sistema pensale minorile fino ai giovani adulti 25 anni, non essendo scaturita, purtroppo, da finalità educative e di tutela degli autori di reato ma da cause contingenti - quali il sovraffollamento delle carceri per adulti, le necessità della *spending review* legata alla crisi, la funzionalità dell'uso di strutture minorili, compresi i Tribunali Minorili, spesso più organizzate e non legate ai ritardi cronici della Giustizia - rischia di disperdere e/o bruciare un prezioso patrimonio di cultura minorile, frutto di tanti apporti scientifici e sforzi operativi, e di creare una creatura 'ibrida', non in grado cioè di progettare e realizzare interventi educativi produttivi né per gli adulti né per i minori, in nome di una spesso sterile e parossistica 'efficienza' amministrativa.

Ma, entrando nel vivo della Ley Organica 2000, è bene ricordare che questa legge ha una natura solo formalmente penale poichè in realtà essa è considerata in Spagna una norma essenzialmente "sancionadora-educativa", laddove cioè le reazioni legali dirette ai giovani autori di reato sono sostanzialmente di carattere educativo, stabilito il principio che la responsabilità penale dei minori, rispetto a quella degli adulti, necessita di un intervento primariamente educativo.

Nata da esigenze storico-sociali, ed in adeguamento al Diritto Europeo, la L.O. 2000 trova le basi già negli anni Novanta, quando si moltiplicano le proposte per varare misure finalizzate a migliorare il quadro normativo vigente in Spagna in materia di protezione dei minori; l'innalzamento dell'età imputabile a 18 anni e l'emanazione di un *Ordinamento penale minorile*

e giovanile che contempli, per i minori trasgressori che non abbiano raggiunto l'età imputabile, un'assunzione di responsabilità fondata su principi rieducativi e che tenga conto della loro situazione personale, familiare e sociale, vengono approvati all'unanimità dalla Camera dei Deputati in data 10 maggio 1994.

Il nucleo centrale di questa norma è che i minori soggetti al suo ambito di applicazione - cioè quei minori che non hanno commesso reati troppo gravi - possono accedere ad un ampio ventaglio di 'misure' (medidas), in totale 13 di cui in particolare 5 private della libertà¹⁴² (parzialmente o totalmente), benché tutte tendenti - almeno nell'idea del Legislatore - a rendere il ragazzo consapevole dei fatti delittuosi commessi ed a fornirgli adeguate opportunità educative. Tali misure, erogate dal Giudice dei Minori in base all'età, alle circostanze familiari e sociali ed al reato commesso (cfr. intervista Emilio Catalayud, in fondo al cap.), possono essere modificate, sostituite e sospese in corso di esecuzione, a seconda della risposta del minorenne, delle circostanze del reato, e dell'eventuale mediazione con la vittima.

Dunque è bene offrire una panoramica della vasta gamma di misure previste, applicabili ai minori, per soffermarsi a riflettere sulle conseguenti prospettive e novità introdotte dalla L.O. 2000:

Misure restrittive o private della libertà personale, le quali, con maggior o minor intensità, danno luogo a varie forme di reclusione come di seguito indicato. In ogni caso, le condizioni della reclusione devono garantire il normale sviluppo psicologico dei minori:

¹⁴² Le misure restrittive rispondono a una maggiore pericolosità sociale, riscontrabile nella natura particolarmente grave dei fatti commessi (omicidio doloso, assassinio, violenza e aggressioni sessuali, delitto di terrorismo) caratterizzati, nei casi più evidenti, da violenza, intimidazione o pericolo per le persone. L'applicazione di queste misure dovrebbe rappresentare l'extrema ratio per i minorenni.

- la reclusione in regime chiuso, che prevede lo svolgimento di tutti i tipi di attività all'interno dei Centri appositi e persegue l'obiettivo che il minore, tramite una gestione controllata in un ambiente privativo della libertà, acquisisca una progressiva autonomizzazione e sufficienti competenze sociali per riportare un comportamento responsabile in seno alla comunità; in casi di estrema gravità, l'internamento può raggiungere un massimo di 5 anni più 5 di libertà vigilata (ma solo nei casi in cui sia stata impiegata violenza ed intimidazione, o si siano attuati comportamenti che abbiano messo a rischio la vita o l'incolumità fisica di qualcuno).
- Il regime di semi-libertà è collegato all'esistenza di un progetto educativo in cui, sin dal principio, gli obiettivi principali si realizzano a contatto con persone e istituzioni della comunità. Alcune delle attività del piano si possono realizzare fuori ma non tutte. Il minore risiede nell'istituto e ne rispetta il programma ed il regolamento interno.
- La detenzione in regime aperto implica che il minore svolga all'esterno tutte le attività del progetto educativo presso i Servizi locali, prendendo però l'istituto come suo domicilio abituale.
- Il ricovero a scopo terapeutico è previsto nei casi di minori che, per poli-dipendenze (alcool-sostanze stupefacenti) o a causa di gravi disturbi psichici, necessitano di un contesto strutturato in cui poter seguire un programma terapeutico, non essendovi le condizioni, individuali o ambientali, perché il minore possa seguire la terapia a livello ambulatoriale, né evidenziandosi necessario sottoporre il minore ad internamento a regime chiuso.

Ci sono poi le cosiddette misure “semi-aperte”, che non prevedono la residenzialità in alcun Centro, ed i minori vengono assegnati a dei contesti socio-educativi specifici, spesso sotto supervisione delle équipes psico-educative, a seguire i principali:

- La più blanda di queste misure è quella dell'ammonimento, una sorta di richiamo verbale ad opera del Giudice, il quale spiega al minore i motivi per cui il suo gesto si configura come infrazione della legge e le conseguenze di esso.
- Nel caso di assegnazione ad un centro diurno, il minore viene indirizzato ad un centro totalmente integrato nella comunità, dove usufruisce di interventi educativi di sostegno alla sua socialità. Tale misura intende fornire al minore un ambiente strutturato per buona parte della giornata, in cui svolgere quelle attività socio-educative che possano compensarne le carenze familiari. All'interno del centro diurno si concretizzano gli obiettivi essenziali del progetto socio-educativo del minore, ma quest'ultimo è libero di frequentare anche altri ambiti dove attingere risorse culturali o ricreative. Il minore sottoposto a tale misura può, pertanto, continuare a risiedere presso il proprio domicilio o la propria famiglia oppure nel centro di accoglienza.
- Nel caso della libertà vigilata, il minore è sottoposto, per un periodo definito dalla sentenza, a vigilanza e controllo da parte di personale specializzato, affinché possa acquisire le abilità, capacità e atteggiamenti necessari per un corretto sviluppo personale e sociale. Per tutto il periodo, il minore è tenuto a rispettare gli obblighi e le restrizioni impostigli eventualmente dal Giudice ai sensi della Legge in esame.
- Il perseguimento di obiettivi socio-educativi prevede che il minore svolga, in ciascuno dei casi sopraesposti, attività specifiche a contenuto educativo che facilitino il suo reinserimento sociale. Può trattarsi di una singola misura o di una inserita in un provvedimento più articolato. Utilizzata in maniera autonoma, la misura intende soddisfare determinate esigenze concrete del minore percepite come ostacoli al suo sviluppo completo e può ad esempio comportare la frequenza e la partecipazione ad un programma già

esistente in seno alla comunità, oppure creato *ad hoc* dai professionisti incaricati dell'esecuzione del provvedimento. Alcuni esempi di attività socio-educative possono essere: laboratori professionali, corsi di recupero o corsi di formazione al lavoro, attività strutturate di animazione socio-culturale, laboratori di apprendimento di competenze sociali, ecc.

- La terapia ambulatoriale è una misura destinata ai minori che godono delle condizioni di vita adatte per poter beneficiare di un programma terapeutico che li aiuti a superare situazioni di dipendenza o disturbi psichici significativi. Prevista per i minori che presentano dipendenza da alcol o droghe e che possano trarre il maggior beneficio dall'essere curati rimanendo nella comunità, tale misura prevede la combinazione di vari tipi di assistenza medica e psicologica. Si rivela particolarmente adatta nei casi di squilibrio psicologico o disturbi psichici curabili senza ricovero. La differenza più evidente rispetto alla misura dell'attività socio-educativa è che quest'ultima si prefigge di raggiungere una formazione, un risultato in termini di apprendimento utilizzando metodi non tanto clinici, quanto di orientamento psico-educativo, mentre la terapia ambulatoriale può essere considerata a sua volta una attività socio-educativa specifica per un determinato tipo di problema.
- La misura che prevede il lavoro socialmente utile, ai sensi dell'articolo 25.2 della Costituzione spagnola, *non può essere imposta al minore senza il suo consenso*, consiste nell'effettuare una prestazione, per un certo numero di volte stabilite in precedenza, a favore della collettività nel suo insieme o di persone che, per qualche motivo, versino in condizioni di disagio. Preferibilmente, si cercherà di collegare il tipo di prestazione disposta alla natura dei beni giuridici danneggiati dal minore. L'aspetto caratteristico di tale misura consiste nel fatto che il minore deve capire, mentre svolge le attività che gli sono state assegnate, che la

collettività o determinate persone hanno subito immotivatamente le conseguenze negative derivanti dal suo comportamento. In tal modo, si auspica che il soggetto comprenda di aver agito in modo scorretto, di meritare la sanzione imposta dalla società e di voler riparare in qualche modo a tali torti tramite la prestazione del servizio richiestogli

- L'obbligo di permanenza in casa durante il fine settimana è la misura che impone al minore di restare in casa dal pomeriggio o dalla sera del venerdì fino alla notte della domenica, eccezion fatta per il tempo dedicato alle attività socio-educative disposte dal Giudice. In pratica, tale misura associa elementi degli arresti domiciliari con la misura che prevede attività socio-educative o lavori socialmente utili ed è indicata per i minori che commettono atti di vandalismo o aggressione lievi durante il fine settimana.
- La coabitazione con una persona, una famiglia o un gruppo educativo è una misura che cerca di fornire al minore un ambiente positivo di socializzazione, mediante la coabitazione, per un periodo deciso dal Giudice, con una determinata persona o famiglia che offrano modelli socio-affettivi pro-sociali diversi da quelli dell'ambiente di appartenenza.

La Legge inoltre prevede, sempre in un'ottica *sanzionatorio-educativa* (il termine suona quanto mai stridente ma se ne comprende la *ratio*) ovvero conferendo la priorità all'interesse del minore, un'applicazione flessibile della misura più adatta alle caratteristiche del caso di specie, nonché all'evoluzione personale del minore durante l'esecuzione della misura.

L'esecuzione di tali misure, previste per legge, è competenza degli Enti pubblici di protezione e rieducazione dei minori delle Comunità autonome, con la supervisione del Giudice minorile. Anche in questo caso, prevale il criterio che l'interesse del minore debba essere tutelato da specialisti in campo pedagogico e formativo.

Un interesse particolare è rivestito, nell'ambito di questa Legge, dalle *misure extragiudiziali*: dalla riparazione del danno causato e dalla riconciliazione dell'autore di reato con la vittima che, in un'ottica di minimo intervento e con la collaborazione di un'equipe di esperti, possono portare al non luogo a procedere o all'archiviazione del procedimento, oppure alla sospensione dell'esecuzione della pena,¹⁴³ nel chiaro intento, ancora una volta, di far prevalere i criteri educativi e risocializzanti rispetto a quelli di una difesa della società basata essenzialmente sulla norma generale, che potrebbero rivelarsi controproducenti per il futuro (a questo proposito, è prevista la mediazione penale come strumento per evitare di sottoporre il minore al processo). La riparazione del danno causato e la riconciliazione con la vittima presentano un comune denominatore: l'autore e la vittima del reato giungono ad un accordo, il cui adempimento da parte del minore pone fine al conflitto giudiziario iniziato a causa sua. La riconciliazione ha lo scopo di risarcire psicologicamente la vittima a spese del minore autore del reato, il quale deve pentirsi del danno arrecato ed essere disposto a chiedere scusa. La misura si ritiene pertanto applicata quando il minore si è effettivamente pentito e ha realmente chiesto scusa e se la parte lesa accetta le scuse e perdona per l'offesa subita. Nella Giustizia Riparativa - cfr. paragrafo relativo - l'accordo non si basa unicamente sulla soddisfazione psicologica, ma richiede qualcosa di più: il minore deve rispettare l'impegno preso con la vittima o con parte lesa di risarcire il danno causato, sia mediante lavori socialmente utili, sia mediante azioni il cui beneficiario sia la vittima o la parte lesa, compatibili con le esigenze del minore.

Fra le altre innovazioni apportate dalla L.O. 2000, sembra importante riportare le seguenti.

¹⁴³ Tale misura è analoga a quella prevista dal codice di procedura penale per i minorenni D.P.R. e prevista nell'art.28 "*Sospensione del processo e messa alla prova*"

- l'iniziativa processuale e d'indagine è affidata al Pubblico Ministero, che ha ampie facoltà di stabilire la conclusione del giudizio, al fine di contenerne, nei limiti del possibile, il carattere afflittivo nei confronti dell'imputato;
- ❖ l'istituzione di un'équipe specializzata (senza finalità repressiva o coercitive), di tipo socio-educativo, come strumento indispensabile per raggiungere gli obiettivi evidenziati nelle disposizioni di legge e stabilendo una procedura chiamata di tipo sanzionatorio-educativo, caratterizzata dalla presenza di tutte le garanzie costituzionali e conformemente alle disposizioni dell'articolo 40 della Convenzione dei Diritti del Fanciullo del 20 novembre 1989;
- ❖ la valorizzazione della vittima attraverso l'introduzione del principio, in un certo senso rivoluzionario, della responsabilità solidale, in cui la responsabilità per i fatti commessi del minore coinvolge anche i suoi genitori, tutori, affidatari o custodi, seppure entro determinati limiti giudiziali. È previsto il risarcimento di eventuali danni tramite un procedimento a parte, veloce e poco formale, e viene riconosciuta ampia facoltà al Giudice minorile di acquisire dal procedimento atti e deposizioni significativi, alle vittime è offerta l'opportunità di intervenire negli atti processuali, acquisendo e producendo prove, depositando memorie e presentando ricorsi. Fra i diritti delle vittime e delle parti lese, quello ad essere informate in qualsiasi momento, indipendentemente dalla loro costituzione nel procedimento, rispetto a qualunque decisione che riguardi i loro interessi.
- ❖ la durata delle misure, che viene adeguata all'entità dei reati e all'età dei minori; è stata recentemente soppressa, come visto, la possibilità di applicare la Legge ai giovani autori di reato di età compresa fra i diciotto e i ventuno anni. Inoltre, si è aggiunta una nuova disposizione, simile a quella prevista nel Codice Penale, che consiste nel *divieto per il*

minorenne di avvicinarsi alla vittima o di comunicare con essa o con i di lei familiari o con altre persone indicate dal Giudice.

In realtà, ciò che deve prevalere nell'Ordinamento penale minorile,¹⁴⁴ come elemento determinante del procedimento e delle misure adottate, è l'interesse prioritario del minore, da valutarsi in base a criteri tecnici, e non formali, da *équipes* di professionisti specializzati nell'ambito delle scienze non giuridiche.

Conformemente agli orientamenti dichiarati dalla Corte Costituzionale, si è istituito un sistema di garanzie che, nel corso del processo, anche quando l'esito di colpevolezza è accertato, vengano applicate le sanzioni senza pregiudizio dei criteri educativi e di valutazione dell'interesse del minore che presiedono al procedimento. Così come nel sistema italiano, viene applicato anche qui in modo flessibile il principio di minimo intervento, che contempla le possibilità del non-luogo a procedere o dell'archiviazione del procedimento, il risarcimento anticipato della parte lesa o la riconciliazione fra vittima e autore del reato, nonché la sospensione condizionale della pena o l'applicazione di misure alternative.

Oltre il limite dei quattordici anni, quindi - al di sopra dei quali è possibile attribuire al minore la responsabilità penale - è prevista una graduazione delle misure applicabili a seconda della gravità delle conseguenze derivanti dai reati commessi ed in base a due fasce d'età: dai quattordici ai sedici e dai diciassette ai diciotto anni. Questo perché i due gruppi presentano caratteristiche differenti che richiedono, da un punto di vista scientifico e giuridico, di essere trattate in modo diverso. Per i giovani al di sopra dei diciassette anni, ad esempio, viene

¹⁴⁴ In Italia non è ancora stato varato, nonostante negli anni molte siano state le Commissioni ed i gruppi di lavoro in tal senso, un Ordnameto penale minorile ma, per l'appunto, si fa riferimento al Codice Penale per i minorenni (DPR 448/88) ed all'Ordinamento penitenziario, (L.354/75), valido per adulti e minori ma senza specificità.

considerata aggravante specifica l'aver commesso reati violenti, atti intimidatori o pericolosi per l'incolumità della persona.

Nei suoi primi anni di operatività, secondo i tecnici, la L.O. 2000 consente un bilancio e una valutazione in buona sostanza positivi, anche se molte cose potrebbero essere ancora perfezionate e si dovrebbe prevedere la maniera di correggere alcune disfunzioni applicative.

A tale scopo è stata promulgata, come già accennato sopra, la *Legge Organica n. 8 del 4 dicembre 2006*, che prevede la modifica di determinati aspetti della Legge Organica n. 5 del 12 gennaio 2000 in materia di responsabilità penale dei minori.

Si pretende in essa, in sintesi, una maggiore proporzionalità fra intervento sanzionatorio e gravità del fatto commesso poiché il sistema prevede che sia sempre il Giudice, in ultima analisi, a valutare e ponderare entrambi i principi in modo flessibile, al fine di individuare la risposta ottimale. Dunque, in primo luogo si estendono le fattispecie in cui possono essere imposte ai minori misure detentive in regime chiuso, aggiungendo ai casi già esistenti i reati gravi o i reati commessi in gruppo oppure l'appartenenza a o lo sfruttamento del minore da parte di una banda, organizzazione o associazione, che anche temporaneamente, si dedichi a tali attività. Il Giudice minorile ha il potere di decidere, previa consultazione del Pubblico Ministero e con l'ente pubblico preposto alla tutela o rieducazione dei minori, che il minore che compie diciotto anni mentre sta scontando una misura detentiva in regime chiuso finisca di scontare la pena in un istituto penitenziario qualora la sua condotta non risponda agli obiettivi prefissati dalla sentenza.

Tutti questi cambiamenti ed 'aggiustamenti' vengono commentati da alcuni Autori in maniera non del tutto positiva. Infatti, nel volume *El tratamiento de la delincuencia juvenil en la Unión Europea*, un prezioso compendio che riassume, commentandoli, i vari sistemi di Giustizia

Minorile dei Paesi membri, la studiosa Maria Marta González Tascón si domanda a cosa siano serviti, in sostanza, tutti questi emendamenti della L.O. 2000 ad opera del Governo, se non ad evidenziare:

« [...] la ausencia de una política criminal clara respecto de la delincuencia juvenil. Como explicar si no tantas reformas en tan poco tiempo y de signo tan distinto al qué se imprimio a una ley que en el momento de su aprobación se pensaba que iba a dar por concluida definitivamente la reforma del sistema de justicia de menores abierta en 1992.»¹⁴⁵

Questa considerazione sembra ben definisca la confusione, o l'opportunismo, o entrambe le cose, di classi politiche che, in Italia anche più sfacciatamente, come in altre parti d'Europa, hanno utilizzato la sorte dei ragazzi a rischio per ottenere consensi e stabilire connessioni in ambienti di potere.

¹⁴⁵ María Marta González Tascón, *El tratamiento de la delincuencia juvenil en la Unión Europea*, cit., p.206

La Giustizia Minorile in Inghilterra¹⁴⁶

Si è deciso di prendere a modello comparativo di Italia e Spagna un Paese, come l’Inghilterra, con un sistema di Giustizia minorile molto diverso dagli altri due, da un lato piuttosto lontano in termini di cultura giuridica e di approccio con il minore autore di reato, dall’altro alla costante ricerca di politiche di sicurezza rigide ed inflessibili, che non sembrano aver affatto risolto, nel corso degli anni, il grave problema di violenza di strada, di bande giovanili e di emarginazione sociale di cui l’Inghilterra soffre in maniera endemica addirittura, almeno fin dai tempi della Rivoluzione industriale e delle sue note conseguenze sociali.

Ma di certo il mondo britannico ha avuto il merito e la lungimiranza di aver concepito ed istituito per primo il modello della *probation*¹⁴⁷, verso il quale tanti sistemi di giustizia europei e non solo si sono andati orientando, pur trasformandolo sulla base delle proprie esigenze, culture, legislature. L’Inghilterra ha sviluppato un ampio ventaglio di misure giudiziali ed extragiudiziali legate alla propria filosofia del diritto ed alle proprie necessità nazionali.

La prima grande distinzione che va operata fra il sistema di Giustizia Minorile vigente in Inghilterra¹⁴⁸ e quello del nostro Paese, è che esso si conforma al sistema giuridico della Common Law. Quest’ultimo, a differenza del sistema italiano basato sul diritto romano (Civil Law) e quindi caratterizzato dall’obbligatorietà dell’azione penale, riconosce e consente l’utilizzo di procedure informali, basandosi sul dinamismo della decisioni giurisprudenziali, piuttosto che sulla staticità dei Codici.

¹⁴⁶ Cfr. G. Rinaldi, *Il sistema di Giustizia Minorile in Inghilterra e Galles*, in “Nuove esperienze di Giustizia Minorile”, Roma, Gangemi, n.2/2010

¹⁴⁷ Cfr. cap.2

¹⁴⁸ L’Inghilterra condivide il sistema di Giustizia Minorile con il Galles, mentre la Scozia ha un sistema differente ma molto simile.

Se fin dal 1908 il territorio della Gran Bretagna era sotto il cosiddetto *Children act*¹⁴⁹, che istituiva una sorta di Tribunali per i Minori *ante litteram*, le situazioni si vanno differenziando negli anni Sessanta, quando verrà completamente rifondato il sistema di Giustizia Minorile e saranno varate grandi riforme tendenti al “benessere del minore”, nei casi di ragazzi a rischio o autori di reato. Su questo esito molti autori nutrono seri dubbi, risultando molto chiaro, al contrario, l’intento sostanzialmente correttivo di quelle riforme¹⁵⁰.

Ciononostante, il varo del *Children and Young Persons Act* del 1969 (CYPA), ha rappresentato uno dei momenti più alti dello sforzo britannico nei confronti delle tendenze di protezione dei giovani, prevedendo la soppressione dei Centri di detenzione dei minori, il limite minimo di imputabilità dei minori a 14 anni (salvo fatti gravissimi), la messa in campo di numerose misure di protezione del minore nell’ambito del processo penale e la proposta di trasformazione dei Tribunali per i Minori¹⁵¹ in agenzie educative di protezione dell’infanzia. Ma la legge, probabilmente a causa della caduta del Governo che l’aveva emessa non ha mai avuto pieno compimento. Dal 1998 sono intervenuti così numerosi e sostanziali cambiamenti che il sistema corrente è stato spesso definito dagli studiosi come “The New Youth Justice” (Goldson 2000).

I successivi Governi hanno promulgato due Atti piuttosto severi nei confronti dei Minorenni autori di reato, il *Crime and Disorder Act* del 1998 ed il *Youth Justice and Criminal Evidence*

¹⁴⁹ María Marta González Tascón, *El tratamiento de la delincuencia juvenil en la Unión Europea*, cit., p.287

¹⁵⁰ Ivi, p.287-288

¹⁵¹ Le Youth Courts (paragonabili ad i nostri Tribunali per i minorenni) sono sezioni leggermente modificate delle Adult Magistrates’ Courts (Tribunali Ordinari) e sono competenti a svolgere processi ed emettere sentenze solo per quei reati la cui pena massima prevista è di 6 mesi di reclusione, nel caso di adulti; inoltre adottano delle procedure semplificate ed un trattamento relativamente informale, usando un linguaggio comprensibile ai giovani. I componenti delle Youth Courts sono 3 magistrati o giudici di pace, con almeno un rappresentante per sesso. Solitamente le udienze delle Youth Courts non sono aperte al pubblico e le vittime del reato possono chiedere di parteciparvi, se lo desiderano. Spesso hanno anche l’opportunità di fornire contributi alla formulazione della sentenza.

Act del 1999, che segnano il passaggio da un sistema improntato al minimo intervento possibile, che viene coscientemente rigettato, ad un altro sin troppo interventionalista e correzionalista.

Le nuove linee si fondano concettualmente su quattro pilastri: *la prevenzione dei reati e dei comportamenti antisociali*; *la riparazione e l'introduzione di un approccio di giustizia riparativa*; *l'assunzione da parte di genitori e figli della responsabilità del comportamento delinquenziale tenuto dai figli*; *il miglioramento dell'efficienza dell'intero sistema della giustizia minorile in Inghilterra e Galles*.

Uno dei più importanti nodi critici legati al sistema di Giustizia minorile inglese è quello del *limite minimo dell'imputabilità*, nel passato stabilito a soli 8 anni ed attualmente elevato a 10.

Per anni la severità di questa bassa soglia d'età è stata mitigata dall'applicazione della dottrina del *doli incapax*, in base alla quale per i minori al di sotto dei 14 anni di età veniva presunta per legge l'incapacità di capire la gravità dell'azione commessa, a meno che in sede processuale non si dimostrasse che essi fossero in grado di distinguere tra bene e male (cioè della capacità di intendere e di volere). Questa dottrina è stata abrogata dal *Crime and Disorder Act del 1998* e,

nonostante i ripetuti richiami fatti all'Inghilterra dal Comitato dei Diritti del Bambino, che sottolinea come la soglia dei 10 anni sia troppo bassa per esigere la responsabilità penale, non sembra che i Governi attuali intendano prendere in esame un cambiamento.

I minorenni al di sotto dei 10 anni, invece, pur non essendo imputabili, se commettono un reato o non rispettano i divieti loro imposti o si comportano in maniera giudicata antisociale, sono comunque soggetti ad un provvedimento, che consiste nell'emanazione di un *Child Safety Order*.

I giovani al di sotto dei 18 anni non possono scontare pene detentive presso carceri per adulti ma possono essere sottoposti a pene detentive, normalmente dai 15 anni in poi. La custodia

cautelare e la detenzione possono essere applicate anche a minori tra i 12 ed i 14 anni se essi sono considerati *persistent offenders* e, in linea teorica, anche ai minori di 10 o 11 anni se essi hanno commesso dei reati particolarmente gravi. Per questo tipo di reati possono essere erogate anche lunghe pene detentive, *long term detentions*. Gli autori di reato tra i 18 ed i 21 anni di età cadono in una distinta categoria legale conosciuta come *young adult offenders*, i cosiddetti 'giovani adulti' sulle cui problematiche si è già detto rispetto ad Italia e Spagna

In questo sistema, per quanto - come vedremo a breve - vengano realizzate molti tipi di misure educative, alternative alla detenzione, e per quanto siano favorite la conciliazione e la riparazione tra vittime e autori di reato, sembra esserci un approccio fortemente punitivo verso i comportamenti anti-sociali dei minorenni, ed una forte pressione sociale volta alla criminalizzazione di quei comportamenti, per cui se le misure non vengono portate correttamente a termine dai minori, si tende facilmente a sfociare nell'azione penale.

Elemento importante del sistema inglese è che, già a partire dagli anni Settanta, con il *Criminal Justice Act 1972*, è stato introdotto e si è poi evoluto il sistema dei cosiddetti *compensation orders*, che possono funzionare in alternativa alla sanzione penale, nei casi di criminalità bagatellare. Il limite di questo sistema è che la prestazione, spesso non essendo il frutto di una libera scelta, sembra indebolire, in particolare, la funzione di prevenzione speciale, proprio dal punto di vista della cosiddetta "compensazione autore - vittima".

Vale la pena soffermarsi a questo punto, per mostrare la *pars construens* di questo sistema, sull'organo principale deputato a gestire le misure, volano fondamentale per operare un cambiamento sui minori: si tratta senza dubbio dello Youth Offending Team (YOT), il gruppo degli operatori interservizi provenienti dalle tante agenzie del territorio che si occupano, a vario

titolo, di minori: Polizia, Servizio Sociale Territoriale, Ufficio della Probation, Azienda Sanitaria Locale, Provveditorato agli Studi, Servizio Tossicodipendenze ed Alcooldipendenze, Servizio alloggio (housing officers). Questi operatori sono distaccati nel team per quattro anni e ricevono una formazione specializzata in questioni minorili, collegando efficacemente la giustizia penale minorile con i servizi ai minori in genere. Oltre ad essi possono essere compresi anche operatori provenienti da altre agenzie ed organizzazioni (ad esempio agenzie del lavoro, servizi giovanili, volontariato, ecc.) se quest'integrazione viene considerata opportuna a livello locale

Proprio per il fatto di incorporare rappresentanti provenienti da un'ampia gamma di servizi, gli Youth Offending Teams si configurano come 'managed multi-agency partnerships' (partenariati tra agenzie territoriali diverse, gestiti autonomamente). Per tale motivo lo YOT è capace di fornire, almeno in linea teorica e nelle intenzioni del legislatore, delle risposte complessive ai bisogni dei minori devianti. Essi, in effetti, costituiscono l'organizzazione chiave del nuovo sistema di giustizia minorile ed occupano un ruolo primario sia nelle fasi extra-giudiziali (pre-court) che giudiziali (court), rappresentando il principale veicolo di cambiamento del comportamento di minori devianti.

Gli Youth Offending Teams sono anche responsabili della valutazione dei rischi di recidiva, dei bisogni dei minori che entrano nel circuito penale e delle circostanze in cui tali bisogni si esprimono, ed elaborano relazioni per il tribunale e la messa a punto di programmi di comunità. La valutazione viene da essi effettuata attraverso uno strumento standard chiamato ASSET, introdotto dallo Youth Justice Board, che permette di raccogliere un'ampia gamma di informazioni sui minori stessi (bisogni, problemi specifici alla base del comportamento deviante, ecc.), inclusi i fattori di rischio associati ai loro comportamenti delinquenti o antisociali.

La valutazione con ASSET deve essere effettuata all'inizio ed alla fine di ogni intervento di comunità e dovrebbe essere aggiornata ogni tre mesi. Lo strumento prevede valutazioni in 12 diversi campi o categorie: sistemazione abitativa, stato di salute fisica, relazioni personali e sociali, stati di salute psichica, grado di alfabetizzazione, percezione di se stesso e degli altri, occupazione lavorativa, formazione professionale ed altri percorsi di istruzione, pensiero e comportamento, vicinato, attitudine alla commissione di reati, stile di vita, motivazione al cambiamento, uso di sostanze. Asset costituisce, quindi, uno strumento di valutazione comune usato in tutta l'Inghilterra ed il Galles, fornendo una chiave di coerenza nella pratica multidisciplinare degli YOTS ed è un approccio che mette in risalto le cause del comportamento deviante. Gli YOTs sono 158 distribuiti su tutto il territorio inglese e gallese

Il secondo nuovo organismo che è stato creato come parte del programma di riforma della giustizia minorile è lo *Youth Offender Panel*, della cui composizione funzione si è già parlato a proposito del referral order.

Fra le misure extragiudiziali, si segnalano le *reprimands* e *warning*, due forme di ammonizione, la prima più blanda, la seconda più formale, molto utilizzate dalla polizia che, dopo aver colto il minore nell'atto di commettere un reato, alla presenza di un adulto se il ragazzo non ha compiuto i 18 anni, presso il commissariato procede all'ammonizione. L'elemento più interessante dal punto di vista 'educativo' è la tempestività della sanzione rispetto all'evento, ma difficilmente si agganciano davvero i ragazzi con una misura come questa.

Le misure non private della libertà (non-custodial orders) previste dal Crime and Disorder Act sono molte, diverse delle quali sono rivolte solo ai minori di età compresa fra i 16 e i 17 anni.

Fra le più note, le Reparation Orders (Misure di risarcimento), introdotte nel 1998 per reati meno gravi queste misure sono lo specchio del principio restaurativo della giustizia ed obbligano il minore a riparare il danno in favore della vittima, di parte lesa o della comunità, con lo scopo ultimo di aiutare il ragazzo a capire le conseguenze del suo reato e ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni. L'esecuzione della misura comporta l'acquisizione del consenso da parte della vittima e la presenza di un supervisore responsabile, assistente sociale o probation officer.

Altre misure sono gli Action Plan Orders, che si applicano quando si ritengono adatte alla riabilitazione dell'autore di reato o per prevenire nuove infrazioni. Costano di un programma intensivo della durata di 3 mesi, calibrato sui rischi ed i bisogni del minore, che viene sviluppato dallo YOT e si svolge sotto la sua supervisione e prevede:

- attività di riparazione del danno provocato dal reato, direttamente alla vittima o indirettamente alla comunità;
- attività di istruzione scolastica e di formazione professionale;
- obbligo di presenza in un Attendance Centre o una varietà di programmi focalizzati sui fattori ritenuti responsabili del comportamento delinquenziale.

Il programma include anche:

- sessioni di presa di coscienza della vittima, sessioni che considerano l'impatto del reato sugli individui e sulla comunità e su come il minore deviante possa fare ammenda,
- sedute di consapevolezza su droga e alcool ed in materie sanitarie.

L'ordine può durare fino a 36 ore, a seconda dell'età del minore e della gravità del suo reato.

Il Supervision Order, si applica ai minori che hanno meno di 16 anni e può avere una durata massima di 3 anni. In base alla gravità del reato esso può prevedere un'ampia varietà di condizioni ed attività "specifiche", che possono durare non più di 90 giorni.

Esempi di attività specifiche possono essere la partecipazione ad un programma di Intensive Supervision and Surveillance Programme (ISSP), es. obblighi di residenza, che possono imporre ad un minore di vivere in strutture residenziali comunali per il periodo della misura. Inoltre può essere anche richiesta la partecipazione ad attività programmate dallo YOT, che possono

includere *la riparazione del danno, diretta o indiretta e programmi indirizzati al comportamento deviante quali, ad esempio, la gestione della rabbia*. Questo tipo di misura coniuga, così, la supervisione con la riparazione del danno e la *partecipazione a programmi rieducativi personalizzati*.

Il Community Rehabilitation Order, è stato introdotto dal Criminal Justice and Court Service Act del 2000, che ha così ridefinito il precedente Probation Order : si applica ai minori tra i 16 ed i 17 anni di età ed è l'equivalente del Supervision Order , ma specifico per questo intervallo di età. È supervisionato dallo YOT e può includere attività quali trattamenti terapeutici per tossicodipendenze, riparazione del danno, programmi rivolti al comportamento deviante o un Intensive Supervision and Surveillance Programme.

Il Community Punishment Order, anteriormente al 2000 si chiamava Community Service Order. Può essere applicato solo alla fascia di età 16-17 anni e prescrive ad un minore di svolgere un lavoro socialmente utile nell'ambito della comunità di appartenenza, per un periodo che può andare da 40 a 240 ore. *Esempi del tipo di attività previste sono: falegnameria, difesa ambientale, pitturazione, lavoro con disabili o anziani*. La misura è supervisionata dal Probation Service del Community Service Team.

Il Community Punishment and Rehabilitation Order: combina le prescrizioni previste dal Community Rehabilitation Order con quelle del Community Punishment Order.

Il *Referral order* richiede al minore di partecipare ad uno o più incontri convocati dallo Youth Offender Panel (YOP), un organismo introdotto anch'esso nel 1999 e convocato dal locale Youth Offending Team di tre membri. La sua procedura è ispirata ai principi della giustizia riparativa: agli incontri può essere invitata a partecipare anche la vittima del reato, oltre che il minore ed i suoi genitori. Lo scopo di tali incontri è duplice: fornire un forum dove il reato possa essere discusso con la vittima, se presente; stipulare, con l'accordo degli interessati, un appropriato contratto che preveda sia la riparazione del danno causato dal reato, sia la presa in carico delle cause del comportamento deviante, per evitare recidive. La durata della misura, tra 3 e 12 mesi, è stabilita dalla Youth Court in base alla gravità del reato, mentre i termini del contratto (le attività e le modalità di svolgimento della misura) sono negoziati all'interno del panel. Lo Youth Offending Team relaziona sull'andamento dell'accordo e supervisiona

l'esecuzione di quanto in esso stabilito: se l'esito è positivo ed il contratto è rispettato il reato viene estinto come in un *diversionary process*.

A queste misure principali si aggiungono la *fine*, una multa che in caso di minori di 16 anni devono pagare i genitori, il *conditional discharge*, l'*absolute discharge* (per irrilevanza del fatto), la *curfew order* (permanenza in luogo specifico), la *drug treatment and testing order*, destinata ai ragazzi con problema di tossicodipendenza, che prevede precisi programmi di trattamento ambulatoriale.

Fra le misure privative della libertà, il sistema inglese tende a distinguere fra la *detention and training order* e la custodia/detenzione di lunga durata

La Detention and Training Order, è una delle misure che prevede la condanna alla detenzione e viene, di solito, disposta nei confronti di minori dai 14 ai 17 anni di età; la si può disporre anche nei confronti di minori dai 12 ai 14 anni se essi sono considerati *persistent offenders*. La durata del DTO può variare da 4 mesi ad un massimo di due anni: la prima metà della condanna viene trascorsa in custodia, mentre la seconda metà è spesa in comunità, sotto la supervisione dello YOT. La Youth Court¹⁵² può comminare solo fino a due anni di reclusione: se ritiene di comminare una detenzione maggiore si dichiara incompetente ed invia il caso alla Crown Court.

¹⁵² I minori che compaiono di fronte al tribunale sono titolari di alcune salvaguardie, talvolta previste anche per gli adulti. Una di queste è il diritto alla privacy ed all'anonimato: le youth courts non sono aperte al pubblico e non possono essere diffusi dai media l'identità dei minori ed i dettagli dei loro reati. Come per gli adulti, gli imputati minorenni in Inghilterra e in Galles sono tradizionalmente titolari di assistenza legale gratuita (difesa a cura di avvocati indipendenti stipendiati dallo Stato), se richiesta. Un'importante eccezione è rappresentata, però, dalla procedura del *referral order*, che non prevede il gratuito patrocinio. I minori che sono privati della loro libertà possono presentare ricorso al Prison and Probation Ombudsman, ma, nella realtà, il numero dei ricorsi presentati dai minori in custodia risulta essere sorprendentemente basso. Le Youth Courts possono comminare pene detentive fino ad un massimo di due anni; se ritengono che per un reato debba essere applicata una condanna più elevata, si dichiarano incompetenti ed inviano il minore alla Crown Court. Lo stesso avviene in caso di reati particolarmente gravi, per i quali un adulto potrebbe ricevere una condanna ad almeno 14 anni di detenzione.

La misura del DTO è solitamente applicato dalle Courts solo ai minori che:

- presentano un alto livello di rischio,
- hanno una storia significativa di recidiva o sono persistent offenders,
- nessun altro tipo di sentenza è in grado di contenere efficacemente il rischio.

La gravità del reato è sempre presa in considerazione quando si tratta di applicare un DTO.

Anche la misura detentiva della custodia (artt. 90 e 92 PCCA) attiene solo a fattispecie di reati estremamente gravi commessi da minori tra i 10 ed i 17 anni (es. omicidio o violenza sessuale).

Il *Parenting order*, è una misura che evidenzia alcune novità della legge e può essere emessa nei confronti di quei genitori o tutori di minori devianti che evadono l'obbligo scolastico o che hanno ricevuto un *child safety order*, misura che si applica ai minori di 10 anni che hanno commesso un reato o non hanno rispettato un *child curfew* o hanno avuto comportamenti molesti e allarmanti nei confronti di terzi. Il parenting order consiste nella supervisione da parte di un membro dello YOT. Ai genitori o tutori è fatto obbligo, per un periodo dai 3 ai 12 mesi, di partecipare a sessioni di counseling o guidance per fornire e/o migliorare le loro capacità genitoriali, incontrare periodicamente gli insegnanti dei propri figli, esercitare un'azione di controllo nei confronti dei loro figli (ad esempio assicurare che essi vadano a scuola, non frequentino certe persone o certi posti). L'ordine in sé non si configura come una misura penale ma la sua infrazione costituisce un reato punibile con una multa fino a 1000 sterline.

Per concludere rimangono aperte, come già accennato prima, alcune questioni sulle misure chiamate *anti-social behaviour order*, varate e giustificate al loro nascere con l'idea di controllare i quartieri degradati ma che sono diventate in realtà strumenti per rispondere ai comportamenti istigatori e disordinati dei minorenni. Poiché la legge ha ampliato i poteri della polizia e delle Autorità locali in caso di comportamenti "antisociali", ci si trova di fronte ad abusi di potere: ¹⁵³ confische di oggetti personali, criminalizzazione dell'accattonaggio, proibizione della vendita di spray colorati ai minorenni, o divieto di frequentare spazi pubblici. Le conseguenze di queste misure possono essere imprevedibili ed arbitrarie. In un quadro europeo che intende muoversi sempre più, in tutti i contesti, verso spazi di conciliazione, ambiti

¹⁵³ María Marta González Tascón, *El tratamiento de la delincuencia juvenil en la Unión Europea*, cit., p.300

riparativi e responsabilizzanti, cittadinanza attiva, ciascun Paese dovrebbe cercare le vie della coerenza, normativa ed etica.

INTERVISTA A EMILIO CATALAYUD

(Giudice dei Minori presso il Tribunale dei Minori di Granada)

Quando si può considerare l'inizio della Giustizia Minorile in Spagna e quali sono le leggi che la regolano?

Abbiamo iniziato con la Giustizia dei Minori (in particolare con il Tribunale dei Minori) nel 1988, è stato allora che ho preso la specializzazione in materia di minori e sono stato incorporato nel Tribunale dei Minori. A quell'epoca non c'era una legge specifica ma esisteva una legge verso la quale noi stessi abbiamo fatto ricorso per incostituzionalità perché il procedimento era del 1945, non c'erano avvocati, né procuratori; così abbiamo disegnato, noi come primi giudici minorili di Spagna, un procedimento con tutte le garanzie costituzionali, e che ha dato origine alla Legge 4/1992, una legge provvisoria che a sua volta ha ispirato la Legge attuale 5/2000. In queste leggi, in entrambe, si incorporarono avvocati e procuratori (Ministerio Fiscal), con un procedimento completamente regolato.

Quali sono le misure 'alternative' che si possono applicare in Spagna con i ragazzi che commettono reati?

La legge ci offre un ampio ventaglio di misure: dalla misura dell'internamento, in regime chiuso, semiaperto, aperto e terapeutico, un'altra misura è la mediazione, poi ci sono le misure di *medio-abierto*: libertà vigilata, convivenza in gruppo educativo, e infine le misure che prevedono compiti socio-educativi, come i lavori a beneficio della comunità. Ci sono delitti, i più gravi, assassinio, violenza, ecc, verso i quali necessariamente dobbiamo applicare le misure dell'internamento ma questa Legge, per il resto, verso la maggioranza dei reati, contempla una grande flessibilità.

Fra le principali novità: il Procuratore è quello che compie le indagini sul reato e poi c'è l'équipe tecnica di appoggio: assistente sociale, educatore, psicologo, che ci permettono di conoscere le circostanze, le situazioni di ciascuno dei ragazzi, così in base al reato commesso ed in base alle circostanze concrete di ciascuno dei ragazzi che commettono il reato, all'interno dei limiti legali, noi possiamo applicare un grande ventaglio di misure.

Secondo lei come si dovrebbero erogare queste misure?

La mia teoria è che la misura privativa della libertà è l'ultima delle misure che si devono dare, la più grave. Bisogna sempre trovare una proporzione tra il fatto delittuoso, il ragazzo e la misura applicata. Io credo che ci sono tanti modi di riparare un reato, non necessariamente con

la privazione della libertà, se non con misure alternative, sempre quando la legge me lo permette cerco di applicare misure di libertà vigilata, di lavori socio-educativi, di lavori a beneficio della comunità, così che il ragazzo riconosca ciò che ha fatto e ripari il danno senza necessità di privazione della libertà.

Spesso, come dice la gente, la maggior parte dei ragazzi commettono il reato ma non sono delinquenti, perciò ciò che bisogna fare è aiutarli a maturare: che paghino per quello che hanno fatto ma ci sono molti modi per riparare un reato, non solo la privazione della libertà. E se la società rende facile il cammino perché un minore commetta i reati deve anche trovare meccanismi perché il minore ripari il delitto che ha fatto. Questa è la filosofia che sta all'interno della legge.

Si può parlare di intervento educativo con questi ragazzi?

Molte volte, per il sistema, per la società che abbiamo, si tratta di misure mediante le quali non possiamo re-inserire (re-insertar) un ragazzo quanto piuttosto inserirlo come fosse la prima volta; parlo di inserire e non di 're-inserire' perché molte volte prima di re-inserire bisogna essere stati inseriti una prima volta, così come prima di 'ri-educare' bisogna essere stati educati, molte misure cercano di inserire e dopo si continua.

Questo era ciò che pensavamo all'inizio in Spagna, ed io sono stato uno dei primi. Ma quello che succede è che in Spagna il giudice dei minori, molti giudici dei minori, hanno voluto progredire nella carriera professionale ed hanno abbandonato presto la giurisdizione¹⁵⁴. Così s'incorporano sempre giudici nuovi ma durano poco tempo perché vogliono andare avanti professionalmente. Tutto questo porta un poco di discontinuità in tutti i passaggi e ci sono città che hanno sofferto molti cambi di giudici e al tempo stesso cambi di politici, perché le misure che noi adottiamo, devono essere attuate, applicate, ed i mezzi per attuarle devono darli i politici, la Comunità Autonoma e perciò dipendiamo da essa. Qui (a Granada) abbiamo mantenuto la continuità fra politici, giudici, procuratori ed équipes ed abbiamo sviluppato un gran ventaglio di misure che sono molto più avanti che in altre province ma non perché la legge non le contempli altrove, solo perché c'è stata continuità fra tutte le persone a capo di queste istituzioni. Per esempio a Granada siamo stati fin dal principio propensi a dare le misure alternative alla detenzione, anche grazie a questa continuità: oggi ci sono otto villaggi e

¹⁵⁴ Catalayud intende dire qui che il Tribunale per i Minorenni non è un posto appetibile per chi vuole fare carriera, non è un posto di 'potere'.

municipi che collaborano con la Giustizia, con tutte le entità ed istituzioni, per favorire la continuità con le persone che hanno istituito questo tipo di misure.

Che tipi di reati commettono i minori?

Come già dicevo, molti ragazzi che commettono delitti non sono delinquenti: il tipo di reato dipende dall'epoca, si sono equiparate le classi sociali: nel 1988-90 al Tribunale arrivavano ragazzi delle classi marginali, ora che si sono equiparate/incorporate le classi sociali, tutti commettono reati (anche se non delitti) ed il Tribunale riceve tutti i giorni molta gente di classi sociali marginali e molta di classi media e medio-alta. I reati sono quelli di sempre: rapina, rapina a mano armata, lesioni aggravate, violenza, aggressioni, furti...si stanno incrementando le aggressioni. Poi c'è un reato tipico della classe medio/alta che sta crescendo di numero, i maltrattamenti dei figli contro i padri, sta crescendo come la spuma, oltre ai reati attraverso internet, via cellulare, social network, cinema. C'è anche il reato contro l'intimità (abuso sessuale), tipico della classe media. Non ho mai condannato uno zingaro per un reato di questo tipo: hanno la loro scala di valori, la loro cultura, e questo è un reato che si sta producendo anche per la diffusione di alcool e altre sostanze: il reato di maltrattamento ed abuso sessuale possono terminare con l'internamento in comunità terapeutica, perché alcuni iniziano ad avere problemi di salute mentale e di tossicodipendenza, ed è una risorsa (internamento in comunità terapeutica) per la quale abbiamo dovuto ampliare il numero dei posti.

Grazie a Dio, i reati gravi gravi sono diminuiti e, grazie alla crisi, sta diminuendo la delinquenza dei minori, perché i ragazzi sono tornati a scuola, i padri sono sempre più dipendenti dai figli, o stanno imparando a dire no ai loro figli ma, senza dubbio, sta salendo il maltrattamento ai genitori ed il tema dei reati via computer, internet. Come conseguenza della situazione di rischio nei cinema, nei locali pubblici, s'incrementano aggressioni e violenza sessuale, litigi ma non in bande, gruppi che nascono sul momento, in conseguenza del consumo, e poi scompaiono.

Ma dal 1988 ad oggi ho avuto in totale 27 casi di assassinio.

In base alla sua vasta esperienza, le sembra che le norme attuali del suo Paese siano adeguate o apporterebbe qualche cambiamento per implementare il reinserimento dei minori a rischio?

Abbiamo notato che i genitori sono sempre più coscienti del tema perché, a partire dal 2007, con questa legge, condanniamo anche i padri ad indennizzare la vittima, come conseguenza dei

fatti, e condanniamo anche la Comunità Autonoma che già ha un debito abbastanza alto per le conseguenze economiche dei delitti che commettono i minori.

Credo che sia una legge che sta funzionando bene ma quello che succede è che, per disgrazia, quando accade un fatto gravissimo, un assassinio, sembra che la legge non funziona. Stiamo evitando che un 80% dei ragazzi passino nella giustizia degli adulti, e certo un fatto gravissimo può fare molto danno alla società e sembra che le cose non funzionino ma non è così. La legge sta dando buoni esiti e sta servendo da ispirazione anche alla giustizia degli adulti, con pene alternative alla detenzione. Nei minori si sta ormai consolidando mentre con gli adulti si deve consolidare, ma noi non abbiamo una mentalità di reinserimento (re-insertadora), abbiamo piuttosto una mentalità punitiva, retributiva. In Spagna non c'è una mentalità 'riparativa', se ne parla molto ma, all'ora della verità, non è così.

Le misure si dovevano estendere ai giovani adulti 18-21 anni: si è sospeso tutto a causa della mentalità di cui si diceva e ora peggio, in situazione di crisi, ma bisogna rivedere la cosa perché si deve tendere in quella direzione. Le carceri sono molto costose, un ragazzo in carcere costa 240 euro al giorno.

Più in generale, come vede la situazione dell'Educazione in Spagna?

Credo che in Spagna abbiamo il complesso di essere una democrazia giovane, perché siamo passati direttamente dalla dittatura alla democrazia senza vie di mezzo. Allo stesso modo siamo passati dal padre autoritario al padre amico/collega dei figli, io non sono amico dei miei figli se non lascio in mano a lui tutto, siamo passati dai bambini che non hanno diritti a quelli che hanno solo diritti, e non si parla mai dei doveri; l'art.155 del codice civile dice che i figli devono rispettare i genitori e partecipare ai carichi familiari, invece abbiamo creato una generazione che ha solo diritti e non ha doveri.

Questa da un lato è la famiglia, che per me è la base della società, dall'altro lato c'è la scuola, dove è successa la stessa cosa. Si è passati dal professore autoritario ad un professore che è uguale all'alunno, per il quale tutto va bene (internet, telefono, ecc), che non mette limiti all'alunno, ne paghiamo ora le conseguenze. Credo si dovrebbe restituire autorità ai genitori socialmente e legalmente, ed i professori devono mantenere la propria autorità ma senza lanciare messaggi ambigui ai minori.

Poi si potrebbe anche modificare la legge ma prima bisognerebbe: lavorare ed esigere dai padri che i minori compiano i loro obblighi; informare i minori che hanno dei doveri e qual è la conseguenza del non compimento di quei doveri; pensare alla scuola ed alla società.

Infine, mi sembra un fallimento da parte dei politici spagnoli che non sappiano patteggiare un *Plan de Educación* che duri almeno una generazione. In Spagna abbiamo 7 leggi sull'educazione tutte e 7 fatte dal Partito Socialista, mai una è stata fatta dalla destra, io non sono di destra né di sinistra ma mi sembra triste che le cose stiano in questo modo e che non ci si riesca a mettere d'accordo. Dicono che l'esito di un Paese scaturisca dall'Educazione e che nell'educazione si deve premiare lo sforzo, l'impegno, il lavoro, non eguagliare tutti verso il basso, ma i politici non sono in grado di fare nessun Piano stabile.

Altro malinteso che c'è in Spagna è che c'è stato il trasferimento alle Comunità Autonome di 4 importanti istituzioni che non si dovevano affatto trasferire alla Comunità Autonoma, e che sono: Giustizia, Educazione, Sanità e Sicurezza, ed ora ne stiamo pagando il prezzo. Cosa accade infatti? Che abbiamo 17 Leggi sull'educazione, "tu dammi l'educazione e in vent'anni ti creo un paese andaluso indipendente", quello che vuoi tu, un'infanzia come la vuoi tu... Abbiamo un futuro incerto proprio sul tema dell'Educazione.

E la mediazione quando viene utilizzata?

La mediazione è una misura che abbiamo al principio del procedimento o alla fine del procedimento e si può dare o prima di aprire il giudizio, come raccomandazione da parte dell'équipe tecnica alla Procura, o come una fase alla fine del procedimento. Credo che la mediazione sia una risorsa che abbiamo e che bisogna utilizzare, e non solo nella Giustizia dei minori, ma anche nella Giustizia in generale, nei casi di conflitti relativi ai matrimoni, alle imprese, ecc. Si sta iniziando, con i minori la utilizziamo molto e si fa molta mediazione ma torno a dire quello che ho detto prima sul reinserimento: manca ancora una cultura della mediazione. Ci sono professionisti reticenti a usarla, si danno incentivi, si fanno sperimentazioni, ma manca una legge nazionale sulla mediazione che si metta in pratica, non solo con i minori, ma in generale; non c'è questa mentalità, a noi piace litigare, e la mediazione è un processo per degiudizializzare, io dico che quando la Giustizia interviene è perché si è fallito già tutto e ci vorrebbero alternative ed in determinati conflitti ci vorrebbe uno spirito conciliatore e questo si può conseguire con la mediazione. Stiamo iniziando, ma ancora manca a livello generale.

La mediazione si può fare anche con minori stranieri migranti: Marocco, Sudamerica, Africa (persone molto buone), con i ragazzi dell'Est, in particolare i romeni gitani, che sono molto conflittivi, è più difficile. Serve una politica europea seria, occorre rifondare le relazioni con i Paesi di provenienza, diamo da mangiare e formiamo molti stranieri ma bisogna rivedere le politiche e le convenzioni internazionali e dobbiamo esigere che si faccia l'Europa lì, non qui:

se investiamo, vogliamo che vengano persone buone non gente interessata solo a distruggere, altrimenti ci stanno riconquistando un'altra volta, vogliono un altro *el-andalus*? In Spagna abbiamo molti Centri ma stiamo disattendendo ai nostri compatrioti per dare agli altri... In Europa vogliono anglosassonizzarci, ma noi siamo latini, veniamo dal diritto romano.

Osservazione effettuata in udienza presso il Tribunale dei Minori di Granada

Il Tribunale dei Minori di Granada (Juzgado Menores, Marqués de la Ensenada, 2) è una struttura relativamente nuova, raggiungibile a piedi dal centro città. Entrando, si capisce subito che ci sono i giudizi quella mattina, l'atrio è affollato di ragazzi, avvocati, famiglie, assistenti sociali.

Prima delle udienze viene fatto l'appello e si fa un elenco dei presenti. La cancelliera fa entrare gli osservatori (oltre alla scrivente due ragazze tirocinanti) e gli avvocati e familiari del primo caso. Sono ammessi di volta in volta soltanto i parenti, avvocati ed operatori sociali del caso che si discute, per motivi di privacy, a noi è concesso di restare per tutte le udienze.

Il giudice Catalayud, all'interno, riunisce il collegio e, insieme ad una collega, alla presenza dei cancellieri, apre l'udienza: iniziano i giudizi dei ragazzi, ciascuno ha i propri avvocati ed assistenti sociali. Il clima è estremamente tranquillo e familiare, informale, ma i ragazzi che aspettano di conoscere le decisioni che li riguardano, sono visibilmente in tensione.

Catalayud, che conduce le udienze, ha con tutti i minori sottoposti a giudizio, un atteggiamento paterno/paternalista, autoritario ma comprensivo, non giudicante ma costruttivo.

CASI

Primo caso, un ragazzo accusato di reati di violenza contro la famiglia.

La misura che gli viene assegnata è trascorrere 18 mesi in un Centro Educativo, più 6 mesi in libertà vigilata (le misure possono variare anche in corso di svolgimento).

Catalayud lo ammonisce e lo richiama al rispetto dei genitori, fino al momento in cui sarà maggiorenne (18 anni) quando, se non si trova bene, potrà andarsene da casa.

Secondo caso, è quello di un ragazzo accusato del reato di aggressione contro la persona.

La misura che viene applicata è quella del lavoro socialmente utile, con 60 ore da dedicare alla comunità oltre ad una condanna ad indennizzare la vittima.

Terzo caso, un gruppo di minori, accusati di rapina con aggravante dell'uso della forza.

La misura applicata è quella di 80 ore di lavoro per la comunità a ciascuno dei membri del gruppo, più un indennizzo. Le ore di lavoro devono essere fatte separatamente gli uni dagli altri, non in gruppo.

Dopo la sentenza c'è la raccomandazione di Catalayud a non mancare una sola ora altrimenti la misura si trasformerà in carcere.

Quarto caso: il ragazzo è in un Centro chiuso, l'udienza si svolge via Skype, grazie all'avvocato ed agli operatori che si adoperano con le tecnologie. La sua richiesta è di avere permessi. Gli vengono concessi due fine settimana al mese con permanenza in casa, ma Catalajud lo avverte che se verrà trovato fuori casa gli verrà data una misura più grave e verrà inviato al carcere per adulti. Il ragazzo accetta e mostra di aver capito.

Quinto caso, un ragazzo già in carcere da 3 mesi, con un precedente per rapina, è in udienza per minaccia aggravata. Ha lasciato la ragazza incinta e non la vuole più sentire.

La sentenza gli dà 4 mesi di carcere e 8 di libertà vigilata.

Catalayud invita il ragazzo ad utilizzare bene la libertà vigilata che gli è stata concessa, soprattutto in presenza, come nel suo caso, di un altro processo pendente.

Sesto caso, un ragazzo accusato di 'falta' (condotta antigiuridica, non proprio un reato), al quale viene assegnato una misura socio-educativa, che consiste nel frequentare un modulo laboratoriale di falegnameria della durata di 5 mesi.

Settimo caso, un ragazzo già condannato a 18 mesi di detenzione: la condanna è modificata in 18 mesi di libertà vigilata. Pur essendo in carcere, infatti, il ragazzo si sta comportando in modo responsabile, ha un figlio e una moglie e sta studiando per lavorare in un bar a Guadyx.

Ottavo caso, un ragazzo accusato di aggressione contro la 'policía nacional' che voleva identificarlo. La sentenza è che gli viene comminata una misura educativa di 9 mesi e, contestualmente, dovrà cambiare scuola (l'ambiente era collegato al fatto).

Nono caso, i ragazzi non sono presenti, ci sono solo i loro avvocati: si tratta di un furto di computer commesso in gruppo dentro ad un negozio. Alcuni dei ragazzi sono all'estero (forse fuggiti), uno in Argentina, uno in Austria e il terzo è nel carcere di Albolote (per adulti).

In ben 8 dei 9 casi trattati, i giudici hanno deciso per una misura alternativa o sostitutiva, anche in trasformazione (in un caso) di una misura detentiva.

Dal punto di vista comparativo, le udienze del Tribunale per i Minori sono molto simili a quelle italiane, anche se in Italia in genere l'équipe tecnica interviene durante l'udienza chiedendo la parola, pur avendo predisposto una relazione per i giudici ed in molti casi avendo già proposto una misura o altra soluzione per il minore. Nelle udienze cui si è stati presenti solo una volta è intervenuto l'avvocato e un'altra sola volta un operatore sociale. Ma questo potrebbe anche dipendere da una maggior cura ed attenzione del giudice (forse anche per un numero minore di casi da trattare ma è da verificare) nella preparazione dei singoli casi, tanto da non richiedere ulteriori interventi dei Servizi sociali

I ragazzi, per quanto nelle loro possibilità, hanno parlato e sono stati ascoltati dai giudici, che li ha invitati a riflettere sull'atto commesso e sulle future conseguenze di altre azioni illegali. Anche in Italia il Servizio sociale segue per obbligo tutte le udienze minorili e spesso il giudice invita i ragazzi a riflettere sulle azioni commesse.

Appare evidente, mettendo a confronto i due Paesi, che la Spagna ha un numero maggiore di misure alternative per i ragazzi, un'offerta più puntuale e variegata, che permette al giudice una grande libertà di scelta e questo è frutto sicuramente anche della maggior modernità della Ley Organica (2000), rispetto al DPR 448/1988, ormai risalente ad oltre 25 anni fa, epoca in cui certamente ha rappresentato una normativa all'avanguardia che poi, successivamente, si sarebbe dovuta evolvere, anche dando vita all'Ordinamento penitenziario minorile.

In Spagna sembrano mescolarsi oggi, rispetto alle normative minorili, agli interventi educativi ed alle misure alternative per i minorenni, elementi del passato e del futuro, aspetti paternalistici/riabilitativi ed aspetti innovativi di grande respiro, come quelli legati alle misure riparative, all'ambito della mediazione tra vittime ed autori di reato ed ai lavori socialmente utili che in Italia, nonostante le numerose sperimentazioni, studi e prassi, stentano a decollare.

Forse è vero che, a parte il caso degli addetti ai lavori, come dice il giudice Catalayud nell'intervista, manca di fondo una cultura della mediazione e questo sia in Spagna sia in Italia e forse in genere nei Paesi mediterranei, nei quali però è più alto il livello di protezione da parte

delle famiglie d'origine ed in genere ci sono meno ragazzi che commettono reati rispetto ai Paesi anglosassoni.

**INTERVISTA A MARIA TERESA SPAGNOLETTI
(Magistrato di Sorveglianza presso il Tribunale per i Minorenni di Roma)**

Qual è il suo ruolo/funzione all'interno del Tribunale per i minorenni e da quanto tempo lo svolge?

Sono magistrato di sorveglianza (da circa 16 anni) e presidente del dibattimento penale. Prima facevo il GIP e il GUP.

Nella sua esperienza, è possibile individuare degli elementi di rischio o predittivi rispetto ai ragazzi che entrano più volte nel circuito penale?

Ci sono alcuni elementi a partire dai quali si può desumere il rischio di rientrare nel circuito penale, ma certamente non si tratta di una recidiva vera e propria. Al 1° reato qualunque tipo di ragazzo (qualunque sia la sua situazione personale) non è a rischio effettivo di recidiva. Non sono d'accordo con coloro che pensano che per il solo fatto che un ragazzo sia straniero o senza fissa dimora sia a rischio di recidiva: al 1° reato tutti i ragazzi devono essere considerati nello stesso modo. Chiaramente ci sono alcuni indicatori che fanno pensare che un ragazzo abbia più possibilità di altri di rientrare nel circuito penale: ad esempio se è un minore non accompagnato e dunque non ha adulti di riferimento (oltre a quelli che eventualmente lo sfruttano) e non è radicato in un territorio.

In genere non mi piace fare le previsioni sulla base delle ipotesi, per cui c'è tecnicamente un rischio di recidiva solo quando il ragazzo è già al 2° o 3° ingresso. Ai ragazzi che sono in Italia da soli il sistema italiano non offre moltissime soluzioni, ci sono poche alternative al carcere: o non sono praticabili (ad esempio la misura della 'permanenza in casa') o sono poco da loro comprese in senso restrittivo (ad esempio il collocamento in comunità). Spesso il carcere finisce per essere la risposta più immediata (laddove c'è effettivamente la recidiva, cioè c'è stato un 2° o 3° ingresso).

Ci sono altre categorie ad elevato rischio di recidiva?

Ad esempio un caso specifico è quello dei nomadi. Di fatto sono italiani perché nati in Italia (anche se non lo sono per la legge), spesso figli di genitori a loro volta nati in Italia (quindi sono stranieri solo perché tali sono considerati dalla norma). Per alcuni di questi ragazzi sicuramente c'è un elevato rischio di recidiva, (e questo si vede dalle denunce che hanno avuto in precedenza come minori non imputabili, perché alcuni cominciano a commettere reati quando sono molto piccoli). In questo caso le misure alternative sono praticabili: ad esempio la permanenza al

campo (dove c'è comunque un nucleo di riferimento) o il collocamento in comunità (soprattutto nel caso di ragazze incinta o con figli piccoli, per evitare di far stare il bambino in carcere). Comunque tutti i nomadi nati in Italia sono perfettamente identificabili sotto il profilo dell'identità personale, hanno gli atti di nascita: i nomadi sono tutti identificatissimi, al contrario di quanto si pensa; più difficile è conoscere le esatte generalità dei ragazzi che vengono dall'estero.

Sia nel caso dei minori non accompagnati che dei nomadi la recidiva riguarda sempre reati di medio/scarso allarme sociale (furti o borseggi), è raro l'uso della violenza. Ultimamente sono aumentati i furti nei supermercati, anche di generi di prima necessità. Quindi non c'è grande pericolosità.

E quali sono gli indicatori rispetto ai ragazzi italiani?

Ancora diverso è il caso degli italiani. Qui la recidiva è più legata ad un disagio familiare/personale (è legata alla tossicodipendenza e alla necessità di procurarsi i soldi per la dose). Nella realtà romana, più che essere legati a giri organizzati di spaccio, i ragazzi o compiono rapine per procurarsi i soldi (usando anche violenza e minacce ai danni ad es. dei coetanei) o organizzano piccoli giri di spaccio (e questi sono sempre più frequenti). Con questi ragazzi sono possibili più tipi di risposte (al di là della risposta carcere): la *misura della permanenza in casa* (nel caso di un episodio di una certa rilevanza che si è ripetuto o nel caso del primo episodio - sintomo di un disagio che può portare a nuovi ingressi-), laddove c'è un nucleo familiare che può supportare il ragazzo; o, se il problema è la tossicodipendenza, l'ingresso in una *comunità terapeutica*.

La recidiva può essere motivata anche da una condizione di povertà/privazione materiale?

Sì, questo avviene nel caso dei rumeni, che in maggioranza rubano perché sfruttati o appunto per necessità (vedi i furti nei supermercati).

Esiste una pressione al furto da parte degli adulti?

No, almeno non nel caso degli italiani della realtà romana (il ragazzo ruba al supermercato la cosa che gli piace, non quella che gli serve), sì nel caso dei rumeni (in maggioranza sfruttati dal mondo adulto).

Il rischio di rientrare può essere motivato anche da situazioni di estremo benessere?

Si, ma in questi casi è basso il rischio di recidiva. Il ragazzo della media/buona borghesia può fare la rapina al coetaneo o per sfizio o per far passare il tempo o perché pensa che tutto gli sia dovuto (senza che ci sia una libertà altrui da rispettare). Se si verifica un arresto o un fermo, la famiglia è comunque in grado di prendere in mano la situazione (e di solito si ricorre alla messa alla prova).

Son frequenti i reati di violenza sessuale?

Si, in particolare ad opera degli italiani (e basso è il grado di recidiva), anche con modalità che oggi “vanno di moda” (fotografie, cellulari, ecc). Sono tipi di reato in aumento, ma così anche le denunce da parte delle ragazze e quasi sempre sono reati di gruppo (compiuti da un gruppo di compagni di scuola o amici). Sono reati-medio lievi, corrispondenti a quelli che un tempo erano classificati come “atti di libidine”, non sono veri e propri stupri ma più che altro atti di prevaricazione sessuale. E sono reati compiuti da ragazzi della media/alta borghesia. In questi casi l'intervento che fa seguito al reato più che far evitare la recidiva (che, una volta che c'è la denuncia, è raro che ci sia) deve diventare occasione per far sviluppare una concezione diversa del rapporto con l'altro sesso: *la messa alla prova serve per sanzionare il comportamento ma anche per far sviluppare una maggiore responsabilizzazione rispetto all'atto posto in essere.* Sono pochi i ragazzi stranieri che compiono questo tipo di reati. *All'interno della messa alla prova il tribunale di Roma usa la mediazione penale, fuori no* (viene usata solo nei casi dei reati perseguibili a querela, rispettando dunque la previsione normativa).

Secondo lei le misure alternative e di protezione possono fornire ai ragazzi un valido sostegno per non avere “ricadute”?

Le misure alternative diverse dalla detenzione sicuramente possono farlo. *Occorre “correre il rischio” che non funzionino*: se ci sono delle possibilità occorre scommettere, perché uno non sa come potrebbe finire! E se ci siamo sbagliati, questi ragazzi non vanno tanto lontano, perché li riprendiamo comunque. Le misure alternative hanno la funzione di mostrare al ragazzo una possibilità alternativa (anche se questo non viene percepito subito, potrà rimanere come stimolo nel futuro), anche se a volte esse sembrano non avere efficacia nell'immediato. Se funzionano, possono evitare il reingresso nel circuito penale da maggiorenne.

I tempi della Giustizia e quelli dei ragazzi hanno un qualche rapporto nel reingresso di molti giovani?

Si, ed è per questo che si cerca di fare i processi prima possibile. Spesso si utilizza il giudizio immediato quando ci sono *misure cautelari* per cui si salta l'udienza preliminare e si fa direttamente l'udienza dibattimentale. In questi casi, quando ci sono le misure l'udienza dibattimentale si fa a circa 6 mesi dal fatto reato e anche nei processi ordinari si cerca di accelerare i tempi (l'udienza dibattimentale si fa a 1 anno e mezzo dal fatto reato e, considerando che in mezzo c'è anche l'udienza preliminare, si tratta di una buona media). L'assenza di risposte in tempi ragionevoli fa senz'altro aumentare la recidiva.

Nella sua esperienza di magistrato di sorveglianza, ha notato comportamenti specifici nei ragazzi che sono più volte entrati in carcere?

Sicuramente questi ragazzi conoscono meglio le regole del carcere e fanno meno fatica ad adeguarsi, anche se il rischio è che si sentano dei piccoli *boss* (ma attraverso l'opera degli educatori o dividendo i ragazzi in palazzine diverse questo si riesce a limitare). Ma in fondo in un IPM ci sono gli stessi rischio di violenza e di prevaricazione di un qualsiasi altro carcere.

L'azione educativa rischia di essere meno efficace verso questi soggetti, proprio perché essi sono rientrati varie volte?

No, l'azione educativa può riuscire indipendentemente dalla recidiva, dipende molto dal ragazzo, da come reagisce al discorso educativo, dalla sua situazione personale, dalla voglia di aderire o meno ad una progettualità.

Ci sono dei tratti di personalità che ricorrono nei ragazzi recidivi?

È difficile generalizzare, ma si può dire che chi non ha avuto un precedente contatto con i CPA (Centro di Prima Accoglienza) e le strutture carcerarie vive il processo diversamente da chi lo vive con una privazione della libertà. In quest'ultimo caso il ragazzo può reagire con spavalderia (che è spesso sintomo di fragilità), timidezza, aggressività, isolandosi. Per chi è a piede libero l'impatto con il processo è molto più *soft* (specie se il ragazzo è sostenuto dai servizi e dalla famiglia). In questo caso il ragazzo è più se stesso.

Quali proposte concrete suggerirebbe per diminuire il tasso di recidiva e ricaduta dei ragazzi nel circuito penale?

Dovrebbe essere fatto di più a livello di *prevenzione*, soprattutto per gli stranieri: molti reati non verrebbero commessi se ad esempio ai ragazzi nomadi fosse data la possibilità di frequentare regolarmente la scuola o di essere regolarizzati in Italia (si favorirebbe un processo di integrazione che permetterebbe un abbassamento della recidiva). Se vivono di furti, spesso è anche perché non hanno mezzi di sostentamento.

Rispetto ad altri Paesi, bisognerebbe evitare l'ingresso in Italia finalizzato allo sfruttamento (in questo senso, andrebbero attivati con il paese d'origine gli stessi protocolli già adottati a suo tempo con l'Albania).

Andrebbero aumentate le risorse per le comunità e dovrebbero essere attivate maggiori risposte per i ragazzi tossicodipendenti o con problemi di tipo psichiatrico/di doppia diagnosi (per costoro mancano strutture adeguate).

A livello legislativo, da anni porto avanti l'idea che il giudice possa pronunciare subito la condanna e che l'esecuzione pena possa essere sospesa grazie ad una ordinanza di messa alla prova (se questa dovesse andare male, si ritornerebbe alla esecuzione pena).

Questo perché attualmente la messa alla prova per molti ragazzi è incomprensibile (per il fatto che essa comporta l'estinzione del reato). In questo modo il percorso sarebbe più chiaro e comprensibile per i ragazzi, il messaggio sarebbe più forte e ci sarebbe una maggiore responsabilizzazione nei casi di reati gravi, cioè con la messa alla prova si estinguerebbe la pena ma non il reato (si tratterebbe di una sorta di anticipazione dell'affidamento in prova)

PARTE II: LA RICERCA

Cap. 5: LA RICERCA: APPROCCI, CONTESTO, METODOLOGIE

5.1 La ricerca in Scienze dell'Educazione

È nota l'ampiezza del dibattito, che coinvolge e separa ormai da decenni ricercatori e studiosi, nell'ambito delle scienze sociali, sul tema degli approcci di ricerca¹⁵⁵ più adeguati e funzionali alle indagini di settore, individuando nei due grandi filoni, qualitativo e quantitativo, il nodo critico della questione: differenze, intersezioni, specificità ed opportunità nell'utilizzo dei due approcci - in maniera alterna o combinata - sembrano evidenziare due percorsi che, aspirando entrambi a perseguire 'verità relative' (cioè dimostrate fino a prova contraria) possono, in maniera diversa, condurre il ricercatore verso una feconda complementarità interpretativa.

Ovviamente la scelta di un approccio metodologico e degli strumenti di ricerca che ad esso saranno collegati ed utilizzati, relativamente al fenomeno educativo che si intende studiare, non potrà prescindere dall'oggetto dell'indagine, dalla concreta applicabilità del metodo stesso e dalla flessibilità con cui, in corso d'opera, le ipotesi di ricerca e l'identificazione dei problemi si andranno dipanando e sviluppando.

Non si può non concordare con alcuni studiosi di Pedagogia Sperimentale quando affermano che:

“La nostra posizione è che sia opportuno operare su un problema una molteplicità di approcci e che, tuttavia, questi debbano tutti potersi ricondurre ad un comune metodo scientifico di conoscenza e soluzione dei problemi reali. È la realtà del problema e delle soluzioni possibili a funzionare da criterio per la scelta degli approcci. [...]”¹⁵⁶

¹⁵⁵ Secondo R. Semeraro: “La *ricerca* può essere definita come un'indagine condotta con sistematicità e rigore, tendente ad approfondire, accrescere o sottoporre a prova, il complesso di cognizioni, teorie, documenti, leggi inerenti a una determinata disciplina. [...] Gli specifici fenomeni su cui indagare vanno individuati conoscendo la struttura, il linguaggio, i metodi d'indagine che definiscono la costruzione del sapere specifico, propri dell'area prescelta ed ipotizzando disegni di ricerca da sottoporre a prova. Tali disegni devono scaturire da un processo di problematizzazione della realtà”. Cfr. *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione* in: *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7/dicembre 2011

¹⁵⁶ P.Lucisano, A.Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002, p.77-78

In tal senso, anche la distinzione tra approcci qualitativi e quantitativi può essere condensata nella “continuità tra approcci di ricerca” ed una “ necessaria interdisciplinarietà”.

Secondo diversi autori¹⁵⁷, i modelli e le strategie della ricerca qualitativa sembrano in grado di affrontare e penetrare meglio la complessità dei fenomeni educativi, in forme più vicine a quelle della ricerca quantitativa, comprendendo ed intervenendo nei contesti educativi non in base ad una pianificazione rigida e formalizzata, in fasi sequenziali lineari (come nella ricerca quantitativa), ma secondo una ‘logica ermeneutica differente e secondo percorsi più flessibili e dinamici’¹⁵⁸. Nonostante ciò, sembrano esistere numerose occasioni di prossimità fra questi due ‘rami’ della ricerca, il ‘qualitativo’ e il ‘quantitativo’, basti pensare alla fase di rilevazione dei dati ed, attualmente, alle principali ricerche in educazione (ricerca-azione, ricerca etnografica e studio di casi), che integrano le strategie dei due mondi, secondo l’approccio più funzionale all’esito: si parte cioè da un’esplorazione sul campo per definire un’indagine quantitativa o, al contrario, si utilizza la ricerca qualitativa per conoscere gli elementi ricorrenti e l’emergere di significati specifici. Secondo alcuni autori, infatti, la prospettiva qualitativa “non possiede un armamentario codificato di tecniche come la ricerca quantitativa ma il suo modo di procedere resta sempre in buona misura da inventare sul campo, nell’interazione ogni volta nuova fra soggetto studente e oggetto studiato.”¹⁵⁹

Se l’obiettivo generale della ricerca qualitativa in educazione è “*comprendere* la realtà educativa indagata e approfondirne la specificità mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore”, tale approccio sembra delineare il proprio statuto con caratteristiche precise: la ricerca qualitativa: “procede in maniera induttiva: dall’osservazione della realtà, formula e riformula le sue interpretazioni”, “predilige un approccio olistico alla realtà

¹⁵⁷ Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005

¹⁵⁸ Ivi, p.67

¹⁵⁹ P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, cit., p. 26

complessa, ritenendo che ‘il tutto non sia uguale alla somma delle parti’ (principio fondamentale della Gestalt) e studia gli esseri umani nel loro contesto naturale, nelle interazioni con gli altri e nella loro totalità”, “si propone di studiare i ‘fatti umani’ nella loro globalità e complessità mediante tecniche basate sull’empatia”.¹⁶⁰

Molti sono gli autori che si sono occupati di definire e sostanziare la ricerca qualitativa in età contemporanea, ad esempio Denzin e Lincoln¹⁶¹ ritengono che tale ricerca si evidenzia come un’attività ‘situata’, consistente in un insieme di ‘pratiche interpretative’ dirette ad intensificare il livello di comprensione della realtà, che da un lato inseriscono il ricercatore-osservatore nel mondo che osserva, dall’altro svelano quel mondo e lo trasformano. A tale scopo è importante raccogliere materiali empirici legati a momenti di criticità e di costruzioni di conoscenze di gruppo o individuali, quali: storie di vita, studi di caso, produzioni culturali, osservazioni, materiali audio-visivi.

Se è vero che ‘ogni attività di ricerca è semplicemente la verifica di soluzioni possibili’ ad una o più situazioni problematiche e raggiungere una ‘nuova situazione che stimiamo migliore’, è altresì credibile che siano proprio ‘queste soluzioni possibili a rappresentare le nostre ipotesi di ricerca’.¹⁶²

Molto interessante appare, da questo punto di vista, la rivisitazione che la studiosa Raffaella Semeraro propone di una tabella di Bogdan e Biklen¹⁶³, che mostra una comparazione anche ‘visiva’ dei due approcci e delle specifiche caratteristiche di ciascuno: da un lato l’ambito della ricerca qualitativa pone l’accento, nell’analisi dei risultati, sul dare conto ed interpretare la

¹⁶⁰ Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005

¹⁶¹ Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (California), Sage, 2005.

¹⁶² P.Lucisano, A. Salerni, cit., p.28

¹⁶³ Bogdan R., Biklen S. K. (20075). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon, pp.44-46

complessità di fenomeni multidimensionali e dati esperienziali, quali emergono dagli oggetti dell'indagine e con l'aiuto della stessa realtà indagata, dall'altro la ricerca di tipo quantitativo

cerca il ricorrere stabile e generalizzabile dei fenomeni ed intende testare ipotesi predefinite, standardizzando i dati rilevati.

QUALITATIVA / INTERPRETAZIONE	QUANTITATIVA / MISURAZIONE
Approcci	Approcci
Ecologico (fenomenologico, etnografico, ecc.)	Sperimentale
Narrativo	Empirico
	Statistico
Concetti chiave associati agli approcci	Concetti chiave associati agli approcci
Complessità	Semplificazione e specificità
Esperienzialità	Ricorrenza dei fenomeni
Situazionalità	
Processualità (temporalità dipendente dal processo di ricerca)	Temporalità definita a priori
Interpretazioni soggettive dei dati	"Oggettività" dei dati
Attendibilità delle interpretazioni	Significatività statistica, ecc.
Teorie di riferimento	Teorie di riferimento
Interazionismo simbolico	Funzionalismo
Teoria fenomenologica	Empirismo logico
Teoria etnometodologica	Realismo
Costruttivismo sociale	Positivismo, ecc.
Grounded Theory, ecc.	
Obiettivi	Obiettivi
Descrizioni di realtà multiple	Definizione di fatti circoscritti
Attenzione ai dati esperienziali	Descrizioni statistiche
Analisi induttive e sintesi creative	Generalizzazione dei dati
Sviluppo di interpretazioni in divenire, ecc.	Procedure formali e predeterminate, ecc.
Disegno di ricerca	Disegno di ricerca
Flessibile	Strutturato
Tecniche di ricerca	Tecniche di ricerca
Osservazione (grigliati di osservazione)	Sperimentazione (metodologie di comparazione tra gruppi)
Interviste libere e semistrutturate (scelta di interrogativi e sottointerrogativi)	Questionari a scelta multipla
Ricerca-azione (programmazione e sequenza delle fasi operative)	Cluster analysis
Self-report (descrizione dei dati)	Ricerche correlazionali, ecc.
Focus group (modalità di gestione dello sviluppo del discorso comune)	
Studi di caso (analisi di casi emblematici)	
Role-playing (attribuzione di ruolo e dinamica interpersonale)	

Analisi dei dati	Analisi dei dati
Analisi di tipo induttivo (individuazione di modelli, temi, concetti, ecc.)	Analisi di tipo deduttivo
Interpretazioni soggettive/gruppali dei dati	Controllo oggettivo delle variabili
	Raccolta dati di tipo statistico
Attendibilità delle interpretazioni	Validità oggettiva dei risultati
(Da: Bogdan e Biklen, 2007, pp. 44-46)	
Tab. 1 - Caratteristiche della ricerca di tipo qualitativo e di tipo quantitativo	

5.2 Il contesto dell'indagine sul campo: una ricerca-azione?

A questo punto, fatte le premesse generali sul significato e le possibilità della ricerca in educazione, appare giunto il momento di entrare nel contesto specifico della presente indagine, cioè la descrizione e l'attualità/inattualità degli interventi educativi (veicolati attraverso i 'valori' del cosiddetto 'trattamento rieducativo') posti in atto con i ragazzi e giovani adulti entrati nel circuito penale o già in carcere, nelle diverse modalità di attuazione sul campo, nei contesti dove tali interventi si applicano quotidianamente.

Prima di procedere appare però opportuno fare ancora due brevi premesse.

Innanzitutto, dato il contesto d'indagine si è deciso di approcciare l'ambito empirico attraverso una ricerca di tipo sostanzialmente qualitativo, maggiormente interessata cioè a comprendere le condizioni sociali che a focalizzarsi sulle previsioni ed il controllo, e sensibile inoltre alle implicazioni etiche dei risultati¹⁶⁴, benché accompagnata da uno strumento 'quantitativo', volto a misurare le opinioni e gli atteggiamenti degli operatori che lavorano a contatto con i ragazzi rispetto ai cosiddetti 'valori del trattamento'.

La seconda considerazione nasce da una domanda relativa al tipo di ricerca che si è inteso fare, o almeno ad un segmento di essa: si tratta di una ricerca empirica a tutti gli effetti? È possibile definire la presente una ricerca-azione¹⁶⁵, nel senso tradizionale del termine? Se è vero che non si può parlare di disegno sperimentale, data l'impossibilità di sottoporre un oggetto di studio

¹⁶⁴ V. J. Janesick, *Stretching exercises for qualitative researchers*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1998

¹⁶⁵ Secondo Kurt Lewin (1890-1947), ideatore del termine *Action Research*, la ricerca-azione ha come finalità non soltanto l'accrescimento del quadro conoscitivo rispetto ad un determinato oggetto d'indagine, ma anche l'analisi delle pratiche del contesto indagato con l'obiettivo di introdurre innovazioni.

come quello dei ragazzi e degli operatori del carcere e degli interventi educativi effettuati, ad un'indagine standardizzata con la possibilità di partire da ipotesi teoriche, inserire variabili da sottoporre a verifica, in contesti così 'volatili' e cangianti, pure appare lecito parlare di aspetti empirici ed attivi della ricerca, cioè che entrano nell'ambito di quelle prassi, di cui parla Lewin, rispetto alle quali potrebbe avvenire un'innovazione, anche nel coinvolgimento con l'oggetto di studio. Dunque la ricerca-azione coniuga teoria e prassi, è diretta ad un'azione trasformativa dei contesti educativi, psicologici e sociali, e promuove uno stretto rapporto di collaborazione tra ricercatori ed attori sociali del territorio nella definizione stessa della ricerca, nello svolgimento delle attività, nel desiderio condiviso che il processo di produzione della conoscenza possa divenire importante fattore di azione, cambiamento e di emancipazione sociale.¹⁶⁶

D'altra parte, sviluppando la partecipazione autentica di comunità critiche e te, secondo Cohen, Manion e Morrison¹⁶⁷ (2011, p.346-348), le metodologie della Ricerca-Azione tendono a migliorare le pratiche sociali, producendo, al tempo stesso un processo educativo e al tempo stesso politico. Gli stessi Autori individuano inoltre (2011, p.361), fra i principali requisiti di una ricerca-azione: l'utilizzo della teoria critica, la realizzazione di una pratica riflessiva, la ciclicità del metodo (individuazione del problema, pianificazione e realizzazione dell'intervento, verifica dell'esito) e soprattutto svolgimento della ricerca con il fondamentale coinvolgimento dei professionisti che lavorano sul territorio.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Marco Catarci, *Le forme sociali dell'educazione*, Milano, Franco Angeli, 2013, p.102

¹⁶⁷ Cohen, L., Manion, L., Morrison K., *Research methods in education*. New York, Routledge, 2011

¹⁶⁸ Afferma ancora Semeraro «[...] È importante collegare i metodi di ricerca di tipo qualitativo con il costruttivismo socio-culturale (il riferimento inevitabile è a Vygotskij, Bruner e ad altri autori che si sono riferiti a questa prospettiva). In quest'ottica il ricercatore è un soggetto che costruisce insieme agli individui, o ai gruppi che partecipano alle indagini, le conoscenze e le riflessioni sui dati di ricerca, per cui i processi interpretativi che tutti i partecipanti attribuiscono alle esperienze risultano dunque essenziali, non accidentali o secondari (Sorzio, 2005, pp. 35-49) »

In ogni caso, pur possedendo numerosi dei requisiti richiesti dalla letteratura in ambito di Ricerca-Azione, rimane aperta la domanda se la presente indagine, anche alla luce di altri elementi che, come si vedrà più avanti, non possono soddisfare completamente il profilo di tale tipologia, possa esservi inserita, per l'insieme delle sue caratteristiche e per il forte coinvolgimento degli attori e professionisti del territorio.

5.3 Gli obiettivi dell'indagine

Uno dei principali obiettivi di questo studio era quello di conoscere le opinioni e gli atteggiamenti degli operatori sociali che ogni giorno entrano in contatto con i giovani del circuito penale - educatori, assistenti sociali, insegnanti e psicologi - *sulle principali aree dell'intervento educativo previste dalle norme istituzionali*¹⁶⁹, nonché *sulle prassi in atto e sulle loro idee riguardo ad ambiti precisi: educazione e responsabilità, scuola, lavoro, attività culturali ed artistiche*, gli elementi più importanti di quello che, in Italia come in Spagna, viene definito "trattamento rieducativo", con un'espressione che oggi suona obsoleta e che richiama le prassi dell'intervento medicalizzato. Ma, come detto sopra, le parole delle normative appartengono alle epoche in cui sono state varate ed andrebbero riformulate e ripensate.

La ricerca intendeva inoltre indagare su:

- 1) gli attuali modelli e strumenti dell'intervento pedagogico utilizzati (quali interventi educativi funzionano e quali no) per responsabilizzare i ragazzi, offrire loro un'opportunità e per la prevenzione di nuovi reati dopo l'entrata nel circuito penale;
- 2) le prassi che, secondo gli operatori rispondenti ai questionari ed i testimoni privilegiati delle interviste, hanno prodotto risultati concreti, sia all'interno del carcere sia in misura esterna ed i motivi del buon funzionamento delle stesse;

¹⁶⁹ (L. 26 Luglio 1975, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, e successive modificazioni apportate in ultimo L.10 ottobre 1986, n.663)

3) l'esistenza di normative e *policies*, istituzionali e non, di reti operative e di anche al fine di una cittadinanza attiva, volte all'inclusione e reintegrazione dei ragazzi a rischio o detenuti nella società civile;

4) l'utilizzo delle misure alternative e delle varie forme di Giustizia Riparativa, in particolare la mediazione penale.

5.4 Breve storia del concetto di “atteggiamento”

Il concetto di atteggiamento è stato preso in considerazione dagli studiosi, nel corso degli anni, attraverso approcci differenti, dei quali si intende qui offrire una breve panoramica, per comprendere la complessità dei concetti e le possibili connessioni esistenti fra un atteggiamento mentale e le scelte operative individuali. Se la parola “atteggiamento” ha oggi diverse accezioni (relative alla disposizione del corpo, al comportamento, all'espressione, alla posizione concettuale rispetto ad un problema), i primi studi in materia riguardavano la “disposizione” (cioè essere coscientemente preparati) ed i tempi di reazione dei soggetti, la memoria, la formazione del giudizio.

Con i primi anni del Novecento “atteggiamento” un valido oggetto di studio la psicologia sociale: Thomas e Znaniecki (1918) - che furono i primi ad utilizzare tale termine nel celebre studio sui sistemi di adattamento dei contadini polacchi emigrati negli Stati Uniti - definiscono l'atteggiamento “un processo mentale individuale che determina le risposte sia attuali sia potenziali di ogni individuo al mondo sociale”; nel 1935 Allport propone una sistematizzazione delle ricerche condotte fino a quel momento, raccogliendo ben 16 diverse definizioni del termine che fanno, in realtà, riferimento a categorie concettuali molto diverse fra loro (riflesso neurale, valutazione, esperienza, prontezza) a testimonianza di quanto ancora fosse lontana una condivisione sulle principali proprietà degli atteggiamenti.

Fra la prima e la seconda guerra mondiale i ricercatori si concentrano sui modi per misurare gli atteggiamenti (scala a intervalli equivalenti di Thurstone, del 1931; scala di Likert, 1932; scalogramma di Guttman 1944), anche se cominciano degli approfondimenti su alcuni specifici contenuti che saranno sviluppati più avanti nel tempo. Negli anni successivi alla II guerra mondiale, dove c'è grande espansione attorno allo studio delle correlazioni fra atteggiamenti e variabili legate alla personalità (fra i principali filoni di ricerche di questi anni sono lo studio sull'autoritarismo di Rokeach (1960), e quello condotto da Adorno, Brunswick, Levinson e Sanford (1950) sul tema del pregiudizio razziale e religioso, con particolare attenzione all'antisemitismo): si può complessivamente concludere che si tratta di impostazioni centrate sul problema, sull'oggetto.

Successivamente, va prendendo piede una prospettiva sempre più attenta alle dinamiche sociali nella costruzione e nel mantenimento di determinati atteggiamenti che condurrà, successivamente, ad approfondire il tema della modificazione degli atteggiamenti: fanno da scenario allo sviluppo di questi nuovi interessi la diffusione dei *mass-media*, il clima di "guerra fredda", l'accelerazione dello sviluppo di una economia dei consumi e, infine, l'accentuarsi dei problemi razziali, tutti elementi che stimolano riflessioni e ricerche sulle dinamiche sociali e sui sistemi di comunicazione di massa.

Sul finire degli anni Sessanta si sviluppa la *social cognition*, una particolare area di ricerca sulla relazione fra processi cognitivi e sociali che ha raccolto contributi scientifici provenienti da diverse aree disciplinari, quali la psicologia sociale, dello sviluppo, generale e della personalità. Fra i principali filoni di ricerca, nei primi anni Settanta, la teoria dell'attribuzione (citiamo, fra i numerosi Autori, Jones, Davis, e Kelley), che indaga i processi attraverso i quali le persone spiegano (da un punto di vista, cioè, causale) il proprio comportamento e quello degli altri, vengono gradualmente messe in discussione, in quanto basate, ancora una volta, su un modello individualista della condotta umana.

Gli studi degli ultimi decenni vedono la ricerca in particolare concentrata sulla struttura degli atteggiamenti. I più recenti ambiti di indagine e di applicazione sono rappresentati dal marketing, dai processi di scelta dei consumatori, dallo studio sugli stili di vita e sugli stereotipi. L'idea di fondo è che una serie di comportamenti legati al consumo e alle scelte di vita non sia tanto riconducibile agli elementi tradizionalmente individuati dalla sociologia, ovvero a quei fattori per così dire "indiretti" quali l'età, il sesso, il grado di istruzione, il reddito e così via, ma che invece rivestano particolare importanza variabili di natura psicologica, quali la struttura degli atteggiamenti.

5.5 Strumenti d'indagine

Se l'atteggiamento è dunque qualcosa di diverso dal comportamento (che implica un'azione), come lo si può definire? L'atteggiamento piuttosto è uno stato, che c'è o non c'è, una proprietà complessa e continua; le opinioni sono forme di atteggiamento ed infine i valori sono principi acquisiti nella prima infanzia, qualcosa di stabile e radicato in noi ma spesso non consapevole. Se l'atteggiamento è meno stabile del valore, è però più stabile del comportamento e dell'opinione. Dato che spesso gli atteggiamenti sono elementi interiori, interni, spesso completamente differenti da ciò che è osservabile dall'esterno, *come si rilevano gli atteggiamenti degli individui? Attraverso l'uso sapiente di domande non dirette*: il modo di rilevare gli atteggiamenti è quello di fare domande non-dirette, chiedendo loro una rappresentazione di se stessi tramite domande.

Ovviamente nelle risposte, benchè anonime, c'è sempre il rischio di esprimersi sulla base della *desiderabilità sociale*, cioè di rispondere alle domande come si presuppone che tutti risponderebbero, per il desiderio sociale di accettazione.

Gli strumenti per raccogliere le informazioni sono stati differenziati, per esplorare il fenomeno oggetto di studio (gli interventi educativi con i minori autori di reato) da diverse angolazioni: un questionario specifico sugli atteggiamenti, un'osservazione condotta nell'Istituto Penale per

i Minorenni di Roma “Casal Del Marmo”, della durata di circa 3 mesi, per studiare l’applicazione pratica delle aree d’intervento educativo, ed, infine, alcune interviste a testimoni privilegiati, che hanno equilibrato, sostenuto o descritto la situazione dei fenomeni in base alla loro esperienza.

5.6 Il questionario

Per quanto riguarda il questionario, si è realizzata una *scala-questionario* di tipo Likert - già utilizzata in una precedente ricerca volta a misurare le opinioni dei ragazzi in carcere - organizzata in quattro differenti aree tematiche, che da ora in poi nel proseguimento del lavoro chiameremo *aree di intervento*, finalizzato ad esplorare gli *atteggiamenti degli operatori* che lavorano a contatto con i ragazzi della Giustizia Minorile, *nei confronti degli elementi educativi* che la normativa attuale prevede come rilevanti ai fini del trattamento e del reinserimento: il lavoro, l’istruzione, le attività artistiche e ricreative, ed un’area generale sui temi dell’educazione, responsabilità e mediazione

Per ciascun ambito di riferimento/area d’intervento individuata è stata costruita una scala composta da 15 affermazioni, rispetto alle quali si chiedeva agli operatori di esprimere il loro grado di accordo su una scala a 5 livelli: *A= sono molto d’accordo, B= sono d’accordo, C= sono indeciso, non so, D= sono contrario, E= sono molto contrario.*

Le aree d’intervento erano le seguenti: a) *educazione e responsabilità; b) istruzione; c) lavoro (interno/esterno); d) attività culturali, ludiche e sportive*

La scala ideata conteneva manifestazioni dirette di opinione per ciascuna area (come: *La scuola come si fa oggi in carcere è inadeguata, oppure: In carcere non sempre s’impara un vero lavoro, ecc.*) rispetto ai cui contenuti gli operatori, come già accennato, erano chiamati ad esprimere il proprio livello di gradimento, dal pieno accoglimento fino alla completa contrarietà.

Ogni area si chiudeva con due domande aperte finalizzate a raccogliere informazioni su ciò che gli operatori, in base alla loro esperienza, pensavano e proponevano rispetto alla situazione corrente degli interventi indagati, a cominciare dai temi educativi in generale (*Quali pensi siano gli elementi più importanti di un approccio educativo e responsabilizzante dei minori in situazioni di rischio e/o autori di reati?*), all'istruzione (*Secondo te è adeguato all'utenza attuale dei minori il modo in cui è organizzata la scuola negli IPM¹⁷⁰?*) al lavoro (*Che tipi di lavoro, nella tua esperienza, funzionano meglio con i ragazzi del "penale"?*) ed alle attività di tempo libero (*Quali sono, nella tua esperienza, le attività preferite dai ragazzi e quelle più utili per l'aggancio educativo?*).

A corredo della scala-questionario è stata inserita una scheda di dati anagrafici (età, sesso, formazione professionale) e d'informazioni relative alle strutture di appartenenza da compilarsi in

forma anonima per fornire un quadro contestuale più preciso rispetto al gruppo degli operatori partecipanti all'indagine.

5.7 La rilevazione in Italia e Spagna: le criticità del fare ricerca

La messa a punto del questionario è stata realizzata tra Italia e in Spagna, in quest'ultimo Paese con l'aiuto di professori dell'UGR esperti sia dei contenuti trattati e sia delle due lingue utilizzate¹⁷¹. Purtroppo la fase della somministrazione, durata per circa un anno, non ha prodotto i risultati sperati in termini di ritorni numerici, né in Italia, dove ci si è avvalsi di una rete di contatti professionali e dove c'è stata un'ampia e capillare disseminazione (accompagnata e

¹⁷⁰ Gli Istituti Penali per i Minorenni (IPM), sono le strutture detentive dove si trovano i ragazzi in esecuzione di pena privativa della libertà (cfr. allegati)

¹⁷¹ A tale proposito si ringraziano ancora per l'aiuto, la disponibilità e la gentilezza il prof. Francisco Javier Jiménez Ríos, il prof. Gabriel Carmona Orantes, il prof. Matias Bedmar Moreno, dell'Università di Granada ed il prof. Andrés Soriano Díaz, Direttore del Departamento di Pedagogia presso l'UGR e mio tutor di Dottorato.

sostenuta da autorizzazioni interistituzionali, sollecitazioni telefoniche, visite personali, fotocopie cartacee laddove il mezzo tecnologico non era gradito), né tantomeno in Spagna, dove persone del settore, professori dell'UGR e conoscenti a vario livello hanno inviato il questionario ad operatori dei Servizi Minorili - accompagnandolo con motivazioni ed esplicitazioni del suo mero carattere d'indagine - e dove la scrivente ha bussato a tutte le porte (quelle indicate e quelle trovate nel corso dello scambio) ma dove è stato quasi impossibile avere un ritorno.

Molti degli operatori contattati hanno esplicitamente espresso il loro timore per il trapelare di eventuali informazioni 'riservate', benchè nessuna delle domande proposte andasse minimamente in direzione della violazione di riservatezza della privacy (nomi, dati personali dei ragazzi, ecc.), o, altri, per la possibilità di essere 'riconosciuti' ed 'individuati' attraverso le loro risposte nonostante fosse assicurato l'anonimato. Il timore della valutazione e quello di essere individuati da dirigenti e capuffici, blocca l'iniziativa di molti operatori sociali anche ad un livello apparentemente 'lontano' dal controllo o dall'operatività giornaliera.

Non è stato dunque possibile raccogliere dunque un campione rappresentativo, rispetto all'universo della popolazione degli operatori italiani, ma è possibile parlare per l'Italia, di gruppo composito di figure professionali (psicologi, assistenti sociali, insegnanti, educatori) che già possono offrire un interessante segmento di studio tra Centro e Sud Italia (nel Nord è stato compilato un solo questionario).

Complessivamente, i questionari compilati e reinviati in Italia sono stati 50 ed in Spagna 7; questi gruppi di operatori rispondenti (prevalentemente assistenti sociali, seguiti da educatori, psicologi e insegnanti) hanno risposto in modo abbastanza puntuale con poche risposte mancanti, ed anche se la parte del questionario dedicata alle domande aperte è stata compilata in modo molto sintetico sono emerse molte proposte e riflessioni interessanti sui fenomeni oggetto d'indagine.

Il questionario, assolutamente anonimo, conteneva alcune istruzioni per l'uso e le motivazioni della ricerca, ed era rivolta agli operatori delle strutture minorili, di area interna ed esterna, con una certa esperienza di lavoro nel circuito penale o con ragazzi in detenzione.

CAP.6: L'analisi dei dati

6.1 Il gruppo dei rispondenti: caratteristiche anagrafiche e professionali

Per capire meglio le caratteristiche anagrafiche e professionali dei protagonisti della nostra piccola indagine, sono state realizzate alcune tabelle e grafici descrittivi: il gruppo degli operatori che hanno risposto al questionario era formato da educatori del CPA, Centro di Prima Accoglienza (vd. Allegati), educatori dell'IPM, Istituto Penale per i Minorenni, assistenti sociali degli USSM, Uffici di Servizio Sociale e Psicologi del Servizio Sanitario Nazionale che lavorano con i minori dell'area penale. I due gruppi di educatori (IPM e CPA) sono stati accorpati, avendo la medesima professionalità, pur lavorando in strutture differenti. Come si vede dalla Tab.1, gli Assistenti Sociali costituiscono il gruppo maggiore, anche perché rappresentano una professionalità con un universo molto più ampio rispetto a quello degli educatori. Gli insegnanti che lavorano con i minorenni in IPM, pur estremamente disponibili al dialogo ed all'accoglienza nel corso dell'Osservazione (vd. oltre) hanno riempito il questionario solo in 3, focalizzandosi sulle domande relative alla scuola.

Professionalità	Genere		Totale
	maschi	femmine	
Assistente Sociale	0	27	27
Educatore	3	11	14
Insegnante	0	3	3
Psicologo	1	5	6
Totale	4	46	50

Tab.1: operatori secondo la professionalità e il genere

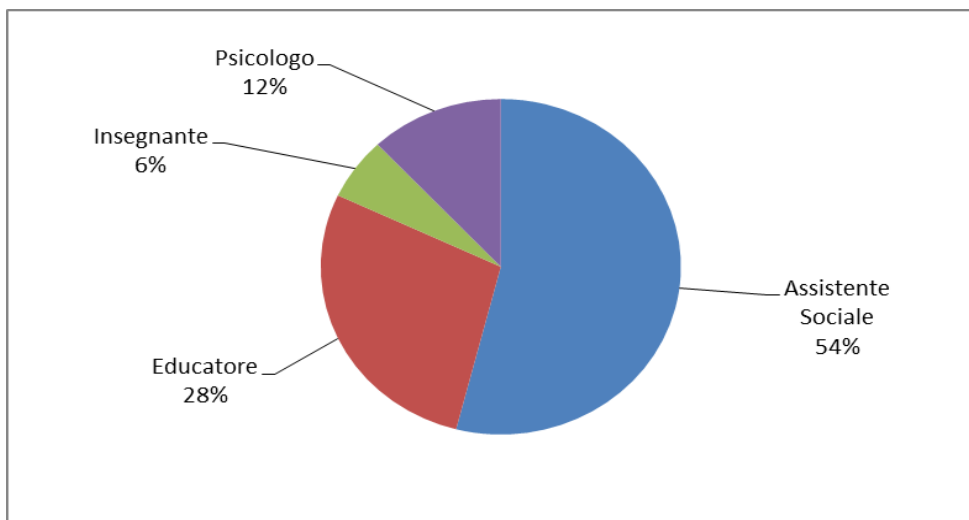


Grafico 1: operatori secondo la professionalità in %

Quanto al 'genere', a più che parziale conferma che il lavoro sociale è prettamente femminile in Italia, si evidenzia come dei 50 soggetti coinvolti nell'indagine solo 4 siano maschi: i dati del Servizio Statistica del Dipartimento Giustizia Minorile¹⁷² confermano che la proporzione rimane più o meno simile sull'intera popolazione in servizio.

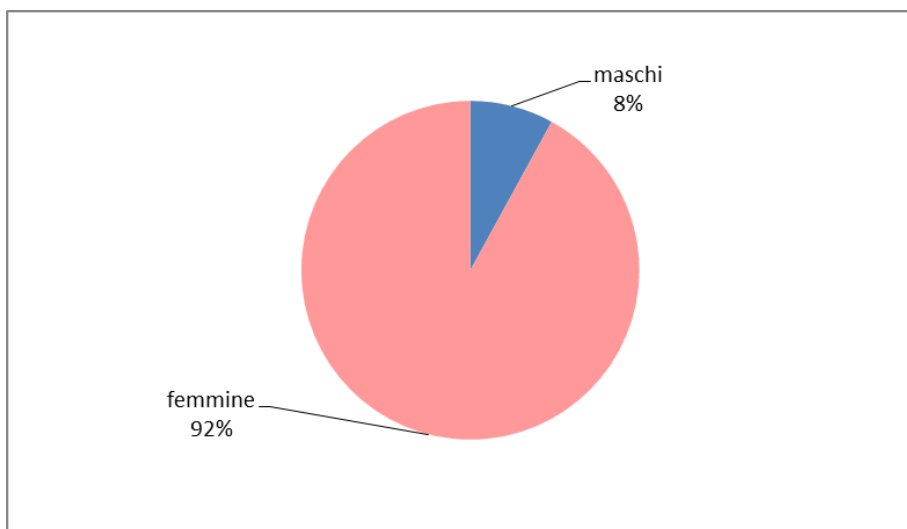


Grafico 1: operatori secondo il genere in %

¹⁷² <http://www.giustiziaminorile.it/statistica/>

Passando all'età dei soggetti dell'indagine, si può rilevare che nessuno ha meno di 30 anni (e comunque si tratta di un'esigua parte del gruppo), a conferma di come anche nel settore del sociale il reperimento di un'occupazione fissa avvenga con un certo ritardo rispetto agli studi fatti, per i noti problemi di crisi occupazionale che hanno afflitto il nostro Paese negli ultimi anni. Spesso infatti alcune categorie professionali, come quella degli Educatori, lavorano in associazioni, onlus e comunità, con contratti di precariato, fino a ben oltre la soglia dei 30 anni.

Il gruppo più cospicuo è invece quello formato da operatori tra i 40 ed i 49 anni, seguito da quello di chi si trova in un'età compresa tra i 50 ed i 59 anni.

Età (in anni compiuti)	Genere		Totale
	Maschi	femmine	
30-39 anni	0	6	6
40-49 anni	1	28	29
50-59 anni	2	12	14
60 anni e oltre	1	0	1
Totale	4	46	50

Tab.2: operatori secondo l'età anagrafica e il genere

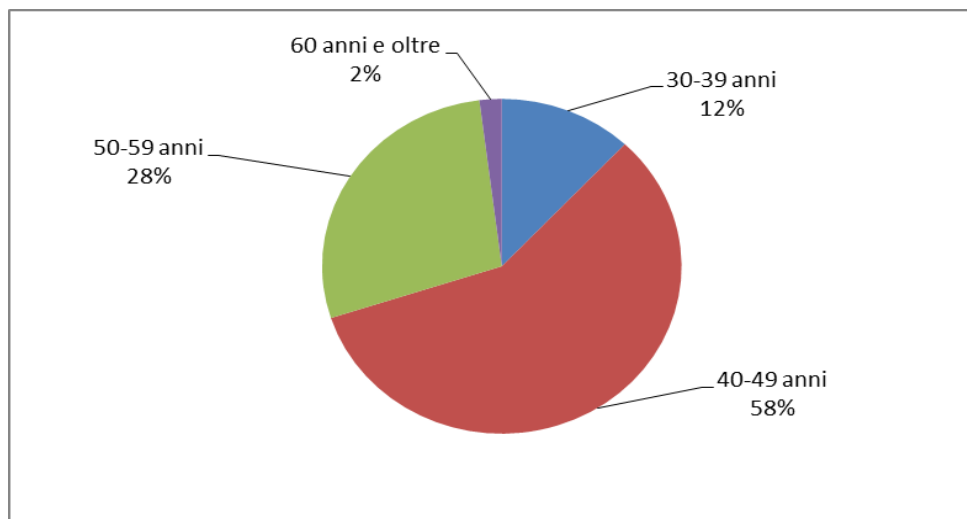


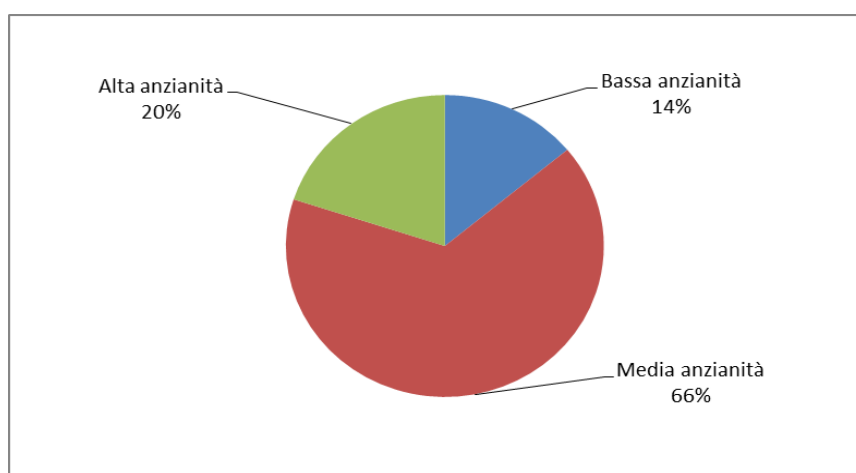
Grafico 3: operatori secondo l'età anagrafica in %

Infine, quanto all'anzianità di servizio - suddivisa in bassa, fino a 6 anni di servizio, media, chi aveva tra i 12 ed i 20 anni di servizio, alta dai 21 fino ai 39 anni di servizio - si rileva come una buona parte del gruppo dei rispondenti (66%) si possa inserire nella 'categoria' di media anzianità, altro indicatore dell'inizio lavorativo in media 'tardivo', considerando che l'età che corrisponde a questa

anzianità è compresa fra 40 e 59. L'alta e la bassa anzianità di servizio sono percentualmente molto simili, (20% e 14%), con un'inclinazione verso la bassa anzianità, anche visto il recente aumento dell'età pensionabile.

Anzianità	Genere		Totale
	maschi	femmine	
Bassa anzianità	0	7	7
Media anzianità	2	31	33
Alta anzianità	2	8	10
Totale	4	46	50

Tab.3: operatori secondo l'anzianità di servizio e il genere



Tab.2: operatori secondo l'anzianità di servizio in %

Incrociando le professionalità con l'anzianità, si evince come gli operatori con più anni di anzianità (che si potrebbero pertanto presumere i più esperti) siano senz'altro gli Assistenti Sociali, mentre gli Educatori mantengono una fascia del 36% di 'bassa' anzianità, anche a causa di concorsi più recenti che si sono effettuati per l'ingresso al lavoro, mentre gli psicologi hanno tutti la stessa anzianità 'media' e gli insegnanti un 67% di 'bassa' anzianità, essendo in effetti alto il numero degli insegnanti precari, quasi tutti di giovane età, che ogni anno possono essere assegnati ad altra sede di lavoro, in quanto dipendenti da un'altra amministrazione (il Ministero dell'Istruzione) al contrario di Assistenti sociali ed Educatori.

Professionalità	Anzianità			Totale
	Bassa anzianità	Media anzianità	Alta anzianità	
Assistente Sociale	0%	70%	30%	100%

Educatore	36%	50%	14%	100%
Insegnante	67%	33%	0%	100%
Psicologo	0%	100%	0%	100%
Totale	14%	66%	20%	100%

Tab.4: Operatori secondo la professionalità ed anzianità

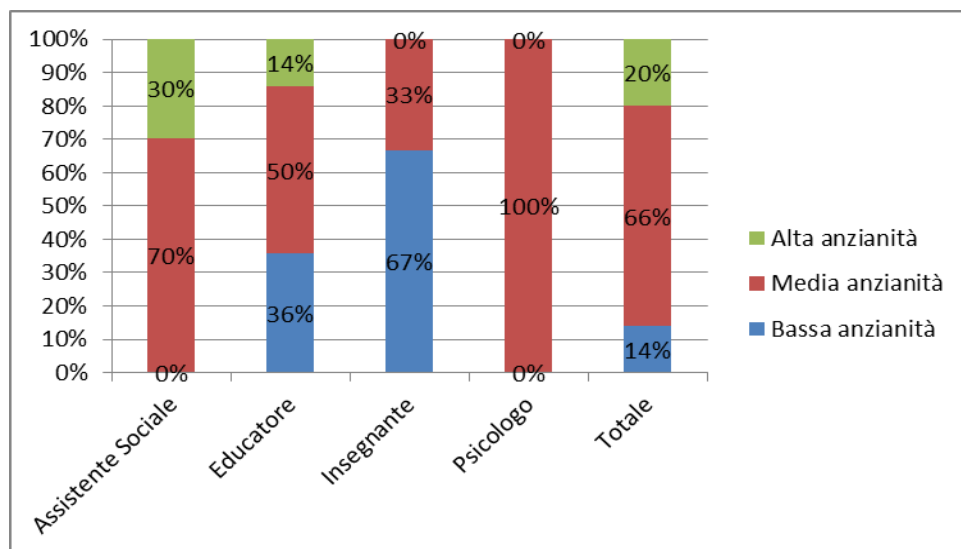


Grafico.4: operatori secondo la professionalità ed anzianità in %

A conclusione della parte descrittiva, sembra importante aggiungere che praticamente l'intero gruppo di operatori coinvolti (49 su 50) risulta in possesso di un Diploma di Laurea, e 7 di essi anche di una specializzazione post-laurea (compreso un Dottorato), a fronte di un solo diplomato.

Gli Assistenti Sociali lavorano presso gli USSM di Roma e Bari, il primo prende in carico circa 1000 casi di minori all'anno, il secondo circa 800; gli educatori lavorano presso il CPA di Roma, dove transitano circa 400 minori all'anno, e presso l'IPM di Roma, dove ci sono circa 125 ingressi all'anno, mentre gli psicologi (che lavorano trasversalmente alle strutture sopra elencate) dichiarano di avere in carico circa 250 casi all'anno.

Circa i due terzi affermano che il proprio servizio ha attivato protocolli pubblico/privati in vari settori con Enti locali, CPA, IPM, con alcuni Municipi del Comune di Roma capitale, privato sociale, Save the

Children, CIES, CSV, Civico Zero, per lo svolgimento di attività formative, ricreative/lavorative e socialmente utili (dalle biblioteche, al canile, al cantiere navale etc.) a Roma e in Provincia. per attività in area penale esterna ed interna, con associazioni ed enti pubblico /privati in vari settori per svolgimento attività socialmente utili.

6.2 Le opinioni degli operatori: frequenze di risposta per 'area d'intervento'

Si presentano di seguito alcuni dati sulle opinioni emerse dal gruppo degli operatori partecipanti all'indagine e le relative ipotesi interpretative, consapevoli dei limiti delle stesse, legate sia alla soggettività del rilevatore ed sia alla relativa esiguità del gruppo rispondente. Pur nella consapevolezza di non poter estendere quanto emergente dai dati in esame all'intera popolazione degli operatori, si possono però evidenziare alcuni elementi ricorrenti, interessanti o stimolanti, che potranno essere usati come base per ulteriori più ampie ed approfondite indagini.

Per ciascuna area del questionario sono state in primo luogo calcolate le *frequenze* di risposta alle affermazioni proposte, che sono state sintetizzate all'interno di una tabella aggregando i punteggi estremi (A+B, C, D+E), dove in C sono stati inserite tanto le risposte "non so" quanto le non-risposte. Queste informazioni hanno consentito di valutare attorno a quali affermazioni si concentrano maggiormente le adesioni degli operatori o, al contrario, quali affermazioni raccolgono il maggior dissenso.

a. EDUCAZIONE E RESPONSABILITÀ

Come si può constatare dalla tabella riassuntiva (tab.1a), alcuni item dell'area *Educazione e Responsabilità* sembrano catalizzare le risposte degli operatori in una direzione coesa ed univoca, ad esempio l'item a.7 (*Si responsabilizzano i minori anche aumentando l'autostima*)

ha totalizzato un totale del 92% di risposte positive – ben distribuite tra ‘sono d’accordo’ e sono ‘totalmente d’accordo’ – stessa percentuale ottenuta dall’item a.13 (*Le norme trattamentali non servono senza una vera relazione*), mentre l’item a.9 (*Gli studi devono approfondire i fattori di rischio e protezione*) ha ottenuto il 90% dei consensi, seguito dall’a.5 (*Il bullismo è un segnale di disagio e può portare alla devianza*) con un 80%, dall’a.15 (*Bisogna adeguare i modelli rieducativi alle nuove utenze*) con il 78% di risposte positive. Per quanto concerne l’item che ha ottenuto più risposte negative - 76% tra non sono d’accordo e non sono affatto d’accordo – c’è l’a.8 (*Per molti ragazzi a rischio non c’è speranza di cambiare*), mentre l’a.12 ha totalizzato la stessa percentuale (76%) ma in positivo (*La mediazione aiuta i minori a mettersi nei panni dell’altro*)

Già queste prime risposte evidenziano la tenuta motivazionale degli operatori nei confronti dei ragazzi, della loro effettiva possibilità di cambiare ma ‘a condizione che’: si sviluppi una relazione autentica, il ragazzo lavori su stesso e sulle proprie emozioni e capacità, si possa operare sulla prevenzione e sull’approfondimento delle conoscenze già acquisite, e si tenga presente il dato di realtà, cioè il fenomeno che abbiamo di fronte (le nuove utenze).

Interessante il dato emergente dalle risposte all’item a.1 (*I minori che commettono crimini hanno fatto una scelta*) dove il 56% delle scelte effettuate dal gruppo è di segno negativo (non sono d’accordo), con solo il 16% di risposte positive, dove gli operatori mostrano di comprendere la difficoltà di parlare di ‘scelta’ rispetto a situazioni di degrado, devianza o marginalità minorile; stessa cosa per l’item a.4 (*È più adeguato parlare di educazione che di rieducazione*), dove il 68% ha risposto affermativamente, evidenziando una forte propensione verso una modalità non-conformante rispetto ai ragazzi e rispetto alle normative di riferimento; al tempo stesso, però, l’item a.14 (*Per educare e rieducare occorre anche sanzionare e punire*), con il 64% delle risposte date in termini affermativi, mostra invece una certa tendenza

retributiva, così come l'item a.2 (*È giusto parlare di rieducazione per i ragazzi autori di reato*), con il 52% delle risposte positive, sembra ribadire un'accettazione del modello trattamentale tradizionale ri-educativo, che metà degli operatori intervistati, pur sempre rimanendo in un ambito di protezione e garanzia dei diritti del ragazzo, ha acquisito ed 'introiettato' negli anni della professione. A conferma di ciò l'item a.11 (*L'attuale normativa sulla rieducazione è superata*), al quale hanno dato risposta positiva solo il 36% degli intervistati mentre ben il 46% non ha risposto affatto o ha dichiarato di non saperlo.

Per quanto riguarda le opinioni sulla mediazione, mentre appena il 32% degli operatori ritiene che *La mediazione fra vittima e reo ricuce i legami sociali* (item a.3) ed il 64% non si esprime a riguardo, sembra invece molto sentita l'idea formulata nell'item a.12, cioè che *La mediazione aiuta i minori a mettersi nei panni dell'altro* (76% favorevoli, 20% indecisi, 4% contrari), a dimostrazione che è più facile dare una valutazione sugli aspetti psicologici-emozionali del ragazzo, che non sulle politiche sociali e sull'importanza della mediazione in seno alla società civile.

AREA **EDUCAZIONE** **E**
RESPONSABILITÀ

Tab. 1a: Risposte in percentuale alle affermazioni del questionario relative all'area "educazione e responsabilità" su una scala a 5 passi, sintetizzate in una scala a 3 passi.

	Sono d'accordo	Non so/ No risposta	Sono contrario
1. I minori che commettono crimini hanno fatto una scelta	16%	28%	52%
2. È giusto parlare di rieducazione per i ragazzi autori di reato	52%	24%	24%
3. La mediazione fra vittima e reo ricuce i legami sociali	32%	64%	4%
4. È più adeguato parlare di 'educazione' che di 'rieducazione'	68%	18%	14%
5. Il bullismo è un segnale di disagio e può portare alla devianza	80%	16%	4%
6. La vittima non ottiene giustizia durante la mediazione	30%	16%	54%
7. Si responsabilizzano i minori anche aumentando l'autostima	92%	8%	-
8. Per molti ragazzi a rischio non c'è speranza di cambiare	6%	28%	76%

9. Gli studi devono approfondire i fattori di rischio e protezione	90%	10%	-
10. La scuola è il luogo per eccellenza dove 'rieducare'	24%	42%	34%
11. L'attuale normativa sulla rieducazione è superata	36%	46%	28%
12. La mediazione aiuta i minori a mettersi nei panni dell'altro	76%	20%	4%
13. Le norme trattamentali non servono senza una vera relazione	92%	8%	-
14. Per educare e rieducare occorre anche sanzionare e punire	64%	26%	10%
15. Bisogna adeguare i modelli rieducativi alle nuove utenze	78%	22%	-

a. Domande aperte

Per quanto riguarda invece le *domande aperte*, in questa area erano due, la prima (*Quali pensi che siano gli elementi più importanti di un approccio educativo e responsabilizzante dei minori in situazioni di rischio e/o autori di reati?*), maggiormente volta a sondare gli elementi considerati fondamentali per un approccio educativo, la seconda sul tema della mediazione penale.

Nel primo caso, le risposte si concentrano intorno ad alcuni concetti/parole-chiave: *fiducia* (ricorre 9 vv), *relazione* (14 vv), *coerenza* (8 vv.), *rispetto*, *autostima*, *ascolto attivo*, *empatia* (8 vv.), *autorevolezza*, *comunicazione*, *condivisione di regole e progetti*, *accompagnamento*, *azioni di supporto al processo di responsabilizzazione*. L'adulto deve avere 'competenza pedagogica', offrire al ragazzo 'la possibilità di fare concrete esperienze di successo' in cui possano sentire la loro abilità e capacità, renderli 'protagonisti della loro vita', 'invitarli all'autoriflessione', offrire un clima di serenità, con stimoli esterni creativi ed un atteggiamento adulto non-giudicante. Possibilmente l'adulto/operatore deve cercare di *'rimuovere le condizioni a rischio che essi vivono'* curando i loro punti di forza e di protezione, accogliendoli *'senza cadere nel maternage'* e trattando il ragazzo come un soggetto responsabile, sostenendolo ma nel contempo richiamandolo alle sue responsabilità. Fra gli altri elementi interessanti che vengono suggeriti c'è la capacità degli adulti di: *'tollerare gli attacchi al ruolo*

mantenendo ferme le premesse del rapporto (senza scadere nell'autoritarismo o nella collusività)'; 'tener presente la rete del minore sia formale che informale', 'cercare di avere gli strumenti di aiuto per mantenere un alto livello di intervento'.

La seconda domanda aperta (Secondo te la mediazione penale nei contesti minorili è uno strumento utile, che può favorire l'azione responsabilizzante del reo, oppure no?) aggrega quasi tutte le risposte degli operatori in una direzione che considera positiva la mediazione, salvo in un caso in cui è considerata strumentale, e c'è un'alta percentuale di concordia (circa il 70%) sull'idea che la mediazione 'sviluppa empatia ed aiuta a mettersi nei panni dell'altro', 'aiuta a vedere l'altro, il punto di vista dell'altro', 'aiuta a vedere la persona ed umanizza la vittima', 'avvia processi di identificazione', 'consente uno scambio di ruoli e favorisce un dialogo costruttivo a cui i minori non sono abituati', 'favorisce la consapevolezza delle proprie azioni e la conseguente responsabilizzazione'. La mediazione apre nel ragazzo 'spazi di riflessione e cambiamenti impensabili per lui nel suo sistema sociale e di vita' ed anche 'spazi progettuale di regolazione orientato alla risoluzione del 'conflitto'. Inoltre essa *'aiuta sia il minore che la vittima a vedersi e percepirsi come persone reali, con una storia, sogni, problemi, difficoltà, e così via. Ciò può essere uno strumento essenziale per la vittima, per superare i sentimenti negativi legati a ciò che ha subito ma anche per l'autore del reato e per i suoi familiari per superare i sensi di colpa che derivano dal suo gesto e anche per presentargli le conseguenze delle sue azioni attraverso i sentimenti di chi le ha subite'*. Attraverso la mediazione si aprono 'possibilità di riparazione' e 'di comprensione della sofferenza dell'altro', si evitano 'forme di disimpegno morale o fughe dalle proprie responsabilità, di fronte alle emozioni causate alla vittima', si sviluppano 'strumenti di riappacificazione sociale'. Un operatore, citando il sociologo Niels Luhmann, afferma che *'la mediazione penale agisce come strumento di ricostituzione dei legami sociali secondo una modalità mite più connessa al*

“mondo della vita” che al “Sistema”, quindi in sintonia con i principi del processo penale minorile’.

Alcune voci più prudenti ritengono che ‘la mediazione penale può essere utile ed efficace se s’inserisce in un processo educativo in cui sia dotata di valenza educativa e di finalità riparative, supportate da un’autentica rielaborazione’, dunque ‘non in modo automatico’, valutandone l’opportunità ‘di volta in volta in base alla specifica situazione del reo’, e ‘non esagerando nella ricerca del contatto fra reo e persone sofferenti (es. portatori di handicap)’

b. ISTRUZIONE

Questa area d’intervento, relativa alla scuola ed all’istruzione in carcere con i minori a rischio o già all’interno del circuito penale, è forse quella rispetto alla quale gli operatori hanno avuto maggiori difficoltà a rispondere, sia perché alcuni di essi si definivano ‘non competenti’ nella materia, sia perché chi non lavora in IPM non ha sempre chiaro come si faccia scuola in carcere, benchè la scuola sia no die ‘pilastri’ del trattamento e, per così dire, dell’intera società.

A dimostrazione di ciò, si può notare come sulle affermazioni generali e, in qualche modo, imprescindibili, i punteggi degli operatori si aggregano positivamente senza troppe esitazioni, come per b.1 *Nella vita è importante saper leggere e scrivere (92%)*, o b.7 *È giusto che i ragazzi stranieri imparino l’italiano (92%)*, ed anche b.9 *La società deve sostenere l’istruzione dei ragazzi a rischio (92%)*, risposte non scontate, certo, ma che ci si aspetterebbe da operatori della Giustizia Minorile, tutti di elevata cultura, e che vengono confermate dai dati. Ma laddove si entra nello specifico dell’attività scolastica ‘concreta’, ci si accorge che i valori si addensano piuttosto nell’area del ‘non so’ o della non risposta. È questo ad esempio il caso dell’item 3, *La scuola come si fa oggi in carcere è inadeguata*, con un 64% di non-risposte ed un bilanciamento fra il 20% di risposte positive (sono d’accordo), ed un 16% di risposte negative (sono contrario), che mostrano come la maggior parte degli operatori non abbiano un’idea di come si svolga la scuola in carcere, oppure di come si dovrebbe svolgere: è vero che in Italia sono gli insegnanti del Ministero dell’Istruzione che, sulla base di moduli semplificati, portano

avanti la didattica, ed è giusto che sia così, ma sembra importante che l'intera équipe possa sviluppare un pensiero 'attento' e 'qualificato' su cosa avvenga oggi nelle scuole del carcere, sulle esigenze formative degli insegnanti, sul tipo di proposta scolastica che si fa ai ragazzi difficili. Stessa connotazione denotano le risposte all'item b.14 *Per i maestri/professori del carcere è difficile insegnare*, affermazione verso la quale il 52% non esprime la propria opinione, mentre il 30% si ritiene d'accordo ed il 18% contrario.

D'altra parte, nonostante ciò, il 70% degli operatori sostiene all'item b.10, che *In carcere chi va a scuola impara cose utili e formative* ed oltre, sbilanciandosi fino al 90% delle risposte, si dichiara contrario all'affermazione proposta nell'ite. b.15 *La scuola in carcere non serve a nulla*. Anche sulla motivazione che spinge o meno i ragazzi ad andare a scuola (item b.12) il 48% degli operatori sospendono il giudizio, rispondendo 'non so'. Il valore più alto, relativo alla quasi totalità del gruppo, si rispecchia fortunatamente, in linea con altre risposte *politically correct*, ad una decisa contrarietà verso l'item *I minori a rischio non dovrebbero andare a scuola*. Ma resta da vedere, a quale scuola vorremmo che andassero?

AREA ISTRUZIONE

Tab. 2: Risposte in percentuale alle affermazioni del questionario relative all'area "istruzione", su una scala a 5 passi, sintetizzate in una scala a 3 passi

	Sono d'accordo	Non so/ No risposta	Sono contrario
1. Nella vita è importante saper leggere e scrivere	92%	4%	4%
2. Studiare in carcere aiuta a passare il tempo	80%	16%	4%
3. La scuola come si fa oggi in carcere è inadeguata	20%	64%	16%
4. La scuola ci fa diventare tutti uguali	20%	20%	60%
5. Le ore per studiare in carcere dovrebbero essere di più	50%	44%	6%
6. Un titolo di studio può aiutare i ragazzi a trovare lavoro	86%	14%	-
7. È giusto che i ragazzi stranieri imparino l'italiano	92%	8%	-
8. Certi ragazzi non vanno a scuola per colpa delle famiglie	66%	22%	12%
9. La società deve sostenere l'istruzione dei ragazzi a rischio	92%	6%	2%
10. In carcere chi va a scuola impara cose utili e formative	70%	30%	-
11. La scuola aiuta i ragazzi ad integrarsi nella società	86%	10%	4%
12. I ragazzi che vanno a scuola in carcere non sono motivati	20%	48%	32%
13. I minori a rischio non dovrebbero andare a scuola	-	4%	96%
14. Per i maestri/professori del carcere è difficile insegnare	30%	52%	18%
15. La scuola in carcere non serve a nulla	-	10%	90%

b. Domande aperte

Anche nell'ambito delle domande aperte si riscontra la stessa difficoltà e si percepisce un maggior spaesamento degli operatori rispetto all'area d'intervento 'Istruzione'.

Infatti solo 15 operatori hanno risposto alla prima delle due domande aperte (*Secondo te è adeguato all'utenza attuale dei minori il modo in cui è organizzata la scuola negli IPM?*), con un orientamento delle risposte in senso sostanzialmente negativo, cioè la scuola è percepita come inadeguata o rispetto alla varietà dell'utenza, o rispetto al livello di offerta formativa, o perché rispecchia la medesima inadeguatezza della scuola italiana in generale o, infine, perché sono 'troppo poche' le ore di lezione. Alcuni operatori (4) affermano che la scuola, dato il contesto in cui opera, è abbastanza adeguata anche se *“andrebbero incrementati i corsi di istruzione secondaria superiore e di formazione professionale , nonché i corsi di alfabetizzazione per i minori stranieri”*.

Nelle risposte alla seconda domanda aperta (*Hai dei suggerimenti per come si potrebbero cambiare/migliorare le lezioni, o aumentare le motivazioni allo studio?*) già emergono alcuni spunti operativi interessanti, alcuni ricorrenti, come ad esempio: l'introduzione di lezioni interattive con uso di strumentazioni tecnologiche e multimediali; l'ampliamento della gamma di possibilità didattiche, con formule professionali, laboratori alternativi intervallate da attività sportive anche agonistiche, teatrali, cineforum; la realizzazione di percorsi formativi 'snelli', con 'spacchettamento delle competenze acquisite e fungibili con eventuali ulteriori percorsi professionalizzanti; incremento dell'orario e personalizzazione dell'offerta formativa (PEI) secondo moduli brevi; l'utilizzo di tecniche di comunicazione sistemica l'avvicinamento ai linguaggi ed alle varie forme espressive dei giovani per destare in loro quelle motivazioni e curiosità senza le quali è difficile far passare altri contenuti. Anche l'aspetto psicologico del minore a scuola è oggetto di riflessioni da parte degli operatori, che concordano in molti

sull'idea che: 'è importante lavorare sul senso che lo studio ha per i ragazzi', 'permettere agli studenti di sperimentarsi autoefficaci' e 'capire i pregressi fallimenti sperimentati nel contesto scolastico'. Questo è possibile anche dando 'maggiore attenzione al minore ed aderenza alla sua storia, alle sue aspettative e motivazioni' Molti dei ragazzi del carcere hanno infatti disturbi specifici dell'apprendimento (ad es. la dislessia) ed hanno pertanto maturato enormi frustrazioni e conseguente rifiuto: un operatore dice infatti: *“indubbiamente la scuola è uno dei fattori di rischio quando mette in atto meccanismi espulsivi di chi non riesce ad adeguarsi. Andrebbero promossi programmi specifici con personale specializzato nei disturbi dell'apprendimento e nel lavoro con un'utenza, come stranieri e rom, che spesso non ha mai frequentato la scuola.”*

Fra i consigli tecnico-didattici, un'insegnante propone anche la possibilità di aumentare il numero delle ore, in particolare al mattino quando i ragazzi sono più ricettivi, evitando il pomeriggio, mentre un'altra insegnante, in maniera ironica ma puntuale, scrive: *“fare le classi in base al livello di preparazione e non in base alla palazzina di provenienza”*, a significare come le esigenze della vita detentiva non dovrebbero prevaricare quelle formative e dell'apprendimento.

Ancora un certo numero di proposte per migliorare l'offerta scolastica e/o la motivazione si ritrovano in questo breve elenco:

- *Utilizzo del modello autobiografico;*
- *Valorizzazione delle competenze;*
- *Lezioni individuali e classi non 'indifferenziate';*
- *Creazione prima di un rapporto emotivo e poi di un rapporto di trasmissione del sapere;*
- *Dare una formazione specifica agli insegnanti cui affidare i percorsi scolastici negli IPM;*
- *Dotare questi insegnanti di supporti formativi permanenti e di supporti psicologici (supervisione);*

Un operatore conclude dicendo che sarebbe utile *“rendere la scuola all'interno dell'IPM quanto più simile a quella esterna, per creare una continuità tra il percorso scolastico all'interno e quello*

all'esterno del carcere in modo tale che il minore, scontata la pena, possa continuare e concludere la scuola."

c. IL LAVORO

Parlando di lavoro, s'intendeva qui esplorare sia le tematiche del lavoro all'interno del carcere o del circuito penale (art.28 messa alla prova) e sia il tema del 'dopo', del ritorno alla società. Diverse risposte, nell'area d'intervento del 'lavoro' concordano sulle indubbie difficoltà, per chi esce dal carcere, di trovare un lavoro, sia per motivi contingenti, come dato di realtà (e questo si vedrà meglio nelle domande aperte, anche in collegamento ad una crisi economica che coinvolge tutti e quindi anche i ragazzi del penale), ad esempio nell'item c.1. *Per i ragazzi che escono dal carcere è difficile trovare lavoro*, con il 90% di risposte tra sono d'accordo e sono completamente d'accordo, e sia anche per motivi legati allo stigma che, presumibilmente, il detenuto porta con sé presso eventuali datori di lavoro. L'item c.3, *Pochi danno lavoro ai giovani che sono stati in carcere*, riceve infatti il 78% di consensi da parte degli operatori, mentre l'item c.13, *Le prospettive di lavoro per le ragazze detenute sono scarse* aggrega poco più della metà del gruppo (56%) ma su un item che mantiene una congrua percentuale di 'non so' (38%),

Un altro dato che colpisce è che alle affermazioni contenute negli item c.4 (*I premi in denaro dei detenuti che lavorano sono bassi*) e c.6 (*Il tipo di lavoro proposto dal carcere è utile anche "fuori"*), una buona percentuale di operatori (rispettivamente il 62% ed il 56%) mostra di non avere le coordinate per rispondere o preferisce, comunque, non avventurarsi su un tema poco noto.

AREA

LAVORO

Tab. 3: Risposte in percentuale alle affermazioni del questionario relative all'area "lavoro", su una scala a 5 passi, sintetizzate in una scala a 3 passi

	Sono d'accordo	Non so/ No risposta	Sono contrario
1. Per i ragazzi che escono dal carcere è difficile trovare lavoro	90 %	6%	4 %
2. Non ci sono fondi per attivare i laboratori e formare i ragazzi	54%	36%	10%
3. Pochi danno lavoro ai giovani che sono stati in carcere	78 %	16%	6 %
4. I premi in denaro dei detenuti che lavorano sono bassi	38%	62 %	-
5. In carcere non sempre s'impara un vero lavoro	56 %	28%	16 %
6. Il tipo di lavoro proposto dal carcere è utile anche "fuori"	32 %	56%	12 %
7. Molti dei ragazzi detenuti non hanno voglia di lavorare	22%	40%	38%
8. Per i ragazzi detenuti il lavoro dev'essere sanzionatorio	4%	18%	78%
9. Per ottenere risultati bisogna imparare un lavoro che piace	72%	22%	6%
10. Non è giusto che i ragazzi detenuti siano obbligati a lavorare	24%	32%	44%
11. I ragazzi preferiscono riposarsi e divertirsi che lavorare	28%	28%	44%
12. Il lavoro che si trova 'fuori' fa guadagnare troppo poco	32%	50%	18%
13. Le prospettive di lavoro per le ragazze detenute sono scarse	56%	38%	6%
14. Quando escono, i ragazzi rientrano subito nei vecchi 'giri'	24%	48%	28%
15. Tutti i minorenni dovrebbero andare a scuola, non lavorare	56%	22%	22%

In effetti le categorie di professionisti coinvolte nella presente indagine, sono tutte a contatto con le questioni lavorative dei ragazzi autori di reato, dall'assistente sociale, all'educatore, dallo psicologo finanche all'insegnante, dunque si deve cercare una risposta al perché di queste risposte nelle domande aperte.

c. DOMANDE APERTE

Alla prima domanda aperta del questionario (*Che tipi di lavoro, nella tua esperienza, funzionano meglio con i ragazzi del 'penale'?*) c'è stato un doppio binario di lettura da parte degli operatori: da un lato un'ampia convergenza sull'indicazione dei lavori che 'funzionano' con i ragazzi. In particolare si è parlato di "lavori manuali e pratici" (indicati da ben 24 operatori, la metà circa del gruppo), in molti casi con la motivazione che questi lavori danno risultati concreti, immediatamente visibili. In particolare vengono citati lavori quali: meccanico, carrozziere, parrucchiere, falegname, estetista, pizzaiolo, per alcuni ragazzi lavori con la musica (DJ, tecnico del suono o delle luci), lavori nella ristorazione e nel settore edile.

Si parla anche di lavori ‘creativi’, ‘artistici’, ‘artigianali’ (questi ultimi ricorrono 10 volte), in cui i ragazzi possono ‘esprimere il loro estro ed apprezzare il prodotto finale’; si citano i lavori ‘esecutivi’ e che ‘possono essere riproposti fuori dalle mura’.

Un altro gruppo di risposte, inferiore al primo, verte invece sugli interessi dei minori e quindi sui lavori che possono ‘intercettare’ e ‘nutrire’ il loro interesse, che sanno cogliere ‘le attitudini e le abilità del singolo ragazzo per restituirgli un senso di efficacia’, oltre che sull’importanza della relazione che s’instaura sul luogo di lavoro (progetto di vita condiviso, motivazione, figure ‘carismatiche’ di riferimento) e sulla passione e sulla motivazione, che offrono migliori capacità di ‘tenuta’. In altre parole, come afferma un operatore: *“Non c’è un modello tipo di ‘ragazzi del penale’, dipende dalle loro storie, abilità ed interessi.”*

Alla seconda domanda aperta, se cioè *Esistono reali prospettive di lavoro ‘fuori’ per i giovani che hanno avuto esperienze detentive?*, molti operatori del gruppo esprimono la propria sfiducia verso la possibilità di trovare lavoro ai ragazzi che provengono dall’esperienza detentiva data la difficoltà epocale a trovare lavoro per chiunque, altri specificano che il problema è la stigmatizzazione (un operatore risponde alla domanda “Sì, ci sarebbero tutte le prospettive se non ci fossero pregiudizi”, e un altro ‘No, non ci sono perché l’esperienza detentiva non aiuta’), altri ancora sembrano possibilisti (*‘Si se si è iniziato a costruire un progetto da dentro’, ‘Sì, ci sono opportunità ad hoc: borse lavoro e percorsi protetti’, ‘Si in particolare attività lavorative con accompagnamento se necessario’, ‘Dipende dai territori e dai singoli progetti di vita’*). Fra le soluzioni proposte o cui normalmente gli operatori si appoggiano, ci sono i tirocini formativi degli Enti Locali - all’interno dei quali possono essere ‘elemento vincente con datori di lavoro sensibili le capacità individuali del ragazzo’ -, le cooperative di tipo “B”, l’appoggio alle attività dei genitori.

Secondo un’assistente sociale i ragazzi hanno *‘bisogno di un’immissione “graduale”, con percorsi formativi strutturati e “protetti” (es. tirocini formativi) che poi però diano concreto sbocco lavorativo. Nella realtà attuale ci sono diversi progetti d’inclusione socio-lavorativa “estemporanei”*

che a volte non danno neanche il tempo di acquisire e consolidare competenze specifiche e che terminato il tirocinio non accompagnano il soggetto in un percorso finalizzato al concreto inserimento lavorativo e da cui potrebbero trarre beneficio.”

Infatti proprio qui è il punto: i percorsi formativi possono costituire una condizione necessaria ma non sufficiente alla collocazione lavorativa, e andrebbero eventualmente integrati con corsi di orientamento professionale, come spazi per imparare a realizzare un progetto lavorativo.

Un'altra proposta è quella di creare 'percorsi professionalizzanti con agenzie formative competenti' e 'percorsi integranti con sistemi premiali per le aziende che trasformano gli steges in contatti lavorativi'.

Dunque, per trovare una risposta al quesito posto precedentemente si potrebbe ipotizzare che una buona metà degli operatori, almeno nell'area lavoro, potrebbe avere un atteggiamento di chi 'già sa come va a finire', e che quindi alcuni percorsi educativi potrebbero, senza che gli operatori se ne rendano conto, essere considerati già scontati, se non inutili da intraprendere, ed inficiare le reali possibilità di 'far scegliere' al ragazzo.

Di certo l'aumento delle attività professionali e delle possibilità concrete di lavorare all'esterno potrebbe favorire anche lo sviluppo di una maggiore "credibilità" da parte dei ragazzi nei confronti della società che li vuole rieducare.

Compare, fra le "criticità" emergenti, un dato relativo alla maggior facilità per gli operatori di vedere i ragazzi inseriti in attività lavorative autonome, dove non devono confrontarsi con nessuno (vedi bassa autostima dei ragazzi rilevata in molti questionari) piuttosto che in altri contesti. Andrebbero implementate le attività di gruppo, il gioco di squadra e sviluppate le capacità di lavorare in team.

d.ATTIVITÀ

L'area delle attività 'ricreative, artistiche e sportive' è sicuramente quella dove convergono maggiormente le opinioni degli operatori, sia sui singoli item sia sul pensiero complessivo che sembra

sottendere alle risposte. In ben 8 item su 15, le risposte degli operatori si aggregano con percentuali superiori all'82% e fino al 96%: si concorda quasi completamente sul fatto che *Fare sport educa i ragazzi ed aiuta a trascorrere il tempo* (d.4, 94%), che *Film e libri in carcere aiutano a dialogare ed a 'ripensarsi'* (d.10, 96%) e che *Le attività favoriscono l'integrazione socio-culturale* (d.14, 92%), seguiti da aggregazioni ancora alte sul fatto che *Bisognerebbe trovare più occasioni d'incontro con l'esterno* (d.1, 84%), che *Le attività pomeridiane in carcere aiutano a essere meno soli* (d.7, 86%), e che *Spesso durante le attività i ragazzi danno il meglio di sé* (d.12, 86%).

Sembra in effetti superata, attraverso l'aspetto ludico-artistico, quell'*impasse* in cui gli operatori si trovavano ad esprimersi sulla scuola, e questo probabilmente perchè ambito sportivo e ricreativo è paragonabili (per operatori e ragazzi) ad uno "spazio transizionale", che si trova a metà fra lo spazio ludico, libero, e quello regolato da norme, e in questa direzione quello spazio non può che rappresentare una notevole risorsa, da utilizzare proficuamente per trasmettere contenuti formativi e significati nella relazione dei ragazzi con l'istituzione, oltre che in percorsi di affermazione individuali. Laddove la scuola, in quanto istituzione, rappresenta anche per gli operatori un ennesimo luogo di regole, norme e costrizioni, le attività aprono una finestra sull'educazione non-conformante, della quale sarebbe un peccato, pedagogicamente parlando, non approfittare.

Dunque sport e musica, ad esempio, possono diventare per i ragazzi un veicolo fondamentale di contenuti trasformativi, quando inserite in progetti strutturati: senza rendersene conto il ragazzo apprende l'importanza di essere in relazione con altre persone, che dipendono da lui come lui da loro, ed in questo senso è importante scegliere per ogni ragazzo un'attività giusta per lui, che lo agganci. E chissà se, come il 72% dei rispondenti, *Musica e sport potrebbero trasformarsi in un lavoro futuro*, almeno per qualcuno di loro. Anche il senso di solitudine che i ragazzi possono provare in queste situazioni, può essere lenito e combattuto grazie alle attività

proposte (e vedremo più avanti che l'IPM di Roma ha un ampio ventaglio di possibilità per i ragazzi).

AREA ATTIVITÀ

Tab. 4: Risposte in percentuale alle affermazioni del questionario relative all'area "attività, su una scala a 5 passi, sintetizzate in una scala a 3 passi

	Sono d'accordo	Non so/ No risposta	Sono contrario
1. Bisognerebbe trovare più occasioni d'incontro con l'esterno	84%	16%	-
2. In carcere ci sono abbastanza spazi per tutte le attività	16%	44%	40%
3. Senza musica, sport e teatro la vita in carcere sarebbe dura	82%	14%	4%
4. Le attività artistiche e ricreative coinvolgono davvero i ragazzi	66%	30%	4%
5. Fare sport educa i ragazzi ed aiuta a trascorrere il tempo	94%	6%	-
6. Troppe attività e persone 'da fuori' danneggiano ai ragazzi	4%	34%	62%
7. Le attività pomeridiane in carcere aiutano a essere meno soli	86%	10%	4%
8. Ci vorrebbe più tempo per svolgere le attività in carcere	60%	30%	10%
9. Le persone che vengono 'da fuori' sono necessarie ai ragazzi	86%	14%	-
10. Film e libri in carcere aiutano a dialogare ed a 'ripensarsi'	96%	4%	-
11. I ragazzi che compiono reati non dovrebbero divertirsi troppo	16%	18%	66%
12. Spesso durante le attività i ragazzi danno il meglio di sé	86%	12%	2%
13. Musica e sport potrebbero trasformarsi in un lavoro futuro	72%	20%	8%
14. Le attività favoriscono l'integrazione socio-culturale	92%	8%	-
15. Partecipare alle attività deve essere un atto volontario	36%	38%	26%

d. DOMANDE APERTE

Di certo la risposta che ricorre con maggior frequenza (25 volte) alla prima domanda aperta dell'area attività, (*Quali sono, nella tua esperienza, le attività preferite dai ragazzi e quelle più utili per l'aggancio educativo?*), da parte del gruppo degli operatori è 'lo sport', 'le attività sportive', e non solo perché piace ai ragazzi ma anche come aggancio educativo. Un operatore afferma infatti: "Penso siano le attività sportive in generale ed in particolare il calcio potrebbe essere utilizzato anche nell'area penale esterna, per "lavorare" con gruppi di ragazzi", ritorna l'idea dello

spazio privilegiato di confronto e si unisce al nuovo concetto di ‘lavorare con i gruppi di ragazzi’, una delle più importanti risorse oggi a nostra disposizione per il lavoro con gli adolescenti in difficoltà¹⁷³ (e non solo). Non a caso un’altra risposta propone come risorsa educativa proprio “*il lavoro di gruppo, per far vivere la dimensione sociale/collaborativa e sperimentare nuove relazioni*”.

Fra le tante altre attività elencate dagli operatori come preferite dai ragazzi, in genere sotto forma di laboratorio (musica, calcio, fitness, informatica, teatro, nuove tecnologie, attività espressive, creative, cucina, arrampicata, danza, grafica, pittura, fotografia) spicca la “*visione di film mirati e commentati, la lettura di libri brevi, di giornali da discutere in gruppo, di giochi di società e giornalini (per stimolarli a scrivere)*”, da favorire in quanto attività di auroriflessione e ripensamento, individuale e collettivo. In genere, quindi, sono da sostenere tutte le attività che “*mobilitano risorse, interessi, curiosità*” ed i “*bisogni del momento evolutivo*”, spesso si tratta di “*attività concrete e che si realizzano in tempi non troppo lunghi*”.

La seconda domanda aperta, *Cosa si potrebbe migliorare in questo senso, secondo te, e perché?*, chiama in causa le risorse, la quantità delle offerte, la possibilità di percorsi professionalizzanti, di eventuali remunerazioni economiche dei ragazzi, di organico, finanziamenti e rete. Andrebbero favoriti, soprattutto all’interno del carcere, *gruppi psico-educativi, brainstorming a tematiche specifiche, attività di gruppo di gestione delle emozioni. Andrebbe incentivata la presenza del COL incentivata perché i ragazzi acquisiscano consapevolezza delle proprie competenze, sarebbe opportuno che i ragazzi svolgessero le attività anche con professionisti e figure esperte, valorizzando l’aspetto partecipativo.* Scrive un operatore: “*Nella mia esperienza di educatore di comunità, spesso le attività vengono pensate in fretta e furia perché non c’è tempo e vi sono mille emergenze cui far fronte. Ci dovrebbe essere un operatore almeno parzialmente svincolato dal front-job, che si occupa dell’organizzazione (pensata) delle attività*”.

¹⁷³ Cfr. Biondo, D., (a cura di), *Fare gruppo con gli adolescenti*, Milano, Franco Angeli, 2008

Pur non essendo stato possibile elaborare i questionari raccolti in Spagna, per l'esiguità del numero (7), si sottolinea che, le poche risposte date alle domande aperte da parte degli operatori sono apparse perfettamente in linea con quelle date dagli operatori italiani e parlano di fiducia, rispetto, dialogo, presa di coscienza, dell'importanza della mediazione per responsabilizzarsi.

L'approccio di questo piccolo gruppo è riassumibile nella bella risposta data da una *educadora*:

La implicación en la tarea, el trabajo, el esfuerzo y la entrega del educador, también la observación atenta del menor para saber cómo se le puede tocar la fibra sensible que potencie su cambio de actitud... para ello es muy necesario tener conocimientos de psicología evolutiva...

6.3 LE OPINIONI: VERSO UN INTERVENTO EDUCATIVO

'RIABILITATIVO/TRADIZIONALE' O 'RIPARATIVO/INNOVATIVO?'

Per concludere questo capitolo dedicato agli atteggiamenti, si è pensato di leggere le risposte fornite dagli operatori secondo due possibili modi di intendere l'intervento nei confronti dei minori: un atteggiamento educativo più tradizionale, sostanzialmente meno dinamico nei confronti del cambiamento, più legato alle norme ed all'aspetto istituzionale (che chiameremo 'paradigma riabilitativo') e un atteggiamento più innovativo, con tendenza a superare elementi di rigidità istituzionale, (cosiddetto 'paradigma riparativo'). A tal fine, per ciascuna domanda sono state individuate le risposte che in un certo senso possono ricondurre ai due diversi paradigmi e a ciascun operatore è stato attribuito punteggio 1 se la sua risposta riconduceva al paradigma riparativo, 0 se riconduceva al paradigma riabilitativo. In conseguenza, in ciascuna delle quattro aree, un operatore poteva conseguire un punteggio da 0 (nessuna risposta riconducente al paradigma riparativo) a 15 (tutte risposte riconducenti al paradigma riparativo).

Nella tabella che segue sono riportati alcuni indici che sintetizzano la distribuzione dei punteggi nelle quattro aree:

Aree	Indici statistici					
	Media	Mediana	Moda	Min	Max	Coeff. Var.

Educazione e responsabilità	10,3	11	11	6	14	0,20
Istruzione	9,6	9	9	6	14	0,18
Lavoro	7,4	7	7	2	13	0,35
Attività ricreative	11,5	12	12	7	15	0,18

La distinzione degli operatori tra i due paradigmi è stata operata fissando una soglia ipotetica, ritenendo che un operatore possa essere considerato appartenente al paradigma riparativo se ha risposto in tal senso almeno al 70% delle domande del questionario, vale a dire se ha conseguito un punteggio pari almeno a 11 all'interno di un'area, o pari a 42 complessivamente; sulla base di tale criterio, gli operatori sono state suddivisi nelle due categorie.

Già dall'analisi degli indici sintetici riportati nella tabella precedente, si osserva come le risposte date dalla gran parte degli operatori mettano in luce una tendenza (culturale, sociale, delle *policies*) a rimanere nel paradigma riabilitativo rispetto agli interventi educativi, non tanto per una precisa volontà favorevole o contraria degli operatori, quanto per la difficoltà e mancanza di risorse necessarie ad uscire dalle prassi consolidate. Soltanto nell'area delle attività ricreative, il valore medio dei punteggi risulta superiore alla soglia di suddivisione dei due gruppi.

Rispetto ad alcune caratteristiche dei rispondenti, dall'analisi delle tabelle che seguono, il gruppo degli educatori risulta quello che maggiormente porta avanti interventi di tipo riparativo, ed anche un atteggiamento complessivo orientato in quella direzione, probabilmente anche per la possibilità di lavorare con i ragazzi in IPM.

PROFESSIONALITA'	Tendenza risposta riabilitativo/tradizionale	Tendenza risposta riparativo/innovativo	Totale complessivo
Assistente Sociale	70%	30%	100%
Educatore	57%	43%	100%
Insegnante	100%	0%	100%
Psicologo	100%	0%	100%
Totale complessivo	72%	28%	100%

Tab.1: professionalità e tendenze risposte riabilitativo/riparativo

Quanto all'anzianità di servizio, sono proprio i più giovani entrati a risultare i meno innovativi, ma ciò non deve stupire, perché ancora freschi del loro ingresso nell'istituzione, non hanno ancora acquisito nella professione quel margine di autonomia che consente agli altri di muoversi con maggior dinamismo, oltre al fatto di non conoscere materialmente, rispetto agli altri, tutte le risorse disponibili sul territorio.

ANZIANITA'	Tendenza risposta riabilitativo/tradizionale	Tendenza risposta riparativo/innovativo	Totale complessivo
Bassa anzianità	86%	14%	100%
Media anzianità	70%	30%	100%
Alta anzianità	70%	30%	100%
Totale complessivo	72%	28%	100%

Tab.2: anzianità e tendenze risposte riabilitativo/riparativo

Si propongono di seguito 4 grafici riassuntivi di queste tendenze tradizionali o innovative che vanno letti rispetto ai valori dell'asse verticale entro cui sono compresi i punti; il valore sull'asse verticale va da zero (tutte risposte comprese nel paradigma riabilitativo) a 15 (tutte risposte del paradigma riparativo); il valore 11 è la soglia di delimitazione tra i due gruppi.

Salta all'occhio la sostanziale omogeneità di risposte nell'ultima area, d. *ATTIVITA'*, dove gli operatori danno risposte concordi (la maggior parte è compresa in valori tra 9 e 15), tutte tendenti ad una dimensione dunque 'riparativa'.

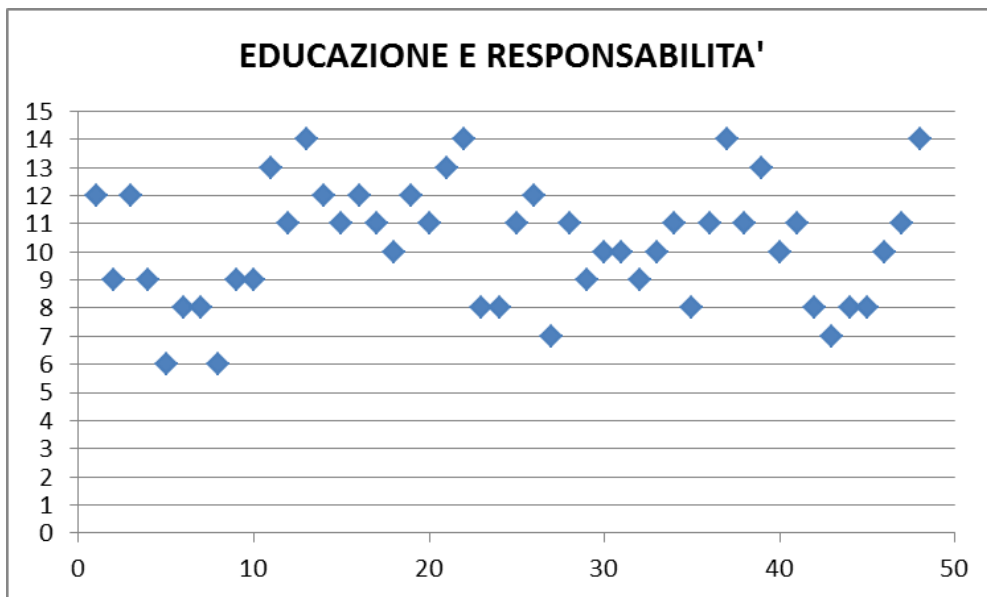


Grafico 1: Distribuzione delle risposte alle affermazioni del questionario atteggiamenti, relative all'area 'educazione e responsabilità' secondo tendenze retributive/riparative dell'intervento

Per quanto concerne le due aree a. *EDUCAZIONE E RESPONSABILITA'* e b. *ISTRUZIONE*, anche qui c'è un discreto accordo (anche se l'intervallo tra cui sono compresi i punteggi è più ampio) mentre c'è molta più dispersione nell'area c. *LAVORO*, dove già è stata evidenziata l'indecisione e la scarsa partecipazione nelle risposte.

Nell'area 'educazione e responsabilità' ci sono posizioni di risposta in parte discordanti: la 'rieducazione', ad esempio, (a.1) è considerata positiva da molti, utile ai detenuti, ma denota comunque, secondo la pista interpretativa che si è deciso di seguire, una tendenza verso un modo 'tradizionale' di pensare l'intervento, quello del paradigma 'riabilitativo'; invece la domanda che poteva segnare il discrimine con un atteggiamento riparativo/innovativo era: 'È più adeguato parlare di educazione che di rieducazione', perché il prefisso 'ri-' implica il rifare qualcosa che si è già fatto, e spesso non è così, ed inoltre perché l'atto educativo è dinamico, emancipatorio, interattivo, si realizza in condivisione.

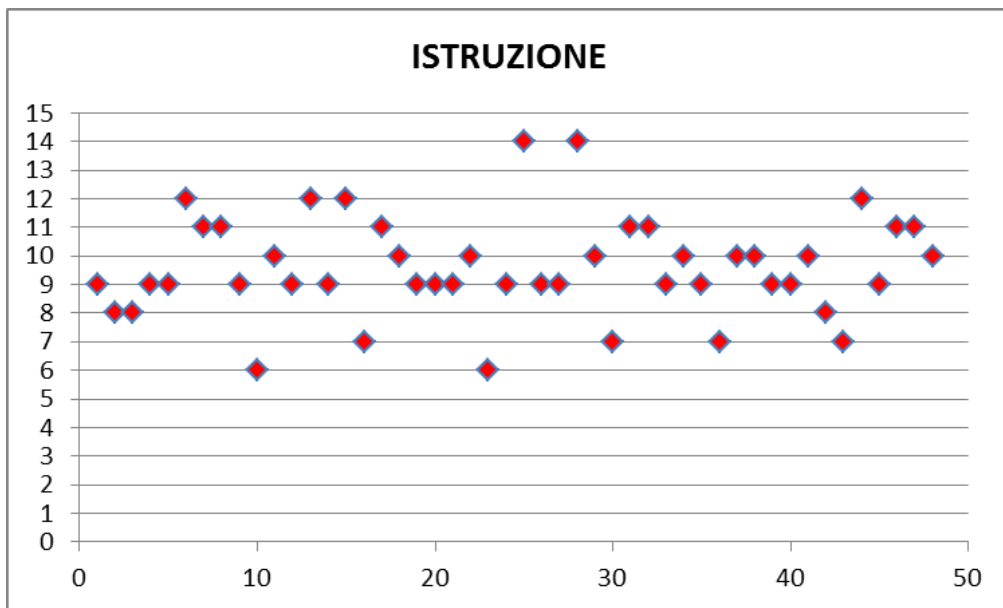


Grafico 2: Distribuzione delle risposte alle affermazioni del questionario atteggiamenti, relative all'area 'istruzione', secondo le tendenze retributive/riparative dell'intervento

Per quanto riguarda l'area dell'istruzione, appare evidente come, pur concordando abbastanza unanimemente le risposte sul valore che essa riveste in carcere e fuori, vi sia una conoscenza piuttosto limitata di come viene portata avanti oggi l'istruzione in carcere, delle difficoltà degli insegnanti, della limitatezza delle proposte possibili causate dalla 'divisione in palazzine'. La lettura 'tradizionale' dello studio in carcere è data dall'80% di risposte positive (sono d'accordo) all'item *La scuola in carcere aiuta a passare il tempo* (b.2) un'idea piuttosto riduttiva di ciò che s'intende per educazione attiva, finalizzata all'*empowerment* dei ragazzi.

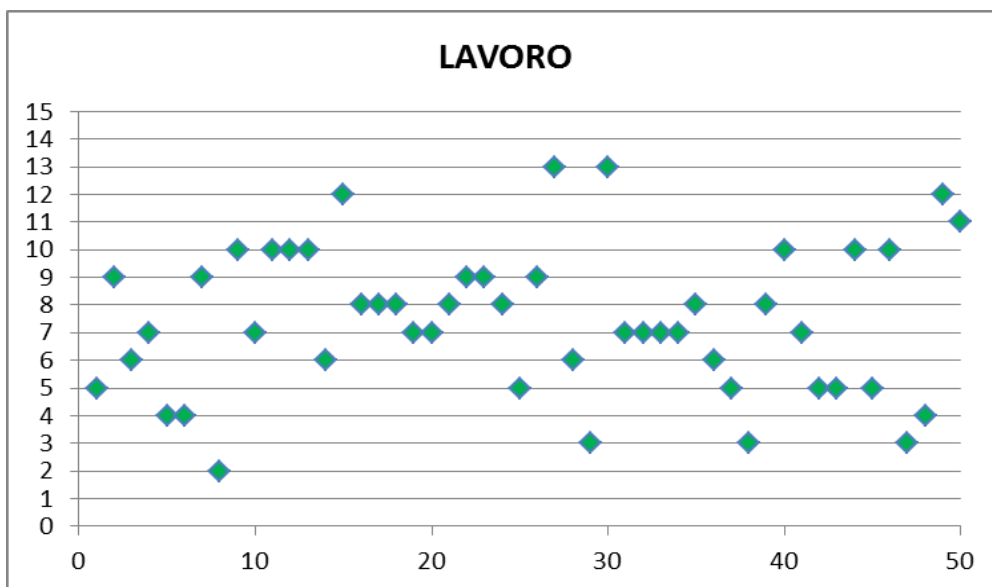


Grafico 3: Distribuzione delle risposte alle affermazioni del questionario atteggiamenti, relative all'area 'lavoro' secondo tendenze retributive/riparative dell'intervento

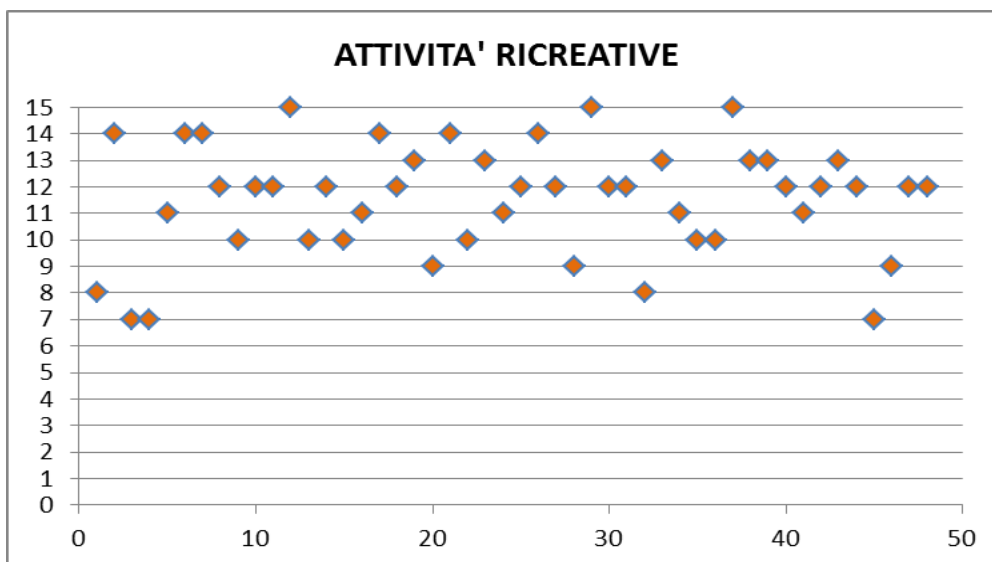


Grafico 4: Distribuzione delle risposte alle affermazioni del questionario atteggiamenti, relative all'area 'attività ricreative', secondo tendenze retributive/riparative dell'intervento

L'OSSERVAZIONE IN CARCERE

Istituto Penale per i Minorenni di Roma

“I.P.M. Casal del Marmo”

***OSSERVAZIONE PRESSO L'ISTITUTO PENALE MINORILE DI CASAL DEL
MARMO (GENNAIO-MARZO 2013)***

Nel corso della ricerca, e viste anche le difficoltà incontrate nella rilevazione di informazioni tramite questionario, si è venuta a creare l'opportunità per svolgere un'osservazione diretta, partecipante¹⁷⁴, nell'Istituto Penale per i Minorenni¹⁷⁵ di Roma "Casal del Marmo"¹⁷⁶, uno dei 18 Istituti per i minori sottoposti a privazione della libertà attualmente in funzione sull'intero territorio italiano. Poiché normalmente l'«accesso» in una comunità o istituzione rappresenta sempre uno degli ostacoli principali allo studio tramite osservazione, è parso tanto più importante cogliere l'occasione di aggiungere un elemento significativo alla ricerca (quale poi si è rivelato essere) entrando all'interno di una istituzione chiusa, come il carcere viene definito, sia pure se per minorenni.

CONTESTO STORICO-AMBIENTALE

La struttura dell'attuale Istituto Penale per i Minorenni di 'Casal del Marmo' è nata come Casa di rieducazione e Istituto di osservazione nel 1964, per la «rieducazione dei minorenni irregolari per condotta o per carattere, al trattamento ed alla prevenzione della delinquenza minorile» secondo quanto previsto dal Regio Decreto Legge n. 1404 del 1934.

Quando, tra la fine degli anni Sessanta ed i primi anni Settanta si vanno affermando le nuove idee per una cultura minorile, che ribadiscono l'importanza e la necessità di differenziare il

¹⁷⁴ Secondo Corbetta, *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*, cit., p.26, l'osservazione rimane la "tecnica ideale per lo studio della devianza, della marginalità sociale, di minoranze etniche", così come l'etnografia organizzativa tende ad analizzare la cultura di certe organizzazioni (Gouldner, 1954). Nel nostro caso il gruppo osservato è in parte un'istituzione, con le sue regole, in altra parte l'insieme dei ragazzi detenuti, dunque l'oggetto di studio sono principalmente le relazioni, le dinamiche ed i contenuti educativi che si trasferiscono fra istituzione e detenuti minori.

¹⁷⁵ Vd. Allegati

¹⁷⁶ Si ringraziano, a tale proposito la Direzione dell'IPM di Roma, tutti gli educatori, insegnanti, mediatori e volontari che hanno reso possibile l'osservazione sul campo, e che ogni giorno fanno del loro lavoro con i ragazzi un'espressione di cittadinanza attiva.

regime detentivo tra adulti e minori, a Casal del Marmo giungono i primi giovani 'ospiti', provenienti dal carcere per adulti di Rebibbia. Con la chiusura della Casa di Rieducazione, mentre l'Istituto di osservazione rimane attivo, a poco a poco Casal del Marmo si va modificando fino a trasformarsi in carcere, con la realizzazione di infrastrutture e sistemi di controllo tipici dei complessi detentivi, come ad esempio la trasformazione delle stanze delle palazzine in celle, con inferriate alle finestre e porte in ferro. La formalizzazione di tale cambiamento sarà però sancita soltanto dopo, con il DPR 448/88 (seguito dal D. L.vo 272/1989), il nuovo codice di procedura penale per i minorenni, che riorganizza anche i Servizi della Giustizia Minorile. Casal del Marmo diventa così un Istituto penale per i Minorenni.

L'attuale superficie dell'Istituto si estende su 12.000 mq di terreno - sul quale si trovano diversi spazi ed edifici autonomi, oltre ad un grande giardino con alberi di alto fusto - ha tre palazzine detentive, ciascuna autonoma e comprensiva di zona notte al piano superiore, con stanze da uno due o tre letti ciascuna e bagno annesso, e zona giorno al piano inferiore, comprendente la sala ricreativa, il refettorio, un'area verde, aule polifunzionali e sale adibite ai colloqui con gli operatori della Area Tecnica. La capienza di Casal del Marmo è di 81 posti circa, fra la sezione maschile (massimo 57 posti) ed il cosiddetto 'femminile' (24 posti). La presenza media, tuttavia, mantiene un trend che si attesta sulle 58 presenze medie giornaliere sul totale della popolazione detenuta.

Oltre alle palazzine dove si trovano i ragazzi, c'è una palazzina adibita alle attività scolastiche, dove gli ambienti sono improntati al benessere da un progetto di cromoterapia, con spazi per attività ricreative, culturali e sportive (aule scolastiche, sala teatro, sala biblioteca, aula di informatica completamente attrezzata e dotata di 8 postazioni computer, palestra polivalente dotata di sala fitness e sale per colloqui trattamentali; c'è poi un'ex-palazzina detentiva, attualmente utilizzata per l'attività di fattoria dotata di spazio interno per attrezzi, deposito mangimi e un'ampia area esterna nella quale sono stati sistemati gli animali dell'aia. C'è poi un

plesso in cui sono ubicati gli uffici, l'ambulatorio sanitario, le sale colloqui detenuti con i propri familiari (recentemente ristrutturate e dotate di video sorveglianza), le sale colloqui magistratura e una sala conferenze, oltre ad uno spazio all'aperto destinato alla fruizione dei colloqui con i familiari dei detenuti nei periodi primaverili/estivi, dotati di tavoli e panchine da esterno; Lo sport è molto importante per i detenuti, dunque l'IPM è dotato di un campo regolamentare di calcio in erba sintetica e un campo di basket. C'è anche una Cappella per la pratica di culto dove, spesso, si svolgono funzioni ecumeniche

L'AREA EDUCATIVA

Non era facile per gli operatori di 'Casal Del Marmo', a cominciare dal Direttore, dagli educatori e dagli insegnanti, raccontare 'soltanto' a parole la ricchezza dello sforzo istituzionale, individuale e collettivo che viene posto in campo ogni giorno per lavorare in contesti educativi e progettuali con i ragazzi, attraverso la scuola, il lavoro, le attività culturali. Così è nata la proposta di percorrere insieme un breve ma intenso periodo (3 mesi) per rendersi conto di persona, sia pur partecipando da osservatore dichiarato tale, con possibilità di coinvolgimento limitate (il carcere ha regole sue anche nell'ambito dell'osservazione partecipante), di come i vari tasselli degli interventi educativi s'intersecassero giorno dopo giorno, o come punti di riferimenti stabili (la scuola), o come attività saltuarie all'interno di un percorso mirato (la musica, i volontari, il bricolage), e per rendersi conto anche di eventuali criticità del sistema.

Molte delle informazioni sulle attività istituzionali, educative ed organizzative dell'IPM sono contenute nel Progetto d'Istituto 2013-2015, un documento istituito per essere un vero e proprio

strumento di lavoro nuovo¹⁷⁷, in grado di rendere conto della complessità e della pratica del lavoro realizzato all'interno di un Istituto Penale Minorile, nel quale 'saperi complementari ed antagonisti richiedono un continuo sforzo di integrazione' ed una ricerca condivisa di 'senso' delle attività che si portano avanti.

Da un'osservazione degli interventi ed attività educative, effettuata da chi scrive nell'arco di tre mesi (gennaio-marzo 2014), si è potuta constatare, ad esempio, la grande varietà di offerta formativa e di attività culturali previste accanto a quelle scolastiche, con la promozione della pratica della lettura e l'utilizzo costante della biblioteca come luogo polifunzionale e con la realizzazione di un giornalino come luogo di libera espressione del pensiero e di sperimentazione di spazi di autoefficacia, oltre che con il coinvolgimento della comunità esterna e la promozione della socializzazione. Presente anche l'orientamento formativo-lavorativo, che viene curato tramite lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali, la promozione di modelli di *peer-education* e l'ambito delle attività espressive, creative ed artistiche.

Gli educatori sono il punto di riferimento dei ragazzi in Istituto, attivatori di risorse e specchio dell'istituzione, con stili comunicativi e relazionali molto diversi, seguono i casi (cioè i ragazzi) loro assegnati. Talvolta si creano situazioni educative spontanee, colloqui informali, arrivi e partenze, attività collettive (musica, teatro, cinema) ma più spesso gli educatori chiamano il ragazzo da parte per aggiornarlo sulle eventuali novità e per ascoltarlo: l'ascolto attivo ed il colloquio non-direttivo sono pratiche molto utilizzate nella vita professionale dell'IPM.

Secondo l'opinione degli operatori dell'Istituto Penale di Roma (educatori ed insegnanti), raccolta tramite le risposte aperte del questionario di cui si è parlato nel capitolo precedente - distribuito agli operatori successivamente all'osservazione - le attività più funzionali per un

¹⁷⁷ Così nell'Allegato alla Circolare del Capo Dipartimento Giustizia Minorile n. 1 del 18 marzo 2013

approccio educativo/responsabilizzante sono quelle in cui i minori si *“percepiscono capaci, ottenendo rinforzi positivi”*, ed i cui elementi principali sono: *“l’ascolto attivo, la fiducia, il rispetto e l’accoglienza rispetto ai bisogni, la relazione, il colloquio e, in generale, un progetto educativo condiviso”*. Tra i suggerimenti degli operatori per sviluppare l’area educativa, quelli di *“allargare l’offerta trattamentale con l’inserimento di attività (a sfondo formativo-lavorativo) più professionalizzanti e più strutturate nel tempo, continuative”*; promuovere *“attività di gruppo per gestire le emozioni”*; *“incrementare l’orario scolastico e personalizzare l’offerta formativa (PEI) in base a moduli brevi, permettendo agli studenti di sperimentarsi auto-efficaci”*; *“intercettare gli interessi dei ragazzi e valorizzare le loro risorse”*.

LA SCUOLA

Molti sono gli sforzi fatti dagli insegnanti dell’IPM (coadiuvati dagli educatori) in direzione di una didattica scolastica non conformante, date le caratteristiche dell’utenza e la necessità di stimolare l’interesse e tenerlo vivo ancor più che in altri contesti: oltre all’insegnamento del leggere, dello scrivere, della matematica e delle scienze – dove si fa ricorso all’ausilio di una didattica interattiva, anche con laboratori realizzati dai professionisti del Museo di Zoologia¹⁷⁸ – sono stati attivati laboratori di fumetto, musica e percussioni, o relativi all’utilizzo degli strumenti informatici (benché non sia ammesso l’uso di Internet, e su ciò vi è oggi un ampio dibattito) ed audiovisivi (la fotografia), oltre ai laboratori stabili delle attività professionali (pizzeria, falegnameria, sartoria) che, attraverso un tirocinio vero e proprio, producono conoscenze tecnico-pratiche che possono fornire sbocchi lavorativi.

¹⁷⁸ Fra gli elementi di criticità che si sono osservati rispetto al Laboratorio del Museo di Zoologia, molto interessante e reso vicino ai ragazzi da professionisti appassionati ed esperti, è l’opportunità portare il Museo dai ragazzi, e non invece i ragazzi stessi al Museo, facendoli uscire dall’IPM ed entrare in un luogo che difficilmente hanno avuto (e forse avranno) l’opportunità di visitare.

È tangibile come i ragazzi abbiano con le insegnanti un rapporto di grande fiducia ed empatia, favorito dalla frequentazione quotidiana e dal rapporto, quando possibile, quasi individualizzato nella didattica (avendo spesso livelli di scolarizzazione molto diversi), e nell'ambito del quale è evidente che gli obiettivi scolastici sono sì importanti ma le storie personali lo sono altrettanto o forse di più. Spesso è capitato, durante le ore di scuola, che uno dei ragazzi venisse chiamato dall'educatore a "fare un colloquio", per parlare della sua situazione giudiziaria e/o familiare. Tornando in aula, a seconda del cambio di umore che si è prodotto, ogni ragazzo ha l'urgenza di condividere gli eventi, ora in maniera disperata, ora ansiosa, e le insegnanti lo accolgono, lo fanno parlare, gli danno consigli e lo incoraggiano e poi si riprende con la matematica, la grammatica, l'alfabetizzazione. Non potrebbe essere diversamente, è lì, in quella prossimità rispettosa, che si costruisce il rapporto ed è lì che c'è speranza di porre le basi di auspiccate trasformazioni. Fuori della porta delle aule scolastiche ci sono gli agenti di polizia penitenziaria, che sorvegliano l'ambiente, sia pur con una certa discrezione controllando che nella palazzina tutto scorra senza imprevisti: anche gli insegnanti vivono la vita del carcere, dove tutto è scandito da ritmi rigorosi e da cancelli che si aprono, portano i ragazzi in aula, poi li accompagnano in cortile per la pausa, poi di nuovo in aula, poi alla mensa, alle attività e così via, fino all'ora di "chiuderli".¹⁷⁹

In risposta ad una delle domande aperte del questionario, 'Come si potrebbero, secondo te, migliorare le lezioni ed aumentare le motivazioni per chi studia in carcere', una delle insegnanti che lavora in IPM ha risposto. *"ad esempio cominciando a selezionare i ragazzi da inserire in classe in base alle conoscenze pregresse e non in base alla palazzina di provenienza"*.

Presso l'IPM sono attivi:

¹⁷⁹ 2° cap. studio recluso insegnante solo rischi e opportunità elena

Un (1) corso di scuola media (CTP): rivolto a ragazzi che devono (perché minori di 16 anni) o vogliono (se maggiori di 16 anni) conseguire il titolo di licenza media, purchè in possesso di un livello di conoscenza della lingua italiana pari a A2. I docenti di questo corso sono quelli relativi alle 4 materie di insegnamento previste per tale modulo:

italiano/storia/geografia,matematica/scienze, inglese e tecnologia. L'obiettivo è quello di far conseguire a questi ragazzi un diploma di scuola secondaria di primo grado (la licenza media).

Due (2) corsi CTP: moduli extracurricolari (inglese, informatica e livello base):

Si rivolge a tutti i ragazzi che, avendo superato i 16 anni, o sono già in possesso del titolo di scuola media o non sono interessati a conseguirlo o, non possedendo il livello A2 di italiano (anche se scolarizzati nel proprio Paese di origine da competenze verificabili in altre materie), sono temporaneamente iscritti al corso di Italiano L2, propedeutico al passaggio al corso di scuola media. Si rilascia un attestato che riconosce le competenze acquisite nella materia.

Tre (3) corsi di lingua italiana L2

Rivolto a tutti i ragazzi e ragazze che devono conseguire il livello di italiano A2, e rilascia un attestato di competenza linguistica A2. È tenuto da docenti della scuola primaria.

Per formare le classi vengono somministrati test di valutazione per individuare il livello di preparazione e sottoposte domande di iscrizione rispetto ai corsi previsti dell'offerta formativa 2013-2014, con inserimenti nelle classi già costituite rispetto ai nuovi arrivi, valutazioni e verifiche *in itinere*.

Molto importante dal punto di vista pedagogico è la *stipulazione del Patto Formativo* per ciascun alunno, in orario extra-scolastico, per la definizione e condivisione degli obiettivi. In IPM stipulare un Patto ha un doppio valore formativo, quello che attiene strettamente alla scuola

e quello che attiene al proprio situarsi dentro l'istituzione, a confronto con la responsabilità del proprio reato.

Fra le collaborazioni con altri Enti sono previste quelle con il Museo Civico di Zoologia, la ASL - educazione sanitaria -, le Biblioteche di Roma, gli Uffici di mediazione culturale, l'UPTER.

È anche prevista la possibilità di aprire corsi rivolti a ragazzi stranieri con il sostegno del mediatore culturale

SEZIONE FEMMINILE

L'IPM di Roma è uno dei pochi in Italia ad avere la sezione femminile, che è collocata in una palazzina distinta. Le ragazze sono praticamente tutte Rom, anche se di due gruppi differenti, le Rom musulmane e quelle cristiane, con culture e status diversi. È capitato, durante l'osservazione della scrivente, che fossero contemporaneamente detenuti, un ragazzo e una ragazza, marito e moglie, che aspettavano l'ora della pausa e del riposo in cortile per vedersi e salutarsi.

A scuola, mentre i maschi sono divisi in genere in due classi, una relativa al grado elementare ed una per così dire di scuola media, le femmine, il cui numero è spesso esiguo, frequentano tutte la stessa classe con due insegnanti di scuola media, e nell'aula, ovviamente, ci sono anche i loro figli piccoli, perché la legge sulle detenute madri vale anche per le madri minorenni.¹⁸⁰

¹⁸⁰ L'articolo 3 della legge 62/2011 è intervenuto modificando la disciplina sulla detenzione domiciliare e sulla detenzione domiciliare speciale prevista dall'ordinamento penitenziario (Legge 354/1975). Con una prima modifica dell'art. 47-ter (detenzione domiciliare) si permette di scontare a donna incinta o madre di prole di età inferiore ad 10 anni con lei convivente la reclusione non superiore a 4 anni (anche se costituente parte residua di maggior pena) anche in case famiglia protette.

Nella scuola al femminile si fa lezione di alfabetizzazione, scrittura e lettura. Viene usato il computer come videoscrittura, per aiutare e favorire l'uso della lingua (es. scrivendo una lettera d'amore). La maggior parte delle ragazze sono di etnia Rom, e di età compresa fra i 15 e i 17 anni, in classe un giorno arriva una mamma con il suo bimbo di 7 mesi.

La scuola 'media' in carcere prevede solo quattro materie: italiano - storia e geografia – inglese, ,matematica e scienze – tecnologie. Alcune delle ragazze sembrano impegnarsi ma per il momento hanno una bassa soglia di attenzione e concentrazione e si distraggono facilmente.

L'atmosfera in classe è tranquilla, si parla di studi e di altri argomenti. L'insegnante afferma che nella scuola in carcere c'è molta dislessia.

Le ragazze partecipano, il sabato mattina, ad un laboratorio di percussioni, molto ben organizzato: possono suonare o cantare il karaoke o ballare. C'è molta fisicità nei loro movimenti, quando si muovono sembrano molto più grandi della loro vera età ma in realtà sono e restano adolescenti

Scuola e attività sezione maschile

Come già detto, nella scuola media in carcere si fanno italiano, matematica, tecnica, inglese, anche se i programmi e le materie sono piuttosto semplificati.

La matematica è quella di base, a livello di I media: le quattro operazioni semplici e la geometria piana di base. Si cerca di creare situazioni reali, che facciano partire i ragazzi da cose utili. L'insegnante di matematica insegna in IPM da cinque anni che ed è contenta di farlo, ha fatto domanda per il carcere al suo primo incarico qui, ma non cambierebbe.

Per studiare la tecnica, si passa attraverso la progettazione, l'arredamento di ambienti, i disegni colorati di figure, ma il compasso non si può portare 'dentro' e si possono usare solo le forbici con le punte arrotondate, come quelle dei bambini delle elementari.

Quanto all'italiano, si parte dai giochi logici (*Forza 4, Memory*), poi si fa alfabetizzazione L2 (con esercizi quali: completare parole, leggere, riunire puntini, gruppi come 'ga, ghe, go, sci')

La professoressa di Italiano è qui da quattro anni, aveva già insegnato per 20 anni fuori ma qui si sente più utile.

*I MEDIATORI CULTURALI*¹⁸¹

Durante i tre mesi di osservazione si è avuto modo di conoscere alcuni dei mediatori culturali che hanno un rapporto più stretto con l'IPM.

La mediatrice rumena (anche insegnante) lavora/ha lavorato anche con la scuola statale in accordo con l'ufficio scolastico, ed *insegna lingua e civiltà rumena* all'interno di un progetto realizzato con 40-50 persone. Il suo compito è quello di *facilitare l'apprendimento dell'Italiano* e portare al diploma i ragazzi laddove possibile con un esame facilitato. I ragazzi Rom rumeni fanno fatica ad inserirsi e la mediatrice ha fatto questa proposta: fare una lezione per *riadattarli all'idea stessa della scuola e parlare della cultura e della famiglia Rom, questo i ragazzi lo riconoscono ed esce fuori la 'sapienza' di ciascuno di loro*. Lei prende anche i contatti con le famiglie, verifica l'utenza, tiene i contatti con le autorità, lavora al consolato per identificare i ragazzi e traduce quando parlano con la psicologa o con l'avvocato. Inoltre fa presente agli operatori italiani da che nucleo familiare i ragazzi provengono e così anche il ragazzo si apre: bisogna saper riconoscere il plus-valore aggiunto.

Il mediatore arabo-francese (di origine tunisina), affianca l'educatore e lo psicologo (che appartiene ad un'altra amministrazione, il Ministero della Salute), ma a volte fa i colloqui da solo "*va a calmarli*"; c'è affiancamento anche con gli insegnanti per i problemi

¹⁸¹ Cfr. E. Zizioli, cit., pp.143-144

di pronuncia, anche se il vero problema dei ragazzi è la lingua scritta (gn, q). Spesso infatti sanno dire le sillabe staccate ma non finiscono la parola, non compongono bene le parole intere. Il mediatore in questi casi è di appoggio.

Per diventare mediatore, ha fatto un corso di 1200 ore presso la Regione Lazio ed insegna anche presso l'Associazione culturale di lingua araba anche con i rifugiati ed i richiedenti asilo.

“Ci sono cose che vedo sempre uguali negli anni: i fondi ci sono ma i risultati sono pochi e questo in vari progetti. Ad esempio il progetto scuola va bene ma quali sono i risultati? Si fa la formazione professionale ma a volte non s’impara a leggere e scrivere. La legge dovrebbe essere più chiara: stessi diritti e doveri, ma devi studiare l’italiano. Fuori, all’estero, lo straniero è una risorsa perché scrive, insegna... se gli stranieri restano in Italia devono diventare una risorsa. I ragazzi non sono indirizzati bene, ci vorrebbe più rigidità sui diritti dell’infanzia.” Dunque il diritto non si deve confondere con il non-fare, secondo questo mediatore: lo straniero, cioè, deve poter godere del diritto di stare in Italia ma a scuola si deve fare di più, ovunque è così, altrimenti si pagano i servizi ma senza un risultato.

Il mediatore ritiene che in Italia, in linea di massima, c’è rispetto per la cultura araba ma si viene sempre visti in modo strano, con un po’ di sospetto. Per questo i ragazzi arabi vogliono sentirsi più omologati perché spesso sentono come un complesso d’inferiorità. *“Bisogna cercare di procedere senza pregiudizi, non mettendo nessuno a modello dell’altro e, come si dice da noi, magari col tempo le due acque si mescolano in maniera naturale.”*

LA BIBLIOTECA

In base all’art.12 della L.354/1975, tutti gli Istituti penitenziari devono essere forniti di una biblioteca costituita da libri e periodici, tenuta in collaborazione con un educatore (art.82) e

gestita anche da rappresentanti dei detenuti.¹⁸² Alcuni progetti del Comune di Roma, a fine anni Novanta, hanno cercato di portare il Sistema bibliotecario della Capitale nelle carceri, stabilendo a tutti gli effetti una piena integrazione fra le due realtà, con catalogazione on-line per i detenuti bibliotecari ed accesso al catalogo collettivo (OPAC) per tutti i lettori detenuti. In teoria il progetto è ancora attivo ma in pratica non ha avuto i risultati sperati. Il progetto del Comune di Roma per l'apertura delle biblioteche in carcere ha riguardato anche Casal del Marmo, che era uno dei sei (6) Istituti coinvolti a Roma.

Recentemente la biblioteca di 'Casal Del Marmo' è stata riorganizzata dai volontari di un'associazione no-profit e del Servizio Civile, diventando così anche un centro polivalente per i ragazzi, un luogo per raccontarsi (o tentare di farlo), un laboratorio per aprire e leggere libri, per scrivere lettere sul computer, per fare bricolage. I volontari vengono una volta a settimana e stimolano i ragazzi alla discussione, attraverso la lettura di articoli di giornale, l'utilizzo di giochi di vario tipo, e mediante la produzione di un giornalino. Le dinamiche in questi incontri sono abbastanza complesse e diverse a seconda della composizione del gruppo, benchè i volontari siano preparati ed accoglienti, non si riesce ad avere sempre la necessaria concentrazione per discutere o giocare in maniera seria, ad esempio quando c'è un leader che guasta l'atmosfera, o se i ragazzi si conoscono fra loro, ad esempio. I ragazzi leggono molti 'manuali' relativi alle loro culture o interessi (*tatuaggi, origami, streets fonts*); leggono anche narrativa, romanzi sul crimine e sui ragazzi difficili (come loro) in cui possono identificarsi. Le ragazze leggono Manga su storie d'amore, fumetti e qualche volta la narrativa. Spesso risulta

¹⁸² Sul tema delle biblioteche in carcere cfr. anche: il Regolamento 30 Giugno 2000, recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà (art.21); la Raccomandazione n. 11/1/2006 del Consiglio d'Europa (artt.5, 6); Il Manifesto Unesco sulle biblioteche pubbliche (1996).

molto difficile farsi restituire i libri, perchè li tengono con loro in cella come un oggetto importante, qualcosa da sfogliare .

I libri sono reperiti da donazioni, ordinati secondo il sistema Dewey semplificato (senza le sottosezioni); come opere generali si tiene, per scelta, una sola Enciclopedia.

L'ORIENTAMENTO AL LAVORO

Intervista a Fabrizio Cucculelli, della rete dei C.O.L. (Centro Orientamento Lavoro) di Roma Capitale – Dipartimento Sviluppo Economico e Attività Produttive, Formazione e Lavoro

Che tipo di attività svolge presso l'IPM di Roma?

Nel 2004 sono entrato a lavorare in IPM con un altro collega del C.O.L. (Corviale) e facevamo formazione presso il Dipartimento precedente (attività produttive, formazione e lavoro), ai tempi in cui c'era il prof. De Leo, poi nei due anni successivi abbiamo fatto formazione e supervisione. In IPM il servizio consisteva in colloqui di orientamento, non in senso stretto, ma all'interno di un progetto individualizzato, per capire meglio gli interessi e le tendenze del ragazzo. Prima mi venivano 'inviati' i ragazzi all'80% dagli educatori, al 18% dagli insegnanti ed al 2% dagli agenti. Poi c'è stato un invio spontaneo, ed ho anche tenuto dei seminari in classe per parlare con gli operatori, oltre ai colloqui individuali con i ragazzi. Oggi il seminario è più difficile da realizzare, non si fa più. Con gli stranieri abbiamo fatto orientamento tramite un'attività di cineforum, alla presenza della regista.

Che lavori è possibile trovare per ragazzi e ragazze?

Fra i lavori possibili (con i corsi di formazione del C.O.L.) ci sono quelli di disegnatore ed estetista per le ragazze e di elettricista per i ragazzi, o aiuto cuoco, o giardinaggio; già il lavoro di meccanico oggi è molto specializzato e meno competitivo. Per le ragazze Rom è difficile a

causa dei problemi col contesto familiare. Per i ragazzi, maschi, di questa età la formazione è indispensabile: i lavori più gettonati sono: aiuto-cuoco e panificatore, pizzaiolo, meccanico ed elettricista.

Quali possono essere le molle che spingono il ragazzo a cambiare?

È molto importante nei ragazzi lavorare sulla motivazione al cambiamento, e lo si fa anche sondando gli interessi del ragazzo (es. il *Test di Holland* studia gli ambiti d'interesse). Il legame interno/esterno è molto importante, ad esempio i ragazzi che vanno nella Comunità di Padre Gaetano, spesso rimangono in contatto con lui. Se c'è una buona rete il ragazzo viene seguito, si lavora sul suo CV e si cerca di fargli fare dei colloqui. Se su un ragazzo ci si crede davvero spesso si riesce a fare qualcosa, es. di un ragazzo rumeno seguito da educatore, assistente sociale e orientamento, dopo un anno di borsa lavoro in pizzeria è diventato pizzaiolo e lavora in vera una pizzeria. Anche i ragazzi Rom vanno motivati, come tutti gli altri. In passato seguivamo dai 3 ai 5 ragazzi a settimana, oggi non più. È ovvio che anche il ragazzo quando esce deve darsi da fare, non siamo uno stato assistenzialista. A volte, negli ultimi anni, sono i ragazzi stessi a telefonarmi al C.O.R. per chiedermi informazioni.

Esiste un protocollo d'intesa d'intesa fra area penale interna ed esterna, con quest'ultima l'orientamento va molto bene perché i ragazzi hanno pene più lievi ed hanno spesso più risorse. Si possono fare (es. con professori esterni) percorsi sulle competenze a ragazzi con la terza media e valgono come crediti formativi per avere una qualifica specializzata.

Quali sono gli strumenti base per l'orientamento?

Innanzitutto le schede di orientamento (che evidenziano interessi, competenze e caratteristiche del ragazzo/a), poi ci sono i colloqui, i test, la redazione di un Curriculum. Considerando che i ragazzi in media stanno dentro al carcere per 3 mesi, c'è il tempo per fare queste cose

ELENCO ATTIVITÀ E PROGETTI IPM ROMA¹⁸³

TITOLO DEL PROGETTO	DESTINATARI	OBIETTIVI	TEMPI	LUOGHI	ENTE EROGATORE
ATTIVITÀ SCOLASTICHE					
SCUOLA PRIMARIA L2	popolazione detenuta maschile e femminile	<ul style="list-style-type: none"> • acquisizione competenze linguistiche • recupero linguistico • sviluppo delle capacità di comprensione e attenzione 	intero anno scolastico dal lunedì al venerdì	palazzina attività per popolazione maschile palazzina detenuta femminile	Ist. Comprensivo via Suor Celestina Donati
CORSO CTP SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	popolazione detenuta maschile e femminile	<ul style="list-style-type: none"> • acquisizione competenze linguistiche superiori • sviluppo delle capacità di comprensione e • conseguimento licenza media 	intero anno scolastico dal lunedì al venerdì	palazzina attività per popolazione maschile palazzina detenuta femminile	Istituto comprensivo Antonio Gramsci e 21° ctp
ATTIVITÀ CULTURALI					
BIBLIOTECA	popolazione detenuta maschile e femminile	<ul style="list-style-type: none"> • promozione della pratica della lettura • acquisizione competenze relative alla gestione del servizio bibliotecario 	intera annualità per un minimo di sei ore a settimana	sala biblioteca presso palazzina attività palazzine detenute	Biblioteche del Comune di Roma
INFORMATICA	intera popolazione detenuta	<ul style="list-style-type: none"> • acquisizione elementi base di informatica 	moduli di durata variabile ripetuti durante l'intera annualità	sala informatica c/o palazzina attività per popolazione maschile palazzina detenuta femminile	Biblioteche del Comune di Roma
INGLESE	popolazione detenuta secondo la nazionalità	<ul style="list-style-type: none"> • acquisizione competenze linguistiche 	moduli di durata variabile ripetuti durante l'intera annualità	palazzina attività per popolazione maschile palazzina detenuta femminile	Garante dei detenuti Reg. Lazio
REDAZIONE GIORNALE D'ISTITUTO	popolazione detenuta maschile (max 10 unità)	<ul style="list-style-type: none"> • Offerta di una congrua occasione di libera espressione del proprio pensiero. • Sviluppo dell'apprendimento. • Promozione della sperimentazione di spazi di autoefficacia. • Proficuo coinvolgimento in attività di gruppo. • Realizzazione di proficui contatti con la comunità esterna. 	intera annualità per 3 ore settimana	sala biblioteca presso palazzina attività	Personale interno IPM e volontari Comune di Sora
ATTIVITÀ DI PROMOZIONE DELL'INTERCULTURALITÀ					
ALFABETIZZAZIONE E MEDIAZIONE CULTURALE PER ARABI	popolazione detenuta araba	<ul style="list-style-type: none"> • acquisizione lingua araba parlata e scritta • alfabetizzazione lingua italiana • mediazione culturale • sviluppo cittadinanza attiva 	intero anno scolastico per due ore a settimana	palazzina attività per popolazione maschile	Istituto comprensivo Antonio Gramsci e 21° ctp

¹⁸³ Si ringrazia il Direttore dell'IPM di Roma e l'intera équipe tecnico-educativa per il sostegno logistico e la pazienza nel supportare la ricerca.

				palazzina detentiva femminile	
ALFABETZZAZIONE E MEDIAZIONE CULTURALE PER ROMENI	popolazione detentiva secondo la nazionalità	<ul style="list-style-type: none"> • acquisizione lingua romena parlata e scritta e • alfabetizzazione lingua italiana • mediazione culturale • sviluppo cittadinanza attiva 	intero anno scolastico per due ore a settimana	palazzina attività per popolazione maschile palazzina detentiva femminile	Istituto comprensivo antonio gramsci e governo Rumeno
ALFABETZZAZIONE E MEDIAZIONE CULTURALE PER SOMALI	popolazione detentiva somala	<ul style="list-style-type: none"> • acquisizione lingua somala parlata e scritta • alfabetizzazione lingua italiana • mediazione culturale • sviluppo cittadinanza attiva 	intero anno scolastico per due ore a settimana	palazzina attività	Associazione Cies
ALFABETZZAZIONE ESTIVA UPTER	intera popolazione detentiva	<ul style="list-style-type: none"> • alfabetizzazione lingua italiana • promozione e mediazione culturale 	mesi estivi per un totale di 180 ore	palazzina attività per popolazione maschile palazzina detentiva femminile	Upter-Provincia di Roma
ATTIVITÀ SPORTIVE					
SPORT	intera popolazione detentiva	<ul style="list-style-type: none"> • Promozione del benessere fisico e psicologico • Riduzione e alleviamento dei sintomi dell'ansia e dello stress • Miglioramento della capacità di rispetto della regola assegnata: • migliorare il senso di solidarietà attraverso il gioco di squadra • migliorare la capacità di controllare le emozioni e le reazioni istintive in un contesto agonistico • migliorare le capacità di ascolto delle proprie reazioni fisiche • incrementare la pratica della cura e del rispetto del proprio corpo • promozione di contatti con la società esterna attraverso la realizzazione in IPM incontri sportivi 	Da luglio a dicembre per 16 ore a settimana	impianti sportivi: campo da calcio, palestra, sala fitness, campo da basket.	Ass. Csain
FREE-STYLE	popolazione detentiva maschile (max 10 unità)	•	intera annualità per 16 ore a settimana	impianti sportivi: campo da calcio, palestra, sala fitness, campo da basket.	ASD FreeStyle Italia
ATTIVITÀ FORMATIVE E DI ORIENTAMENTO					
C.O.L.	intera popolazione detentiva riferimento	<ul style="list-style-type: none"> • bilanciamento delle competenze • orientamento formativo e lavorativo 	intera annualità per tre ore a settimana	palazzina attività e palazzine detentive secondo le necessità	Centro orientamento al lavoro di Roma Capitale
CORSO PER ASPIRANTI MAESTRI DI SCUOLA CALCIO	intera popolazione detentiva	<ul style="list-style-type: none"> • sviluppo di competenze comunicative e relazionali • sviluppo di competenze tecniche specifiche • promozione di un modello di peer education 	due moduli della durata di circa 20 ore ciascuno realizzati durante i	campo da calcio	FIGC Regione Lazio

			mesi estivi		
FATTORIA	popolazione detenuta selezionata sulla base dei criteri di ammissione alle attività non vigilate	<ul style="list-style-type: none"> • formazione e avviamento al lavoro • educazione all'autosostenibilità • sviluppo dell'autonomia 	intera annualità	palazzina detenuta dismessa adibita a fattoria	Operatore volontario
LABORATORIO DI FALEGNAMERI A E TAPPEZZERIA	popolazione detenuta selezionata sulla base dei criteri di ammissione alle attività non vigilate (max 5 unità)	<ul style="list-style-type: none"> • formazione e avviamento al lavoro • sviluppo dell'autonomia • acquisizione competenze manuali • gestione dei rapporti con figure di riferimento lavorativo • miglioramento nel riconoscimento e nel rispetto di regole ed orari 	intera annualità ore mattutine dal lunedì al venerdì	locali laboratorio di falegnameria	Ass. Caritas Roma Capitale
LABORATORIO DI PIZZERIA	popolazione detenuta selezionata sulla base dei criteri di ammissione alle attività non vigilate (max 2 unità)	<ul style="list-style-type: none"> • formazione e avviamento al lavoro • sviluppo dell'autonomia e spirito di adattamento • acquisizione competenze manuali • acquisizione di responsabilità rispetto al lavoro, alle regole, agli orari, agli impegni 	intera annualità ore mattutine dal lunedì al venerdì	locali laboratorio pizzeria	Ass. Caritas Roma Capitale
SARTORIA	popolazione detenuta femminile	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisizione di competenze specifiche di base • formazione e avviamento al lavoro • promozione dell'espressione creativa 	intera annualità per 6 ore a settimana	laboratorio presso palazzina detenuta femminile	Ass. Caritas Roma Capitale
ATTIVITÀ ESPRESSIVE, CREATIVE E LUDICHE					
ANIMAZIONE	popolazione detenuta secondo la nazionalità	<ul style="list-style-type: none"> • Promozione di spazi di socializzazione 	Attività di durata variabile ripetuti durante l'intera annualità	palazzina attività e palazzine detenute	Ass. Volontari di Casal del marmo
LABORATORIO DI ARTI DECORATIVE	popolazione detenuta femminile	<ul style="list-style-type: none"> • acquisizione competenze manuali • promozione di modalità di lavoro di gruppo • canalizzazione delle proprie pulsioni nell'espressione creativa 	intera annualità per 3 ore a settimana	laboratorio presso palazzina detenuta femminile	Coop. Cecilia Roma Capitale
LABORATORIO TEATRALE	popolazione detenuta maschile e femminile	<ul style="list-style-type: none"> • Promozione dell'uso di canali comunicativi corporei • Promozione di espressione creativa • Promozione di modalità di lavoro di gruppo 	intera annualità per sei ore a settimana	sala teatro palazzine detenute	Associazione Adynaton Garante detenuti Reg. Lazio
LUDOTECA	intera popolazione detenuta	<ul style="list-style-type: none"> • promozione di contesti di socializzazione attraverso strumenti ludico- ricreativi 	attività di durata variabile ripetuti durante l'intera annualità	palazzina attività e palazzine detenute	Operatore volontario
PERCUSSIONI CREATIVE	popolazione detenuta femminile	<ul style="list-style-type: none"> • Esercizio della manualità • Promozione della libera espressione creativa • Uso della musica quale strumento di miglioramento del benessere • Promozione dell'uso di canali comunicativi non verbali • Favorire la formazione di uno spirito di gruppo 	intera annualità per tre ore a settimana	laboratorio presso palazzina detenuta femminile	Associazione Musicians for human rights MUR
ATTIVITÀ DI EDUCAZIONE DELLA CITTADINANZA ATTIVA					

EDUCAZIONE ALLA SALUTE	intera popolazione detenitiva	<ul style="list-style-type: none"> • fornire informazioni necessarie per un esame critico dei problemi della salute • responsabilizzare il singolo e i gruppi nelle scelte che hanno effetti sulla salute fisica e psichica • educare a nuovi comportamenti nei confronti della salute, permettendo di operare scelte consapevoli per salvaguardare o perseguire il miglior stato di benessere fisico, psichico e sociale • favorire la realizzazione di un corretto utilizzo dei servizi socio-sanitari 	moduli di durata variabile ripetuti durante l'intera annualità	palazzina attività e palazzine detentive	Asl RM E
PROGETTO FATTORIA DIDATTICA	Intera popolazione detenitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Educare al rispetto della Terra e di tutti gli organismi viventi • Far comprendere i fondamentali principi ecologici • Promuovere il lavoro di gruppo • Sviluppo di pensiero critico attraverso l'applicazione del metodo scientifico • Sviluppo del pensiero iconologico attraverso la comprensione dei fenomeni naturali • Comprensione del legame tra salute umana e salute ambientale 	moduli di durata variabile ripetuti durante l'intera annualità	Palazzina attività palazzine detentive fattoria	Museo civico Zoologico Roma in collaborazione con il corpo docente delle scuole
PROGETTO FATTORIA PER TUTTI	popolazione detenitiva selezionata sulla base dei criteri di ammissione alle attività non vigilate (max 2 unità)	<ul style="list-style-type: none"> • Educare al rispetto della Terra e di tutti gli organismi viventi • Far comprendere i fondamentali principi ecologici • Sviluppare le competenze sull'auto sostenibilità attraverso la cura degli spazi verdi della struttura • Comprensione del legame tra salute umana e salute ambientale 	moduli di durata variabile ripetuti durante l'intera annualità	Spazi verdi interni alla struttura	Associaz. Fattoria per tutti

Intervista alla Responsabile del Centro di Protezione dei Minori “Bermúdez de Castro” de Granada, Cuesta del Chapiz - (dipendente dalla Delegación provincial de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía).

Quali sono le competenze del vostro Centro, in relazione ai minorenni a rischio?

A Granada ci sono due Centri per i minori a rischio, uno è il Centro di Accoglienza ‘Ángel Ganivet’ per i minori senza famiglia, situato nei pressi dell’Alhambra, l’altro il Bermúdez de Castro, il nostro, che era un Centro Residenziale fino a poco tempo fa, situato sulla Cuesta del Chapiz, vicino al Paseo de los tristes. Nel Centro di Accoglienza Immediata (CAI) venivano mandati i minori per essere accolti, fare una diagnosi del caso e, dopo non più di 3 mesi di permanenza, arrivavano qui al Bermúdez per una permanenza più lunga, anche fino al compimento dei 18 anni. Qui, nel Bermúdez de Castro, si comincia a lavorare con il minore fin dal momento del suo arrivo. Ora le cose sono cambiate, i ragazzi che arrivano non passano per il CAI, si cerca di farli stare con la famiglia di accoglienza se non possono stare con quella biologica: se hanno famiglie fuori si cerca comunque di farli stare qui il minor tempo possibile. Prima, vent’anni fa, quando l’educatore o l’assistente sociale del quartiere toglievano alla famiglia i primi ragazzi era perché c’erano gravi problemi, carenze genitoriali, prostituzione, droga e miseria; si aspettava di vedere se questa famiglia si normalizzava e poi si provava a reinserire il ragazzo.

Come arrivano al Centro i minori?

Ogni caso è distinto, prima in genere i maestri e professori a scuola denunciavano i casi di questi minori, ponevano il problema della dispersione o altro e allora i servizi andavano a vedere. Oggi c’è maggior attenzione sociale, ancora le segnalazioni vengono dalla scuola o dalla polizia; qui abbiamo 5 case ubicate intorno al Centro e in ciascuna ci sono 5 posti, 2 stanze doppie e una individuale, con cucina, mobili, stanza con la televisione ed un bagno in comune. Possiamo tenere fino a 25 minori maschi e femmine, fino a 18 anni (dove non ci sono documenti si fa una perizia ma è relativa...) in genere sono di ogni nazionalità, arabi, spagnoli, 80% in genere maghrebini e di ogni altra parte dell’Africa. Il prelievo di un minore dalla famiglia per l’entrata in un Centro per noi è l’ultima risorsa: l’équipe tecnica del trattamento familiare (EPF), i servizi comunitari, il personale che lavora nel quartiere, cercano dapprima di realizzare programmi e lavorare con i minori con la famiglia segnalata, e solo dopo, come ultima possibilità si arriva a portare via il minore. Per molti anni abbiamo lavorato con una popolazione

principalmente emigrante, in particolare stranieri magrebini (immagino anche in Italia sia lo stesso): arrivavano con la pretesa-necessità di essere tutelati dalla Giunta di Andalusia, ma non era davvero quella la loro prima necessità. Avevano le famiglie in Marocco e non soffrivano la fame, c'era un effetto chiamata, credevano nell'idea che la Spagna fosse il Paradiso: arrivavano adolescenti con prospettive meravigliose, di lavorare e mandare soldi alla famiglia, di vivere come signori (anche se non si muore di fame certo la situazione nei loro paesi è precaria). Ma dopo un primo periodo di immigrazione di massa in Spagna, Italia e Francia, in tutta Europa, in cui ancora si viveva bene (questi adolescenti pretendevano di studiare, di essere formati, e di avere tutto) le cose sono cambiate. Noi abbiamo continuato a preparare i nostri progetti di Centri (i CAI e noi), mantenendo il disegno curriculare del Centro, il Regolamento di organizzazione del funzionamento interno (RO), la programmazione degli interventi, cercando in parte di adeguarci ai minori presenti, in parte mantenendo una linea unica per l'interesse di tutti i minori

Com'è organizzato il vostro Centro a livello tecnico?

A livello educativo ci sono due équipes che prendono in carico il minore, quella educativa, formata da monitori ed educatori, e quella tecnica, composta da psicologo ed assistente sociale. Nel Centro, ovviamente abbiamo anche l'area amministrativa (direzione, vicedirezione, amministrazione) e quella del personale della vigilanza, della cucina e delle pulizie. Nel nostro Centro ci sono 2 educatori, una psicologa, un'assistente sociale, e 14 monitori. Qui si lavora tutti come una famiglia, perciò non facciamo caso alle funzioni, ma spiego la differenza tra l'educatore ed il monitore. Il primo arriva al centro diplomato nelle materie educative, ha maggiori responsabilità ed appartiene a una categoria professionale più qualificata e un poco meglio retribuita; il monitore normalmente non ha una specifica qualificazione ed in un certo senso coadiuva l'educatore. Una volta che il minore entra nel Centro ha un'attenzione individualizzata ed i tutori/educatori diventano i responsabili del ragazzo. Ad esempio alcune ragazze sono andate con una collega a fare una passeggiata, ma due di loro si sono perse e non sono rientrate, così siamo andate a fare subito la denuncia perché le ragazze stavano fuori dal Centro e la responsabilità è nostra. Fra le altre attività dell'educatore c'è quella di preparare tutta la documentazione del programma individualizzato, che richiede molta attenzione; il monitore può dare una mano ma non ne è responsabile.

Qual è la vostra utenza attuale e che programmi educativi avete?

Prima eravamo un Centro Residencial Básico e da pochissimo tempo siamo diventati un Centro de Acogida Inmediata; gli emigranti hanno smesso di venire in Spagna e si sono accorti che non è il Paradiso che pensavano così, cambiata la popolazione sono cambiati anche i programmi. Ora qui abbiamo due programmi, uno per i bambini da 4 a 14 anni circa, maschi e femmine sia spagnoli sia stranieri, l'altro per le adolescenti, tutte femmine provenienti dall'Africa, tra i 14 ed i 18 anni. Con i bimbi piccoli che stanno qui perché non hanno famiglie o non sono in grado di crescerli, ora il personale educativo si va riciclando in qualcosa che per noi è nuovo: l'affidamento permanente, l'adozione, il problema dei bambini che sembrano ormai affidati ad una famiglia in modo permanente ma poi esce fuori la famiglia biologica, i bambini si affezionano, non sanno più chi siano il padre e la madre, si ingenerano aspettative poi disilluse e da adolescenti questi ragazzi potranno diventare aggressivi, violenti, ribelli, gridare, insultare ma forse solo per dire "non ne posso più". Per le ragazze straniere, invece, cerchiamo di lavorare con un programma molto serio nell'ambito del contrasto alla prostituzione: sono quasi tutte adolescenti cui hanno pagato il viaggio per avviarle alla prostituzione, molte hanno subito violenza ed intimidazioni e, per ripagare queste canaglie, sanno che l'unico modo la prostituzione. Quindi dobbiamo controllare le uscite, le telefonate, le visite. Sono ragazzine adolescenti che hanno già avuto una vita molto dura e, in quanto adolescenti, è difficile tenerle chiuse in una stanza tutto il giorno; all'inizio non chiedevano di uscire molto, erano timide, ma poi passando il tempo si sono tranquillizzate e vogliono la propria libertà, sentirsi normali. D'altra parte le attività educative si rinforzano qui in sede, ma si fanno fuori: la scuola, lo studio dello spagnolo, una conferenza sulla prevenzione della trasmissione sessuale. In genere cerchiamo di farle sempre accompagnare da personale del Centro ma loro vogliono. A volte entrano nel Centro anche ragazzine spagnole, o perché abusate o perché non hanno intenzione di studiare né di fare niente e la Giunta di Andalucía si fa carico di questi genitori distrutti, per un periodo, come di un problema culturale e sociale serio. Il nostro è un Centro aperto, ma il fine settimana diamo un orario di rientro serale, non diamo ampio margine, se si torna alle 2 di notte è sempre con un educatore. Per fortuna alle ragazzine straniere non piace andare in giro sole, e non scappano, a loro piace stare qui.

Come avviene l'accoglienza del minore al suo arrivo?

Quando i ragazzi entrano, l'educatore spiega bene le regole del Centro, come funziona e cosa accade nel Centro, come comportarsi anche con il gruppo dei pari; viene presentato al ragazzo il suo tutor-educatore, che diventa il suo punto di riferimento e mentore principale, ed il primo

colloquio si svolge in confidenzialità anche se tutta *l'équipe* è coinvolta poi nel protocollo di osservazione iniziale, c'è grande democraticità e condivisione nel lavoro. L'educatore ha la responsabilità dei rapporti con gli insegnanti delle scuole (tutti i ragazzi che entrano vengono mandati a scuola all'esterno), delle relazioni sui minori, della documentazione del Centro, delle attività del monitore (decise spesso insieme) che si occupa anche degli aspetti fisici del ragazzo (il medico, la pulizia personale, la salute generale). L'obiettivo che abbiamo tutti è il benessere del minore e ci si accorda, di giorno in giorno sul come raggiungere questo obiettivo, ognuno ha una funzione. Organizzare tutto è impegnativo, per ogni cosa bisogna scrivere carte, ad es. se devo parlare col tutore scolare per problemi che il ragazzo ha a scuola o se voglio fare uscire un minore, e per organizzare il lavoro coi ragazzi. Dicevamo: cosa fa l'educatore quando entra un minore? Lo si accoglie, si dice al ragazzo dove si trova, si spiega che c'è un primo protocollo di ricevimento, nel quale si scrive come è entrato, se l'ha portato la polizia o altro. L'ingresso può avvenire per due strade, o tramite invio dell'autorità amministrativa competente, o tramite la polizia. Poi si segnala l'ora d'ingresso, come è vestito, chi lo accompagna (a volte ci sono i genitori, dipende), quale documentazione ha con lui, il suo stato emozionale e fisico. Il Centro rimane aperto 24 ore su 24 e i compagni che arrivano al cambio di turno leggono le informazioni e ne aggiungono altre, così che nel giro di un paio di giorni si conclude questa fase. Il minore sa chi è il suo tutore e gli viene presentata poi tutta l'équipe tecnica (psicologa e assistente sociale) qui composta da due donne e si comincia subito a lavorare.

Concretamente quali sono gli interventi educativi del Centro?

Che lavoro si deve realizzare con questi ragazzi? Affettivamente hanno molti problemi, non hanno capacità per risolvere i conflitti, fanno fatica a comprendere bene le normative, mancano di autocontrollo, hanno scarse o nulle abilità sociali, deficit in attenzione e, ovviamente stanno sotto la media scolare di qualsiasi minore. Quindi i problemi sono a tutti i livelli: fisici, emozionali, scolastici. Ma quando il ragazzo entra già abbiamo chiari gli obiettivi da perseguire, la sequenza di interventi da fare, e ciò che vogliamo raggiungere. Scriviamo tutto in una relazione, perché dobbiamo avere tutto in ordine in caso il minore venga trasferito. Nel CAI il minore si può tenere massimo per tre mesi o poco più e bisogna ricavare le informazioni ed i dati richiesti in questo periodo di tempo. Ogni mese si realizza un protocollo d'osservazione, dopo quello iniziale, ed il tutore del ragazzo raccoglie e verifica le informazioni dalle riunioni quindicinali di équipe che ci sono nel Centro ed attraverso i colloqui con i colleghi. Nella scheda del ragazzo, oltre ai dati identificativi, sono elencate le abilità sociali, l'evoluzione della

permanenza, le osservazioni utili. Dopo un mese e mezzo il tutore deve fare una relazione precisa su come si stanno sviluppando gli obiettivi che ci si è dati per il minore nel periodo di permanenza e sappiamo che per raggiungere quegli obiettivi ci sono circa 3 mesi, o poco più (anche in virtù dei posti disponibili nel Centro Residencial Basico): se il minore si trasferisce prima porta con sé la sua storia e gli obiettivi che ancora non aveva potuto raggiungere li potrà perseguire nel nuovo Centro, perché ci sia continuità. Prima del suo trasferimento si scrive una sintesi valutativa del tempo che il minore è rimasto nel centro, stando attenti ad usare tutta la professionalità, il rispetto e la confidenzialità possibili, perché in quelle pagine c'è la sua storia, le sue esperienze. A volte abbiamo avuto problemi con quanto veniva scritto su un minore, il rischio è che lui diventi ancora prima di conoscerlo il riflesso di una carta scritta (*“il minore è molto aggressivo, sta consumando sostanze tossiche, si comporta male con gli altri, ecc.”*). Bisogna pensare molto bene cosa scrivere perché si tratta della vita di una persona, bisogna approfondire molto per non costruire ‘lo stigma’, per evitare che si tenda a confermare la storia del ragazzo, quando lui arriva, le aspettative negative, magari ingrandendone la portata.

Che scuole frequentano i minori del Centro?

Tutti i ragazzini vanno a scuola, seguono le scuole primarie o secondarie (a seconda dell'età anagrafica) e quelli più grandi, già maggiorenni, normalmente vanno in Istituto Superiori e partecipano a moduli di formazione professionale (parrucchiere, meccanico, corsi di ogni tipo). Lottiamo perché tutti i ragazzi vengano scolarizzati il prima possibile, anche hanno lasciato la scuola, e che si occupino di qualcosa di utile, magari che risponda ai loro interessi. Per i corsi di formazione, cerchiamo di tenerli pronti col titolo già preso, in caso si liberasse un posto all'improvviso. Con gli stranieri abbiamo il problema serio della lingua, e stiamo combattendo per avere il mediatore culturale un maggior numero di ore per aiutarci a capire i ragazzi. Un tempo quando lavoravamo con gli emigranti avevamo la possibilità di contattare le famiglie, attraverso una telefonata, una visita, ora no, siamo totalmente disorientati, abbiamo una mediatrice, è andata anche alla Delegación a parlare, lavora con noi come e quando può.

Vi sentite integrati sul territorio, con la ‘Delegación provincial’?

Quando facciamo le riunioni con le unità della Delegazione che lavorano solo le carte, i documenti dei bambini, chiedo spesso che vengano al Centro, una volta ogni tanto, per vedere come stanno e decidere cosa fare non sulla carta ma avendo davanti quel bambino. Purtroppo non esiste un coordinamento tra le unità tutelari assegnate a ogni bambino (psicologo, assistente

sociale, educatore) e le carte prodotte: dovrebbero vivere un poco qui, in questa casa, vedere il ragazzo cosa fa, farsi un'idea della vita quotidiana, dentro al gruppo dei pari, con i suoi giorni buoni e cattivi, partire da qui per farsi un'idea di cosa è un bambino, questa è la mia battaglia con le politiche di continuità.

Le viene in mente un problema importante (fra gli altri) cui si dovrebbe fare fronte a livello di politiche di minori a rischio?

Sì, uno dei problemi principali, secondo me, è quello dei ragazzi dopo i 18 anni. Quasi tutti devono interrompere bruscamente quello che stanno facendo (corsi, scuola, formazione, recupero abilità sociali) e spesso tornano per la strada, ricominciano a delinquere x vivere, consumano droga per dimenticare, affrontano malissimo questo ritorno indietro. Solo ai più brillanti, ai migliori, viene data una chance dopo i 18 anni, perché un adulto in gamba decide di dar loro una mano ed allora quei ragazzi diventano fortunati. Ma ci sono anche tanti bravissimi ragazzi 'normali' che si responsabilizzano ma che all'improvviso devono lasciare l'officina da meccanico, ad es., dove stavano imparando il mestiere. Hanno 18 anni ma sono ancora adolescenti, spesso per loro l'età cronologica e quella biologica non coincidono. Allora c'è da chiedersi se non si può trovare una politica sociale che aiuti questi ragazzi, dare loro un po' più di tempo, anche perché altrimenti passa il messaggio che ti salvi solo se sei furbo e svelto, chi non riesce a salire sul carro in corsa soccombe...

Può raccontarci una storia, un episodio, che lei ricorda di qualche ragazzo che ce l'ha fatta?

Beh, per esempio è arrivata al nostro Centro tempo fa una ragazza del Ghana, violentata, intimidita e terrorizzata, non si lavava, non mangiava, non si muoveva, non parlava con nessuno, stava sempre curva, nascosta nei suoi vestiti. Dopo 2 mesi e mezzo di lavoro di tutto il personale insieme qui al Centro, ha iniziato a riprendersi, giorno dopo giorno abbiamo visto andare via questa paura, è stato stupendo, appena ha avuto sicurezza del nostro affetto, è stata una festa, è cambiata del tutto... poi l'hanno mandata in un Centro lontanissimo per realizzare i suoi studi. Queste sono soddisfazioni grandissime per noi, mi fa stare male pensare al passato terribile di molti di questi ragazzi/e ma mi sostiene il pensiero del futuro migliore, anche se incerto, che possiamo sperare per loro. *L'Osservatorio per l'Infanzia* di Granada ha realizzato un progetto sul tema 'un viaggio per la storia della mia vita' dove questi ragazzi che arrivano nei nostri Paesi senza niente, portano con sé una valigia piena di ricordi orribili, devono cercare di lasciarla in soffitta e, quando arrivano al Centro vogliamo che costruiscano un baule con i

ricordi anche belli, da aggiungere giorno dopo giorno, e li invitiamo anche a tenere un diario. Capisco che qualcosa di buono lo abbiamo fatto, quando se ne vanno e tornano a salutarci, a visitarci, per noi è una grande soddisfazione.

Conclusioni e prospettive

Non è facile tirare le fila di un discorso che si è andato, sia pur volutamente, espandendo su molteplici fronti, e di un itinerario dentro e verso luoghi che, per loro natura, sfuggono all'ambito delle certezze. Ma sospendere il giudizio non si può, e talvolta non si deve, dunque ecco alcune considerazioni conclusive che, semplicemente, racchiudono il senso di un discorso appena accennato, ancora tutto da sviluppare, costruire, indagare.

Rispetto alle domande iniziali che ci hanno spinto ad intraprendere la ricerca, se cioè i valori e le norme su cui si basa l'intera costruzione educativa delle 'Giustizie Minorili', in Italia, in Spagna ed in Europa, abbia sufficiente 'tenuta', forza e valenza nella società di oggi e con i giovani che oggi si trovano in situazioni di rischio sociale e commettono reati, ci si sente di rispondere "sì e no".

Dal punto di vista delle *normative* c'è notevole ambivalenza, sia pur in una cornice generale che sembra offrire le migliori premesse: da un lato infatti esistono legislazioni internazionali garantiste per i minori, Convenzioni e Raccomandazioni che invocano a gran voce educazione, mediazione e riparazione, minimo intervento penale, massima applicazione delle misure alternative, ottimizzazione dei tempi processuali per offrire una rapida risposta al minore che abbia così modo di comprendere l'atto commesso, ma, al tempo stesso si mantengono in alcuni Paesi limiti di imputabilità dei minorenni chiaramente incompatibili con lo stadio psico-evolutivo idoneo alla sua comprensione ed intendimento pieno dei fatti commessi. La letteratura spagnola e quella italiana evidenziano come molte di queste riforme in senso 'restrittivo' siano state fatte a prescindere dalle opinioni contrarie di gran parte della dottrina specializzata, che in Spagna, ad esempio, continua a pronunciarsi a favore dell'inclusione dei giovani adulti (18-21), nella giurisdizione speciale dei minori,¹⁸⁴ (precedentemente erano

¹⁸⁴ A.J. Barreiro, B.F. Sánchez, (Eds.), *Nuevo Derecho Penal Juvenil: una perspectiva interdisciplinar ¿ Qué hacer con los menores delincuentes?*, Barcellona, 2008, p.159

inclusi). In Italia al contrario, si va verso un'adultizzazione della cultura minorile (con l'allargamento dei giovani adulti fino a 25 anni) a rischio di perdere la specificità e le garanzie pre-esistenti per la fascia della minore età. D'altro canto non sempre, non ovunque e non per ogni tipo di reato vengono davvero applicate le misure alternative, sebbene, come dice uno dei giudici nelle interviste *“Occorre anche ‘correre il rischio’ che non funzionino: se ci sono delle possibilità occorre scommettere, perché non si sa come potrebbe finire”*.

Quello della ‘scommessa educativa’, del resto, è uno degli elementi portanti della nostra riflessione sugli interventi per i minorenni, ed andrebbe approfondito a vari livelli.

Ottime leggi, come il DPR 448/88 e la Ley Organica 5/2000 (modificata dalla L.O. 8/2006) sono state emendate o affiancate da altre leggi per motivi che nulla hanno a che vedere con la tutela dei minori, ma che hanno dovuto soggiacere alle pressioni sociali, o di tipo economico (spending review) o legate alle preoccupazioni di sicurezza di certa parte della società.

Anche le misure alternative al carcere, per i minori, andrebbero rivitalizzate, con progetti educativi di più ampio respiro, con un ripensamento delle comunità per i minori, che spesso risultano ormai solo dei parcheggi per chi, come gli stranieri, non ha altri posti né soluzioni.

C'è anche un bagaglio di culture minorili, sia in Italia sia in Spagna, che andrebbe tutelato e promosso, basti pensare ai Tribunali per i Minorenni che in entrambi i Paesi giocano un ruolo importante nella vita penale del minore, o agli operatori che lavorano con i ragazzi, professionisti quali educatori, assistenti sociali, psicologi, monitori (cfr., in Spagna, l'intervista alla responsabile del Centro Bermudéz de Castro) ed insegnanti.

Proprio con il viatico degli operatori è stato possibile raggiungere ed esplorare il nucleo centrale dell'intervento educativo che si realizza con i ragazzi del circuito penale, attraverso la ricerca sul campo effettuata tramite questionario ed osservazione.

A tutti coloro che beneficiano della 'messa alla prova' (art.28 - DPR 448/88) viene data l'opportunità di sospendere il processo penale, accogliere il Patto educativo contrattato con l'équipe educativa ed accedere ad un progetto specifico/individualizzato che possa condurre il ragazzo, quanto più rapidamente possibile, fuori del circuito penale.

I dati del Servizio Statistica del Dipartimento Giustizia Minorile sono molto consolanti rispetto alla concessione ed esiti della 'messa alla prova', che vanta in Italia un'alta percentuale di esiti positivi e di fuoriuscita dal circuito penale. Tale misura, sempre secondo i dati, protegge coloro che ne beneficiano dalla recidiva.

Per quanto riguarda gli esiti dell'indagine sugli atteggiamenti degli operatori nei confronti delle aree d'intervento educative, si è già detto molto, si può sottolineare come la dimensione dell'istruzione, relativamente trascurata o comunque non sufficientemente valorizzata nell'ambito penale, dovrebbe trovare nuove strade per affermarsi ed apportare la sua forza trasformativa.

In particolare si ritiene che potrebbe dare ottimi frutti, viste le inevitabili difficoltà riscontrate nel gestire percorsi scolastici diretti ad una popolazione molto eterogenea e non propriamente stabile, un progetto scolastico che lavori soprattutto per trasmettere e rafforzare il senso di un impegno complessivo, che parta dalle richieste dei ragazzi ed usi le eventuali proposte di modifiche dell'organizzazione da essi provenienti. Alcuni autori rilevano infatti come in alcune situazioni sia fondamentale focalizzarsi *“non solo sui processi cognitivi ma anche su quelli sociali ed emozionali (...) spostando l'interesse dai contenuti e dalle*

metodologie didattiche alla qualità delle relazioni, ai processi di comunicazione e interazione”
(Masoni, 2000).

Dunque il focus dell'intenzionalità formativa, in ambito d'intervento educativo, dovrebbe concentrarsi sui processi e non (solo) sui contenuti da trasmettere, sperimentando una didattica che favorisca l'orientamento delle singole individualità verso valori condivisi.

Ad esempio, relativamente agli stranieri, (cfr. la breve intervista fatta al mediatore culturale tunisino), la scuola in carcere oggi dovrebbe cercare di accompagnare i ragazzi almeno al primo livello d'integrazione, quello del lingua, perchè *“chi resta in Italia, deve imparare a parlare la lingua...come in altri Paesi”*, ma spesso questo non accade.

La scuola in carcere¹⁸⁵, dunque, considerata un diritto per tutti i detenuti in esecuzione di pena o anche soltanto in misura cautelare, e tanto più per i soggetti in evoluzione psico-fisica, è stata negli ultimi anni portatrice di molteplici problematiche,¹⁸⁶ quasi tutte di difficile soluzione: un'utenza che si è andata modificando, oggi quasi completamente composta da stranieri, con basilari problemi di alfabetizzazione; classi di scuola primaria e secondaria eterogenee per età, composizione e pre-requisiti dei ragazzi che le frequentano, con conseguenti difficoltà didattiche; differenze di tempi di permanenza dei ragazzi nell'istituzione e difficoltà di giungere ad ottenere un titolo di studio; squallore ed inadeguatezza dei luoghi di apprendimento; proposte inefficaci e inidonee a sviluppare i veri talenti dei ragazzi; scarsa possibilità di specifica formazione e continuità degli insegnanti; difficoltà a seguire programmi individualizzati per l'esiguità di numero dei professori.

¹⁸⁵ Per una breve storia della scuola in carcere, dalle classi speciali a quelle sperimentali, fino alla situazione attuale, cfr. il documento *Interventi formativi per adulti e minori soggetti a restrizione della libertà personale*, realizzato dal Ministero della Giustizia e dal MIUR, Febbraio 2004; per l'istruzione in carcere in ambito europeo cfr. anche *Education in prison*, Recommendation No.R (89) 12 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and explanatory memorandum.

¹⁸⁶ Cfr. Edoardo Albinati, *Gli otto punti dolenti della scuola in carcere*, in www.ecn.org/filiarmonici/albinati.html. Le difficoltà dell'insegnamento in carcere sono riprese ed argomentate da Elena Zizioli, *op. cit.*

Ma, come si diceva poc'anzi a proposito dello studio sugli atteggiamenti, è pur vero che, ancor prima di istruire, la scuola in carcere intende ancora oggi, con tutti i suoi limiti e le sue complessità, rappresentare uno degli elementi principali del progetto educativo, dove prima di ogni nozione, viene proposta e veicolata ai ragazzi la relazione con l'insegnante, una figura di riferimento in grado di ascoltarne i bisogni, capirne il disagio, valorizzarne gli aspetti positivi, (cfr. l'osservazione in Istituto Penale con i Minorenni), fornire strumenti di riflessione, interagire con gli altri operatori (educatori, assistenti sociali, psicologi, agenti di polizia penitenziaria) e porre in atto una 'presa in carico' congiunta, tecnicamente diversa ma sostanzialmente simile al 'prendersi cura'.

Per quanto riguarda, ancora, gli esiti dell'indagine, l'area relativa allo sport e alle attività ricreative, è quella dove effettivamente gli operatori hanno trovato un maggior accordo, forse perché essa rappresenta uno 'spazio transizionale', fra la regola, la norma e la libertà, la 'possibilità'. Dunque sembra emergere, con un certo margine di chiarezza, che attraverso le attività ricreative possano essere veicolati una serie di significati legati al rapporto dei ragazzi con l'istituzione, con i loro operatori, con il gruppo dei pari, oltre ad importanti percorsi di affermazione individuali.

Infatti dalle domande aperte e dalle interviste è emerso piuttosto chiaramente come i ragazzi spesso si percepiscano poco efficaci, con un basso grado di autostima ed una scarsa soglia di tolleranza alla frustrazione che può trasformarsi anche in aggressività auto ed eterodiretta.

Dunque l'ambito sportivo, artistico e ricreativo può essere proficuamente utilizzato per trasmettere contenuti formativi e potenziare le aree di maggior fragilità dei ragazzi: in particolare lo sport, che può stimolare al lavoro di gruppo, all'applicazione delle regole, all'impegno per il raggiungimento di un risultato.

Se il percorso formativo in cui i giovani sono inclusi è spesso obbligatorio (nel senso scolastico-giuridico), è a tutto carico dei singoli l'aspetto motivazionale, laddove il ragazzo detenuto può decidere o meno di recarsi a scuola, alle attività sportive ed artistiche, al lavoro stesso esclusivamente per trascorrere il tempo o per esserci davvero.

Molti i percorsi motivazionali sorti e sperimentati con i ragazzi in carcere, fra questi vanno citati il 'Talent4'¹⁸⁷, un programma innovativo nato in Gran Bretagna, che utilizza giochi e creatività per identificare le abilità naturali ed i talenti dei partecipanti, ed il 'Work-Wise Routing'¹⁸⁸, di origine olandese, un programma per l'impiego di giovani con problemi sociali o entrati nel circuito penale, incentrato sull'*after-care*.

Qui subentra l'ambito del lavoro, dove è necessario, secondo gli operatori 'possibilisti' verso uno sbocco lavorativo dei detenuti (*'se non ci fosse lo stigma...'*) cercare in ambiti in cui la motivazione è alta, mantenendo un dato concreto di realtà ed appoggiandosi a tutte le risorse che il territorio possa offrire, tra cui i Centri di Orientamento, che (come si vede nell'intervista al responsabile del C.O.L.) possono sondare gli interessi, le abilità, i talenti, per l'appunto, o comunque le intenzioni dei ragazzi.

Molto si potrebbe fare anche nel campo della mediazione e della riparazione (quest'ultima praticata e praticabile nei casi di bullismo a scuola). In Italia si attende ancora il varo di un ordinamento minorile e di una legge sulla mediazione, senza la quale l'intervento di mediazione si può attuare solo in pochi casi.

¹⁸⁷ Cfr. www.talent4.org

¹⁸⁸ Cfr. www.workwise.eu

C'è notevole convergenza in ambito scientifico (socio-psico-pedagogico, in particolare), sull'idea che ogni uomo porti in sé possibilità rigeneratrici, ed è dimostrato dalle prassi operative che l'educazione (formale/informale) e l'istruzione possono avere una determinante portata umanizzante¹⁸⁹ anche in situazioni estreme come quelle detentive, mentre appare ormai evidente che la pena ed il carcere, di per sé, non possiedono una forza propulsiva e/o di crescita in ambito pedagogico. Il carcere può servirsi dell'educazione e dell'istruzione per essere più umano ed umanizzare la pena detentiva ma è necessario puntare sui diritti, sullo sviluppo integrale della personalità, sulla ricomposizione delle fratture, sulla ricerca dell'identità dell'altro, che è multipla ed irriducibile ad una visione unilaterale.¹⁹⁰

Gli interventi di riparazione e mediazione, in seno alle ideologie e pratiche di Giustizia Riparativa,¹⁹¹ ed il metodo autobiografico della narrazione come «cura del sé»¹⁹² possono giocare, fra le altre possibilità, un ruolo importante nella decostruzione di un pensiero unico ed univoco (su sé stessi, sugli altri, sulla società), nel provocare l'autoriflessione ed il confronto dialettico col proprio passato, nel favorire l'esperienza della molteplicità e nell'attivare risorse creative. Attraverso l'uso sapiente delle emozioni e della relazione, l'autobiografia, proprio in quanto «metodologia umanistica e attivistica», ha infatti, secondo lo studioso Duccio Demetrio,

¹⁸⁹ Basti pensare alle importanti esperienze di istruzione universitaria, portate avanti con successo da detenuti adulti, che attraverso lo studio hanno scoperto ed intrapreso percorsi nuovi ed inaspettati, o ai laboratori di formazione artistica realizzati con ragazzi ed adulti che rappresentano veri e propri 'esercizi di libertà' per persone detenute, anche con lunghe espiazioni di pena (citiamo ad esempio, fra gli altri, il laboratorio teatrale di Rebibbia, diretto da Fabio Cavalli, che ha consentito la realizzazione della fortunata pellicola *Cesare deve morire*, girata dai noti registi Taviani, e tratta dal Giulio Cesare di Shakespeare recitato nei dialetti dei detenuti-attori).

¹⁹⁰ Cfr. EDGAR MORIN, *Il metodo. Vol. 5: l'identità umana*, Milano, Cortina, 2002, dove l'autore evidenzia il carattere polimorfo dell'identità umana, e mette in risalto la natura di *Homo complexus* propria di ciascun essere umano, che racchiude in sé elementi antitetici, costruttivi e distruttivi.

¹⁹¹ I modelli della *Restorative Justice* - una teoria della Giustizia che enfatizza la riparazione del danno causato dai comportamenti criminosi - nascono dalla crisi dei principali modelli di Giustizia Retributiva e Riabilitativa, unitamente alla crescente esigenza di considerare la vittima come importante e non marginale nel fatto-reato e nel processo. Numerosi documenti europei indicano come fattore di protezione prioritario in materia di prevenzione della delinquenza - soprattutto giovanile - oltre all'*educazione*, la promozione di pratiche di Giustizia Riparativa, fra cui la mediazione fra vittima e reo ed i *Community Services*.

¹⁹² DUCCIO DEMETRIO, *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Torino, Cortina, 2000

un ulteriore «potere pedagogico»: ¹⁹³ tale idea non può non richiamare alla mente gli approcci teorici e pratici della cosiddetta ‘mediazione umanista’, sviluppata da Jacqueline Morineau e dalla sua scuola, che si fonda sul dialogo guidato tra le parti, ove il mediatore cerca di far emergere in chi ha commesso il reato possibili vissuti di esperienze come vittima, «per poter effettivamente entrare nei panni dell’altro, nella sua sofferenza, e nella comprensione del danno arrecato». ¹⁹⁴

Così, anche la gestione dei conflitti può trasformarsi in una risorsa per ‘diventare responsabili’ ed affrontare il mondo esterno con un rinnovata coscienza del nostro ruolo di cittadini del mondo per la formazione di un’identità terrestre (E. Morin).

Riassumendo, non possono non essere evidenziati come elementi chiave: la centralità della formazione, con la valorizzazione della dimensione autobiografica; l’interconnessione fra educazione formale ed informale (scuola, teatro, nuovi linguaggi); il coinvolgimento attivo della comunità esterna; soprattutto la mediazione, come strategia di gestione dei conflitti largamente usata in molti Paesi come strumento privilegiato di prevenzione dei reati specie nella cosiddetta Giustizia Riparativa e come strumento di equi-prossimità utile per ricucire relazioni, dare voce alle parti ed attivare percorsi di cittadinanza attiva.

Ci piace qui concludere con un paradosso, quello proposto dallo studioso Winnicott ¹⁹⁵, che interpreta la “delinquenza come segno di speranza”, attraverso il quale l’adolescente, il ragazzo ‘a rischio’, spesso ci chiede a gran voce di ‘occuparci di lui’.

¹⁹³ Ivi, p.199

¹⁹⁴ Talvolta ciò avviene enfatizzando il racconto e l’ascolto delle storie poiché, secondo la Morineau, la mediazione penale è un contesto altamente drammatico, come quello della tragedia greca, che «obbliga le parti a confrontarsi con le proprie emozioni» e che offre «lo spazio ed il tempo per ammettere e rappresentare i conflitti» e un «luogo in cui la violenza reciproca possa dirsi e trasformarsi», riconoscendosi nel campo di un «ribaltamento della relazione che l’uomo ha con la società e con sé stesso». Cfr. JACQUELINE MORINEAU, *Lo spirito della mediazione*. Prefazione di Adolfo Ceretti. Milano, Franco Angeli, 2000

¹⁹⁵ D.W. Winnicott, *La delinquenza come segno di speranza*, in: Dal luogo delle origini, Milano, Cortina, 1990, pp.89-99

Resumen en Español

RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL

“Menores infractores y en situación de riesgo social: estudio comparado, desde una perspectiva europea, sobre las estrategias y acciones socioeducativas, con especial referencia a Italia y España”

Elisabetta Colla

El ámbito de estudios de los jóvenes "en riesgo" social o autores de delitos puede tener connotaciones muy diferentes dependiendo de la perspectiva desde la cual el investigador tiene la intención de mirarlo, analizarlo y plantearse nuevos interrogantes, en los pasos ya marcados detrás de él, pero con la mirada atenta a las nuevas tendencias e hipótesis interpretativas, ligadas ahora la una y ahora a la otra por las múltiples, posibles temáticas en juego.

Un enfoque multidisciplinario

Aquí se quiere destacar en primer lugar, encontrándonos en el ámbito de las Ciencias de la Educación y manejando pautas educativas extremadamente delicadas, como resulta imprescindible en este campo específico de investigación el enfoque multidisciplinario, sin el cual no es posible acercarse al mundo de los adolescentes difíciles y al intento teórico y práctico de comprensión profunda, que por otra parte sigue siendo *in fieri* y con necesidad de nuevos estímulos, causas, contextos, comportamientos, dinámicas de relación y psicológicas, factores de riesgo y protección, legislaciones, territorios, políticas sociales y jurisdiccionales.

Por lo tanto, la interconexión evidente entre las ciencias sociales, como la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, la Psicología, las Ciencias Jurídicas, la Criminología, la Sociología, sin excluir la Historia y la Filosofía, anima sin esfuerzo un amplísimo campo de estudio, lo que vamos a tratar de limitar y circunscribir, sin disminuir su importancia y riqueza, sino más bien sacando de cada una de ellas todo lo necesario, adecuado y esclarecedor esa nos podrá dar en

el curso de nuestra investigación, con el fin de subrayar, también con referencias a la literatura científica, la necesidad y la pertinencia de un enfoque interdisciplinario.

Globalización y educación: hipótesis de trabajo

El mundo en su conjunto, tal como aparece hoy, no se puede definir ciertamente como un lugar donde la vida, el bienestar y el futuro estén garantizados a todas las personas que viven allí, si pensamos en las innumerables desigualdades sociales, económicas y de oportunidades en todo acto. Pero, como siempre, es especialmente preocupante la recaída de las decisiones y acuerdos institucionales políticos y financieros en la vida de niños y adolescentes en general, que a menudo están excluidos de la escuela y de la educación - si no en las normas, sí en los hechos: estos jóvenes no pueden disfrutar de las relaciones familiares positivas o quizás tienen que trabajar de manera agotadora y humillante, o son víctimas de la guerra, de la desnutrición y de los malos tratos, hasta ser involucrados en el crimen y comenzando unas verdaderas carreras desviadas.

Las hipótesis alrededor de las cuales se ha trabajado empiezan con cuestiones de naturaleza interna / externa al sistema, y en particular si la situación actual de las intervenciones socio-educativas en nombre de los niños y adultos jóvenes (entre 14 y 18 años y más en casos expresamente previstos por la ley)¹⁹⁶ que entran en contacto con el circuito penal en Europa ¿Se puede considerar adecuada y funcional a las exigencias/deseos/necesidades de los jóvenes

¹⁹⁶ Una recientísima normativa elevó la edad de los adultos jóvenes - que hasta hace poco tiempo podían permanecer en los centros de menores sólo hasta los 21 años de edad cuando el delito fue cometido dentro de los 18 años, para evitar el contacto con la prisión "adulta" - hasta los 25 años de edad. Esta legislación, cuya aprobación y puesta en práctica tienen muy pocos meses de vida, sin duda va a cambiar las perspectivas educativas de la justicia de menores, lo que complica las relaciones, dinámicas y enfoques estratégicos frente al cambio de usuario que, por las necesidades de educación y gestión típica de los adolescentes difíciles, deberá a menudo tener en cuenta, cualitativa y cuantitativamente, situaciones más estructuradas de jóvenes convertidos ya en adultos.

en riesgo y de la misma sociedad "globalizada", también con miras a la prevención (secundaria y terciaria) de recurrencia en el ámbito de la delincuencia juvenil y foros de socialización?

¿Hay enfoques teóricos y prácticas educativas que, especialmente con respecto a los valores propuestos por el tratamiento pedagógico hoy vigente (en Italia, España, Gran Bretaña), pueden conducir a una mejor comprensión de los problemas y producir mejores resultados que los demás, tomando en cuenta los nuevos usuarios juveniles? Si es así ¿cuáles y por qué?

¿Cuál es el papel de la escuela, en la educación, en el contexto del sistema penal juvenil?

¿Qué propuestas socio-educativas podrían llevar a cabo / cambiar la funcionalidad de los programas de "tratamiento individualizado" en las Instituciones Penales para Menores (en Italia) y en los Centros de Menores (en España), basándose en los resultados de la investigación empírica -, - llevada a cabo mediante la detección de las opiniones y actitudes de los profesionales que trabajan en este contexto - para conseguir un ajuste/adaptación/re-determinación de los enfoques educativos de la legislación vigente? Aunque sólo sea para asegurarse de que las reglas y las propuestas actuales están todavía en plena vigencia y no se deben cambiar en absoluto o que no requieren cambios radicales, sino más bien actualizaciones?

Por lo tanto, las preguntas aparecen en cantidad suficiente para tratar un tema tan denso, y el intento de ofrecer respuestas se basará por supuesto en la categoría de la complejidad, con la esperanza de añadir nada más que una pequeña parte al inmenso ámbito de estudios sobre el tema y, sin pretender ser exhaustivos, ponerse como momento de reflexión y de investigación escrupulosa.

Esta investigación doctoral se deriva de una experiencia específica en el campo de los estudios y la investigación-acción, a nivel nacional e internacional, sobre los principales temas de la "pedagogía de la desviación" (con especial referencia a los niños) y de las intervenciones

educativas y de socialización puestos en marcha en Europa, en relación con los niños y jóvenes en situaciones de riesgo social o entrados ya en el circuito penal.

Antecedentes históricos

No es extraño que desde los tiempos de la Revolución Industrial se haya tomado en consideración, en la literatura y en la ciencia, el fenómeno de los tipos duros, a veces llamados "matones" y "criminales" o, con un sentido menos grave, "desviados" o "en riesgo". Una creciente literatura científica en el plano internacional, ha ahondado, desde el siglo XIX, los términos de la cuestión, con mayor o menor intensidad, dependiendo de la época y de las corrientes de pensamiento, psicológica, sociológica, ambiental y judicial más importantes en los diversos análisis encaminados a la comprensión de las causas y a la posible eliminación de las mismas.

Sin embargo, de todos ellos, el ámbito pedagógico y educativo - no sólo relacionado con la pedagogía social o la llamada "pedagogía *penitenciaria*", sino también con la educación general - es lo que ha implicado transversalmente, en mayor medida, a académicos y a expertos en la materia, empujándoles a proponer descripciones, análisis, soluciones y modelos muy diferentes entre sí, pero a menudo (excepto en raros casos) unidos por la clara voluntad de recuperar, por las buenas o por las malas, a través de la coerción y de la moral primero o por intervención educativa y carcelaria después, a los muchachos que terminan encima de la barrera de las reglas (o en riesgo de hacerlo) y aún lo suficientemente maleables para asumir un retorno, una recesión, una resocialización completa.

Ya en el siglo pasado, especialmente respecto a los jóvenes "en riesgo" que vienen de situaciones difíciles - ¿los inmigrantes del pasado no son quizás los extranjeros de hoy en día? - o ya en contacto con el mundo de la desviación, bajo el empuje de las fuerzas sociales y políticas, por un lado, y, por otro lado, por la evolución de las corrientes de pensamiento y científicas en una perspectiva multidisciplinar, fueron escritos, aprobados y ratificados casi en todos los países muchos Acuerdos internacionales y europeos sobre la centralidad de la protección de los derechos de los niños / adolescentes (derecho a la educación, a la salud, a una familia, etc.), la oportunidad real de ejercer esos derechos y la centralidad del niño sujeto pero no objeto de derechos.

A principios de los años cincuenta, para acompañar las necesidades de reconstrucción moral (y no solo material) del período de post-guerra, empiezan a florecer los instrumentos jurídicos de los acuerdos internacionales, como para garantizar a un nivel más alto, global, el principio que las violaciones de los derechos humanos fundamentales acaecidas en el pasado reciente (como la vida, la libertad y la autodeterminación de los individuos y de los pueblos) no volverían a ocurrir. El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, un documento destinado por primera vez en la historia a todos los habitantes del planeta.

Al mismo tiempo, además de las presiones políticas y sociales de la época, algunos instrumentos de regulación o convencionales han convergido, por lo menos a nivel teórico, muchos de los ejemplos más modernos de los aspectos psico-sociales y pedagógicos en relación con la evolución del crecimiento de los niños y jóvenes (en el sentido mental, físico, social y de crecimiento "moral"), en diferentes contextos, como sujeto de derechos y de protección específica.

Los instrumentos convencionales también tuvieron el mérito de subrayar que incluso, especialmente en los menores "en riesgo", marginados, privados, o entrados ya en las filas de la desviación exigían derechos y justicia social. Este punto de vista ha encontrado apoyo en un sustrato cultural adecuado, con el soporte de la gran cantidad de estudios y reflexiones que surgió y maduró durante más de un siglo, en Europa y Estados Unidos, y de la evolución del pensamiento científico actual en perspectiva multidisciplinar (ciencias criminológicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas) que se ha mencionado anteriormente.

La Justicia Juvenil en Italia

Posteriormente, en gran parte de Europa (y más allá), se han puesto en marcha para los jóvenes en situaciones de desventaja y riesgo legislaciones garantizadoras, dirigidas a contextos específicos como lo penal y, cuando comienza a aparecer la centralidad de un enfoque educativo "científico", destinadas a garantizar la continuidad de las respuestas a las necesidades y a los derechos de los niños necesitados y promover, en todos los contextos, la continuidad de los procesos educativos en curso, cuya abrupta interrupción puede causar daños irreparables. Dicha protección jurídica ha producido respuestas de justicia muy peculiares, con diferentes matices en los países de Europa, siendo capaces de activar procesos de crecimiento y de empoderamiento, para que se pueda superar a la conducta desviada con perspectivas de recuperación y rehabilitación de los niños a la legalidad y por lo tanto a la sociedad.

Los principios consagrados por ejemplo en Italia por el *DPR 448/88 (el proceso penal juvenil aprobado en Italia en los años ochenta)* encontraron realización plena en la "no interrupción

de los procesos educativos en curso", en el "mínimo carácter ofensivo del proceso", en la "rápida salida del niño del circuito penal" y en el "carácter residual de la detención".

Por lo tanto, parece apropiado - aquí esta el foco de esta investigación - tras unos años desde la aparición de legislaciones penales juveniles más avanzadas con sus implicaciones socio-pedagógicas, evaluar el valor educativo de las medidas de libertad vigilada que se consideran a la vanguardia como la *probation* en Gran Bretaña o la "suspensión del proceso y la puesta a prueba" en Italia, tratando de identificar métodos y herramientas que proporcionen los resultados más eficaces en la disminución del riesgo de reincidencia en los delitos, fomentando la re-socialización e integración a nivel de la ciudadanía activa de los menores que han entrado y salido del circuito.

Recomendaciones europeas y Convenciones internacionales: la protección de los derechos de los niños

A lo largo de los años, varias Recomendaciones relacionadas con la actividad de las Naciones Unidas o del Consejo de Europa (*Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño (1989); Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la Justicia de menores, (1985, Reglas de Beijin); Recomendación CM/Rec(2008)11, etc*) se han ocupado de hacerse cargo de los niños que entran en el circuito de la Justicia Juvenil, de la protección de los niños privados de libertad y de medidas no privativas de libertad sin discriminación, de una adecuada intervención psicosocial de los niños en riesgo (que se basa en los factores de protección, la educación, la promoción de valores y actitudes pro sociales), del desarrollo de la prevención y del uso de la mediación penal.

En los años setenta nació, en las leyes nacionales y en el marco teórico de la *Pedagogía Social*, la corriente de la *Pedagogía Penitenciaria* tal como la conocemos hoy en día, fundada sobre una intervención educativa y sobre el "tratamiento individualizado", cuyo núcleo se centra alrededor de los elementos pedagógicos centrales de "aprendizaje" (habilidades, capacidades e idiomas, a través de la escuela y los talleres de prisión) y del "hacer" (actividades de trabajo dentro y fuera de las murallas de la ciudad, deportes, actividades artísticas y recreativas) y de su potencial de responsabilización (la entrevista, la socialización, la relación, la mediación con la víctima, la auto-narración) y de rehabilitación – quizás es más apropiado decir “de educación”, como veremos más adelante, ya que el circuito penal es para muchos jóvenes la primera oportunidad para aprender las reglas sociales, repensar su vida, hablar con adultos influyentes que les puedan escuchar y guiar adecuadamente, intentando promover las actitudes positivas y las motivaciones presentes en cada uno.

La Pedagogía Social

Si bien es cierto que se empezó a hablar de "pedagogía social" con Diesterweg (1790-1866), que fue el primero en hablar de la Educación Social, y Natorp (1854-1924), que utiliza el término Pedagogía Social y la difunde por primera vez, es igualmente importante que la especificidad de esta disciplina ya existía en los siglos XVII y XIX, y en embrión también en tiempos mucho más antiguos.

Desde su creación, ha tenido el objetivo de dirigir una atención privilegiada al fenómeno educativo en sus relaciones con la sociabilidad, las ideologías, el comportamiento colectivo, las visiones del mundo. Entre sus principales objetivos, existe la construcción de instrumentos históricos, lingüísticos y culturales que promueven el estudio de los problemas socio-educativos y la identificación de las intervenciones y prácticas apropiadas, también en el sentido emancipatorio.

Para algunos estudiosos, es el área específica de estudio, a saber la educación social, que es la peculiaridad de la Pedagogía Social, en la conexión entre los problemas educativos y la sociedad, y cómo especificidad científica y teórica, analiza los temas expresados en el compromiso educativo de la realidad social.

Otros autores, a nivel europeo, creen que es aplicable a todas las ciencias sociales, como marco metodológico, la triple perspectiva propuesta por Inkeles para la sociología (histórica, empírica y analítica) para un enfoque más adecuado a las "capacidades científicas y profesionales" de cada disciplina. Este paralelismo puede establecerse con la Pedagogía Social, en el que, por ejemplo, la perspectiva histórica fortalecería el estatuto epistemológico como una ciencia con aportaciones de gran tradición educativa (Alemania, Francia, Bélgica e Italia).

Según Arroyo (1985: 205), elementos connotativos de la Pedagogía Social son: "la teoría y la práctica del perfeccionamiento del hombre como un 'ser social', es decir, en todo lo que se relaciona con su personalidad o comportamientos sociales. Las actitudes, la ropa, los comportamientos que promueven de manera positiva los valores individuales 'social' y de la comunidad, entendidos como los valores sociales y educativos".

En cuanto a los jóvenes que ingresan en los centros de detención, por cortos o largos periodos, en muchos países se ha desarrollado, en una posición ideal dentro de la Pedagogía Social, una pedagogía específica llamada 'penitenciaria', con distintos enfoques, métodos, literatura e investigaciones. *La Pedagogía Penitenciaria*, con diferentes matices dependiendo del país y de las leyes, nació del encuentro con otras disciplinas afines, en particular con la pedagogía especial, la psicología y la sociología de la desviación, el derecho penitenciario, la criminología.

El diseño de la investigación

La investigación esta dividida en dos partes, una teórica-documental y normativa (capítulos 1-4) y la segunda empírica (capítulos 5-6), seguidas de las Conclusiones, de la Bibliografía y de algunos Anexos (el cuestionario, un glosario y la lista anotada de todos los Centros de Menores en Italia, España e Inglaterra).

La primera parte intenta dibujar *algunas coordenadas de la actual sociedad 'globalizada' y definir ciertas responsabilidades con respecto a las desigualdades existentes*, de las cuales no puede prescindir quien se dedica a estudiar la delincuencia juvenil, en la perspectiva de la educación comparada.

Es necesaria también una breve historia de los orígenes de la 'ciencia criminológica' aplicada a los menores, en relación con los aspectos educativos, que será retomado más adelante en el campo de la pedagogía carcelaria. Este *excursus* proporcionará la oportunidad de presentar algunos problemas teóricos básicos que acompañan a los temas tratados con la ayuda de las ciencias sociales nacientes.

El siguiente es un capítulo dedicado a *los estudios más importantes sobre la desviación en la adolescencia*, a partir de la investigación de ámbito sociológico de la Escuela de Chicago, de las teorías del etiquetamiento, de la anomia y de la subcultura, con guiños a las más conocidas orientaciones psicológicas, psicoanalíticas y sociológicas, con algunas referencias a las direcciones teóricas contemporáneas.

El siguiente capítulo está dedicado a *los principales Acuerdos internacionales y Recomendaciones europeas sobre los derechos del niño/joven*, derechos de los presos, promoción de acciones preventivas y educativas. Después, a partir de la especificidad de las

legislaciones juveniles, de la pedagogía y de los principales modelos de rehabilitación, en el capítulo siguiente se emprende *una comparación con otros países europeos (en particular España, con guiños rápidos también a Gran Bretaña)* sobre el estado actual de las diferentes intervenciones educativas y de prevención que se han puesto en marcha, tanto en el plano institucional, en base a la normativa vigente y al nivel técnico-pedagógico, como sobre la base de las prácticas de trabajo.

La investigación empírica: herramientas y método

La segunda parte del presente estudio está dedicada a la investigación empírica, llevada a cabo a través del suministro de un cuestionario-escala (el instrumento se puede encontrar en la sección *Anexos*), una observación en el Instituto Penal Juvenil de Roma y unas entrevistas que enriquecen la mirada general también sobre el tema de los factores de riesgo, de la reincidencia y de las medidas educativas vigentes.

El cuestionario ha sido realizado con preguntas de opción múltiple y preguntas cerradas y algunas preguntas abiertas, con el objetivo de recoger las opiniones y las actitudes acerca de las intervenciones educativas actuales para los niños en situación de riesgo o de los delincuentes en la cárcel: el instrumento ha sido enviado a los operadores de la justicia juvenil (trabajadores sociales, educadores, maestros) y del Servicio Nacional de Salud (psicólogos) que trabajan con jóvenes en el circuito penal.

La entrevista se dirigió a tres testigos de excepción, un juez de menores en el Tribunal Juvenil de Granada, un juez de menores del Tribunal Juvenil de Roma y la coordinadora del Centro de Menores ‘Bermúdez de Castro’ en Granada.

Se toman en consideración los diferentes componentes de la intervención, con especial referencia a la escuela en la cárcel, como potencial taller pedagógico, con la identificación de experiencias peculiares, donde la enseñanza escolar se lleva a cabo teniendo en cuenta, por ejemplo, la situación de los juvenes del circuito penal juvenil de hoy.

La investigación empírica, de la cual se refieren y se analizan los datos recogidos, se llevó a cabo en Italia y en España, aunque con grandes dificultades, utilizando una red de contactos establecidos y ampliados durante la búsqueda en ambo los países.

Medidas educativas en la Ley Organica 5/2000

España, debido a sus acontecimientos históricos y políticos y el régimen político franquista, que duró hasta el final de los años Setenta, ha recogido estas instancias un poco más tarde, en los años Ochenta, hasta la aprobación de la Ley 2/1992, con la cual se empieza a hablar de detener los juicios penales de menores en presencia de ciertas condiciones, como por ejemplo cuando se aplican con éxito las prácticas de la mediación y la reconciliación entre víctima y delincuente, o en presencia de actividad de reparación de los daños causados (servicio comunitario).

Con la Ley 5/2000 se dió un paso más allá, tanto en la calidad como en la cantidad de las medidas educativas, incluyendo medidas destinadas a suspender el proceso del menor, y para el crecimiento de la mediación y la conciliación "satisfactoria" para la víctima, muy utilizadas antes de proceder con medidas "punitivas" en el sentido estricto, de acuerdo con el principio de oportunidad. De esta manera, como veremos más adelante, se mejoran las tareas y los servicios

educativos para la comunidad con lo que el joven tiene varias opciones para abandonar su conducta desviada.

De acuerdo con este esquema, el desarrollo de las competencias personales entra en contacto, a través de la educación, el empleo y la formación, y la ejecución de las habilidades sociales, con el aumento de la capacidad de los autores de delitos a asumir roles que sean socialmente aceptables, asumiendo la responsabilidad de sus propios actos, de la que, sin embargo, no exime a una escasez de habilidades personales.

Varios, dependiendo de los países y contextos, son los estudios que se consideran significativos en el campo de las directrices multidisciplinarias para la desviación de los adolescentes, estudios generadores de interpretaciones teóricas que han influido en los estatutos y las intervenciones educativas relacionadas con el mundo de los jóvenes en situación de riesgo o delincuentes, aunque en el campo de las ciencias psicosociales es bueno hablar - en el marco de los fenómenos que se están estudiando - de tendencias dinámicas y no estáticas, dado el continuo contraste en ellos de las fuerzas internas y externas.

A partir de la segunda mitad del Siglo XX se habla con insistencia de los menores como "sujetos de derechos", como personas en todos los aspectos, pero, si bien es cierto que el niño se desvía de las normas positivas, se podría decir - arriesgando entrar en una paradoja - que son determinadas casi exclusivamente por los adultos, tales reglas de conducta social o de las leyes penales y civiles, y son esas mismas normas que, de ser violadas por un menor de edad, darán lugar a la marca, la definición de "desviado" del menor o, peor aún, "delincuente". Por lo tanto, parece estar en un círculo vicioso: quien establece las reglas, como se ha visto anteriormente, también establece lo que es la desviación.

Teoría del etiquetamiento y tareas de desarrollo

Las expectativas, las reacciones a los comportamientos, las actitudes de estigma y exclusión en respuesta a ciertas acciones, la formación de "roles" como una consecuencia inevitable de determinados actos, son todos temas tratados y ordenados en la llamada teoría del *labelling* (etiquetar) *approach*, desarrollado por los autores antes mencionados, que tendrá una inmensa fortuna hasta nuestros días.

La sociedad responde a ciertos comportamientos con reacciones inmediatas, como la estigmatización, la marginación y el castigo, y también el menor con su primera "experiencia" de desviación de las normas será etiquetado como desviado, por lo que continuará con las acciones que cumplen con un papel específico. También en este caso, la desviación se convierte en 'útil y necesaria', se debe crear para poderla dejar a nivel social y para actuar de "chivo expiatorio" (Pisapia, 1978).

De hecho, algunos comportamientos son conocidas como 'tareas de desarrollo', teorizadas por R. Havighurst a finales de los años cuarenta, y más tarde por varios autores: son situaciones, resolución de problemas, a las que la persona en la vida se enfrenta gradualmente , y cuya capacidad de solucionarlos ayuda a aumentar la autoestima y el bienestar del niño, mientras que la falta de solución causa graves problemas para el posterior desarrollo. Las "tareas" de la adolescencia, sin embargo, no están fijadas rígidamente (he aquí una de las limitaciones de la teoría original), pero pueden diferir en función de la cultura y el lugar.

Entre las más importantes: saber cómo lidiar con los cambios físicos, la forma de gestionar las relaciones con sus compañeros del mismo sexo o del sexo opuesto, la capacidad de solicitar y

obtener una mayor autonomía e independencia, saber relacionarse con las instituciones sociales, la posibilidad de elegir un sistema de valores y construir una idea de sí mismo, ser capaz de relacionarse con una perspectiva temporal amplia y distante.

Como señalado oportunamente por una estudiosa española, Fátima Pérez Jiménez, en la concepción teórica del “labelling approach” hay dos tendencias, una radical y otra más moderada, que el autor reconoce como más aceptable, según la cual los mecanismos de etiquetado y procesos de la interacción simbólica "negativa" pueden comenzar ya, con respecto a ciertos menores, en los lugares de control 'informales', como la familia y la escuela, y luego profundizarse, para definir cada vez más negativamente a ese muchacho, en los sistemas de control formal:

Es decir, el proceso de estigmatización se desarrolla paulatinamente en los diferentes ámbitos de control social con los que el sujeto se va encontrando en sus distintas experiencias. <..> Así, el delito surge cuando, además de haberse infringido la norma penal, este comportamiento es interpretado, definido y registrado como delito.¹⁹⁷

Esta interpretación debe ser plenamente compartida, así como la conclusión de que las leyes penales no son más que la punta del iceberg, a través del cual expresamos todos los diferentes mecanismos de control operados en la sociedad y que algunas categorías institucionales (como la policía y el sistema de la justicia penal) son los autores principales del proceso de estigmatización iniciado ya preliminarmente y que *etiquetan* e identifican a una persona como 'delincuente'.

¹⁹⁷ *Ibidem*, p.134

El autor llega hasta una interpretación decididamente negativa de control social formal, llevado a cabo por el sistema de justicia de menores (y por quién trabaja allí): en realidad se produce una primera "selección" entre los pocos que se someten a un proceso penal, a menudo con cierto margen de discrecionalidad, y luego una verdadera 'discriminación', llevada a cabo de acuerdo con el grupo social o por la múltiple problemática de un menor, por lo que consideramos a priori la medida penal como el único camino a seguir.

La delincuencia juvenil en la Unión Europea

Los primeros documentos de la Unión Europea en los cuales se habla explícitamente de la necesidad de adoptar una política común en favor del tratamiento de la delincuencia juvenil están vinculados a la iniciativa del Comité Económico y Social Europeo (órgano asesor) y el Parlamento Europeo:

"[...] La posición de ambos frente a la delincuencia juvenil se convierte en una apuesta por un modelo de responsabilidad del menor, combinado con elementos de la Justicia reparadora y restaurativa en la línea de las propuestas de las Naciones Unidas y del Consejo de Europa "

Por lo tanto, la elección de la zona europea de "seguridad, la justicia y la libertad" es una intervención educativa y reparadora con respeto a los menores que delinquen, para la inclusión socio-laboral y una justicia juvenil basada en un modelo de responsabilidad y de *Justicia Restaurativa (Restorative Justice)* en la cara de las respuestas represivas y punitivas.

La Justicia Restaurativa

Entre las acciones que componen el programa educativo se puede utilizar también la mediación entre víctima y delincuente, como un medio de la llamada Justicia Restaurativa (en inglés, Restorative Justice o RJ - a partir de un nivel estrictamente 'punitivo' se va a un nivel de composición y de empoderamiento, que no excluye el primer nivel pero trata de comprenderlo, con la participación de la comunidad), ampliamente utilizado en muchos países en diferentes niveles y en sus diversas formas (*Conferencing*, Mediación entre víctima e infractor, *Círculos de paz*, etc.) también como herramienta privilegiada para la prevención del crimen.

Está emergiendo un marco de referencia común de la Unión Europea para los menores autores de crímenes, relacionado con muchos aspectos, entre ellos: la realización de estudios cuantitativos del fenómeno en Europa; la creación de normas mínimas internacionales para el tratamiento educativo; la creación de un Observatorio Europeo de Justicia Juvenil; la implementación de un programa de apoyo para los profesionales (jueces, educadores, trabajadores sociales, policía); coordinación operativa de todas las instituciones y organismos que se ocupan de la justicia, la formación, la educación, el empleo. Del mismo modo, el Parlamento Europeo también asume una perspectiva esencialmente garantista, siguiendo el ejemplo de otros documentos, incluida la Carta Europea de los Derechos del Niño (resolución 8/7/1992), lo que confirma la hipótesis de la edad mínima de 18 años para reclamar la capacidad de toda la responsabilidad correspondiente, haciendo hincapié en la importancia de que los menores se beneficien de todas las garantías procesales, de asistencia y defensa en un juicio justo, y que se trate de evitar por todos los medios el encarcelamiento del niño en una institución penitenciaria para adultos y se ofrezca un tratamiento adecuado por parte de especialistas para la rehabilitación y la reintegración social del niño.

La Justicia Juvenil en España

También En España muchas cosas han cambiado en el mundo de la Justicia de los menores, y muchas están todavía en desarrollo en el largo proceso de cambio que ha dado lugar a la puesta en marcha de la ley orgánica n. 5 de 12 de enero de 2000 (“Ley Orgánica reguladora de la responsabilidad penal del menor”), una ley dirigida a regular la responsabilidad penal de los menores, inspirada tanto por las garantías constitucionales, como por los principios fundamentales del derecho internacional - con especial referencia a la Convención sobre los Derechos del Niño - y por lo tanto en el mejor interés del menor.

Al mismo tiempo la L.O. 2000 aprobada con retraso en comparación con semejantes legislaciones europeas, debido a la historia específica de España y de los largos años de la dictadura, quiere responder a las expectativas creadas en la sociedad española contemporánea, sobre las cuestiones que se debaten actualmente en toda Europa: ¿Cómo pueden los sistemas de justicia juvenil más avanzada (como prevé la Ley Orgánica) no sucumbir a las contradicciones inherentes a la sanción dicotomía/rehabilitación, castigo/rehabilitación? Si todavía en Europa soplan decididamente (a menudo con argumentos débiles desde el punto de vista científico) los vientos de la falsa seguridad obtenidas con medidas fuertes y radicales, las únicas según algunos que pueden "dar una lección a los jóvenes", con el fin de poner orden en el caos social, y perfectas para desmotivar a los que trabajan con los jóvenes anti-sociales y laboriosamente construye proyectos de 'recuperación' social, también es cierto que la misma ley establece las bases para la plena superación de una perspectiva de 'castigo' y 'asistencialista' .

Según algunos autores, en España como en Europa y Estados Unidos - teniendo en cuenta las diferencias debidas - estamos

"en una etapa del sistema de justicia juvenil donde lo que prima es una búsqueda del equilibrio entre la finalidad del castigo y la finalidad del tratamiento o la intervención educativa"¹⁹⁸

Por lo tanto, como en Italia el Código de Procedimientos Penales para menores (DPR 448/88), también la Ley Orgánica de 2000 establece una sanción para el menor, acusándole del delito que ha cometido, y en muchos casos con su inserción en un juicio penal; al mismo tiempo, afirma que el objetivo de todo el proceso es la (re)integración exitosa del joven en la sociedad, su capacidad de asumir la responsabilidad, de entender lo que pasó e 'internalizar' la norma, y esto sucede y se realiza a través las llamadas 'medidas' educativas, que buscan:

‘tanto hacerle sentir al joven que ha de asumir las consecuencias del daño que ha causado a la sociedad (“responsabilizarse”, el sentido de la sanción o castigo) como ofrecerle las oportunidades educativas necesarias para que no reincida (esto es, hacerle “competente”, adecuado para convivir respetando las normas de la sociedad y en el desarrollo de sus aptitudes y logros propios de la edad”¹⁹⁹

Pero tal concepción, que inspiró la Ley Orgánica de 2000, y que aparece muy clara en la Exposición de Motivos (II.7) explicados por los redactores de la norma, ya ha experimentado algunos cambios en unos pocos años después de su lanzamiento, debidos principalmente a una sociedad civil que pidió de fortalecer el rigor de las sanciones contra los delitos cometidos por menores de edad. Parte de este cambio fue causado por graves incidentes aislados que ocurrieron a manos de menores de edad (vd. entrevista al Juez de menores Emilio Catalajud, al final del capítulo), poco después del establecimiento de la ley, los hechos que han

¹⁹⁸ Cristina Rubio Peiró, *El modelo de la competencia social de la Ley de menores: como predecir y evaluar para intervenir*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2006, p.16.

¹⁹⁹ Ivi, pp.16-17

conmocionado a una opinión pública más atenta a los eventos mediáticos y al sensacionalismo que a las estadísticas.

Todos estos cambios y "ajustes" están discutidos por algunos autores de manera no totalmente positiva. De hecho, el volumen "*El Tratamiento de la Delincuencia juvenil en la Unión Europea*", un valioso compendio que resume, comentando en los diversos sistemas de los países miembros de la justicia de menores, la estudiosa María Marta González Tascón se pregunta para que han servido, en definitiva, todas estas modificaciones de la LO 2000 hechas por el Gobierno, salvo para resaltar:

« [...] la ausencia de una política criminal clara respecto de la delincuencia juvenil. Como explicar si no tantas reformas en tan poco tiempo y de signo tan distinto al que se imprimió a una ley que en el momento de su aprobación se pensaba que iba a dar por concluida definitivamente la reforma del sistema de justicia de menores abierta en 1992». ²⁰⁰

Esta consideración parece definir bien la confusión o el oportunismo, o ambos, de la clase política que, en Italia aún más descaradamente, como en otras partes de Europa, han utilizado la difícil situación de los jóvenes en riesgo para lograr un consenso y establecer conexiones de poder.

Herramientas para la investigación: la escala de actitudes

²⁰⁰ María Marta González Tascón, *El tratamiento de la delincuencia juvenil en la Unión Europea*, cit., p.206

Entre la primera y la segunda guerra mundial, los investigadores se concentran con el fin de encontrar la manera de medir las actitudes (escala a intervalos equivalentes de Thurstone, 1931; escala de Likert, 1932, escalograma de Guttman, 1944), y al mismo tiempo profundizan algunos contenidos específicos que serán desarrollados más adelante.

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, donde hay una gran expansión en torno al estudio de las correlaciones entre las actitudes y las variables relacionadas con la

personalidad (una de las principales líneas de investigación en los últimos años son el estudio del autoritarismo de Rokeach (1960), y la llevada a cabo por Adorno, Brunswick, Levinson y Sanford (1950) sobre el tema de los prejuicios raciales y religiosos, con especial atención al antisemitismo).

Estos estudios también han evolucionado y se han investigado muchos aspectos de la relación entre los procesos cognitivos y la estructura social de las actitudes.

Teniendo en cuenta que a menudo las actitudes son elementos interiores, muy diferentes de lo que se puede observar desde el exterior, la forma de detectarlos es hacer preguntas no directas, pidiendo a los sujetos una representación de sí mismos a través de preguntas.

Por lo tanto, parte de la investigación empírica estuvo dirigida a explorar las actitudes de los profesionales que trabajan con los menores, en relación con los elementos educativos que según la legislación vigente son relevantes para el tratamiento y la rehabilitación: el trabajo, la enseñanza, las actividades artísticas y recreativas, y una zona de carácter general sobre otros temas de la educación, la responsabilidad y la mediación. Estas áreas han sido las áreas

definidas: a) la educación y la responsabilidad; b) la enseñanza; c) el trabajo (interno/ externo); d) las actividades culturales, recreativas y deportivas.

Para cada área de intervención identificada se construyó una escala que consta de 15 estados, con respecto a las cuales se solicitó a los operadores para expresar su grado de acuerdo sobre una escala de 5 niveles: A = muy de acuerdo, B = de acuerdo, C = indiferente D = en desacuerdo, E = totalmente en desacuerdo .

La escala ideada contenía manifestaciones directas de la opinión en cada área (tales como: “*La enseñanza como la hacemos hoy en la cárcel es inadecuada*” o “*En la cárcel no siempre se aprende un trabajo de verdad*”, etc.) sobre cuyos contenidos a los operadores, como ya mencionado, se les pidió expresar su nivel de satisfacción, de la aceptación plena hasta la completa oposición.

Cada área terminaba con dos preguntas abiertas diseñadas para recopilar información sobre lo que los operadores, en base a su experiencia, pensaban y proponían con respecto a la situación actual de las intervenciones investigadas, empezando por los temas educativos en general (*¿Cuál crees que son los elementos más importantes en un enfoque educativo y de empoderamiento de menores en situaciones de riesgo y/o delincuentes?*), la instrucción (*¿Cree conveniente para los usuarios actuales presentar la manera en que la escuela está organizada en los IPM?*), el trabajo (*¿Qué tipo de trabajo, en su experiencia, funciona mejor con los jóvenes del circuito "criminal"?*) y las actividades de ocio (*¿Que son, en su experiencia, las actividades preferidas por los menores y las más útiles para la participación educativa?*).

Debido a las dificultades encontradas durante el estudio, fue posible recoger un número suficiente de cuestionarios sólo en Italia, y las respuestas del grupo de 50 operadores (cuya historia profesional y datos personales se han descrito en el análisis) fueron representados por tablas y gráficos.

Aquí hay unas tablas con las frecuencias a las respuestas en %:

EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD

Tab.1a: Frecuencias en % a las respuestas al cuestionario en el area 'educación y responsabilidad', en una escala de 5 grados, reducida en 3 grados

	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo
1. Los menores que cometen actos sancionables lo hacen sabiendo que es una elección personal libre	16%	28%	52%
2. Es justo hablar de reeducación para los menores delincuentes	52%	24%	24%
3. La mediación entre víctima y reo entretiene las relaciones sociales	32%	64%	4%
4. Es más adecuado hablar de 'educación' que de 'reeducación'	68%	18%	14%
5. El acoso escolar es una señal de malestar y puede llevar a la disrupción	80%	16%	4%
6. La víctima no obtiene justicia durante los procesos de mediación	30%	16%	54%
7. Se responsabiliza a los menores también aumentando la autoestima	92%	8%	-
8. Para muchos menores en riesgo no hay esperanza de cambio	6%	28%	76%
9. Los estudios deben profundizar los factores de riesgo y protección	90%	10%	-
10. La escuela es el lugar por excelencia donde 'reeducar'	24%	42%	34%
11. La normativa actual sobre reeducación está superada	36%	46%	28%
12. La mediación ayuda a los menores a ponerse en el lugar del otro	76%	20%	4%
13. Las normas de tratamiento no sirven si no se establece una verdadera relación entre menores y educadores	92%	8%	-
14. Para educar y reeducar es necesario también sancionar y punir	64%	26%	10%
15. Es necesario adecuar los modelos reeducativos a las nuevas situaciones	78%	22%	-

LA INSTRUCCIÓN

Tab. 2: Frecuencias en % a las respuestas al cuestionario en el area 'instrucción', en una escala de 5 grados, reducida en 3 grados

	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo
1. En la vida es importante saber leer y escribir	92%	4%	4%
2. Estudiar en la cárcel ayuda a pasar el tiempo	80%	16%	4%
3. La enseñanza que se realiza actualmente en la cárcel es inadecuada	20%	64%	16%

4. La enseñanza hace que se llegue a ser todos iguales	20%	20%	60%
5. Debería haber más horas dedicadas al estudio en la cárcel	50%	44%	6%
6. Un título puede ayudar a los menores a encontrar trabajo	86%	14%	-
7. Es justo que los menores extranjeros aprendan español	92%	8%	-
8. Algunos menores no van a la escuela por culpa de las familias	66%	22%	12%
9. La sociedad debe sostener la instrucción de los menores en riesgo	92%	6%	2%
10. Quien va a la escuela en la cárcel aprende cosas útiles y formativas	70%	30%	-
11. La escuela ayuda a los menores a integrarse en la sociedad	86%	10%	4%
12. Los muchachos que van a la escuela en la cárcel no están motivados	20%	48%	32%
13. Los menores en riesgo no deberían ir a la escuela	-	4%	96%
14. A los maestros/profesores de la cárcel les resulta difícil enseñar	30%	52%	18%
15. La escuela en la cárcel no sirve para nada	-	10%	90%

EL TRABAJO

Tab. 3: Frecuencias en % a las respuestas al cuestionario en el area 'trabajo', en una escala de 5 grados, reducida en 3 grados

	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo
1. Es difícil encontrar trabajo para los menores que salen de la cárcel	90 %	6%	4 %
2. No hay fondos para desarrollar talleres que faciliten la formación	54%	36%	10%
3. Son pocos los que dan trabajo a los jóvenes que han estado en la cárcel	78 %	16%	6 %
4. La remuneración de los detenidos que trabajan es baja	38%	62 %	-
5. En la cárcel no siempre se aprende un verdadero oficio	56 %	28%	16 %
6. El tipo de trabajo propuesto en la cárcel es también útil 'fuera'	32 %	56%	12 %
7. Muchos de los menores detenidos no tienen ganas de trabajar	22%	40%	38%
8. Para los menores detenidos el trabajo debe ser sancionador	4%	18%	78%
9. Para obtener resultados es necesario aprender un trabajo que guste	72%	22%	6%
10. No es justo que los menores detenidos sean obligados a trabajar	24%	32%	44%
11. Los menores prefieren descansar y divertirse antes que trabajar	28%	28%	44%
12. Se gana poco con el trabajo que se encuentra 'fuera'	32%	50%	18%
13. Las perspectivas de trabajo son escasas para las chicas detenidas	56%	38%	6%
14. Cuando salen, los menores retornan rápido a los viejos 'círculos'	24%	48%	28%
15. Todos los menores deberían ir a la escuela, no trabajar	56%	22%	22%

LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS

Tab. 4: Frecuencias en % a las respuestas al cuestionario en el area 'actividades recreativas', en una escala de 5 grados, reducida en 3 grados

	De		En
--	-----------	--	-----------

	acuerdo	Indiferente	desacuerdo
1. Sería necesario encontrar más ocasiones de encuentro con el exterior	84%	16%	-
2. En la cárcel hay bastantes espacios para todas las actividades	16%	44%	40%
3. Sin música, deporte y teatro la vida en la cárcel sería dura	82%	14%	4%
4. Las actividades artísticas y recreativas implican positivamente a los menores	66%	30%	4%
5. Hacer deporte implica a los menores y ayuda a transcurrir el tiempo	94%	6%	-
6. Demasiadas actividades y personas "de fuera" dañan a los menores	4%	34%	62%
7. Las actividades de tarde en la cárcel ayudan a estar menos solos.	86%	10%	4%
8. Sería necesario más tiempo para desarrollar las actividades en la cárcel	60%	30%	10%
9. Las personas que vienen "de fuera" son necesarias para los menores	86%	14%	-
10. Películas y libros en la cárcel ayudan a dialogar y a "repensarse"	96%	4%	-
11. Los menores que cumplen penas no deberían divertirse demasiado	16%	18%	66%
12. Con frecuencia, durante las actividades, los menores muestran lo mejor de mismos	86%	12%	2%
13. Música y deporte podrían transformarse en un futuro trabajo	72%	20%	8%
14. Las actividades favorecen la integración socio-cultural	92%	8%	-
15. Participar en las actividades debe ser un acto voluntario	36%	38%	26%

Unos resultados de la investigación

El análisis muestra que el área donde se concentra la coincidencia de la mayoría de los actores, e incluso la mejor *perspectiva actualmente en funcionamiento, es la de las actividades artísticas, recreativas y deportivas*, lo que representa un "espacio de transición" entre la institución y el mundo exterior, donde los jóvenes son capaces de expresarse sin sentirse juzgado, mientras que el área de la escuela en la cárcel, con respecto a la que muchos operadores no tienen una idea precisa, debería ser renovada y rediseñada de manera profunda, en comparación con los modelos actuales, utilizando prácticas menos conformes y más innovadoras.

Hablando de trabajo en la cárcel, los operadores señalan las muchas dificultades que existen, en un periodo de crisis global, frente a la búsqueda de un puesto de trabajo para los jóvenes que se hallan en el circuito penal, pero también subrayan la existencia permanente de un estigma social contra el cual hay que luchar y la necesidad de adultos con papeles significativos que puedan guiar a los estudiantes en su viaje hacia la libertad.

También las actividades de mediación y reparación, bien desarrolladas en España e Inglaterra, un poco menos en Italia también por la falta de una ley *ad hoc*, deberían buscar salidas más fluidas y convertirse en una de las políticas educativas líderes de la llamada Justicia Restaurativa.

La observación conducida en la prisión de menores y las entrevistas con testigos de excepción, 2 jueces de menores (Emilio Catalayud en España y otro en Italia) y la responsable del Centro “Bermúdez de Castro” para menores en situación de riesgo en Granada, confirman la necesidad de apuntar hacia:

- *unas transformaciones profundas en el ámbito de la formación y de la educación para los jóvenes en riesgo y autores de delito, en particular mediante la implementación, en la escuela en la cárcel, de los procesos de socialización;*
- *la búsqueda de nuevas formas de "educación" que apunten a un mayor dinamismo entre el interior y el exterior de la cárcel;*
- *el uso constante de las medidas educativas con menores de 18 años;*
- *la definición de estrategias para los niños que cumplen los 18 años y salen del circuito 'protegido';*

- *soluciones profesionales para los adultos jóvenes que salen da la cárcel sin tener un trabajo.*

ALLEGATI

Strumenti di rilevazione

ISTRUZIONI PER GLI OPERATORI

La presente ricerca nasce dalla volontà di conoscere le opinioni e gli atteggiamenti degli operatori (educatori, assistenti sociali, maestri e professori, mediatori, psicologi, ecc.) che hanno o hanno avuto esperienze professionali con minorenni transitati nel circuito penale o già in espiazione pena, inerenti le disposizioni educativo-trattamentali impartite dall'attuale normativa relativa al processo penale minorile ed all'ordinamento penitenziario.

Si è definito lo specifico campo d'indagine della ricerca nella rilevazione degli atteggiamenti ed opinioni più frequenti che gli operatori delle strutture della Giustizia Minorile manifestano nei confronti di alcuni "valori" trattamentali e rieducativi ai quali viene attribuito un ruolo fondamentale sia dall'ordinamento penitenziario (Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure private e limitative della libertà*) sia dal D.P.R. 448/88 (D.P.R. 22 settembre 1988 n. 448, *Disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*)

In particolare si fa riferimento alla *scuola*, al *lavoro* (esterno e interno), alle *attività culturali, ricreative e sportive*.

Data la difficoltà di effettuare altri tipi di misurazioni, si è ritenuto opportuno misurare gli atteggiamenti attraverso una *scala-questionario*: per ciascun ambito 'educativo' proposto dal trattamento, verranno elencate alcune affermazioni, rispetto alle quali gli operatori dovranno esprimersi, dicendo se ne condividono o meno il contenuto. Per rispondere è necessario barrare una delle lettere poste a fianco delle domande, ciascuna delle quali corrisponde ad un diverso livello di gradimento del contenuto dell'affermazione, dal pieno accoglimento fino alla completa contrarietà.

Il questionario è rivolto agli operatori che abbiano fatto esperienze di almeno alcuni mesi di lavoro nell'ambito del circuito penale con i minorenni; ciascun operatore, fra le diverse possibilità di risposta proposte, dovrà barrare quella che più si avvicina alla sua opinione. Alcune domande aperte, in fondo, offriranno la possibilità agli operatori di esprimersi liberamente sui temi della rieducazione, delle scelte educative e delle normative attuali sul tema, e di offrire suggerimenti su nuovi modelli, tecniche innovative, sperimentazioni in atto o altri elementi ritenuti importanti, con particolare riferimento all'ambito educativo in generale, ed in particolare alla scuola, al lavoro ed alle attività ludico-ricreative.

All'operatore si chiede, inoltre, di voler gentilmente compilare una scheda anonima sul suo profilo (qui sotto in allegato) e di rispondere ad alcune brevi domande sulla struttura, che contribuiranno alla valutazione generale delle risposte al questionario.

SCHEDA A CURA DEL COMPILATORE

ETÀ:

.....

GENERE:

.....

PROFESSIONALITÀ:

.....

GRADO D'ISTRUZIONE:

.....

TIPO DI STRUTTURA ABITUALE SEDE DI SERVIZIO:

.....

ANZIANITÀ DI SERVIZIO:

.....

FORMAZIONE PROFESSIONALE SPECIFICA

.....

STRUTTURE/SERVIZI:

- IN CHE TIPO DI STRUTTURA PRESTA SERVIZIO (CPA, USSM, IPM, COMUNITÀ, ALTRO)?

.....

- QUANTI MINORI IN MEDIA PRENDE IN CARICO LA VOSTRA STRUTTURA?

AL GIORNO:.....

ALL'ANNO:.....

- ESISTONO PROTOCOLLI D'INTESA O ACCORDI CON ENTI PUBBLICI/PRIVATI CON FINALITÀ RIEDUCATIVE?

SI

NO

- SE SÌ QUALI?

PER GLI IPM: SCUOLA, LAVORO, ATTIVITÀ

- QUANTI E QUALI CORSI DI STUDIO SONO ATTIVI NEL VOSTRO ISTITUTO?

.....

.....

- QUANTI RAGAZZI LI FREQUENTANO IN MEDIA E CON CHE ESITO NEGLI ULTIMI DUE ANNI?

.....

.....

- QUALI CORSI PROFESSIONALI / LABORATORI SONO PRESENTI NEL VOSTRO ISTITUTO?

.....

.....

- QUANTI RAGAZZI LI FREQUENTANO IN MEDIA E CON CHE ESITO NEGLI ULTIMI DUE ANNI?

.....

.....

- QUALI ATTIVITÀ CULTURALI, RICREATIVE, SPORTIVE SONO PREVISTE?

.....

.....

- QUANTI RAGAZZI LE FREQUENTANO IN MEDIA E CON CHE ESITO NEGLI ULTIMI DUE ANNI?

.....

.....

Istruzioni per la scala-questionario

Ti chiediamo di riempire (meglio se direttamente on-line) il questionario che abbiamo preparato per sapere cosa pensi delle attività trattamentali (educative/rieducative) che vengono portate avanti, in base al dettato normativo attuale, con i minorenni del circuito penale, in particolare negli Istituti Penali per i Minorenni (la scuola, il lavoro, le attività ludico-ricreative).

Il questionario è assolutamente anonimo, e le risposte che avremo saranno utilizzate per capire cosa pensano oggi gli operatori della Giustizia Minorile degli approcci educativi che vengono portati avanti con i ragazzi a rischio, o autori di reato.

Nel questionario troverete alcune frasi (per esempio “È giusto che i ragazzi stranieri imparino l’italiano”, o “In carcere non sempre s'impara un vero lavoro”) per ciascuna delle quali vi chiediamo di indicare quanto siete (o no) d’accordo mettendo una “X” su una delle lettere vicino alla domanda. Le possibilità di risposta sono:

- A. = sono molto d'accordo
- B. = sono d'accordo
- C. = sono indeciso, non so
- D. = sono contrario
- E. = sono molto contrario

Potete riempire il questionario da soli (preferibilmente) o insieme ad altri colleghi: è per noi importante che ciascuno possa rispondere ciò che pensa liberamente.

In ogni caso le risposte resteranno anonime.

Grazie per la collaborazione.

• **EDUCAZIONE E RESPONSABILITÀ** (Fai una crocetta sulla lettera scelta)

- | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|
| 16. I minori che commettono crimini hanno fatto una scelta | A. | B. | C. | D. | E. |
| 17. È giusto parlare di rieducazione per i ragazzi autori di reato | A. | B. | C. | D. | E. |
| 18. La mediazione fra vittima e reo ricuce i legami sociali | A. | B. | C. | D. | E. |
| 19. È più adeguato parlare di 'educazione' che di 'rieducazione' | A. | B. | C. | D. | E. |
| 20. Il bullismo è un segnale di disagio e può portare alla devianza | A. | B. | C. | D. | E. |
| 21. La vittima non ottiene giustizia durante la mediazione | A. | B. | C. | D. | E. |
| 22. Si responsabilizzano i minori anche aumentando l'autostima | A. | B. | C. | D. | E. |
| 23. Per molti ragazzi a rischio non c'è speranza di cambiare | A. | B. | C. | D. | E. |
| 24. Gli studi devono approfondire i fattori di rischio e protezione | A. | B. | C. | D. | E. |
| 25. La scuola è il luogo per eccellenza dove 'rieducare' | A. | B. | C. | D. | E. |
| 26. L'attuale normativa sulla rieducazione è superata | A. | B. | C. | D. | E. |
| 27. La mediazione aiuta i minori a mettersi nei panni dell'altro | A. | B. | C. | D. | E. |
| 28. Le norme trattamentali non servono senza una vera relazione | A. | B. | C. | D. | E. |
| 29. Per educare e rieducare occorre anche sanzionare e punire | A. | B. | C. | D. | E. |
| 30. Bisogna adeguare i modelli rieducativi alle nuove utenze | A. | B. | C. | D. | E. |

Quali pensi che siano gli elementi più importanti di un approccio educativo e responsabilizzante dei minori in situazioni di rischio e/o autori di reati?

.....
.....

Secondo te la mediazione penale nei contesti minorili è uno strumento utile, che può favorire l'azione responsabilizzante del reo, oppure no?
Se sì, perché? Se no, perché?

.....
.....

• **L'ISTRUZIONE** (Fai una crocetta sulla lettera scelta)

- | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|
| 1. Nella vita è importante saper leggere e scrivere | A. | B. | C. | D. | E. |
| 2. Studiare in carcere aiuta a passare il tempo | A. | B. | C. | D. | E. |
| 3. La scuola come si fa oggi in carcere è inadeguata | A. | B. | C. | D. | E. |
| 4. La scuola ci fa diventare tutti uguali | A. | B. | C. | D. | E. |
| 5. Le ore per studiare in carcere dovrebbero essere di più | A. | B. | C. | D. | E. |
| 6. Un titolo di studio può aiutare i ragazzi a trovare lavoro | A. | B. | C. | D. | E. |
| 7. È giusto che i ragazzi stranieri imparino l'italiano | A. | B. | C. | D. | E. |
| 8. Certi ragazzi non vanno a scuola per colpa delle famiglie | A. | B. | C. | D. | E. |
| 9. La società deve sostenere l'istruzione dei ragazzi a rischio | A. | B. | C. | D. | E. |
| 10. In carcere chi va a scuola impara cose utili e formative | A. | B. | C. | D. | E. |
| 11. La scuola aiuta i ragazzi ad integrarsi nella società | A. | B. | C. | D. | E. |
| 12. I ragazzi che vanno a scuola in carcere non sono motivati | A. | B. | C. | D. | E. |
| 13. I minori a rischio non dovrebbero andare a scuola | A. | B. | C. | D. | E. |
| 14. Per i maestri/professori del carcere è difficile insegnare | A. | B. | C. | D. | E. |
| 15. La scuola in carcere non serve a nulla | A. | B. | C. | D. | E. |

Secondo te è adeguato all'utenza attuale dei minori il modo in cui è organizzata la scuola negli IPM?

.....
....

Hai dei suggerimenti per come si potrebbero cambiare/migliorare le lezioni, o aumentare le motivazioni allo studio?

.....
...

IL LAVORO (Fai una crocetta sulla lettera scelta)

- 1) Per i ragazzi che escono dal carcere è difficile trovare lavoro A. B. C. D. E.
- 2) Non ci sono fondi per attivare laboratori e formare i ragazzi A. B. C. D. E.
- 3) Pochi danno lavoro ai giovani che sono stati in carcere A. B. C. D. E.
- 4) I premi in denaro dei detenuti che lavorano sono bassi A. B. C. D. E.
- 5) In carcere non sempre s'impara un vero lavoro A. B. C. D. E.
- 6) Il tipo di lavoro proposto dal carcere è utile anche 'fuori' A. B. C. D. E.
- 7) Molti dei ragazzi detenuti non hanno voglia di lavorare A. B. C. D. E.
- 8) Per i ragazzi detenuti il lavoro deve essere sanzionatorio A. B. C. D. E.
- 9) Per ottenere risultati bisogna imparare un lavoro che piace A. B. C. D. E.
- 10) Non è giusto che i ragazzi detenuti siano obbligati a lavorare A. B. C. D. E.
- 11) I ragazzi preferiscono riposarsi e divertirsi che lavorare A. B. C. D. E.
- 12) Il lavoro che si trova "fuori" fa guadagnare troppo poco A. B. C. D. E.
- 13) Le prospettive di lavoro per le ragazze detenute sono scarse A. B. C. D. E.
- 14) Quando escono, i ragazzi rientrano subito nei vecchi 'giri' A. B. C. D. E.
- 15) Tutti i minorenni dovrebbero andare a scuola, non lavorare A. B. C. D. E.

Che tipi di lavoro, nella tua esperienza, funzionano meglio con i ragazzi del 'penale'?

.....

Esistono reali prospettive di lavoro 'fuori' per i giovani che hanno avuto esperienze detentive? Se sì, quali? Se no, perché?

.....

• **LE ATTIVITÀ RICREATIVE**

1. Bisognerebbe trovare più occasioni d'incontro con l'esterno A. B. C. D. E.
2. In carcere ci sono abbastanza spazi per tutte le attività A. B. C. D. E.
3. Senza musica, sport e teatro la vita in carcere sarebbe dura A. B. C. D. E.
4. Le attività artistiche e ricreative coinvolgono davvero i ragazzi A. B. C. D. E.
5. Fare sport educa i ragazzi ed aiuta a trascorrere il tempo A. B. C. D. E.
6. Troppe attività e persone 'da fuori' danneggiano ai ragazzi A. B. C. D. E.

- | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|
| 7. Le attività pomeridiane in carcere aiutano a essere meno soli | A. | B. | C. | D. | E. |
| 8. Ci vorrebbe più tempo per svolgere le attività in carcere | A. | B. | C. | D. | E. |
| 9. Le persone che vengono 'da fuori' sono necessarie ai ragazzi | A. | B. | C. | D. | E. |
| 10. Film e libri in carcere aiutano a dialogare ed a 'ripensarsi' | A. | B. | C. | D. | E. |
| 11. I ragazzi che compiono reati non dovrebbero divertirsi troppo | A. | B. | C. | D. | E. |
| 12. Spesso durante le attività i ragazzi danno il meglio di sé | A. | B. | C. | D. | E. |
| 13. Musica e sport potrebbero trasformarsi in un lavoro futuro | A. | B. | C. | D. | E. |
| 14. Le attività favoriscono l'integrazione socio-culturale | A. | B. | C. | D. | E. |
| 15. Partecipare alle attività deve essere un atto volontario | A. | B. | C. | D. | E. |

Quali sono, nella tua esperienza, le attività preferite dai ragazzi e quelle più utili per l'aggancio educativo?

.....
.....
.....

Cosa si potrebbe migliorare in questo senso, secondo te, e perché?

.....
.....
.....

INSTRUCCIONES PARA LOS TRABAJADORES

La presente investigación nace de la voluntad de conocer las opiniones y la actitudes de los trabajadores (educadores, trabajadores sociales, maestros y profesores, mediadores, psicólogos, etc.) que tienen o han tenido experiencia profesional con menores en el ámbito penal o ya cumpliendo pena, según las disposiciones educativo-tratamentales de la normativa penitenciaria (Ley Organica Penitenciaria, 1979; Reglamento Penitenciario, 1996) y de la Ley Organica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

El campo específico de la investigación se ha definido en la evaluación de las actitudes y opiniones más frecuentes que los trabajadores de las instituciones de Justicia de Menores (centros de régimen cerrado, semiabierto, abierto; cárceles; comunidades educativas, centros de internamiento), manifiestan en la confrontación de algunos 'valores' tratamentales y reeducativos a los que se le atribuye un papel fundamental, en las legislaciones nacionales y en los documentos europeos.

En particular se hace referencia a **la escuela, al trabajo** (externo e interno) **a las actividades culturales, recreativas y deportivas**.

Dada la dificultad de efectuar otros tipos de medidas, se ha considerado oportuno medir las actitudes a través de una **escala-cuestionario**: para cada ámbito 'educativo', propuesto por el tratamiento, se enumeran algunas afirmaciones respecto a las que los trabajadores deberán manifestarse, mostrando el grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido.

Para responder es necesario marcar una de las letras que están al lado de las preguntas, cada una de las cuales corresponde a un nivel de gradación del contenido de la afirmación, desde el acuerdo pleno a completo desacuerdo.

El cuestionario se dirige a los trabajadores que hayan tenido experiencia, de al menos algunos meses de trabajo, en el ámbito del sistema penal con los menores; cada trabajador deberá elegir, entre las diversas posibilidades de respuesta propuestas, la más cercana a su opinión. Algunas **preguntas abiertas**, al final, ofrecerán la posibilidad de expresarse libremente sobre temas de reeducación de las decisiones educativas y de las normas actuales sobre el tema, y ofrecer sugerencias sobre nuevos modelos, técnicas innovadoras, experimentos en curso u otros elementos que consideren importantes, con referencia particular al ámbito educativo en general, y en particular a la escuela, al trabajo y a las actividades lúdico-recreativas.

Al trabajador se le pide, además, de cumplimentar gentilmente una ficha anónima sobre su perfil (adjunta a continuación) y responder algunas breves cuestiones sobre la estructura, que contribuirán a la valoración general de las respuestas al cuestionario.

FCHA PARA EL COMPILADOR

EDAD:

.....

GÉNERO:

.....

PROFESIÓN:

.....

NIVEL DE ESTUDIOS:

.....

TIPO DE INSTITUCIÓN, HABITUAL SEDE DE TRABAJO:

.....

ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO:

.....

FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA:

.....

ESTRUCTURAS/SERVICIOS:

- ¿EN QUÉ TIPO DE ESTRUCTURA PRESTA SERVICIO (CENTRO DE MENORES ABIERTO, CENTRO DE MENORES CERRADO, COMUNIDAD, CARCEL, OTRA)?
.....
- ¿CUÁL ES LA MEDIA DE MENORES DE LA QUE SE ENCARGA VUESTRA ESTRÚCTURA?
AL DÍA:.....
AL AÑO:.....
- ¿EXISTEN PROTOCOLOS DE ENTENDIMIENTO O ACUERDOS CON ENTES PÚBLICOS O PRIVADOS CON FINALIDAD REEDUCATIVA?
 SI
 NO
- EN EL CASO QUE LA RESPUESTA SEA SÍ, ¿CUÁLES?
.....

ESCUELA, TRABAJO, ACTIVIDADES

- ¿CUÁNTOS Y QUÉ CURSOS DE ESTUDIO SE ENCUENTRAN ACTIVOS EN VUESTRA INSTITUCIÓN?
.....
.....
- ¿CUÁL ES LA MEDIA DE MENORES QUE LOS FRECUENTAN Y CON QUÉ ÉXITO EN LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS?
.....
- ¿QUÉ CURSOS PROFESIONALES /TALLERES ESTÁN PRESENTES EN VUESTRA INSTITUCIÓN?
.....
.....
- ¿CUÁL ES LA MEDIA DE MENORES QUE LOS FRECUENTAN Y CON QUÉ ÉXITO EN LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS?
.....
.....
- ¿QUÉ ACTIVIDADES CULTURALES, RECREATIVAS, DEPORTIVAS ESTÁN PREVISTAS?
.....
- ¿CUÁL ES LA MEDIA DE MENORES QUE LOS FRECUENTAN Y CON QUÉ ÉXITO EN LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS?

Instrucciones para cumplimentar el cuestionario

Te pedimos que cumplimentes (mejor **on-line**) el cuestionario que hemos elaborado para saber lo que piensas de las actividades de tratamiento (educativas/reeducativas) que se refieren más adelante, en base a la normativa actual, con los menores en ámbito penal, en particular sobre la educación/responsabilidad, la escuela, el trabajo y las actividades lúdico-recreativas.

El cuestionario es totalmente anónimo, y las respuestas serán utilizadas para comprender lo que piensan hoy los trabajadores de Justicia de Menores en los acercamientos educativos que se desarrollan con los menores en riesgo, o autores de actos sancionables.

En el cuestionario encontraréis algunas frases (por ejemplo, “Es justo que los menores extranjeros aprendan español”, o “en la cárcel no siempre se aprende un verdadero trabajo”) para las que os pedimos que indiquéis el grado de vuestro acuerdo o desacuerdo poniendo una “X” sobre una de las letras que se encuentran junto a la pregunta. Las posibilidades de respuesta son:

- A. = muy de acuerdo
- B. = de acuerdo
- C. = indiferente
- D. = en desacuerdo
- E. = totalmente en desacuerdo

Podéis cumplimentar el cuestionario solos (preferiblemente) o junto a otros colegas: para nosotros es importante que cada uno pueda responder lo que piensa libremente.

En todo caso las respuestas son anónimas.

Gracias por la colaboración.

EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD (Haz una cruz sobre la letra elegida)

1. Los menores que cometen actos sancionables lo hacen sabiendo que es una elección personal libre A. B. C. D. E.
2. Es justo hablar de reeducación para los menores delincuentes A. B. C. D. E.
3. La mediación entre víctima y reo entreteje las relaciones sociales A. B. C. D. E.
4. Es más adecuado hablar de 'educación' que de 'reeducación' A. B. C. D. E.
5. El acoso escolar es una señal de malestar y puede llevar a la disrupción A. B. C. D. E.
6. La víctima no obtiene justicia durante los procesos de mediación A. B. C. D. E.
7. Se responsabiliza a los menores también aumentando la autoestima A. B. C. D. E.
8. Para muchos menores en riesgo no hay esperanza de cambio A. B. C. D. E.
9. Los estudios deben profundizar los factores de riesgo y protección A. B. C. D. E.
10. La escuela es el lugar por excelencia donde 'reeducar' A. B. C. D. E.
11. La normativa actual sobre reeducación está superada A. B. C. D. E.
12. La mediación ayuda a los menores a ponerse en el lugar del otro A. B. C. D. E.
13. Las normas de tratamiento no sirven si no se establece una verdadera relación entre menores y educadores A. B. C. D. E.
14. Para educar y reeducar es necesario también sancionar y punir A. B. C. D. E.
15. Es necesario adecuar los modelos reeducativos a las nuevas situaciones A. B. C. D. E.

¿Cuáles piensas que son los elementos más importantes en una relación educativa y responsabilizadora de los menores en situación de riesgo y/o autores de actos sancionables?

.....

A tu juicio, ¿la mediación penal en los contextos de menores es un instrumento útil, que puede favorecer la acción responsabilizadora del reo?

En caso afirmativo, ¿por qué? En caso negativo, ¿por qué?

.....

LA INSTRUCCIÓN (Haz una cruz sobre la letra elegida)

1. En la vida es importante saber leer y escribir A. B. C. D. E.
2. Estudiar en la cárcel ayuda a pasar el tiempo A. B. C. D. E.
3. La enseñanza que se realiza actualmente en la cárcel es inadecuada A. B. C. D. E.
4. La enseñanza hace que se llegue a ser todos iguales A. B. C. D. E.
5. Debería haber más horas dedicadas al estudio en la cárcel A. B. C. D. E.
6. Un título puede ayudar a los menores a encontrar trabajo A. B. C. D. E.
7. Es justo que los menores extranjeros aprendan español A. B. C. D. E.
8. Algunos menores no van a la escuela por culpa de las familias A. B. C. D. E.
9. La sociedad debe sostener la instrucción de los menores en riesgo A. B. C. D. E.
10. Quien va a la escuela en la cárcel aprende cosas útiles y formativas A. B. C. D. E.
11. La escuela ayuda a los menores a integrarse en la sociedad A. B. C. D. E.
12. Los muchachos que van a la escuela en la cárcel no están motivados A. B. C. D. E.
13. Los menores en riesgo no deberían ir a la escuela A. B. C. D. E.
14. A los maestros/profesores de la cárcel les resulta difícil enseñar A. B. C. D. E.
15. La escuela en la cárcel no sirve para nada A. B. C. D. E.

A tu juicio, ¿es adecuado a las necesidades actuales de los menores el modo en el que se organiza la escuela en los centros de menores y en las cárceles?

.....

¿Tienes sugerencias sobre cómo se podrían cambiar o mejorar las clases o aumentar la motivación en el estudio?

.....

EL TRABAJO (Haz una cruz sobre la letra elegida)

- | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|
| 1) Es difícil encontrar trabajo para los menores que salen de la cárcel | A. | B. | C. | D. | E. |
| 2) No hay fondos para desarrollar talleres que faciliten la formación | A. | B. | C. | D. | E. |
| 3) Son pocos los que dan trabajo a los jóvenes que han estado en la cárcel | A. | B. | C. | D. | E. |
| 4) La remuneración de los detenidos que trabajan es baja | A. | B. | C. | D. | E. |
| 5) En la cárcel no siempre se aprende un verdadero oficio | A. | B. | C. | D. | E. |
| 6) El tipo de trabajo propuesto en la cárcel es también útil 'fuera' | A. | B. | C. | D. | E. |
| 7) Muchos de los menores detenidos no tienen ganas de trabajar | A. | B. | C. | D. | E. |
| 8) Para los menores detenidos el trabajo debe ser sancionador | A. | B. | C. | D. | E. |
| 9) Para obtener resultados es necesario aprender un trabajo que guste | A. | B. | C. | D. | E. |
| 10) No es justo que los menores detenidos sean obligados a trabajar | A. | B. | C. | D. | E. |
| 11) Los menores prefieren descansar y divertirse antes que trabajar | A. | B. | C. | D. | E. |
| 12) Se gana poco con el trabajo que se encuentra 'fuera' | A. | B. | C. | D. | E. |
| 13) Las perspectivas de trabajo son escasas para las chicas detenidas | A. | B. | C. | D. | E. |
| 14) Cuando salen, los menores retornan rápido a los viejos 'círculos' | A. | B. | C. | D. | E. |
| 15) Todos los menores deberían ir a la escuela, no trabajar | A. | B. | C. | D. | E. |

¿Qué tipos de trabajo, según tu experiencia, funcionan mejor con los menores del 'penal'?

.....

¿Existen perspectivas de trabajo reales 'fuera' para los jóvenes que han tenido experiencias de detención?

En caso afirmativo, ¿cuáles? En caso negativo, ¿por qué?

.....

• **LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS** (Haz una cruz sobre la letra elegida)

- | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|
| 1. Sería necesario encontrar más ocasiones de encuentro con el exterior | A. | B. | C. | D. | E. |
| 2. En la cárcel hay bastantes espacios para todas las actividades | A. | B. | C. | D. | E. |
| 3. Sin música, deporte y teatro la vida en la cárcel sería dura | A. | B. | C. | D. | E. |
| 4. Las actividades artísticas y recreativas implican positivamente a los menores | A. | B. | C. | D. | E. |
| 5. Hacer deporte implica a los menores y ayuda a transcurrir el tiempo | A. | B. | C. | D. | E. |
| 6. Demasiadas actividades y personas “de fuera” dañan a los menores | A. | B. | C. | D. | E. |
| 7. Las actividades de tarde en la cárcel ayudan a estar menos solos | A. | B. | C. | D. | E. |
| 8. Sería necesario más tiempo para desarrollar las actividades en la cárcel | A. | B. | C. | D. | E. |
| 9. Las personas que vienen “de fuera” son necesarias para los menores | A. | B. | C. | D. | E. |
| 10. Películas y libros en la cárcel ayudan a dialogar y a “repensarse” | A. | B. | C. | D. | E. |
| 11. Los menores que cumplen penas no deberían divertirse demasiado | A. | B. | C. | D. | E. |
| 12. Con frecuencia, durante las actividades, los menores muestran lo mejor de sí mismos | A. | B. | C. | D. | E. |
| 13. Música y deporte podrían transformarse en un futuro trabajo | A. | B. | C. | D. | E. |
| 14. Las actividades favorecen la integración socio-cultural | A. | B. | C. | D. | E. |
| 15. Participar en las actividades debe ser un acto voluntario | A. | B. | C. | D. | E. |

¿Cuáles son, en tu experiencia, las actividades preferidas por los menores y cuáles las más útiles para el enganche educativo?

.....

.....

¿Qué se podría mejorar en este sentido, según tu experiencia, y por qué?

.....

.....

.....

PICCOLO GLOSSARIO

Le parole della devianza: dal rischio alla criminalità

Molta della terminologia che compone il ‘gergo’ criminologico va decodificata tenendo conto dei significati che le singole parole assumono nel corso dei differenti periodi, epoche storiche e luoghi in cui vengono utilizzate, potendo assumere sfumature e connotazioni molto diverse. Anche i termini impiegati per maneggiare il fenomeno riflettono i movimenti delle costruzioni sociali relative alla gioventù ed alle condotte devianti

Si è pensato di aggiungere alla tesi, in allegato, questo breve glossario, comprendente alcune definizioni ‘classiche’, meno classiche ma comunque condivise e condivisibili.

Ovviamente l’idea è quella di realizzare uno strumento di lavoro aperto, da continuare, co-costruire, modificare.

CRIMINALITÀ

Nel concetto di criminalità vengono ricomprese tutte le azioni ed i fenomeni volti alla commissione di crimini, in relazione alla natura dei reati ed alla loro quantità, che producono la violazione di una regola o di una legge all’interno di un sistema giuridico costituito. Si parla di ‘criminalità’ anche per indicare l’insieme dei criminali. Secondo una definizione del sociologo R. Quinney, “la criminalità è un fenomeno sociale” e viene definita sia dalle azioni che infrangono regole condivise, sia dal modo in cui la collettività percepisce tali azioni sulla base di norme socio-culturali.²⁰¹

CRIMINE

Viene chiamato crimine, *tutto ciò che prevede una legge che lo definisce come tale e ne sanziona la violazione*. Qual è la differenza tra crimine e devianza? Entrambi sono violazioni delle norme sociali. La caratteristica aggiuntiva di un crimine è l’esistenza di una legge che lo contempla, cosa che lo rende un crimine o un reato. Non tutto ciò che è illegale è criminale; una multa per un parcheggio in zona vietata non è un reato, mentre lo è guidare sotto l’effetto di sostanze stupefacenti.

²⁰¹ R. Quinney, *Structural Characteristics, Population Areas, and Crime Rates in the United States*, in “The Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science”, 57(1), pp.45-52

DELINQUENZA

Si considera delinquente colui che viola la legge penale commettendo delitti, in particolare contro la persona o contro la proprietà; raramente si riferisce a persone singole ma è inteso per lo più, in contesti giuridici e in rilievi statistici, come complesso delle infrazioni (azioni o omissioni) alle leggi, che siano passibili di pena. Si può considerare ‘delinquenza’ un insieme di delitti commessi in un dato momento e luogo, o di atti scaturiti dalla disposizione/attitudine/reiterazione a violare la legge.

La parola “delinquenza” deriva in ogni caso dal concetto giuridico di reato, che va riferito non ad una condotta quanto ad un atto concreto, ed in relazione a precise fattispecie legali. Si considera delinquente chi commette un reato contemplato in un certo Codice Penale. Ciò significa che il reato non è, nell’opinione di alcuni Autori, né l’unica né la più importante delle variabili comportamentali che descrivono l’interazione sociale esistente fra il sistema sociale ed i cosiddetti ‘delinquenti’ (etichettati tali). Secondo questi Autori la delinquenza è una forma di ‘disadattamento sociale’²⁰²

DEVIANZA

S’intende per devianza, *ogni atto o comportamento, anche solo verbale, di una persona o di un gruppo che viola le norme di una collettività e che di conseguenza va incontro a una qualche forma di sanzione* (De Leo, 1998)²⁰³. Una deviazione è una violazione delle norme sociali e, infatti, la parola ‘devianza’ significa ‘fare una deviazione’, ‘allontanarsi dal cammino tracciato’. In alcuni contesti il termine può avere una malintesa ed anacronistica accezione relativa alle preferenze sessuali.

DISADATTAMENTO

Il termine disadattamento indica una categoria di comportamenti devianti - cioè non conformi ai modelli culturali vigenti all’interno di un determinato gruppo sociale - situabili sul piano del vissuto individuale. Tale concetto viene individuato come problema sociale con particolare riferimento ai soggetti in età evolutiva, soprattutto attribuito a quei minori che evidenziano un disagio rispetto all’ambiente ed alle relazioni, mettendo in atto comportamenti autolesionistici, fughe di casa, insuccessi scolastici, consumo e dipendenza da sostanze. Si distingue dalla delinquenza, perché quest’ultima pone in essere comportamenti lesivi verso cose o persone o trasgressione di norme²⁰⁴. Secondo alcuni Autori, esiste una dipendenza gerarchica del disadattamento rispetto all’emarginazione, cioè la situazione di emarginazione è spesso una delle cause, dei fattori eziologici del disadattamento.²⁰⁵

EMARGINAZIONE

Il concetto di emarginazione esige un riferimento ad un gruppo concreto: si considera un individuo emarginato sempre in relazione alle caratteristiche di un gruppo differente dal suo,

²⁰² Cfr. Jesus Valverde Molina, *El proceso de inadaptacion social*, Madrid, Editorial Popular, 1988, p.28

²⁰³ De Leo, G., *La devianza minorile: il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*, Roma, Carocci, 1998.

²⁰⁴ Bertolini, P., Caronia, L., *Disadattamento* in “Enciclopedia Treccani.it”, 1999

²⁰⁵ Jesus Valverde Molina, *El proceso de inadaptacion social*, cit., p.25

rispetto ai gruppi 'normativo' che spesso è tale in funzione di una determinata struttura di potere²⁰⁶. L'emarginazione è una situazione nella quale un individuo si trova quasi sempre in modo passivo, indipendentemente da una sua decisione o volontà, per una serie di circostanze personali, gruppali, fisiche o sociali. Si tratta dunque di un termine, e di un concetto, difficile da delimitare, secondo alcuni Autori, 'impreciso', poichè in esso possono essere ospitate persone molto diverse, in momenti e luoghi differenti

MARGINALITÀ

È considerato un soggetto marginale (sia esso un gruppo o un individuo) chi è distante dal centro del sistema sociale cui appartiene (occupa cioè una posizione periferica) ed è prossimo ai confini che separano tale sistema dall'ambiente esterno (o da altri sistemi). La nozione rinvia così da un lato all'esistenza di un confine che separa il sistema dall'ambiente, o diversi sistemi tra loro, dall'altro lato all'esistenza di gradi diversi di integrazione all'interno di tali confini.

STIGMA

Il sociologo Erving Goffman ha definito lo stigma come un genere speciale di spazio vuoto tra identità sociale effettiva e identità sociale immaginata o come il processo in cui la reazione d'altri rovina l'identità normale. Lo stigma è la disapprovazione severa, o lo scontento sociale, verso una persona a causa delle caratteristiche sociali o culturali che la distinguono da altri membri di una società. Le tre forme di stigma riconosciute da Goffman includono: la forma della malattia mentale (o l'imposizione di una tale diagnosi); una forma fisica deforme, indesiderata o diversa; l'associazione con una razza particolare, una religione, una fede, ecc. (Goffman, 1990). Nella teoria di Goffman lo stigma sociale è un attributo, un comportamento o una reputazione che screditano socialmente e classificano alcune persone, in base a degli stereotipi, come indesiderabili e da rifiutare, piuttosto che accettabili e normali. Lo stigma può anche essere descritto come un'etichetta apposta ad una persona, che la associa a una serie di caratteristiche non desiderate, che vanno a formare uno stereotipo (Jacoby, 2005). Lo stigma è dunque un pre-giudizio e porta alla discriminazione.

Le parole della Giustizia Riparativa

CONCILIAZIONE

Nel senso comune termine generico che indica la ricomposizione pacifica di una controversia e come tale fa parte del vocabolario della mediazione penale minorile, soprattutto laddove si dice che, in alcuni casi, la conciliazione tra le parti, più o meno formalizzata in accordo scritto, rappresenta l'esito positivo del percorso di mediazione. In un'accezione più tecnica, per riparazione s'intende l'azione compensatoria e/o risarcitoria di un danno, che costituisce uno dei possibili mezzi per raggiungere l'obiettivo finale della mediazione, sopra menzionato (ripristino/ricostruzione del legame sociale).

²⁰⁶ Jesus Valverde Molina, *El proceso de inadaptacion social*, cit., p.22

RIPARAZIONE

Nel senso comune, la riparazione coincide con l'obiettivo finale della mediazione, intesa come strategia per il ripristino o la ricostruzione dei legami sociali danneggiati dall'evento/conflitto/reato.

GIUSTIZIA RIPARATIVA

La Giustizia Riparativa (Restorative Justice) può essere definita come un paradigma digiustizia che coinvolge la vittima, il reo e la comunità nella ricerca di soluzioni agli effetti del conflitto generato dal fatto delittuoso, allo scopo di promuovere la riparazione del danno, la riconciliazione tra le parti, ed il rafforzamento del senso di sicurezza collettivo.²⁰⁷ Essa cerca di superare la logica del 'castigo', muovendo da un'alettura relazionale del fenomeno criminoso, considerato come un conflitto che porta alla rottura di aspettative simbolicamente condivise.

MEDIAZIONE PENALE

Si definisce mediazione penale, in base alla *Raccomandazione del Consiglio d'Europa 19 (99)*, ogni procedura in cui vittima e autore del reato possono, se lo consentono liberamente, partecipare attivamente alla risoluzione dei problemi che sorgono dalla commissione del reato, attraverso l'aiuto di una parte terza imparziale, il mediatore. Lo scopo principale della mediazione "è di svolgere un percorso di riconoscimento reciproco tra le parti alla presenza di un terzo neutrale che lo rende possibile e lo sostiene, e di realizzare quindi una giustizia non riduttiva perché fondata su una relazione che si ricostruisce, su di un ordine che non viene imposto, ma generato dalle stesse persone coinvolte nel conflitto".²⁰⁸

RESTITUTION

È un'azione, materiale o simbolica, diretta a rimuovere i danni provocati dal reato: ne esistono tipologie diverse, quali l'invio di una lettera, la restituzione monetaria della somma prelevata alla vittima, un risarcimento dei danni alla persona o alla comunità (esempio devolvendo somme ad enti di beneficenza), una restituzione sotto forma di un servizio da svolgere per la vittima o, ancora, in forma di *community service*, cioè di un servizio in favore della comunità.

(FAMILY) CONFERENCING GROUP

²⁰⁷ Ceretti, A., Cornelli R., Brunelli, F., (a cura di) *La mediazione penale in Italia: dalla normativa internazionale al modello di Milano*, in "Cromlech: modelli di mediazione penale minorile. Dossier Italia", Programma Agis, Verona, Associazione Centro Studi 'Opera don Calabria', 2004, p.46

²⁰⁸ Mazzuccato, C., *Mediazione e giustizia riparativa in ambito penale. Fondamenti teorici, implicazioni politico - criminali e profili giuridici*, in (a cura di Cosi, Foddai): "Lo spazio della mediazione", Milano, Giuffrè, 2003.

I programmi di *Conferencing* vengono usati per riunire insieme vittime e autori del conflitto unitamente alle loro famiglie in modo da arrivare alla soluzione del conflitto. Diversamente che nella mediazione autore-vittima, dove si trovano uno di fronte all'altro un autore e una vittima alla presenza di un mediatore, nel Conferencing si assiste alla inclusione, durante gli incontri di riparazione, di altri *stakeholders* oltre all'autore e alla vittima, quali i membri della famiglia ed i *supporters* delle parti in conflitto (Umbreit, 1998). La partecipazione delle famiglie viene ritenuta essenziale nel processo rieducativo del minore.²⁰⁹

CIRCOLI (Peacemaking circles)

La pratica dei Circoli si basa sui valori e le tradizioni delle popolazioni aborigene di Nord-America, Nuova Zelanda e Australia. La fortuna dei Circoli deriva dal fatto che in questi programmi vi è un diretto coinvolgimento della *comunità*, rappresentando quindi la forma completa, il modello per eccellenza della Giustizia Riparativa. I circoli vengono disposti in caso di conflitti penalmente rilevanti, ma utilizzati anche per pratiche di conflittualità per le quali non sia stata iniziata una procedura formale di denuncia. Come strumento di analisi e verifica delle condizioni di recupero e cura dei giovani autori di reato, i Circoli sono strumenti istituiti dai Servizi Sociali, dalle Scuole, dalle Comunità in seguito a un fatto conflittuale, per decidere collettivamente quali siano le misure di presa in carico per il minore e la vittima (Van Ness & Strong, 1997).²¹⁰

²⁰⁹ <http://www.giustiziaminorile.it/rsi/studi/index.asp>

²¹⁰ *Ibidem*

SERVIZI DELLA GIUSTIZIA MINORILE IN ITALIA:²¹¹

Centri per la Giustizia Minorile (CGM), con funzione di coordinamento distrettuale degli interventi posti in atto dai servizi minorili della giustizia. Hanno sede presso i principali capoluoghi di Regione ed estendono la competenza su una o più Regioni contigue.

Alla direzione del Centro spettano anche funzioni tecniche di programmazione, di coordinamento dell'attività dei servizi e di collegamento con gli enti locali.

Uffici di Servizio Sociale per Minorenni (USSM) che attivano interventi di trattamento penale per i minori coinvolti in procedimenti giudiziari e per le loro famiglie, assicurando assistenza e sostegno anche in sede di udienza, e favoriscono il reinserimento sociale dei minori entrati nel circuito penale.

Gli USSM svolgono attività di sostegno e controllo in tutte fasi di attuazione dei provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria a favore dei minori sottoposti a procedimento penale insieme gli altri Servizi Minorili della Giustizia e degli Enti locali. Essi, inoltre, operano per la prevenzione ed il recupero della devianza minorile e svolgono la funzione di garante dell'unitarietà e personalizzazione del progetto socio educativo nei diversi istituti giuridici. Attivano, infine, percorsi di crescita e di responsabilizzazione attraverso la valorizzazione delle risorse personali, familiari, sociali e ambientali e modulano gli interventi in funzione delle esigenze educative del minore.

L'USSM è parte di un sistema di servizi e di attori sociali all'interno del quale promuove e definisce accordi e strategie d'intervento in collaborazione ed integrazione con i soggetti istituzionali e non, presenti nel territorio; partecipa ai tavoli di lavoro e di concertazione nei piani sociali territoriali; si attiva per il pieno coinvolgimento delle istituzioni, affinché realizzino attività progettuali, di socializzazione e formative e, più in generale, favoriscano l'ampliamento dell'offerta di opportunità d'inclusione sociale lavorative e di promozione sociale.

Istituti Penali per Minorenni (IPM), destinati all'applicazione delle misure detentive cautelari o esecutive della pena. Gli Istituti Penali per i Minorenni assicurano l'esecuzione dei

²¹¹ Per l'organizzazione e il funzionamento cfr. Art. 7 ss. D.L.vo 28 luglio 1989 n.272 e circolari della Direzione Generale per l'attuazione dei provvedimenti giudiziari, sul sito www.giustizia.minorile.it.

provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria: custodia cautelare, espiazione di pena, nei confronti dei minorenni autori di reato.

In tale ambito, in cui la finalizzazione trattamentale orientata al recupero tende a superare la dicotomia tra esigenze di sicurezza ed esigenze educative, vengono garantiti i diritti soggettivi dei minori, tra cui il diritto alla salute, il diritto all'esercizio del culto, il diritto ad una crescita armonica sotto il profilo fisico e psicologico, il diritto alla non interruzione dei processi educativi in atto e a mantenere i legami con le figure significative, la promozione dell'integrazione sociale ed etnica. Al fine di attivare processi di responsabilizzazione e maturazione dei minorenni vengono organizzate attività scolastiche, di formazione professionale, di animazione culturale, sportiva, ricreativa e teatrale. Le attività rappresentano uno degli aspetti più rilevanti per il superamento delle tensioni, consentono la valorizzazione delle potenzialità soggettive e relazionali, facilitano l'espressione di sé, nonché la comunicazione e l'aggregazione sociale. Le iniziative devono essere predisposte anche sulla base delle risorse presenti nel territorio locale, tenendo in considerazione il principio secondo cui le attività devono agevolare opportuni contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia di cui all'art. 15 della legge 354/75.

L'attività trattamentale deve tendere alla rapida e definitiva fuoriuscita del minorenne dal circuito penale, attraverso un processo di reinserimento nel contesto sociale e di rimozione degli ostacoli che ne possono impedire la piena realizzazione. Nella fase di dimissione deve pertanto, essere elaborato un progetto di reinserimento del detenuto in un tessuto sociale, economico e, laddove possibile, familiare, che lo sostenga nella ricerca di opportunità alternative ad uno stile di vita deviante. Pertanto come previsto dall'ordinamento penitenziario (L.354/75) e dal successivo regolamento di esecuzione (dpr 230/2000) particolare attenzione è rivolta all'intensificazione e all'ampliamento di tutte le iniziative collegate con l'esterno: con i servizi territoriali, il privato sociale ed il volontariato che garantiscono modelli operativi interistituzionali ed integrati.

Il Magistrato di Sorveglianza, che siede presso il Tribunale per i minorenni competente per territorio, ha il compito di vigilare sullo svolgimento dei vari servizi dell'Istituto e sul trattamento dei detenuti ai sensi dell'art.5 del D.P.R. 230/00.

Centri di Prima Accoglienza: strutture destinate ad ospitare i minori arrestati o fermati fino all'udienza di convalida per un massimo di 96 ore, evitandone l'impatto con la struttura carceraria. Questo servizio è stato specificatamente concepito per evitare la conduzione del

minore presso uno stabilimento penitenziario prima che si decida se verrà applicata una custodia cautelare.

Il dpr 448/88 prevede che tali servizi siano ubicati presso gli Uffici giudiziari minorili in prossimità dell'Autorità Giudiziaria competente ad emettere i provvedimenti limitativi della libertà personale o a disporre l'immediato rilascio del minore, anche se nella realtà non sempre ciò è stato realizzato. Ospitano, pertanto, i minorenni in stato di arresto, fermo o accompagnamento fino all'udienza di convalida (entro le 96 ore) assicurando la permanenza degli stessi senza caratterizzarsi come strutture di tipo carcerario.

Comunità: possono accogliere fino ad un massimo di dieci ragazzi sottoposti a procedimento penale, che si trovino in esecuzione della pena o in attesa di giudizio (Comunità ministeriali e diverse altre convenzionate con il Ministero della Giustizia).

Nelle Comunità viene assicurata l'esecuzione dei provvedimenti dell'Autorità giudiziaria nei confronti di minorenni autori di reato, custodia cautelare, misure di sicurezza, libertà vigilata, riformatorio giudiziario, ovvero tutti quei provvedimenti previsti ai sensi degli artt., 22, 36 e 37 del DPR 448/88 che si eseguono al di fuori dell'istituto penitenziario.

Il collocamento in comunità risulta essere, dopo la custodia cautelare e la detenzione, la misura più restrittiva.

Accanto alle Comunità istituite e gestite dal Ministero della Giustizia, concorrono all'accoglienza dei minori dell'area penale le Comunità convenzionate, ovvero a contratto, che ricevono i ragazzi dietro corresponsione di una retta e alle quali necessariamente si fa ricorso per la insufficienza delle strutture ministeriali.

Pertanto, le Comunità accolgono un'utenza con posizione giuridica eterogenea e in presenza di provvedimenti sia penali che civili, e si rendono quindi necessarie ipotesi operative ed organizzative diversificate.

LOS SERVICIOS DEL SISTEMA DE JUSTICIA DE MENORES EN ESPAÑA

Centros para la ejecución de medidas judiciales

Se trata de Centros para la ejecución de medidas judiciales de internamiento impuestas por el Juzgado de Menores de España, derivadas de la aplicación de la L.O. 5/2000.

La población a la que se dirige son menores y jóvenes de entre 14 y 23 años de edad, con medida judicial de internamiento derivada de la aplicación de la citada ley.

a. Centros para la de ejecución de las medidas privativas de libertad pueden llevarse a cabo en régimen cerrado, semiabierto, abierto, fin de semana en centro o internamiento terapéutico en régimen cerrado, semiabierto o abierto.

En las sentencias cuyo fallo es una medida de internamiento, se especifica en la misma el régimen del centro, si es abierto, semiabierto, cerrado o internamiento terapéutico.

Generalmente, si la medida es internamiento, el menor va directamente desde el juzgado al centro, ya que el centro se designa en ese momento por la representante de la entidad pública que está presente en todas las audiencias.

Las medidas se ejecutan a través de plazas concertadas. La entidad pública se encarga de la inspección de estos Centros y de garantizar la estancia en unas condiciones dignas y de respeto a todos los derechos del menor, de acuerdo al proyecto educativo de Centro, al régimen interior del mismo y los programas individualizados de ejecución de las medidas.

El internamiento ha de proporcionar un clima de seguridad personal para todos los implicados, profesionales y menores infractores, lo que hace imprescindible que las condiciones de estancia sean las correctas para el normal desarrollo psicológico de los menores.

Los Centros de Internamiento de Menores Infractores en régimen cerrado, semiabierto, abierto y terapéutico (ya sean en régimen cerrado, semiabierto o abierto) son equipamientos especializados en los que, por orden judicial, ingresan menores para el cumplimiento de medidas impuestas mediante resolución adoptada conforme a lo dispuesto en el artículo 28 de la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, o en virtud de sentencia firme por el Juez de Menores.

Según los datos recogidos en la publicación "Informe de actuaciones de menor y familia 2000/2005", la ejecución de las medidas privativas de libertad representan el 30,37% del total

de las medidas, tomando el período de aplicación de la LORPM, el incremento interanual es de 58,45%. **La medida que más se aplica es el régimen semiabierto, seguido del régimen cerrado, régimen abierto y, por último, la medida de centro terapéutico** y los internamientos de fin de semana.

La finalidad de los Centros de Internamiento de Menores Infractores es dar cumplimiento a la medida judicial, a través de un modelo socio-educativo de intervención, en un marco de contención y una configuración organizativa y dinámica altamente estructurada.

De acuerdo con la Resolución 1-2007-SMI, de 4 de diciembre de 2007, de la Dirección General de Reforma Juvenil (actualmente denominada Dirección General de Justicia Juvenil y Servicios Judiciales), por la que se dictan normas sobre organización y gestión de servicios en los Centros de Internamiento de Menores Infractores de Andalucía, **los principios rectores de los Centros de Internamiento de Menores Infractores serán:**

- El desarrollo de la acción educativa y optimizar los medios para conseguir con ello que el menor desarrolle mecanismos para su autocontrol, y una mejor inserción social desde la responsabilidad penal.
- La creación de un ambiente educativo que provea las condiciones adecuadas para que los menores puedan reorientar aquellas disposiciones o deficiencias que han caracterizado su comportamiento antisocial, con personal especializado, desarrollando intervenciones específicas, especializadas y programadas.
- Concienciar y responsabilizar al menor del desvalor de la infracción penal cometida y de su repercusión social, fomentar el aprendizaje de pautas sociales de interrelación y de criterios de actuación que permitan al menor reorientar adecuadamente su conducta, crear cauces para que los menores interioricen las normas que rigen en una sociedad y facilitan la convivencia entre los colectivos, conseguir en definitiva la inserción social del menor potenciando con ello el ejercicio responsable de su libertad.
- Garantizar una convivencia estable y ordenada, fundamentada en el respeto de los derechos y deberes individuales y colectivos de cuantos integren el Centro.
- Abordaje de las problemáticas de los menores a través de programas de tratamiento específicos adaptados a la patología o carencias observadas, realizando un trabajo coordinado con el Juzgado y Fiscalía de Menores del que depende el menor, Asociaciones o profesionales especializados.
- Formación académica y profesional de los menores, al objeto de preparar y posibilitar una efectiva inserción social y laboral.

- Dotación presupuestaria para la implantación de nuevos proyectos y programas, mejoras de las infraestructuras de los Centros, vehículos para los traslados de los menores acogidos al Programa de Inserción Laboral, alquiler de viviendas, ayudas familiares para transporte, etc.
- Mantenimiento de una relación permanente con la Dirección General, Delegaciones Provinciales de Justicia, Juzgados y Fiscalías, al objeto de informar de las incidencias que afectan a los menores, sugerencias y/o presentación de programas de intervención, etc.
- Creación y mantenimiento de relaciones con Instituciones públicas y privadas (Asociaciones de Empresarios, Alcaldías, Asociaciones profesionales, etc.), con el objetivo de implicar a diversos colectivos y lograr un soporte fundamental en el cumplimiento de los fines de la Ley.

b. Unidades de intervención en medio abierto: recursos que sirven de apoyo a los menores en el cumplimiento de las medidas no privativas de libertad y también pueden funcionar como centro de día.

Las medidas judiciales en medio cerrado que, según la Ley 5/2000, pueden imponer los jueces de menores, son las que siguen:

Libertad Vigilada, Centro de día, Prestación en Beneficio de la Comunidad, Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo y otras medidas de medio abierto contempladas en el texto de ley.

I SERVIZI DELLA GIUSTIZIA MINORILE IN INGHILTERRA

L'Attendance Centre Order (Centro di Presenza Obbligatoria), ha lo scopo principale di porre una restrizione al tempo libero di un minore deviante e, per questo, è in genere aperto il sabato sera, per 2 o 3 ore, perché il ragazzo possa impegnarsi in attività di gruppo che forniscano ai partecipanti abilità di base e li incoraggino a fare buon uso del tempo libero (per esempio educazione fisica, nozioni di pronto soccorso, gestione del danaro, abilità di vita, cucina, ecc.).

I Secure Training Centres (STC), sono centri appositamente costruiti per juvenile offenders valutati 'vulnerabili', entro i 17 anni di età. Essi sono gestiti da operatori privati, che stipulano con l'Home Office (Ministero degli Interni) contratti caratterizzati da dettagliati requisiti operazionali. I STCs sono stati introdotti nel 1994 come strumento di una sentenza custodialistica di breve periodo, chiamata *secure training order*, che è stata successivamente abolita. Essi ospitano minori, considerati vulnerabili, che sono stati condannati o rinviati in custodia cautelare in *una secure accomodation* e forniscono un ambiente protetto, dove tali minori possano essere educati e riabilitati.

I STCs si differenziano dalle young offender institutions perché più piccoli, più adatti ad incontrare e soddisfare i bisogni individuali dei minori ospiti ma, allo stesso tempo, in grado di garantire tutta una serie di attività educative. Le strutture hanno una capienza variabile da 58 ad 87 posti, con un massimo di 8 posti per blocco, all'interno di uno stesso STC. Esse si caratterizzano per un maggiore rapporto personale/utente, in media 3 operatori ogni 8 ospiti e per la formazione stessa del personale: solo un esiguo numero di operatori ha un percorso formativo di assistente sociale, mentre la maggior parte non ha un titolo specifico e riceve un training ad hoc, della durata di 9 settimane.

I secure training centres sono caratterizzati da un clima costruttivo ed education focused :

- forniscono programmi personalizzati che danno ai minori ospiti l'opportunità di svilupparsi come individui,
- li aiutano a non recidivare.

Sono previste 25 ore settimanali di istruzione tradizionale, per 52 settimane all'anno; tutti i servizi, educativi e non, sono forniti all'interno del centro: l'istruzione, la formazione professionale, le cure mediche di base, l'assistenza odontoiatrica e tutte le attività indirizzate al comportamento deviante (incluso una presa in carico psicologica e sociale). Per facilitare la riabilitazione del minore ristretto all'esterno, gli STCs hanno un team dedicato di persone, che promuovono collegamenti con la comunità di appartenenza dei minori. Ciò risulta particolarmente utile a creare opportunità educative e lavorative al momento del rilascio e a monitorarle.

Ciascun centro accoglie in media 60 minori ed il loro contributo, rispetto al numero totale dei posti disponibili dentro il sistema detentivo complessivo, è dell' 8.5%, solo leggermente più ampio di quello delle secure children's homes.

Young Offender Institutions (YOIs): gestite sia dal Prison Service nazionale, sia dal settore privato Le Young Offenders Institutions sono strutture analoghe ai nostri Istituti Penali per Minorenni e possono ospitare ragazzi dai 10 ai 20 anni compiuti di età.

Alcune di queste YOIs accolgono ragazzi mediamente più grandi di quelli che troviamo nelle SCHs e nei STCs. Lo YJB commissiona e fornisce la copertura economica dei posti per gli under 18, che sono alloggiati in unità completamente separate da quelle che ospitano i ragazzi dai 18 ai 21 anni.

Le YOIs, generalmente, hanno una quota di personale decisamente minore dei STCs e delle SCHs. Il rapporto staff/utenti è di 1 a 10 e si tratta, prevalentemente, di personale di custodia poco specializzato.

Le unità maschili possono accogliere da 28 fino a 360 ragazzi e sono suddivise in "ali" (wings) da 60 letti, con 3-6 officers dedicati per ali. Le unità femminili variano dai 16 ai 24 posti. Di conseguenza tali strutture sono meno capaci di fornire risposte efficaci ai bisogni individuali dei minori e sono, generalmente, considerate inappropriate ad accogliere minori vulnerabili, come quelli che presentano alti fattori di rischio quali disturbi psichici e/o abuso di sostanze psicotrope.

Bibliografia

- Alessandrini, G., (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007
- Alessandrini, G., *Pedagogia Sociale*, Roma, Carocci, 2004
- Amatucci, L., Augenti, A., Matarazzo, F., *Lo spazio europeo dell'educazione*, Roma, Anicia, 2005
- Ammaniti M., (a cura di), *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*. Milano, Raffaello Cortina, 2002
- Aparicio Blanco, P.: *Política criminal y delincuencia juvenil*. En "Política criminal", C.G.P.J., Madrid, 1999.
- Ardone, R., Baldry, A.C., *Mediare i conflitti a scuola. Presupposti teorici e intervento psicosociale*. Roma, Carocci, 2003
- Arroyo, L., Montañés, J., Rechea, C. (coord.): *Estudios de criminología II*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, 1999.
- Bacchini D., Valerio P., (a cura di), *Giovani a rischio. Interventi possibili in realtà impossibili*, Milano, Franco Angeli, 2001
- Bandura, A., *Il senso di autoefficacia*. Trento, Erickson, 1996.
- Barbagli M., Gatti U., *La criminalità in Italia*. Bologna, Il Mulino, 2002
- Barbagli, M., Colombo, A., Savona, E., *Sociologia della devianza*. Bologna, il Mulino, 2003
- Barreiro, A.J., Sánchez, B.F., (Eds.), *Nuevo Derecho Penal Juvenil: una perspectiva interdisciplinar ¿ Qué hacer con los menores delincuentes?*, Barcellona, 2008, p.159
- Bartholini, *Percorsi della devianza e della diversità*, Milano, Franco Angeli, 2007
- Bartolomé Gutiérrez, R.: *Delincuencia juvenil femenina: una aproximación a su realidad en España a través de autoinforme*. En "La criminología aplicada II", C.G.P.J., Madrid, 1999.
- Bauman, Z., *La società dell'incertezza*. Bologna, Il Mulino, 1994.
- Bauman, Z., *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- Becchi, E., Vertecchi, B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1990.
- Bellomia S., *Ordinamento penitenziario*, in E. D., XXX, Milano, 1980
- Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola: istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*. Bologna, Il Mulino, 2004.
- Benasayag, M., Schmit, G., *L'epoca delle passioni tristi*. Milano, Feltrinelli, 2004.
- Bertolini, P., Caronia, L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Biondo, D., (a cura di), *Fare gruppo con gli adolescenti*, Milano, Franco Angeli, 2008

Bleiberg, E., *Treating personality disorders in children and adolescents.: a relational approach*. The Guilford Press: New York, 2001

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Robson, K., *I focus group nella ricerca sociale (tit. orig.: Focus groups in social research, 2001)*. Trento, Erickson, 2001

Blos, P., *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo* (tit. orig.: The adolescence passage, 1979), Armando, Roma 1993.

Bogdan R., Biklen S. K, *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York, Pearson Education Inc., Allyn & Bacon, 2007

Bonifati, S., Cattelino, E., Ciairano, S., *Adolescenti e rischio: comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Firenze, Giunti. 2006

Bonino, S., *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze-Milano, 2005.

Bonino, S., Cattelino, E., *L'adolescenza tra opportunità e rischio. L'uso di sostanze psicoattive*. In: G.V. Caprara, A Fonzi., "L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale". Firenze, Giunti, 2000

Bouchard, M., *Le garanzie processuali per la vittima minorenn*, in "Minori e Giustizia", 2003, n. 2

Bourdieu, P., *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*, tr. it., Napoli, Guida, 1988

Bronfenbrenner, U. , *The ecology of human development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, M.A.: Harvard University, 1979.

Bronfenbrenner, U. y Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In: W. Damon y R.M. Lerner (Series Eds.) y R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp.793–828). Hoboken, NJ: Wiley.

Brunetti, C., *Pedagogia penitenziaria*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2005

Bush, J., *Teaching self-risk management to violent offenders*, in: McGuire J., "What works: reducing reoffending. Guidelines from research and practice". Chichester, John Wiley and Sons, 1995

Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma, Carocci, 2011.

Cambi, F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma-Bari, Laterza, 2008

Caprara, G.V. (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Roma, Centro Studi Erickson, 2001

Caprara, G.V., Steca, P., De Leo, G. (2003). *La misura dell'ego-resiliency*, in: "Ricerche di psicologia", n. 2, vol. 26, pp. 7-23.

Caputo N., *Canne al vento: luoghi, tempi e riti di una pratica degli adolescenti*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Caso, L., De Gregorio, E., De Leo, G., *Rischio psicologico-sociale, resilienza, devianza, quali connessioni teoriche ed empiriche*, in: "Rassegna Italiana di Criminologia", vol. XIV, fasc. 2., 2003

- Castiglioni, I., *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*. Roma, Carocci, 2005
- Cecconi L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Ceretti, A., *Mediazione penale e Giustizia*, in AA.VV.: “La mediazione penale in ambito minorile, applicazioni e prospettive”. Atti del Seminario di studi a cura dell’Ufficio Centrale Giustizia Minorile. Milano, F. Angeli, 1999
- Ceretti, A., *Progetto per un ufficio di mediazione penale*, in G.V. Pisapia (a cura di), “La sfida della mediazione”, Padova, Cedam, 1997
- Chiaranda, M., *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*. Milano, Franco Angeli, 2010
- Chistolini, S., (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma, Armando, 2006
- Cimagalli, F., *Minori e intervento sociale*. Roma, Aracne, 2005
- Cives, G., *La mediazione pedagogica*. Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Cloward, R.A., Ohlin, L.E., *Teoria delle bande delinquenti in America*. Bari, Laterza, 1968
- Coy, E., Torrente, G., *Intervencion con menores infractores: su evoluciòn en España*, in : ‘Anales de Psicología, vol. 13, n.1/1997
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma, Carocci, 2005
- Comucci, P., Presutti, A., *Le Regole Penitenziarie Europee*, Milano, Giuffré, 1989
- Corcoy Bidasolo, M.; Ruidiaz García, C. (coord.): *Problemas criminológicos en las sociedades complejas*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 2000.
- Corsi, M., *Come pensare l'educazione*. Brescia, La Scuola, 1997
- Couyoumdjian, A., Baiocco, R., Del Miglio, C. *Adolescenti e nuove dipendenze - Le basi teoriche, i fattori di rischio, la prevenzione*. Bari, Laterza, 2006
- Cowen R., Kazamias A. (a cura di), *International handbook of comparative education*, 2 voll. Dordrecht, Springer, 2009
- Crawford A., Newburn T., *Youth Offending and Restorative Justice: Implementing Reform in Youth Justice*, Cullompton, Willan Publishing, 2003
- Cuconato, M., *Educazione comparata: l'internazionalizzazione dei sistemi formativi*. Bologna, Pitagora, 2000
- D'Alessio, M., Schimmenti, V., Cherubini, A., (a cura di), *Valutazione del rischio in età scolare: relazione con adulti e pari*. Napoli, Guido Gnocchi, 1996
- David, P.R.: *Sociología criminal juvenil*. Depalma, Buenos Aires, 1979.
- D'Ignazi, P., *Educazione e comunicazione interculturale*. Roma, Carocci, 2005

- Dal Fiume, G., *Educare alla differenza*. Bologna, EMI, 2000
- De Leo, G., *Psicologia della responsabilità*. Bari, Laterza, 1998
- De Leo, G., *I percorsi della devianza minorile*, in “Animazione Sociale”, vol. 31-32, 1990, pp. 53-59.
- De Leo, G., *La devianza minorile: metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento*. Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1990
- De Leo, G., Malagoli Togliatti, M., *Recenti prospettive di ricerca-intervento sulla prevenzione della devianza minorile*. *Minori Giustizia*. vol. 2, 2000
- De Leo, G., Patrizi, P., *Psicologia della devianza*. Roma, Carocci, 2008
- De Leo, G., Patrizi, P., *Trattare con adolescenti devianti: progetti e metodi di intervento nella giustizia minorile*. Roma, Carocci, 1999
- De Natale, M.L., *Devianza e pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1998
- Decaux E., Inbert P. H., *La Convention Européenne des droits de l'homme - Commentaire article par article*, Parigi, 1995.
- Demetrio, D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Demetrio, D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano, Cortina, 1996
- Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (California), Sage, 2005.
- Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. (Eds.). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (2nd ed.). San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2006.
- Deutsch, M., *Educating for a peaceful world*, in “American Psychologist”, San Francisco, 1993, 48
- Dewey, J., *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974 [tit. orig.: *Logic, the Theory of Inquiry*, 1938]
- Dewey, J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990 [tit. orig.: *The Sources of a Science of Education*, 1929]
- Dewey, J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2004 [tit. orig.: *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, New York, Macmillan, 1916.]
- Dewey, J., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949 [tit. orig.: *The School and the Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1899].
- Di Gennaro, G., Bonomo, M., Breda, . *Ordinamento penitenziario e misure alternative alla detenzione*, Padova, 1976
- Dipartimento Giustizia Minorile. *I gruppi di adolescenti devianti: un'indagine sui fenomeni di devianza minorile di gruppo in Italia*. Milano, Franco Angeli, 2001

Durkheim, É., *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, Torino, Einaudi, 2008 [tit.orig.: *Les règles de la méthode sociologique. Sociologie et philosophie*, 1895]

Elzo Imaz, J.: *Jóvenes en crisis. Aspectos de jóvenes violentos. Violencia y drogas*. En "La criminología aplicada II", Madrid, C.G.P.J., 1999.

Emler, N., Reicher, S., *Adolescenti e devianza: la gestione collettiva della reputazione*, Bologna, Il Mulino, 2000

Fabbrini, A., Melucci, A., *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano, Feltrinelli, 1992.

Faget, J., *Le dimensioni politiche della mediazione*, in: AA.VV., "Mediazioni, conflitti e società complesse", Avellino, Elio Sellino, 2006.

Farrington, D.P., *Multiple risk factors for multiple problem violent boys*. In: R. R. Corrado, R. Roesch, S. D. Hart y J. K. Gierowski (Eds.) *Multi-problem Violent Youth: A Foundation for Comparative Research on Needs, Interventions and Outcomes* (pp.23-34). Amsterdam: IOS Press., 2002.

Fassone., E., Basile, T., Tuccillo, G., *La riforma penitenziaria*. Napoli, Jovene, 1987

Fermoso Estebanez, P., *Historia de la Pedagogia Social Española*. Valencia, Nau Llibres, 2003

Fiorenza A., Nardone G., *L'intervento strategico nei contesti educativi*. Milano, Giuffrè, 1995

Fonagy, P., Target, M., *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano, Raffaello Cortina, 2001

Fortunato, I., Graziano, L., (a cura di), *Scuola e Giustizia Minorile*. Milano, Franco Angeli, 2007

Foucault, P.M., *Le Souci de soi*, Editions Gallimard, Paris 1984; tr. it., *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, (a cura di Laura Guarino), Milano, Feltrinelli, 2007.

Foucault, P.M., *Soggettività e verità*, in: "I Corsi al Collège de France: I Résumés(1989)", Milano, Feltrinelli, 1999

Foucault, P.M., *Sorvegliare e punire: nascita della prigione (Surveiller et punir. Naissance de la prison, 1975)*, trad. Alceste Turchetti, Einaudi, Torino 1976.

Foucault, P.M. *Tecnologie del sé*, in: "Un seminario con Michel Foucault - Technologie del sé". Torino, Bollati Boringhieri, 1992

Freire, P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973

Freire, P., *La Pedagogia degli Oppressi*, Milano, Mondadori, 1971; Torino, EGA, 2002; Torino, Gruppo Abele, 2011.

García Hoz, V., *L'educazione personalizzata*. Brescia, La Scuola, 2005

García Pérez, O., Díez Ripolles, J., L., Pérez Jiménez, F., García Ruiz, S., *La delincuencia juvenil ante los juzgados de menores*. Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología, Valencia, Tirant lo Blanch, 2008

Garrido Genovés, V., Montoro González, L., *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Tirant lo Blanch, Valencia, 1992.

Garrido Genovés, V., Redondo Illescas, S., *Manual de criminología aplicada*. Mendoza, Ediciones Jurídicas Cuyo, 1997.

Garrido Genovés, V., López Martín, E., Silva, T., *El modelo de la competencia social de la ley de menores: como predecir y evaluar para intervenir*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2006

Gatti, R., Gherardi, V., (a cura di), *Le scienze dell'educazione: percorsi di lettura*. Roma, Carocci, 1999

Giménez-Salinas Colomer, E., *La mayoría de edad penal en la reforma*, in: "Política criminal y reforma penal. Homenaje a la memoria del Prof. Dr. D. Juan del Rosal", Ed. Revista de derecho privado, Editoriales de derecho reunidas, 1993

Giussani, L., *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano, 2006.

Gobbo, F., *Pedagogia interculturale*. Roma, Carocci, 2000

González Álvarez, D., *Delincuencia juvenil y seguridad ciudadana*, in: Revista de la Asociación de Ciencias Penales de Costa Rica", Número 13, 1997,

González Tascón, M. M., *El tratamiento de la delincuencia juvenil en la Unión Europea: hacia una futura política común*. Valladolid, Lex Nova, 2010

Gramigna, A., *Manuale di Pedagogia Sociale*. Roma, Armando, 2003

Grevi, V., *Esecuzione penitenziaria e rieducazione del condannato nelle regole minime per il trattamento dei detenuti*, in. Rivista italiana diritto e procedura penale, 1974

Gulotta, G., Cossa, P., *La mediazione: cultura giuridica e cultura psicologica*, in: "La mediazione familiare: per una regolamentazione della conflittualità nella separazione e nel divorzio", Milano, Giuffrè, 1994.

Hare, R.D., *Without conscience*. The Guilford Press, New York, 1993

Henggeler, S.W., Schenwald, S.K., Borduin, C. M., Rowland M.D., Cunningham P.B., *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. The Guilford Press, New York, 1998

Herrero Herrero, C., *Criminología (parte general y especial)*. Madrid, Dykinson, 1997

Herrero Herrero, C., *Tipologías de delitos y de delincuentes en la delincuencia juvenil actual. Perspectiva criminológica*, in: 'Actualidad Penal', Número 41, 2002.

Izquierdo Moreno, C., *Delincuencia juvenil en la sociedad de consumo*. Bilbao, Mensajero, 1980

Izzo, D., Mannucci, A., Mancaniello, M.R., *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, Pisa, ETS, 2003.

Kammarer, P., *Adolescents dans la violence*. Paris, Gallimard, 2000

Izzo, D., *Manuale di Pedagogia Sociale*. Bologna, CLUEB, 1997

- Kaiser, G., *Introducción a la criminología*. Dykinson, Madrid, 1988.
- Laderrière, P., Vaniscotte, F., *L'Education comparée: un outil pour l'Europe*. Paris, L'Harmattan, 2003
- Laeng, M., *L'educatore professionale*, in "Rivista dell'educazione extra-scolastica", gen.-apr.1994
- Laeng, M., *Pedagogia sperimentale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Lahey, B.B., Moffitt, T.E., Caspi, A., *Causes of conduct disorders and juvenile delinquency*. New York, The Guilford press, 2003
- Lazarini, C., Mustacchi, C., (a cura di), *Nell'orto dei diritti: costruire insieme alle bambine e ai bambini rispetto e cittadinanza*. Milano, Angeli, 2004
- LiberaMente. *Percorsi educativi negli Istituti Penali: idee e progetti*. Atti del Seminario: 'Ruolo e funzioni dell'insegnante elementare negli Istituti Penali'. Follonica, Editrice Leopoldo II.
- Lichtner, M., *Comparazione di sistemi e comparazione di esperienze nell'educazione degli adulti*, in *Ricerca Educativa*, 1/1986.
- Liodice, I., *Scuola e svantaggio sociale: il "caso" del lavoro minorile*. Bari, Laterza, 1988
- López-Rey Arrojo, M., *Criminología. Teoría, delincuencia juvenil, predicción y tratamiento*. Madrid, Aguilar, 1981
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma, Carocci, 2002
- Machado Ruiz, M^a D., *Minoría de edad e imputabilidad penal*. In: *Actualidad Penal* Número 3, 2003.
- MacLure, M., *Discourse in Educational and Social Research*. Manchester, Open University Press, 2003
- Maggiolini, A., Pietropolli Charmet, G., (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Franco Angeli, 2004
- Maggiolini A., Riva E., *Adolescenti trasgressivi. Il significato delle azioni devianti e le risposte degli adulti*. Milano, Franco Angeli, 1998
- Maggiolini, A., *Adolescenti delinquenti. L'intervento psicologico nei Servizi della Giustizia minorile*. Milano, Franco Angeli, 2002
- Mahron, R. et al, *Delinquenza minorile*. Roma, Borla, 1980
- Manganelli Rattazzi, A., *Il questionario. Aspetti teorici e pratici*. Padova, Cleup, 1999
- Martinson, R., *What works? Questions and answers about prison reform*. In 'The public interest', 10, 1974, pp. 22-54.
- Masters, R.E., *Counseling criminal justice offenders*. London, Sage, 1994
- Mazzuccato, C., *Mediazione e giustizia riparativa in ambito penale. Fondamenti teorici, implicazioni politico-criminali e profili giuridici*, in: Cosi, G., Foddai, M.A. (a cura di), 'Lo spazio della mediazione', Giuffrè, Milano, 2003

- Mazzucchelli, F., (a cura di), *Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano, Angeli, 2006
- McGuire, J., *What works: reducing reoffending. Guidelines from research and practice*. Chichester, John Wiley and Sons, 1995
- Meazzini, P., *L'insegnante di qualità: alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*. Firenze, Giunti, 2000
- Mialaret G., (a cura di), *Introduzione alle scienze dell'educazione*. Bari, Laterza, 1989
- Molinengo, G., Bonino, S., Miceli, R., Ciairano S. *Il ruolo diretto e indiretto delle risorse individuali e ambientali nel contrastare il rischio in adolescenza*. In: 'Psicologia Clinica dello Sviluppo', 3, 2005, pp. 385-398.
- Montañés, J., Bartolomé, R., Latorre, J.M., Rechea, C., *Delincuencia juvenil femenina y su comparación con la masculina*. En "Estudios de Criminología II", Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1999.
- Montessori, M., *Educazione e Pace*. Milano, Garzanti, 1949.
- Morineau, J., *Lo spirito della mediazione*. Prefazione di Adolfo Ceretti. Milano, Franco Angeli, 2000.
- Morris, A., Maxwell, G. (a cura di), *Restorative Justice for Juveniles. Conferencing, Mediation and Circles*, Oxford, Hart, 2001
- Moscato M.T., *Bisogni di "senso" ed emergenze educative*, in "Studium educationis", 3, 2008, pp. 99-109.
- Muzi, M., (a cura di), *Nuovi soggetti della formazione e strategie della differenza*, Milano, Edizioni Unicopli, 2007.
- Natorp, P., *La Pedagogia Sociale: teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali.*, (trad. it. a cura di G. A. Guerriero) Bari, Sauna, 1977
- Neresini, F., Ranci, C., *Disagio giovanile e politiche sociali*. Roma, Carocci, 1992
- Novara, D., Regoliosi L., *I bulli non sanno litigare: l'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*. Roma, Carocci Faber, 2007
- Novelletto A., Biondo D., Monniello G., *L'adolescente violento. Riconoscere e prevenire l'evoluzione criminale*. Milano, Franco Angeli, 2000
- Núñez Paz, M.A., Alonso Pérez, M., *Nociones de criminología* Madrid, Colex, 2002.
- Nuñez, V., *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2002
- Olweus, D., (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi e ragazzi che opprimono*, Firenze: Giunti.
- Opatow S. and Deutsch, M., *Learning to cope with conflict and violence: how schools can help youth. Learning to cope: Developing as a person in complex societies*. E. Frydenberg. Oxford, New York: Oxford University Press, 2000, 198-224

- Orizio, B., (a cura di), *Educazione Comparata*, numero monografico della rivista "Studium Educationis", CDAM., Padova, n.1/2004
- Orlando Cian, D., (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia, La Scuola.
- Orlando, V., Pacucci M., (2005). *La scommessa delle reti educative: il territorio come comunità educante*. Roma, LAS.
- Ortega Estéban, J., Rodríguez Conde, M. J., *Pedagogía social especializada: pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona, Editorial Ariel, 1999
- Ortega Estéban, J., *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Salamanca, Amarú Ediciones, 1988
- Palmonari, A., (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1993
- Palomba, D., *Il metodo comparativo negli studi sull'educazione*, in *La Didattica*, 4, 1997.
- Pati, L., *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. Brescia, La Scuola, 1990.
- Patrizi, P., *Sviluppi devianti: l'ipotesi della carriera*, in: F. Petruccelli (a cura di), 'Psicologia dello sviluppo', Milano, Franco Angeli, 2000
- Pérez Jiménez, F., *Menores infractores: estudio empírica de la respuesta penal*, Valencia, Tirant Lo Blanc, 2006
- Petrone, L., Troiano, M., *Adolescenza e disagio giovanile*, Roma, Editori riuniti, 2001
- Ponti, G., *Compendio di Criminologia*, Cortina, Milano, 1980
- Rechea, C., Barberet, R., Montañés, J., Arroyo, L., *La delincuencia juvenil en España. Autoinforme de los jóvenes*. Universidad de Castilla La Mancha y Ministerio de Justicia e Interior, 1995.
- Regoliosi, L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, Carocci, 1998
- Rigliano, P. (a cura di), *Indipendenze. Alcool e cibo, farmaci e droghe, comportamenti di rischio e d'azzardo: le relazioni di dipendenza* Torino, Gruppo Abele, 1998
- Rogers, C.R., *La terapia centrata sul cliente*. Firenze, Martinelli, 1970
- Rossi, L., *Adolescenti criminali: dalla valutazione alla cura*. Roma, Carocci, 2004
- Rumiati, R., Pietroni, D., *La negoziazione*. Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Rutter M., Giller H., Hagell A., *Antisocial behavior by young people*. Cambridge University Press, 1998
- Rutter, M., Giller, H., *Delincuencia juvenil*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Santelli Beccegato, L., *Pedagogia Sociale e Ricerca interdisciplinare*. Brescia, La Scuola, 1977

- Sarracino, V. *Identità e problemi della Pedagogia Sociale*, in M.L. Iavarone, V. Sarracino, M. Striano: "Questioni di Pedagogia Sociale", Milano, Angeli, 2001
- Sartarelli, G., *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Roma, Aracne, 2002
- Scabini, E., *Funzionamento familiare e fattori di rischio in famiglie con adolescenti*, in S.M.G. Adamo, P. Valerio: "Fattori di rischio psicosociale in adolescenza", Quaderni del progetto "Spazio adolescenti". Napoli, La città del sole, 1997
- Scardaccione, G., Baldry, A.C., Scali, M., *La mediazione penale. Ipotesi di intervento nella giustizia minorile*. Milano, Giuffrè, 1998.
- Scardaccione, G., Origlia, E., Ferracuti, S., *Evolución estadística y tipologías de la desviación de los menores en Italia*. En Revista de Derecho Penal y Criminología Número 6, 1996.
- Serrano Gómez, A., *Delincuencia juvenil y movimientos migratorios*. In: Actualidad Penal Número 16, 2002.
- Serrano Maíllo, A., *Mayoría de edad penal en el Código de 1995 y delincuencia juvenil*. In: Revista de Derecho Penal y Criminología Número 5, 1995.
- Simeone, D., *La consulenza educativa, dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Milano, Vita e Pensiero, 2002
- Sola, G., *La pedagogia generale e la sua curvatura epistemologica*, in 'Pedagogia e vita', 4, 2004.
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma, Carocci, 2005
- Sorzio, P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*. Padova, Cleup, 2002
- Stella A., *La relazione educativa. Complessità, transazione e intenzione nel rapporto educatore-educando*, Guerini, Milano, 2002
- Sturniolo, I., *Per un rapporto umano e personalistico con il detenuto*. Firenze, Laurus, 1978
- Sturniolo, I., *Problematica pedagogica penitenziaria*. Firenze, Laurus, 1980
- Todeschini, M., Ziglio, C., *Comparazione educativa: comparare per imparare*. Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Bari, Laterza, 2004.
- Trincherò R., *Manuale della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002
- Ulivieri, S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Scandicci-Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Umbreit M.S., Coates R.B., Vos, B., *The impact of victim-offender mediation: Two decades of research*, Federal Probation, 65, 2001
- Urza Portillo, J., *Respuesta social al joven infractor. Metalegislación*. In: "Política criminal comparada, hoy y mañana", Madrid, C.G.P.J., 1999.

Urta Portillo, J.: *Siglo XXI. Legislación del joven infractor*. In: "Problemas criminológicos en las sociedades complejas", Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2000.

Vaniscotte, F., *L'Europa dell'Educazione: sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*. Brescia, La Scuola, 1994

Vegetti S., Battistin, A.M., *L'età incerta: i nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano, 2000.

Viggiani, L., *Storia della Pedagogia penitenziaria*. Roma, Anicia, 2006

Visalberghi, A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano, Mondadori, 1978

Weber, M., *Il lavoro intellettuale come professione* (tit. orig.: Politik als Beruf, Wissenschaft als Beruf, 1948). Torino, Einaudi, 1994

Weber, M., *Il metodo delle scienze storico-sociali* (tit. orig.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 1922), Torino, Einaudi, 2003

West, D.J., *La delinquencia juvenil*. Barcelona, Labor, 1957

Wikstrom P.H., Sampson R.J., *Social mechanisms of community influences on crime and pathways in criminality*, in: Lahey B.B., Moffitt T.E., Caspi A. "Causes of conduct disorders and juvenile delinquency". New York, The Guilford press, 2003

Winnicott, D.W., *La delinquenza come segno di speranza*, in: "Dal luogo delle origini", Milano, Cortina, 1990

Zagrebelsky, G., *Il diritto mite*. Torino, Einaudi, 1992

Zamperini, A., *Psicologia sociale della responsabilità*. Torino, Utet, 1998

Zizioli, E., *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Firenze, Le Lettere, 2014

Sitografia

<http://www.altrodiritto.unifi.it/ricerche/minori/sanchez/cap2.htm>

<http://www.associazioneantigone.it/>

http://ec.europa.eu/justice/news/intro/news_intro_en.htm

http://ec.europa.eu/justice/policies/criminal/procedural/docs/com_2011_327_fr.pdf

http://ec.europa.eu/justice/policies/criminal/procedural/docs/com_2011_327_fr.pdf

<http://ec.europa.eu/reding> <http://ec.europa.eu/reding>

<https://www.ecn.org/filiarmonici/albinati.html>.

<https://www.epea.org>

<https://www.eucpn.org>

<https://garantedetenutilazio.it>

https://www.giustizia.it/giustizia/prot/it/mg_15.wp?previousPage=mg_2_5_4_5&contentId=LEG48631

<https://giustizia.it>

<https://giustiziaminorile.it>

<http://www.minori.it>

http://noticias.juridicas.com/base_datos/ Penal/lo5-2000.html

<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/index.aspx>

<https://www.oijj.org>

<http://www.poder-judicial.go.cr>

<http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/europa/trattamento.htm>

Normativa nazionale ed internazionale

Decreto del Presidente della Repubblica (D.P.R.) 22 settembre 1988 n. 448: “Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni”

Legge 354/1975: “Norme sull’ordinamento penitenziario e sull’esecuzione delle misure privative e limitative della libertà”

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Libro verde sulla Applicazione della legislazione UE della giustizia penale in materia di detenzione (Application of EU criminal justice legislation in the field of detention)

Education in prison, Recommendation No.R (89) 12 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and explanatory memorandum.

Regole Minime per il trattamento dei detenuti, approvate dal Consiglio d'Europa nel 1973 (ispirate sostanzialmente a quanto già statuito in materia dalle Nazioni Unite nel 1955) e contenute in una raccomandazione indirizzata agli Stati membri).

Regole Penitenziarie Europee (1987) - Raccomandazione del Comitato dei Ministri della Comunità Europea 12 febbraio 1987