

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA  
DEI PROCESSI DI SVILUPPO  
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA  
E PSICOLOGIA



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia Sociale  
dello Sviluppo e Ricerca educativa**

**Curriculum in Psicologia dello Sviluppo e Ricerca educativa**

**XXXVII Ciclo**

TESI DI DOTTORATO

Il lavoro educativo con adolescenti autori di reato nelle comunità per  
minori in Italia

Dottoranda  
Arianna Monniello

Tutors  
Prof.ssa Anna Salerni  
Prof.ssa Irene Stanzione

Anno Accademico 2024 – 2025

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA  
DEI PROCESSI DI SVILUPPO  
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA  
E PSICOLOGIA



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia Sociale,  
dello Sviluppo e Ricerca educativa**

**Curriculum in Psicologia dello Sviluppo e Ricerca educativa**

Tesi di Dottorato

Dottoranda  
Arianna Monniello

Tutors  
Prof.ssa Anna Salerni  
Prof.ssa Irene Stanzione

XXXVII Ciclo

**Il lavoro educativo con adolescenti autori di reato nelle comunità per minori in Italia**

Nuova Cultura Roma

Anno Accademico  
2024 – 2025

Composizione grafica a cura dell'Autore



# Indice

Introduzione .....	XIII
Parte prima – Il quadro teorico e normativo .....	1
Capitolo primo – La devianza minorile .....	3
1.1. Adolescenza, comportamenti a rischio e devianza.....	3
1.2. Modelli interpretativi della devianza minorile .....	13
1.3. La prospettiva pedagogica .....	23
1.3.2. La pedagogia dei <i>ragazzi difficili</i> .....	27
1.4. Il fenomeno della devianza minorile nello scenario attuale.....	37
Capitolo secondo – Una giustizia a misura di minore .....	45
2.1. La legislazione italiana in ambito minorile.....	45
2.2. Il paradigma della giustizia riparativa .....	52
2.3. Fonti sovranazionali in materia di giustizia riparativa .....	61
2.4. Riforma Cartabia e giustizia riparativa .....	66
2.5. La giustizia riparativa in ambito penale minorile.....	71
2.6. Gli attuali orientamenti legislativi in ambito minorile: il Decreto Caivano.....	81
Capitolo terzo – Le comunità per minori in area penale .....	91
3.1. Le comunità per minori .....	91
3.2. La comunità per minori come microsistema in interazione con l'ambiente.....	98
3.3. Il collocamento di minori autori di reato in comunità .....	102
3.4. L'intervento educativo con adolescenti autori di reato in comunità.....	110
Parte seconda – La ricerca .....	122
Capitolo primo – Disegno di ricerca: scelte metodologiche e procedurali.....	123
1.1. Coordinate epistemologiche e scelte metodologiche.....	123
1.2. Obiettivi, interrogativi e studi della ricerca .....	126
Capitolo secondo –Studio 1: indagine esplorativa sulle pratiche educative con adolescenti autori di reato in comunità nella regione Lazio .....	131
2.1. Impianto metodologico.....	131
2.1.1. Metodo di analisi .....	134

2.2. Risultati .....	137
2.2.1. Pratiche educative in una prospettiva ecologica .....	138
2.2.1. Fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi in una prospettiva ecologica .....	152
2.2.1. Esperienze di giustizia riparativa .....	167
2.3. Osservazioni conclusive e implicazioni per le fasi successive di ricerca .....	172
Capitolo terzo – Studio 2: rilevazione quantitativa sulle pratiche educative con adolescenti autori di reato in comunità sul territorio nazionale .....	174
3.1. Impianto metodologico .....	174
3.2. Risultati .....	182
3.2.1. Pratiche educative .....	187
3.2.1. Fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi in comu- nità .....	194
3.2.1. Esperienze di giustizia riparativa .....	203
3.3. Osservazioni conclusive dello studio 2 .....	206
Capitolo quarto – Studio 3: studio di caso di una comunità edu- cativa che accoglie adolescenti autori di reato in provincia di Roma .....	209
4.1. Impianto metodologico .....	209
4.2. Risultati .....	215
4.2.1 Pratiche educative .....	216
4.2.2. Responsabilizzazione .....	221
4.2.3. Gestione dei conflitti .....	225
4.2.4. Fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi in comu- nità .....	230
4.3. Osservazioni conclusive dello studio 3 .....	234
Discussioni dei risultati e considerazioni conclusive .....	236
<i>Appendice A – Traccia dell'intervista semi-strutturata .....</i>	<i>246</i>
<i>Appendice B – Questionario agli operatori delle comunità .....</i>	<i>248</i>
<i>Appendice C – Scheda di osservazione .....</i>	<i>259</i>
<i>Appendice D – Traccia del focus group 1 .....</i>	<i>264</i>
<i>Appendice E – Traccia del focus group 2 .....</i>	<i>265</i>

<i>Riferimenti bibliografici</i> .....	267
<i>Riferimenti normativi</i> .....	281





*Ai ragazzi conosciuti in comunità  
motore d'avvio di questa ricerca*







## Introduzione

Il tema della devianza minorile è oggi al centro di un rinnovato dibattito pubblico e politico. Le conseguenze del Decreto Legge 15 settembre 2023, n.123 (c.d. Decreto Caivano), stanno già mostrando i loro effetti, in termini di sovraffollamento degli istituti penali per minorenni e di limitate possibilità di accesso a misure virtuose come la sospensione del processo e messa alla prova. L'approccio securitario della normativa si pone in contrasto con l'orientamento della Costituzione nonché della legislazione nazionale in ambito penale minorile, tradizionalmente attenta non solo alla tutela dei minori, ma anche alla considerazione dei tratti specifici che la devianza può assumere durante l'adolescenza. In questa fase evolutiva, le funzioni espressive e comunicative dell'azione deviante prevalgono rispetto a quanto accade in età adulta (De Leo & Patrizi, 1999) e risulta particolarmente rilevante indagarne il "senso soggettivo e comunicativo" (Maggiolini, 2014, p.12), per mettere in campo una risposta adeguata, in grado di attivare fattori protettivi nella traiettoria evolutiva del minore.

Nel sistema della giustizia penale minorile, le comunità per minori rappresentano un baluardo educativo fondamentale per rendere effettivi i principi ispiratori della legislazione in materia (D.P.R. 448/88) e per garantire una giustizia a loro misura. La possibilità di collocare un adolescente autore di reato in comunità, permette di depotenziare l'impatto stigmatizzante del circuito penale e contestualmente di rispondere alle sue esigenze educative, di tutela e di recupero. La preziosa possibilità di conciliare le esigenze educative del minore, con quelle contenitive e di controllo, proprie del processo penale, rappresenta il motivo centrale del frequente e crescente utilizzo della misura del collocamento in comunità nella Giustizia penale minorile (Mastropasqua et al., 2020; Ministero della Giustizia, 2022). Le comunità per minori, rappresentano una realtà plurale sul territorio nazionale, sono distribuite in maniera disomogenea, differiscono in quanto a modelli gestionali, organizzativi, di lavoro e quindi pratiche educative adottate (Cerrocchi, 2018). Per gli adolescenti di area penale le comunità rappresentano il luogo nel quale trovare risposta alla "domanda implicita del gesto trasgressivo" (Maggiolini, 2014) e allo stesso tempo sperimentare quella "dilatazione del campo di esperienza"

(Bertolini e Caronia, 2015) necessaria ad attribuire un senso diverso al vissuto, in un'ottica di responsabilità. I ragazzi che arrivano in una comunità socio educativa in misura penale provengono da storie segnate da una marcata problematicità (Castelli, et al., 2016) e dalla presenza di fattori di rischio, individuali, familiari e contestuali, associati all'elevato rischio di recidiva (Locatelli et al., 2019; Mastropasqua et al., 2013). In comunità, il lavoro educativo volto alla responsabilizzazione dell'adolescente affianca quello quotidiano di cura, costituendo un binomio inscindibile. Visto il progressivo affermarsi del paradigma della giustizia riparativa, è richiesta particolare attenzione al significato riparativo dei percorsi educativi dei minori di area penale accolti in comunità.

Questo contributo affronta il tema del lavoro educativo con adolescenti autori di reato nelle comunità per minori, scarsamente indagato in letteratura da una prospettiva educativa e pedagogica. Le scienze dell'educazione possono, attraverso una lettura inter e multi disciplinare, mettere in rete i diversi attori coinvolti nel lavoro educativo in area penale minorile e interconnettere i diversi sistemi contestuali contribuendo alla riflessione sui temi e ad una progettazione condivisa. La ricerca condotta si propone di mettere in luce le pratiche adottate per accompagnare i minori nei loro percorsi penali, di indagare i fattori che possono facilitare o ostacolare gli interventi e di esplorare l'esperienza delle comunità rispetto alla giustizia riparativa.

Il presente lavoro di tesi è suddiviso in due sezioni: la prima di natura teorica e legislativa e la seconda di natura metodologica.

Più nello specifico, la prima sezione si compone di tre capitoli. Nel primo viene approfondito il tema della devianza minorile e delle sue specificità, connesse alla delicata fase evolutiva dell'adolescenza. Vengono quindi delineati i diversi modelli interpretativi della devianza minorile con particolare attenzione alla prospettiva pedagogica e alle caratteristiche che il fenomeno assume nello scenario attuale.

Il secondo capitolo esamina gli aspetti legislativi che regolano la giustizia penale minorile, illustrando i principi e le fonti normative italiane per poi andare ad approfondire il tema della giustizia riparativa e le relative fonti sovranazionali e nazionali, con specifico riguardo alla Riforma Cartabia (D.lgs. 150/2022) e alle esperienze di giustizia riparativa in

ambito minorile. Infine, sono presentati i cambiamenti normativi introdotti nel contesto nazionale dal più recente Decreto Caivano.

Il terzo capitolo si concentra sulle comunità per minori in Italia e sul loro ruolo nella giustizia penale minorile. Viene presentato in dettaglio il modello ecologico di valutazione delle comunità (Palareti, 2003; Bronfenbrenner, 1986), che riflette la complessità dell'intervento residenziale e indaga il lavoro che la comunità svolge a diversi livelli. Questo modello ha orientato la costruzione della ricerca. Sono quindi delineati i percorsi che possono portare un minore autore di reato a essere collocato in struttura e vengono approfondite le peculiarità del lavoro educativo con questi minori nel contesto della vita quotidiana in comunità.

La seconda sezione consta di quattro capitoli.

Nel primo sono illustrate le scelte metodologiche e procedurali che hanno orientato la costruzione del disegno di ricerca.

Nei successivi tre capitoli vengono presentati i tre studi condotti.

Nel capitolo due si presenta l'indagine esplorativa che ha coinvolto coordinatori e responsabili delle comunità per minori che accolgono adolescenti autori di reato nel Lazio. L'obiettivo dello studio è quello di esplorare le pratiche educative, i fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi e l'esperienza delle comunità rispetto alla giustizia riparativa a livello regionale. L'indagine ha costituito la fase esplorativa del progetto di ricerca che ha guidato la definizione dei successivi studi.

Nel capitolo tre viene illustrata la rilevazione quantitativa che è stata condotta a livello nazionale con l'obiettivo di svolgere una ricognizione delle pratiche educative, dei fattori agevolanti e ostacolanti e dell'esperienza degli operatori rispetto alla giustizia riparativa.

Nel capitolo quattro viene presentato lo studio di caso condotto in una comunità della provincia di Roma. L'obiettivo dello studio è approfondire le pratiche educative adottate con adolescenti autori di reato a livello locale.

Nei tre studi, la presentazione dei risultati segue le domande di ricerca alle quali si propongono di rispondere, rispettivamente da una prospettiva regionale, nazionale e locale. Inoltre, le pratiche emerse, così come i fattori agevolanti e ostacolanti, verranno descritte in base ai livelli nei quali si realizza il lavoro residenziale: micro, meso, eso e macrosistema.

Conclude il lavoro una riflessione sui dati emersi trasversalmente nei tre studi e alcune considerazioni comprensive di limiti e prospettive future aperte dai risultati della ricerca.



Parte prima

IL QUADRO TEORICO E NORMATIVO



# Capitolo primo

## La devianza minorile

### 1.1. Adolescenza, comportamenti a rischio e devianza

L'adolescenza è il periodo della transizione evolutiva, spesso turbolenta, dall'infanzia all'età adulta. I comportamenti devianti si discostano dalle norme e dalle attese sociali, trasgrediscono valori, regole morali e stili di vita condivisi. Adolescenza e devianza sono entrambe caratterizzate da una tendenza a eccedere (dal latino *excedere*, andar fuori, andare oltre): a oltrepassare una condizione precedente, a superare i confini di ciò che è considerato culturalmente accettabile.

Nell'avviare il discorso sulla devianza in ambito minorile, è necessario considerare le caratteristiche psicologiche, relazionali, sociali e gli obiettivi di crescita specifici dell'adolescenza.

Il primo tentativo di indagare scientificamente questo periodo della vita risale all'opera di Stanley Hall (1904). Lo studioso descrive l'adolescenza come una "nuova nascita" in cui la personalità si rinnova completamente. Il passaggio all'adolescenza è considerato particolarmente drammatico: è una fase di *storm and stress*, di stati d'animo estremi, eccessivi, contrastanti, di instabilità emotiva, irrazionalità e conflittualità. Queste caratteristiche sono ritenute costanti e specifiche perché biologicamente determinate. Sebbene l'idea dell'adolescenza come fase di *storm and stress* sia ancora radicata nell'immaginario collettivo, è ormai dimostrato che la "tempesta" adolescenziale può manifestarsi secondo modalità e livelli di intensità diversi che dipendono sia da caratteristiche individuali che culturali (Arnett, 1999).

Le teorie classiche sull'adolescenza hanno cercato di spiegare i comportamenti che caratterizzano questa fase evolutiva a partire da aspetti ritenuti fondamentali: alcune si sono focalizzate principalmente sulla maturazione biologica, altre sullo sviluppo cognitivo, altre ancora sulle influenze culturali.

La psicoanalisi ha messo in evidenza la criticità di questa fase evolutiva, caratterizzata da un forte conflitto a livello intrapsichico. La profonda riconfigurazione del soggetto, caratteristica di questa fase, può

essere vissuta con forte sofferenza e disagio, tanto da mettere a repentaglio l'equilibrio psichico.

L'approccio dell'antropologia culturale, a partire dagli studi di Margaret Mead (1928), ha spostato l'attenzione sull'influenza della cultura d'appartenenza sulle caratteristiche dell'adolescenza, ritenuta un fenomeno culturalmente specifico.

Le teorie successive hanno gradualmente adottato un approccio integrativo, volto a sintetizzare i contributi precedenti e a considerare simultaneamente gli elementi coinvolti nella transizione evolutiva e la loro interazione. Kurt Lewin (1939), per primo, organizzando gli studi precedenti in una teoria globale, propone di considerare il comportamento degli individui come conseguenza dell'interdipendenza tra fattori individuali e di contesto. Successivamente, Erik Erikson (1950, 1968), tra i pionieri nell'ambito degli studi sull'adolescenza, considera come il ciclo di vita sia caratterizzato da una serie di periodi critici nei quali gli individui devono affrontare compiti personali e sociali fondamentali per avanzare nella crescita: l'adolescenza è uno di questi periodi critici.

La psicologia contemporanea, sia di indirizzo psicodinamico che psicosociale, ha superato l'idea che l'adolescenza sia una fase di rottura e "crisi", di disagio e sofferenza, fenomeno universale e trasversale nel tempo e nello spazio. La nuova prospettiva nasce da una concezione dello sviluppo umano che non si limita più ai primi anni di vita, ma continua durante il suo intero ciclo. In tale ottica l'adolescenza non conclude la fase evolutiva e non si contrappone al periodo di stabilità dell'età adulta, "Al contrario, molti altri momenti di transizione lungo tutto il ciclo di vita possono presentarsi come difficili e problematici [...] la crisi adolescenziale può quindi non essere né l'unica né l'ultima né la più importante nella vita di una persona" (Bonino et al., 2003, p.13).

Nella prospettiva del ciclo di vita l'interazione individuo-ambiente prosegue per tutta la vita: eventi passati e presenti si intrecciano e influenzano in modo continuo, personale, dinamico. La psicologia dell'età evolutiva, in precedenza focalizzata esclusivamente sulle esperienze precoci per comprendere i comportamenti adolescenziali, sposta ora l'attenzione anche sul presente. Le caratteristiche e gli elementi di novità del presente possono influenzare positivamente o negativamente la rielaborazione delle esperienze vissute e le traiettorie di sviluppo. Viene inoltre

riconosciuta importanza alla dimensione del futuro quale motore di azione e realizzazione personale, specificatamente in adolescenza. Lo sviluppo non è più considerato un processo lineare obbligato ma le traiettorie evolutive seguono percorsi individuali, irregolari, probabilistici, inediti, al punto da far parlare oggi di “adolescenze”. Queste ultime sono molteplici, differenti per età, sesso, ambiente socioculturale di provenienza e opportunità offerte dal contesto. Seppur nella loro unicità, le adolescenze sono accomunate dall’essere “una delle esperienze più profonde e rapide di cambiamento personale dell’intera esistenza umana” (Speltini, 2016, p.37).

La variabilità delle traiettorie di sviluppo è data dalla continua interazione tra il soggetto (con le sue caratteristiche) e il suo contesto di vita (con le sue specificità). Da questa prospettiva, sistemica, interazionista e costruttivista, lo sviluppo è definito come “azione nel contesto” ovvero “il risultato dell’azione dell’individuo, intenzionale ed orientata verso uno scopo, volta a tentare di far coincidere obiettivi e potenzialità individuali con le richieste e le opportunità del contesto” (Bonino et al., 2003, p.20). Quest’ultimo è caratterizzato da vincoli, opportunità e fonti di influenza: durante l’adolescenza hanno particolare rilevanza alcune variabili universali, come i cambiamenti fisici, alcune variabili storiche, quali l’ambito formativo e del mondo del lavoro, ma anche le interazioni sociali con il gruppo dei pari e la famiglia d’appartenenza (Palmonari, 2011).

Bronfenbrenner (1986), a partire da una visione allargata e complessa dell’ambiente circostante, propone un modello ecologico dello sviluppo umano costituito da quattro sistemi concentrici, organizzati in maniera gerarchica e interdipendenti. L’individuo entra in contatto diretto solo con i sistemi a lui più vicini, microsistema e mesosistema. I *microsistemi*, come la famiglia e la scuola, interconnessi, costituiscono il *mesosistema*. Anche i sistemi con cui il soggetto entra in contatto solo indirettamente possono però influenzare il suo sviluppo: gli eventi che si verificano a livello di *esosistema* ma anche le variabili culturali, collocate nel livello più lontano dal soggetto, il *macrosistema*. Le ideologie, i valori, i modelli, possono infatti direzionare le azioni personali e rappresentare, in adolescenza, riferimenti importanti nel processo di costruzione dell’identità, che “non è più vista come una costruzione unitaria, ma come un sistema dinamico e articolato, non necessariamente omogeneo, continuamente

riorganizzato dall'individuo" (Bonino et al., 2003, p. 28). Gli specifici fattori che caratterizzano ciascun sistema dell'ambiente circostante si intrecciano infatti con le caratteristiche fisiche e cognitive, con potenzialità e limiti di ciascun individuo.

In adolescenza, il soggetto, nel suo incontro con l'ambiente, è alle prese con la realizzazione di alcuni "compiti di sviluppo" specifici. Il concetto di *developmental task*, teorizzato da Havighurst (1952) indica:

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 ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà di fronte ai compiti che si presentano in seguito (Havighurst, 1952, p.2).

I diversi compiti evolutivi specifici dell'adolescenza possono essere ricondotti a quello centrale di costruire una propria identità personale e sociale, necessaria per raggiungere la condizione di adulto. Il processo di costruzione dell'identità, che prosegue durante l'intero ciclo di vita, ha infatti nell'adolescenza una tappa fondamentale a causa dei "cambiamenti di straordinaria intensità" (Fabbrini & Melucci, 1992, p.31), che il soggetto vive consapevolmente. Alcuni sono "biologicamente" determinati, come i cambiamenti fisici e cognitivi, altri, sono invece definiti dal gruppo culturale d'appartenenza, come le influenze, le norme e le richieste sociali, che variano in base al contesto, al momento storico, alla classe sociale. L'adolescente<sup>1</sup> vive l'esperienza della pubertà, un allargamento degli interessi personali e sociali, l'evoluzione del pensiero ipotetico-deduttivo. Il rapido sviluppo sessuale e cognitivo comporta un lavoro personale di ristrutturazione cognitiva e affettiva, di ricomposizione dell'immagine di sé che se per un verso è nuova perché modificata dai cambiamenti in essere, dall'altro è in continuità con la propria immagine del passato (Speltini, 2016). I cambiamenti che l'adolescente è chiamato ad affrontare non riguardano infatti esclusivamente il poter o dover imparare a fare, ma comportano anche una profonda "risimbolizzazione del Sé" (Maggiolini & Pietropolli Charmet, 2004, p.12). Nella costruzione

<sup>1</sup> Si precisa che nel testo si farà uso del genere grammaticale maschile, in base alle regole della lingua italiana, per riferirsi ai diversi generi.

identitaria, il gruppo dei pari rappresenta un riferimento fondamentale (Palmonari, 2011).

Erikson (1950, 1968) aveva descritto l'adolescenza come un periodo di confusione rispetto ai propri ruoli sociali, Marcia (1980) aveva invece suggerito di considerarla una fase di "esplorazione" essenziale per la costruzione progressiva di aspetti significativi della personalità. L'adolescenza si caratterizza contemporaneamente come fase di attesa, di costruzione, di sperimentazione, di "moratorio psicosociale" (Erikson, 1968) che la società concede al soggetto per far sì che esplori attivamente e trovi il suo ruolo sociale.

Per far fronte ai compiti di sviluppo e costruire una nuova immagine di Sé, l'adolescente adotta strategie differenti: alcune sono adattive e protettive per la crescita, altre possono rappresentare invece dei fattori di rischio per il suo benessere e il suo adattamento al contesto sociale (Maggiolini & Pietropolli Charmet, 2004). Sono diffusi tra gli adolescenti comportamenti pericolosi e trasgressivi, a lungo definiti "problematici" perché disallineati alle norme sociali, perfino "patologici". Tali comportamenti sono definitivi "a rischio" ovvero "comportamenti che compaiono in quest'età e che possono, in modo diretto o indiretto, mettere a repentaglio il benessere psicologico e sociale, così come la salute fisica immediata o futura [...]" (Bonino et al., 2003, p.31). Tra questi sono comuni l'uso e/o abuso di sostanze psicoattive, una guida spericolata, comportamenti sessuali non protetti e/o promiscuo, comportamenti devianti. I comportamenti a rischio sono tanto diffusi tra gli adolescenti, da essere considerati pressoché universali, e tendono a scomparire o ridursi consistentemente con la conclusione di questa fase evolutiva. Questo alla luce delle caratteristiche età-specifiche dell'adolescenza, legate alle modificazioni a livello neurobiologico e affettivo: la tendenza all'impulsività e all'aggressività, riconducibile alla difficoltà nella regolazione emotiva, e la trasgressione, attribuibile alla messa in discussione dell'autorità. Inoltre, tali comportamenti possono rispondere ad uno dei bisogni fondamentali espressi dall'adolescente nel suo percorso di crescita: il bisogno adattivo di mettersi alla prova, di valutare la tenuta delle proprie capacità, di testare le proprie potenzialità (Carbone, 2003). Il concetto di "rischio" risulta allora strettamente connesso a quello di "sfida", non solo verso gli altri ma anche verso sé stessi.

Pur nella loro eterogeneità, i comportamenti a rischio rimandano a problematiche connesse al processo di costruzione dell'identità e alle strategie messe in atto per padroneggiarle. Ogni azione dell'adolescente, salutare o pericolosa che sia, va infatti letta alla luce del periodo evolutivo in essere e degli obiettivi, personalmente e socialmente significativi, che il soggetto è impegnato a raggiungere. Le condotte adottate costituiscono azioni dotate di senso, autoregolate, con una loro specifica funzione rispetto ai diversi compiti di sviluppo (Bonino et al., 2003).

Le condotte a rischio possono svolgere una funzione adattiva, costruttiva rispetto al percorso di sviluppo, essere espressione di quel processo di sperimentazione necessario alla costruzione di una nuova immagine di sé. La forte valenza trasgressiva, che accomuna molti di questi comportamenti, riflette la necessità di affermare la propria indipendenza e capacità di decisione attraverso la messa in discussione delle regole imposte dal mondo adulto. In tal senso tali condotte possono essere ritenute "al servizio della crescita e dell'acquisizione dell'identità" (Berti, 2016, p.167). Il gesto "trasgressivo" può essere interpretato, a partire dal significato etimologico della parola stessa, quale segnale di "passaggio". Tali comportamenti marcano infatti in modo implicito o esplicito l'acquisizione di un nuovo ruolo sociale e la nuova appartenenza al mondo adulto caratterizzandosi come "indici di transizione" (Maggiolini, 2014, p.270).

Tuttavia, quando le condotte a rischio non hanno carattere transitorio, possono essere espressione di un disagio personale, familiare e sociale. In tali casi il rischio ha una valenza disadattiva e può costituirsi come patologico. Se l'adolescente, impegnato a far fronte ai compiti evolutivi non trova risposta alle sue esigenze di sviluppo nel suo contesto di vita, tali condotte possono essere "catalizzatori del cambiamento" (Maggiolini & Pietropolli Charmet 2004, p.270) ovvero espressione di difficoltà nella transizione adolescenziale e nella costruzione di una propria identità sociale. Quando infatti i comportamenti sono caratterizzati da una forte trasgressività, sono messi in atto in maniera frequente e lungo un continuum di sempre maggiore gravità, possono indicare una tendenza antisociale che può frequentemente stabilizzarsi in una carriera delinquenziale.

Dunque, come affermano Maggiolini e Pietropolli Charmet (2004): "Il comportamento trasgressivo può costituire [...] sia una modalità di accesso al ruolo sociale e psicologico di adulto, sia un segnale di difficoltà



evolutiva, assumendo un senso più propriamente antisociale” (p.267). Risulta quindi particolarmente importante, anche se complesso, distinguere la funzione che ciascun comportamento può avere esplorando il “senso soggettivo e comunicativo” (Maggiolini, 2014, p.12) e le “motivazioni sottostanti” (Carbone, 2003, p.45) le condotte agite. Indagare il significato soggettivo costituisce, infatti, la premessa indispensabile per scegliere l’atteggiamento più consono da adottare nella presa in carico di questi adolescenti e rispondere in modo efficace a quella che Maggiolini (2014) definisce “la domanda implicita nel gesto trasgressivo” (p.10).

Alcune condotte devianti, a causa della loro gravità possono raggiungere gli estremi dell’illegalità. Violare la legge è tanto comune tra gli adolescenti da poter essere considerato un comportamento generalizzato. Nella maggior parte dei casi si tratta di trasgressioni occasionali che solo in percentuale molto bassa arrivano a coinvolgere l’Autorità Giudiziaria. Le condotte devianti tendono a mantenere stabili le differenze individuali: chi viola la legge con maggiore frequenza e gravità da quando è piccolo rischia in maggior misura che la sua tendenza a delinquere aumenti e non si inverta con l’avanzare dell’età e quindi con la fine del periodo adolescenziale (Berti, 2016). Il fenomeno dell’antisocialità risulta “ubiquitario ma concentrato” (Tolan & Gorman-Smith, 2003): nonostante l’estesa diffusione di comportamenti devianti tra gli adolescenti, solamente una piccola percentuale è responsabile della maggior parte di condotte criminali e di quelle più gravi in particolare.

Frequentemente la categoria di devianza è associata alle trasgressioni degli adolescenti, non solamente nel linguaggio comune ma anche in quello scientifico e giuridico. Eppure solamente parzialmente le condotte devianti coincidono con quelle delinquenziali: i confini tra devianza e delinquenza, sebbene concetti tra loro distinti, risultano spesso sfumati (Cavallo, 2002). Il concetto di “devianza” è introdotto negli Stati Uniti agli inizi degli anni Trenta per indicare i comportamenti contrari alle norme sociali e ai valori fondamentali di un preciso contesto sociale e periodo storico. I comportamenti devianti non violano le norme giuridiche, al contrario delle condotte delinquenziali. Il concetto di “delinquenza” fa infatti riferimento a comportamenti che trasgrediscono le leggi e costituiscono reati. Entrambi i concetti si caratterizzano per uno scostamento dalle

norme condivise: da valori e norme sociali nei casi di devianza, da norme giuridiche nei casi di delinquenza (Berti, 2016).

Definire una condotta come deviante oppure delinquenziale dipende in maniera consistente dal contesto storico e culturale nel quale viene messa in atto. I valori e le norme sociali differiscono da cultura a cultura e variano notevolmente nel tempo. Allo stesso modo le norme giuridiche, a seguito di significativi cambiamenti socioculturali, possono spostare, nel tempo, il confine tra lecito e illecito. Tuttavia, anche se un comportamento che era considerato illecito arriva ad essere considerato lecito, è necessario un cambiamento culturale graduale perché arrivi ad essere considerato “normale”.

In considerazione di ciò, nello studio sulla devianza minorile, risulta particolarmente rilevante il significato che la comunità dà a tali comportamenti e le risposte che adotta quando valori fondamentali e socialmente condivisi vengono trasgrediti. Al comportamento deviante, che indica la mancata interiorizzazione di tali valori, “la società risponde o con la riprovazione sociale, che produce per il ragazzo isolamento ed etichettamento, o con misure di tipo (ri)educativo, con sanzioni cioè che, pur non avendo natura penale, sono comunque avvertite come punizione” (Cavallo, 2002, p.8).

Non necessariamente chi agisce un comportamento deviante o commette un reato diventa un delinquente: la transizione verso la delinquenza passa per un percorso definito da azioni commesse dall’individuo e da reazioni della comunità. Qualora l’ambiente familiare, il contesto sociale, l’istituzione non rispondono in maniera adeguata, l’adolescente può perseverare nel mettere in atto condotte delinquenziali e procedere così nella costruzione di un’identità deviante. Come mette in luce Cavallo (2002):

La risposta sociale al primo atto deviante che segnala il disagio e la sofferenza di un ragazzo assume una specifica rilevanza e significatività nella costruzione o meno di una personalità deviante; ne deriva che la collettività, le politiche sociali e la politica giudiziaria concorrono fortemente, in funzione della modulazione delle risposte, a ridurre o ad accrescere il rischio di devianza (p.10).

Cavallo (2002) propone un modello dell’universo minorile (Fig.1) che spiega il processo che può portare un minore dall’area della normalità a

quella della delinquenza, attraverso stadi intermedi nei quali alcune “barriere” positive possono prevenire la discesa al centro. Questo modello è costituito da quattro aree, disposte in strati concentrici:

- *Area della normalità*, dove si collocano i ragazzi che mettono in atto condotte conformi a parametri comportamentali accettati dal loro contesto sociale d'appartenenza;
- *Area del disagio*, nella quale sono presenti ragazzi portatori di un malessere riconducibile a condizioni familiari complesse che possono provocare nella persona diverse difficoltà. In particolare i sintomi di disagio sono perlopiù riconducibili a isolamento, reattività, oppositività, problematiche relative al processo di apprendimento e socializzazione;
- *Area della devianza*, nella quale si trovano i minori che mettono in atto comportamenti che si discostano dalle norme sociali ma non costituiscono un reato. Tra questi l'abbandono scolastico, la fuga, la prevaricazione diffusa, l'uso di sostanze stupefacenti e la frequentazione di gruppi devianti;
- *Area della delinquenza* in cui si collocano i ragazzi che commettono azioni punibili dal codice penale.

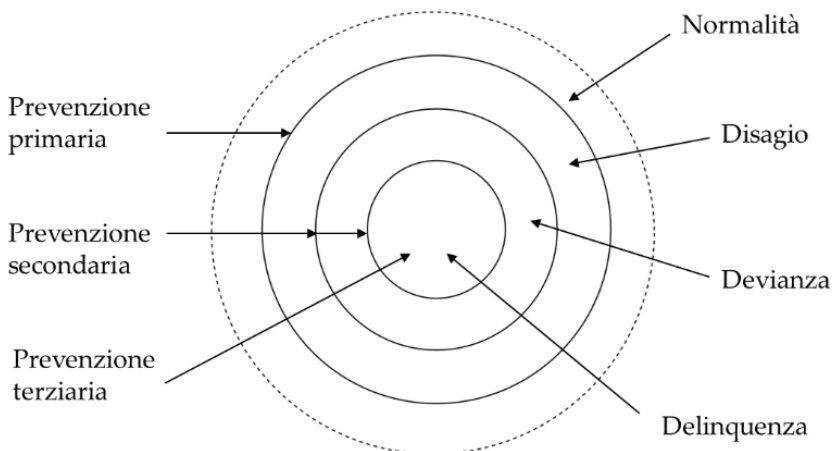


Fig. 1 - Modello dell'universo minorile e delle barriere che intervengono nel percorso che può portare un minore alla delinquenza (Cavallo, 2002, p. 11)

Nel confine tra un'area e l'altra Cavallo evidenzia alcune "barriere", costituite da misure e strumenti messi in campo dal contesto sociale, che possono impedire il passaggio dalle aree esterne verso la più interna, quella della delinquenza. Tra l'area della normalità e quella del disagio si inseriscono le azioni di *prevenzione primaria* rivolte a tutti i minori indistintamente e riconducibili alle politiche sociali per l'infanzia e adolescenza, messe in atto attraverso l'erogazione di servizi sociali, educativi, sanitari, scolastici da parte degli enti territoriali. Nel passaggio tra l'area del disagio a quella della devianza e da quella della devianza a quella della delinquenza, intervengono invece le azioni di *prevenzione secondaria* rivolte a minori "a rischio" e costituita da attività, erogate dai medesimi enti del territorio, volte a interrompere i meccanismi di rischio. Infine nel caso dei ragazzi che si trovano ormai nell'area della delinquenza a seguito della commissione di un reato vengono messi in campo, da servizi territoriali e del Ministero della Giustizia, interventi di *prevenzione terziaria*, che mirano ad evitare la recidiva. Esiste, secondo Cavallo (2002), una continuità negativa dei fenomeni di devianza verso quelli di criminalità. Il passaggio tra gli strati avviene gradualmente: tutti i minori che arrivano a condotte delinquenziali hanno attraversato tutti gli strati precedenti. In tali casi le barriere tra gli strati e quindi le risposte ricevute dall'ambiente non sono state idonee ad impedire la commissione di un reato da parte dell'adolescente. Le reazioni del contesto sociale (o la loro assenza) ai comportamenti devianti dei minori risultano quindi fondamentali, perché capaci di condizionare l'instaurarsi o meno di una condotta criminale. Difatti, qualora gli interventi di prevenzione primaria e secondaria falliscano, gli unici interventi attuabili sono quelli che agiscono su condotte delinquenziali già strutturate e quindi più difficili da scardinare. Inoltre l'adolescente rischia di costruire la propria identità personale facendo proprie le categorie di devianza e delinquenza, utilizzate per definire il suo comportamento. Emerge dunque la presenza di molteplici fattori, di ordine psicologico e sociale, che in costante e complessa interazione, condizionano lo sviluppo dei percorsi che conducono a disagio, devianza e delinquenza nel mondo giovanile.

## 1.2. Modelli interpretativi della devianza minorile

Tradizionalmente il fenomeno della devianza minorile è stato affrontato all'interno di un paradigma eziologico: in presenza di comportamenti criminali veniva ricercato un nesso causale tra fattori che portasse a una spiegazione completa, rigorosa e, se possibile, predittiva. Tale paradigma guardava infatti al fenomeno della devianza in termini generalizzabili e predittivi, sulla base dell'assunto per cui la spiegazione scientifica, identificando le cause sottostanti, potesse prevedere i comportamenti criminali. A partire dalle investigazioni ottocentesche sul determinismo fisiologico, sull'ereditarietà del delitto, sugli indizi fisiognomici del crimine, fino alla più recente corrente del determinismo culturale, il paradigma eziologico ha lasciato un segno profondo sia sul piano del senso comune che del sapere condiviso.

Per spiegare il fenomeno, le teorie riconducibili a tale paradigma hanno spesso utilizzato "il criterio delle evidenze" (De Leo & Patrizi, 1999, p.21): attivando processi semplificati di ragionamento (Emiliani & Zani, 1998), identificavano "correlazioni illusorie" (Chapman & Chapman, 1969) tra comportamento criminale ed elementi presenti nel passato di chi lo aveva commesso. Come scrivono De Leo e Patrizi (1999):

"L'evidenza attuale - il comportamento non conforme alla norma penale - è stato così ricondotto ad evidenze del passato in termini di deprivazioni: fisiche (dagli studi lombrosiani fino ai più sofisticati programmi di ricerca sulle disfunzioni cerebrali); sociali e ambientali (dall'ipotesi dell'anomia e della disorganizzazione sociale al divario, esperito in maniera difforme tra i diversi strati sociali, tra mete culturali proposte e mezzi legittimi a disposizione); comportamentali (si pensi all'ipotesi dell'esempio negativo o dell'imitazione, di uno stile di comportamento trasmesso da famiglie o gruppi criminogeni); familiari e relazionali (carenze di cure materne, abbandoni precoci, stili educativi); psicologiche e psicopatologiche (dalla malattia mentale a condizioni, permanenti o situazionali, come l'aggressività, il deficit intellettivo ecc.)" (pp 21-22).

Seppure nella diversità di fattori identificati come responsabili della devianza, queste teorie sono accomunate dallo stesso approccio deterministico: la ricerca di un legame causale lineare tra fattori. Tra queste, alcune, definite "disposizionali", fanno risalire il comportamento criminale

a caratteristiche individuali relativamente stabili, innate o acquisite ovvero a cause organiche o cause psichiche. Altre, le teorie “sociogenetiche”, riconducono invece i comportamenti criminosi alle caratteristiche della struttura sociale.

All'interno del paradigma eziologico, nella storia della criminologia vengono individuati tre indirizzi fondamentali che hanno condizionato fortemente l'interpretazione della delinquenza minorile fino all'epoca attuale.

Il primo è l'indirizzo antropologico che riconduce le cause della delinquenza a fattori di ordine biologico. Questo orientamento si sviluppa a partire dagli studi di Cesare Lombroso (1876) e dalla sua ipotesi del “delinquente nato” secondo la quale l'individuo mette in atto condotte delinquenziali perché portatore di caratteri propri di uno stadio primitivo dello sviluppo umano. L'indirizzo antropologico si basa sul principio positivista secondo cui la diversità è la manifestazione di patologie, disfunzione, disturbi. Nonostante il positivismo criminologico sia da tempo superato, le teorie che considerano centrali i fattori di ordine biologico risultano tuttora attuali. Le ricerche sono passate dall'identificazione del tipo somatico dominante, a specifiche configurazioni cromosomiche, a fattori neurologici. I progressi compiuti dalle neuroscienze negli ultimi quarant'anni hanno infatti portato nuovamente in luce l'importanza di fattori biologici ma a partire da basi nuove: gli studi di neuroimaging hanno permesso di conoscere la struttura e il funzionamento cerebrale, gli studi di genetica di identificare quei comportamentali ereditabili e determinanti rispetto all'insorgenza di comportamenti devianti durante l'adolescenza. Tali approcci affrontano il problema della devianza in un'ottica prevalentemente clinica.

Il secondo indirizzo, quello psicologico, ricerca le cause della delinquenza nei tratti di personalità e nel carattere: chi compie un reato non lo fa a causa di un danno organico ma per l'inadeguatezza della sua evoluzione psicologica, della quale la condotta criminosa è un sintomo. Le teorie psicologiche spiegano i comportamenti devianti sulla base delle relazioni che l'individuo ha sperimentato con le sue figure d'attaccamento nei primi anni di vita, delle dinamiche intrapsichiche e dei processi di socializzazione. Gli approcci psicologico e psicoanalitico, ma anche la branca della psichiatria, cercano di identificare i tratti della personalità che sono

stati sistematicamente associati al comportamento deviante quali l'immatùrità, l'anaffettività, l'aggressività. Negli anni Novanta viene coniata l'espressione "condotta antisociale" che, ricondotta ad una tendenza antisociale, può stabilizzarsi in un tratto di personalità e configurarsi quindi come disturbo. Tale disturbo è definito dai manuali diagnostici "Disturbo Antisociale di personalità" (DAP) ed è caratterizzato dalla tendenza a ledere sistematicamente i diritti altrui, infrangere le norme sociali e agire comportamenti impulsivi, aggressivi e violenti. I fattori centrali per la sua identificazione e diagnosi sono l'incapacità di conformarsi alle norme sociali, giuridiche e etiche e un'insensibile mancanza di preoccupazione per gli altri.

Infine, il terzo indirizzo è quello sociologico che riconduce le cause della delinquenza alla struttura sociale. Le teorie sociologiche hanno cercato di spiegare il ruolo dei fattori di natura socioeconomica nello sviluppo della delinquenza, focalizzando l'attenzione sui rapporti tra individuo e società. A partire da una rielaborazione del concetto di anomia di Durkheim (1962), le *Teorie funzionalistiche* interpretano il fenomeno della devianza come intrinsecamente funzionale alla società stessa, poiché svolge il ruolo di stabilire i confini tra ciò che è lecito e ciò che è illecito. La delinquenza non è quindi un fatto individuale ma sociale. Se per Durkheim era l'assenza di norme (anomia) a favorire la devianza, per Merton (1959) questa ha origine dalla presenza di norme che sono in contrasto con la struttura sociale. La distribuzione diseguale delle opportunità e quindi il disequilibrio (*disjunction*) tra i fini socialmente investiti di valore (successo, prestigio, ricchezza) e i mezzi legittimi consentiti per realizzarli, crea importanti tensioni sociali che provocano uno stato di svalutazione e violazione delle norme (anomia). Per alcune classi sociali, la devianza rappresenterebbe l'unico mezzo per accedere a quelle mete. A partire da tale ipotesi, altri studiosi, tra i quali Cohen (1955), interpretano le azioni criminali dei ragazzi delle bande delinquenti come l'unico modo per ottenere uno status che, data la loro condizione di svantaggio culturale, sociale ed educativo, rispetto ai ragazzi della classe media, sarebbe altrimenti inaccessibile. Tuttavia, Cloward e Ohlin (1960/1968) sostengono che, a parità di tensione sociale, le attività criminali degli adolescenti dipendono anche dalla "possibilità differenziale di attività illecita" nel contesto d'appartenenza. Inoltre, tra le teorie sociologiche più rilevanti, le

*teorie del controllo sociale* sostengono che la possibilità che qualcuno violi o meno una norma dipende dall'assenza di controlli sociali che glielo impediscano. Tuttavia, i meccanismi informali di disapprovazione sociale dei comportamenti devianti sono efficaci solamente nel caso in cui esista tra chi commette l'azione deviante e chi, anche solo informalmente, la sanziona, un sistema di valori condivisi. Ne consegue che, secondo Hirschi (1969), il comportamento deviante è conseguenza della rottura o della debolezza del legame sociale.

A partire dagli anni '80, iniziarono ad emergere importanti critiche alle teorie tradizionali della devianza la cui logica deterministica non risultava adeguata a spiegare la complessità del fenomeno, specialmente tra gli adolescenti. I primi segnali di cambiamento possono essere ricondotti alla corrente dell'interazioni simbolico e alle categorie concettuali che ha teorizzato: quelle di "processualità", "causalità circolare", "carriera deviante", "attribuzione di significato" (Ciacci, 1983). Queste ultime, come scrivono De Leo e Patrizi (1999), "hanno sollecitato a ripensare il crimine da fatto ontologico, o comunque necessitato, a percorso individualmente, socialmente e normativamente costruito" (p.22). Studiosi come Lemert, Becker, Erikson, Goffman e Matza, noti come i neo-Chicagoans, hanno spostato infatti l'attenzione dall'analisi delle cause della devianza all'indagine dei processi sociali e istituzionali che possono contribuire a determinarla. Il fenomeno viene considerato il risultato della complessa interazione che esiste tra l'individuo, che compie le azioni, le norme, e la reazione sociale alla loro violazione. Secondo gli studiosi, il contributo della società all'insorgenza della devianza risiederebbe nelle forme di comunicazione interpersonale, di controllo sociale, nelle manipolazioni simboliche attraverso le quali un soggetto arriva ad essere considerato, e quindi definito, deviante dagli altri. Essere "etichettato" come deviante dalla società ha delle conseguenze significative sul soggetto a causa del forte impatto che la reazione sociale può avere sulla concezione che il soggetto ha di sé stesso. Gli adolescenti in particolare, alle prese con la costruzione di un proprio ruolo sociale, potrebbero confermare tale etichetta con il loro comportamento che, anche se occasionale, rischia di diventare sistematico. Il concetto di "devianza secondaria", introdotto da Lemert (1981) mette in risalto tale aspetto, evidenziando come la risposta sanzionatoria possa costituirsi come rinforzo: il soggetto, etichettato come deviante,



inizia a percepirsi e comportarsi come tale. Tuttavia, la ristrutturazione del sé non avviene unicamente per effetto di una reazione sociale, ma attraverso un processo di interazione: il soggetto non conferma passivamente le definizioni sociali ma ha una sua funzione attiva nella costruzione della propria identità deviante. Infatti, come evidenzia De Leo (1987):

Non è mai soltanto l'etichetta che produce direttamente la devianza e il deviante, ma è anche il soggetto umano che, nel corso della sua esperienza, confrontandosi con le etichette, gli stigma e il bando, costruisce attivamente le proprie azioni [...]” (p.8).

Considerare il comportamento deviante come conseguenza di interazioni simboliche, di pratiche intersoggettive, di un processo, ha portato a rivalutare, da una prospettiva interattivo-costruzionista, il ruolo dei soggetti quali “esseri attivi, produttori di senso, costruttori di significato in interazione continua con il contesto sociale” (De Leo & Patrizi, 1999, p.34). Particolarmente rilevante è in tal senso il contributo del testo di Matza (1969/1976) *Come si diventa devianti*, dove viene proposta una rivalutazione del ruolo del soggetto deviante che interviene consapevolmente e in maniera continuativa nella definizione della realtà. Secondo il sociologo e criminologo, infatti, l'individuo deviante costruisce la propria realtà attivamente, non subisce i condizionamenti esterni ma li elabora cognitivamente, quindi, in qualche modo, sceglie di agire quei comportamenti, durante le fasi della carriera deviante. Le elaborazioni cognitive e i dispositivi decisionali che gli individui adottano iniziano a essere considerati fondamentali per comprendere l'origine dei comportamenti antisociali. Il contributo del soggetto si sostanzia nella messa in campo di particolari elaborazioni cognitive a partire dalle quali da significato agli accadimenti, alle finalità delle sue azioni, alla sua affiliazione al mondo della devianza. Matza (1969/1976) parla di “tecniche di neutralizzazione” della norma per indicare i processi cognitivi in base ai quali il soggetto giustifica la propria condotta, così da risolvere il conflitto psicologico rispetto ai valori interiorizzati e mantenere un'immagine di Sé positiva.

La teoria social-cognitiva di Bandura (1996) approfondisce la rilevanza di tali processi attraverso il concetto di "disimpegno morale". I meccanismi del disimpegno morale permettono agli individui di mettere in atto

comportamenti devianti senza che sopraggiungano giudizio, senso di responsabilità, di colpa o vergogna. Questa prospettiva ha evidenziato l'importanza degli aspetti psicologici individuali nel processo di interazione continua tra individuo e contesto: i soggetti sono consapevoli delle norme e delle aspettative sociali violate, tanto da dover attivare meccanismi che lo sollevino da regole sociali e responsabilità.

Considerare la devianza come un processo ha portato a focalizzare l'attenzione sulle azioni messe in atto e sui loro significati, auto-attribuiti ed etero-attribuiti, come principali unità di analisi per comprendere le fasi del divenire deviante. Matza (1969/1976) sostiene che la devianza possiede un particolare potere ovvero "fa sempre succedere qualcosa": amplifica la comunicazione, attira attenzioni, evidenzia messaggi. A partire da questa considerazione, De Leo e Patrizi (1999) suggeriscono di esaminare le funzioni e i significati soggettivamente rilevanti dell'azione deviante, quindi le ragioni per cui essa viene messa in atto dai soggetti. Gli autori evidenziano come l'azione criminale rappresenti una "sintesi emergenziale di funzioni strumentali-pragmatiche e di funzioni espressive-comunicative" (p.38). Mentre le prime riguardano l'effetto dell'azione a livello pratico, le anticipazioni consapevoli, i vantaggi che questa porterà una volta commessa; le seconde, spesso latenti, sono legate all'identità del soggetto, alle sue relazioni significative, al suo rapporto con la dimensione del controllo, sia informale che pubblico. Sono le funzioni espressive-comunicative che consentono di rilevare i significati individuali, in particolar modo nelle situazioni in cui la dimensione strumentale risulta insufficiente per comprendere le motivazioni alla base delle azioni intraprese. Nella lettura del fenomeno della devianza in ambito minorile, il concetto di "azione deviante comunicativa" proposto da De Leo (1998) è particolarmente rilevante: in età adolescenziale le funzioni espressive-comunicative sembrano infatti prevalere su quelle strumentali-pragmatiche. In questa fase evolutiva, l'azione deviante, potente strumento di comunicazione a sé stessi, ai propri sistemi di relazione, al sistema normativo in generale, può essere interpretata come espressione di una soggettività in evoluzione e in continua interazione con gli altri.

Ricondurre la devianza a una causa o a una semplice sommatoria di fattori causali fallisce nello spiegare come, a partire dalle stesse condizioni di rischio iniziali gli esiti possano essere molteplici e non condurre

necessariamente a una carriera deviante. La devianza costituisce infatti un esito possibile, non solo a parità di condizioni iniziali ma anche quando le condizioni di partenza sono tra loro profondamente diverse. Ciò ha portato a considerare la devianza come un processo nel quale, da un lato, il soggetto deviante ha un ruolo attivo, dall'altro, entrano in gioco diversi fattori che possono esercitare una loro influenza. La ricerca si è quindi focalizzata sull'identificazione dei fattori di rischio e su quelli di protezione che possono intervenire sulle traiettorie evolutive degli adolescenti. I fattori di rischio costituiscono le condizioni personali, sociali, ambientali che possono accrescere la possibilità per un ragazzo di commettere azioni devianti e antisociali, di contro, i fattori di protezione sono tutti quegli elementi che riducono tale probabilità. La ricerca sul rischio psicosociale ha messo in luce come entrambe le tipologie di fattori giocano un ruolo fondamentale nella stabilizzazione o meno di un comportamento deviante in adolescenza.

Gli elementi considerati tradizionalmente le cause dei fenomeni di devianza, vengono in epoca contemporanea considerati *indicatori di rischio aspecifici*. Questi ultimi costituiscono precondizioni che, sebbene presenti in molte traiettorie evolutive di soggetti devianti, non portano necessariamente a una condotta criminale. Da questa prospettiva, fattori individuali (biologici o psicologici), familiari, ambientali, sociali rappresentano variabili in gioco, fattori di rischio o di protezione che, in costante interazione, possono aumentare o diminuire il rischio di condotte antisociali e della loro stabilizzazione.

Nell'analisi dei fattori di rischio vengono indagati sia il mondo interiore dell'adolescente (tra cui capacità di coping, *problem solving*, resilienza, autoefficacia, elaborazione delle esperienze) sia i suoi rapporti con il mondo esterno (tra cui la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari). Sabatello (2002) evidenzia come, nell'insorgenza di comportamenti devianti in adolescenza, possano incidere anche altri due elementi critici: il primo è la possibilità di metterlo in atto, il secondo è la percezione che l'individuo ha circa rischi e vantaggi che possono conseguire.

I numerosi fattori di rischio che possono contribuire all'insorgenza di comportamenti devianti, interagiscono in maniera complessa, intervenendo sulla traiettoria evolutiva in base alla fase di sviluppo individuale e alla presenza di fattori di protezione che possono mitigarne l'effetto.

Sabatello et al. (2019), a partire da un'analisi della letteratura sul tema, evidenziano come le *adverse childhood experiences* (quali abuso, maltrattamento e trascuratezza) possano favorire lo sviluppo di comportamenti antisociali. Inoltre gli studiosi sottolineano come spesso persecutori e vittime, in età evolutiva, appartengano spesso alla stessa popolazione.

La psicopatologia dello sviluppo considera come le esperienze precoci avverse e dannose costituiscano rilevanti fattori di rischio per lo sviluppo di comportamenti devianti. Rossi (2004) considera l'approccio multifattoriale della psicopatologia evolutiva particolarmente utile per cercare di comprendere le differenti traiettorie che possono portare alla comparsa dei comportamenti delinquenziali in adolescenza. Questi ultimi possono essere interpretati come "modalità di risposta a costellazioni di fattori cointeressati" (p.37). Da tale prospettiva è infatti considerato determinante non solo il ruolo di fattori di rischio e protezione ma anche del complesso sistema relazionale in cui l'adolescente è immerso e delle sfide evolutive che, in questa specifica fase evolutiva, è chiamato a compiere. Come mette in luce Rossi (2004), la psicopatologia evolutiva superando la logica deterministica del paradigma eziologico classico, modifica anche la logica degli interventi di contrasto alla devianza, difatti

La ripresa di questo modello [...] può consentire di ripensare il "trattamento criminologico" dalla diagnosi alla "rieducazione" in una prospettiva di "cura" in grado di prendere in carico il minore autore di reato nella sua complessità e in funzione di una realtà familiare e sociale estesa e complessa (p.40).

Sulla base della letteratura sul rischio psicosociale e dei risultati del Child Development Project (CDP)<sup>2</sup>, Dodge e Zelli (2000) formulano un modello biopsicosociale<sup>3</sup> volto a spiegare l'insorgere e l'instaurarsi di condotte antisociali a partire da fattori distali e fattori prossimali.

<sup>2</sup> Il Child Development Project (CDP) è uno studio longitudinale condotto da Dodge, Bates e Pettit (1990) sui problemi comportamentali in adolescenza che ha orientato la definizione di un modello biopsicosociale che spieghi lo sviluppo dei disturbi della condotta. Cfr. Dodge, Bates e Pettit (1990); Dodge, Pettit & Bates (1994); Dodge & Pettit (2003).

<sup>3</sup> Il modello biopsicosociale è una strategia di approccio alla persona che considera ogni stato di malattia o di salute come la conseguenza dell'interazione complessa e non lineare tra fattori biologici (genetici, biochimici), psicologici (cognitivi, emotivi,

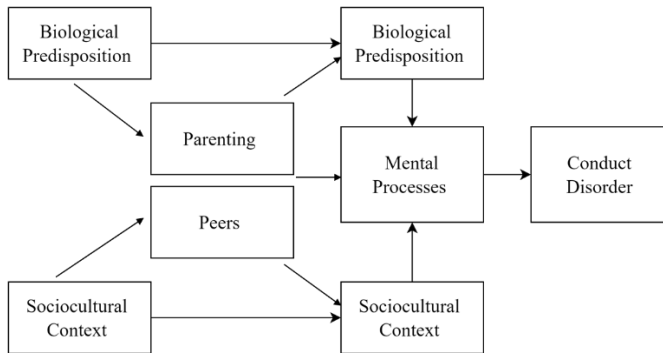


Fig.2 - Lo sviluppo dei disturbi della condotta: un modello biopsicosociale (Dodge & Pettit, 2003, p. 351).

I *fattori distali*, costituiti da caratteristiche biologiche e del contesto socioculturale d'appartenenza, possono predisporre le condizioni perché i comportamenti antisociali si manifestino. Sebbene identificati come principali fattori di rischio per la condotta antisociale, fattori biologici e socioculturali (nello specifico povertà, disorganizzazione e sottocultura della violenza), non riescono tuttavia a spiegare, come il disturbo si sviluppi. Le esperienze vissute dal soggetto, nel contesto familiare ma anche nel gruppo dei pari, possono infatti mediare l'influenza dei fattori distali: potenziarne gli effetti o, al contrario, svolgendo un effetto protettivo, limitarli. Le modalità educative possono avere una loro influenza sul comportamento antisociale; il CDP ha messo in risalto in particolare le situazioni in cui il soggetto vive esperienze di disciplina incoerente e coercitiva e scarsa affettività. Allo stesso modo, precoci esperienze di rifiuto da parte dei coetanei durante l'infanzia possono aumentare il rischio, in

motivazionali) e sociali (culturali, familiari, socioeconomici). Tale modello si sviluppa in contrapposizione al modello biomedico (Engels, 1977; Schwartz, 1982) e in linea con la definizione di salute come "uno stato di completo benessere fisico, mentale, sociale e non soltanto assenza di malattia o infermità" (OMS, 1946). La sua applicazione si estende agli ambiti della sociologia e della psicologia, in particolare della psicologia dello sviluppo, offrendo una base teorica per la spiegazione dei fattori che incidono sullo sviluppo delle traiettorie evolutive individuali.

adolescenza, di problemi della condotta e di aggregazione con gruppi di minori devianti. Come mettono in luce Dodge e Zelli (2000):

Nel corso dello sviluppo il funzionamento neuro e psicofisiologico, il contesto socio-culturale e le esperienze vissute con i genitori e con gli altri si influenzano reciprocamente e in modi diversi, che possono favorire od ostacolare il manifestarsi di comportamenti antisociali” (p.170)

L’influenza che ciascun fattore, biologico, sociale o relazionale, ha sulla traiettoria di sviluppo diventa con la crescita sempre più difficile da identificare, a causa delle complesse influenze reciproche.

Per chiarire il processo che porta alle condotte antisociali, gli studiosi identificano, oltre ai fattori distali, i *fattori prossimali* ovvero i processi cognitivi ed emotivi che si sviluppano nelle interazioni sociali. Questi ultimi possono avere un ruolo chiave nel mediare i comportamenti aggressivi. Dall’interazione tra predisposizioni biologiche, socioculturali e esperienze si costituiscono i diversi stili di elaborazione delle informazioni. Sono associate ai comportamenti aggressivi alcune distorsioni di questa funzione cognitiva, tra queste l’ipervigilanza rispetto agli elementi ostili, l’attribuzione ostile alle provocazioni ambigue, l’inclinazione a reagire in modo aggressivo, la valutazione positiva dei comportamenti aggressivi, (Dodge & Pettit, 2003).

Come descritto, il modello biopsicosociale mette in risalto gli aspetti processuali del divenire deviante e considera la complessità dei fattori in gioco e la loro costante interazione. La condotta antisociale si costituisce dunque, secondo tale modello, non più a partire da una o più cause, ma da una sequenza di eventi, articolati in base alle caratteristiche individuali e alle personali esperienze sociali.

Le teorie che nel tempo, e in maniera sempre più articolata, hanno cercato di comprendere il fenomeno della devianza minorile, hanno influenzato fortemente non solo le risposte sociali ma anche quelle istituzionali, in termini di azioni politiche e giuridiche di prevenzione, gestione, contrasto. L’approccio odierno alla devianza minorile tenta di cogliere la complessità del fenomeno, indagandolo da diverse angolature e discipline e assumendo il presupposto per cui

La devianza non è una categoria che descrive soggetti, comportamenti, condizioni, ma cerca piuttosto di cogliere le forme interattive, relazionali, simboliche che collegano, in particolari contesti, soggetti; comportamenti; regole informali e norme codificate; risposte interpersonali e sociali (De Leo & Patrizi, 1999, p. 20).

### 1.3. La prospettiva pedagogica

Per quanto riguarda lo studio della devianza, fino alla metà dello scorso secolo, la pedagogia ha dovuto fare i conti con la concezione deterministica del paradigma positivista, con la quale tuttora è costretta a scontrarsi (Cavana, 2010). Sono state le discipline mediche, sociologiche, psicologiche a occuparsi di riconoscere e affrontare le condizioni di insorgenza dei fenomeni di devianza, mentre la pedagogia, storicamente subordinata a tali discipline, appare in un primo momento esclusa. Il suo ruolo era relegato alle pratiche di intervento e trattamento all'interno delle diverse istituzioni educative o alla sorveglianza preventiva. Per molto tempo, intervenire sui fenomeni di devianza ha infatti significato stabilire norme e valori rispetto ai quali prescrivere giuste condotte e adeguati stili di vita, correggere le alterazioni di personalità, sancire la pericolosità sociale, annullare il valore dei conflitti sociali (Barone, 2011). Ciò alla luce del fatto che, specialmente in ambito minorile, le condotte anomale, antisociali, devianti, hanno un forte significato morale: "morale è il campo entro cui vengono misurate, morale è l'ordine contro cui agiscono, morale è l'effetto che producono sul piano della risposta di normalizzazione" (Barone, 2011, p. 96). Il concetto di "normalizzazione" è utilizzato da Foucault nella sua fondamentale opera, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (1975), per far riferimento all'insieme di tecniche e discipline adottate dall'autorità per esercitare un potere assoluto, non solo su chi è collocato in un'istituzione totale, il carcere, ma su chiunque venga considerato "deviante" o "deviato" rispetto alle norme imposte. Lo studioso ha difatti descritto lo strutturarsi dei sistemi di controllo sociale volti alla stabilizzazione del potere, caratterizzati dalla capacità di estendersi in maniera reticolare con il fine di controllare l'individuo in ogni suo movimento e ridurlo a "soggetto assoggettato".

Restituire progressivamente complessità al fenomeno della devianza minorile, da una prospettiva educativa, è stato possibile nel XX secolo a

seguito di due aspetti che si sono delineati in modo parallelo: un'attenzione legislativa particolare al soggetto deviante di minore età, specificatamente nel contesto italiano, e l'affermazione di un paradigma prettamente pedagogico in grado di assumere ed elaborare i problemi di ordine teorico emersi dalle scienze umane in questioni educative (Cavana 2010; Barone, 2011).

Per quanto riguarda la progressiva attenzione al soggetto deviante, l'istituzione del Tribunale per i minorenni (1934) ha sancito l'avvio di azioni legislative specificatamente costruite per i minori, all'interno però di un sistema repressivo e di controllo, espressione del regime fascista di quegli anni. Il soggetto dell'azione penale è il "minore traviato" ovvero che agisce condotte non corrispondenti ai valori morali e ai canoni sociali, e rispetto al quale la società agisce in termini di punizione e correzione. Gli studi specifici in materia riconoscono come primo momento di svolta nel trattamento della devianza minorile la promulgazione delle leggi 25 luglio 1956 n. 88 e 27 dicembre 1956 n. 1441, che portano ad abbandonare la concezione ottocentesca di un intervento orientato al trattamento correzionale. Ciò alla luce degli esiti delle ricerche condotte in particolare in ambito sociologico e psicologico e alle evidenze circa la relazione tra ambiente sociale e comportamento deviante. Come mette in luce Barone (2011) si determina così il passaggio da un'idea di "minore traviato" a quella di minore "irregolare nella condotta e nel carattere" che tende a rafforzare una definizione patologica del fenomeno della devianza. L'elemento trasgressivo arriva ad essere letto, non più in un'ottica morale e valoriale, ma, a partire da una comprensione psico-sociale, quale "sintomo di una patologia individuale" (Milani, 1995). Dal punto di vista del trattamento pedagogico, tale passaggio porta a orientare il lavoro verso la rieducazione del minore in contesti separati, differenziati, isolati. In questa fase, l'intervento rieducativo è considerato necessario al recupero di aspetti carenti o mancanti nel soggetto e al reinserimento in un contesto con valori e regole che definiscono "la normalità" e rispetto ai quali il minore deve coattivamente adattarsi.

Per quanto riguarda l'affermazione di un paradigma pedagogico, intorno alla metà degli anni Sessanta, iniziano ad emergere movimenti culturali e conseguenti prospettive teoriche che sollevano diversi interrogativi circa la capacità e la legittimità delle istituzioni totali di incidere



adeguatamente sulle problematiche minorili. Tali nuove prospettive aprono la strada ad una rottura teorico-pratica in grado di riformulare il problema delle condotte irregolari dei minori e di intervenire da un punto di vista prettamente pedagogico.

Tra queste, le critiche all'assetto sociale ed economico capitalistico di taglio marxista hanno portato, in campo pedagogico, ad una critica radicale alla natura ideologica e autoritaria delle istituzioni, in particolare quelle educative. Il tema dell'emancipazione del soggetto nella società ha infatti messo in risalto la funzione repressiva, autoritaria, ideologica che tali istituzioni possono assolvere. Un ruolo importante è stato svolto anche dalla ripresa culturale dell'attivismo pedagogico (Barone, 2011). La centralità data all'esperienza nel processo di apprendimento, la circolarità tra soggetto, ambiente e azione, portano a considerare la relazione educativa un elemento imprescindibile per una progettazione volta all'emancipazione e allo sviluppo dei singoli ma anche alla costruzione di una società democratica (Dewey, 1949;1938). Un altro aspetto particolarmente rilevante è l'impatto culturale e teorico della *Pedagogia degli oppressi* di Freire (2002), che ha dato un forte impulso alla definizione dell'intervento educativo per i soggetti deboli e marginali, evidenziando la necessità di un profondo rinnovamento della teoria pedagogica e delle pratiche adottate. A partire dalle teorizzazioni del pedagogista, appare imprescindibile una riflessione educativa rispetto alla relazione tra condizioni socio-economiche, povertà culturale e disagio sociale. Difatti, seppure nato nell'ambito specifico della condizione di sfruttamento e di povertà materiale nel continente latino-americano, il significato di liberazione ed emancipazione connesso alla pratica pedagogica, ha carattere universale.

Particolare impatto è inoltre prodotto dalle critiche mosse da Illich al ruolo totalizzante della scuola in *Descolarizzare la società* (1971). Difatti la demistificazione del modello scolarizzante porta a conseguenze rispetto alle pratiche adottate anche nell'ambito delle altre agenzie e degli altri ambienti educativi. Anche i luoghi di "rieducazione" dei minori devianti sono quindi coinvolti nella critica anti-repressiva e anti-istituzionale (Milani, 1995; Tramma, 1999). Tale analisi critica ha portato nel corso degli anni '60, sulla scorta di movimenti sociali e culturali, a un profondo cambiamento sul piano dei saperi e sugli interventi adottati nei contesti di marginalità e devianza.

Infine nel percorso verso un paradigma pedagogico, un ruolo decisivo è stato svolto dal movimento dell'antipsichiatria che ha evidenziato la contraddizione insita nelle istituzioni chiuse dove le attività rieducative sono svolte in uno spazio ristretto, segregante, repressivo, annullando qualunque possibilità di promozione e valorizzazione della persona nel contesto sociale. La messa in luce delle dimensioni rituali e oggettivanti proprie della funzione "stigmatizzante" delle istituzioni (Goffman, 1978; 1970) e le conseguenti "rivoluzioni" portate avanti, in Italia, per quanto riguarda i manicomi, da Franco Basaglia, hanno infatti importanti ripercussioni sulle diverse discipline coinvolte negli interventi svolti nelle aree del disagio e della devianza. L'idea rivoluzionaria di un'apertura sociale e territoriale delle istituzioni deputate al trattamento di soggetti devianti, fino a quel momento tenute chiuse e isolate, rappresenta infatti un momento di svolta sociale e culturale che si ripercuote sugli interventi adottati. In questa fase storica giunge a conclusione quel cambiamento nella prospettiva pedagogica, iniziato alla fine degli anni '50, e più volte messo in discussione, che ha portato a superare l'idea dell'intervento sul minore deviante quale rieducazione coattiva per orientarsi, da un lato, sulla prevenzione territoriale, dall'altro, nel ripristino di un processo educativo considerato mancante o interrotto (Barone, 2011; Milani, 1995). Questa nuova concezione trova riscontro giuridico con la promulgazione del DPR n.616 del 1977 che affianca alle Autorità Giudiziarie minorili gli enti locali, in materia di intervento e assistenza di minori autori di reato, favorendo la loro presa in carico educativa e il processo di de-carcerizzazione. Ripensare la funzione e quindi il mandato educativo degli istituti che operavano tradizionalmente nell'ambito della devianza minorile, ha portato anche ad una ridefinizione della figura dell'educatore, non più relegata al solo mondo scolastico, ma necessaria anche in ambito socio-assistenziale. Come mette in luce Barone (2011):

è a cominciare da qui che l'educatore è venuto sempre più legittimandosi in qualità di figura professionale imprescindibile e centrale nella possibilità di produrre cambiamenti e di operare efficacemente, dal punto di vista pedagogico, con i minori difficili, diventando il connettore teorico-pratico capace di predisporre le condizioni di mediazione e di elaborazione educativa necessarie per qualsiasi progetto di promozione e rieducazione dei soggetti irregolari (p.102).

Le diverse prospettive teoriche delineate, che hanno contribuito allo sviluppo di un modello pedagogico della devianza minorile, mettono al centro il soggetto, ribaltano la logica che vede il sistema sociale come termine di verità oggettiva a cui l'individuo deve rigidamente conformarsi. A partire dalle riflessioni sollevate dalla pedagogia, si afferma da un lato l'idea che l'azione educativa, o rieducativa, non possa prescindere dal valorizzare la persona e il suo ruolo attivo nel processo educativo, dall'altro, la necessità di ripensare il concetto di diversità tenendo aperto il confronto con le differenti "visioni del mondo".

### 1.3.1. *La pedagogia dei ragazzi difficili*

Nel percorso di rottura paradigmatica della pedagogia rispetto al fenomeno della devianza minorile, in termini di teorizzazione ma anche d'intervento, occupa un ruolo fondamentale l'approccio pedagogico-interpretativo di tipo fenomenologico delineato da Piero Bertolini nel suo volume *Per una pedagogia del ragazzo difficile* del 1965<sup>4</sup>. Lo studioso interpreta il fenomeno a partire da una nuova prospettiva che mette in discussione il principio stesso del trattamento rieducativo. Cavana (2010) evidenzia come l'approccio interpretativo delineato da Bertolini costituisca l'ottica pedagogica più seguita, a livello nazionale ma anche internazionale, per quanto riguarda la devianza minorile e il disagio sociale.

La pedagogia di Bertolini ha i suoi fondamenti teorici nella fenomenologia di Husserl (1965) e si avvale dell'esperienza decennale dell'autore in qualità di direttore del carcere minorile Beccaria di Milano. L'approccio interpretativo si concretizza sia come riflessione pedagogica sull'agire educativo che come esperienza pratica, secondo Bertolini in rapporto di necessità e reciprocità costante. Tale approccio si oppone radicalmente al paradigma eziologico e alla semplificazione propria dei nessi causali. Se il modello delle scienze positive ricorreva a trattamenti con finalità di esclusione e controllo del soggetto, il paradigma delineato da Bertolini si

<sup>4</sup> Il testo di Piero Bertolini ha avuto diverse riedizioni, nel testo si farà riferimento in particolare all'ultima edizione aggiornata, curata da Pierangelo Barone e Cristina Palmieri: Bertolini, P., Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. FrancoAngeli.

declina su linee interpretative e operative che tengono conto della complessità del soggetto e ne promuovono il recupero (Ricci & Resico, 2010). Infatti, dal punto di vista pedagogico, il paradigma causale, oltre ad essere inadeguato a comprendere il fenomeno, escludendo la partecipazione attiva del soggetto rispetto alla sua condizione, non coglie le possibilità di cambiamento nella vita dei *ragazzi difficili* (Bertolini & Caronia, 2015). La pedagogia di Bertolini invece, portando l'attenzione sui meccanismi del contributo soggettivo alla costruzione della sua esistenza, apre alla possibilità che tali meccanismi, dal momento che sono agiti dal soggetto stesso, possiedano significativi margini di cambiamento. Inizia quindi a farsi strada l'idea della possibilità di recupero del soggetto deviante.

Da un punto di vista fenomenologico, dal quale prende le mosse la riflessione pedagogica di Bertolini, il soggetto ha nell'intenzionalità della coscienza ovvero nella sua capacità di investire di senso il mondo naturale e sociale, la sua caratteristica fondamentale. La coscienza del soggetto ha con gli oggetti del mondo una relazione necessaria, che non si esaurisce in una registrazione passiva ma in un processo di significazione attiva da parte del soggetto. La coscienza è sempre "coscienza di...", mentre l'oggetto è sempre "oggetto per" la coscienza. Tale concezione porta a rifiutare qualsiasi rappresentazione oggettiva della realtà: oggetto e soggetto procedono dal loro essere in relazione e la realtà si concretizza nella forma di un significare attivo della coscienza di ciascun soggetto, che costruisce così una propria visione del mondo. In tale processo, il soggetto deve fare i conti con le altre soggettività. È infatti solo attraverso una negoziazione intersoggettiva dei significati che il mondo-per-sé acquista carattere di oggettività. Costruire la propria visione del mondo appare allora come un processo di continua mediazione tra i vincoli del reale e le proprie possibilità. Nel processo di significazione la famiglia, l'ambiente sociale e culturale, il momento storico, propongono significati e valori condivisi, un'interpretazione della realtà, un punto di vista sul mondo. Tuttavia, anche se il patrimonio biopsichico dell'individuo e il contesto culturale d'appartenenza si pongono come "ineludibili mediazioni nell'incontro tra Io e Mondo [...] il soggetto è libero di esercitare la sua attività intenzionante, di prospettare continuamente nuove direzioni di senso" (Bertolini & Caronia, 2015, pp.66-67)

La relazione con il mondo e con l'Altro condizionano il percorso di crescita del soggetto che però esercita, in questo percorso, un ruolo attivo.

La categoria dei *ragazzi difficili* delineata da Bertolini (1965) è ampia e include soggetti diversi. I ragazzi difficili sono, in primo luogo coloro che vengono percepiti come tali in circostanze date e in riferimento a modelli culturalmente e storicamente variabili. Inoltre al di là dei differenti comportamenti che possono mettere in atto sono accomunati da una strutturazione debole o disadattiva rispetto alla visione di sé, del mondo e degli altri (Bertolini e Caronia, 2015).

In particolare, dalla prospettiva fenomenologica, i comportamenti antisociali possono essere considerati conseguenza di un mancato o alterato funzionamento della coscienza intenzionale, di una lacerazione, più o meno profonda, nella relazione tra soggetto e mondo. Sono identificate due articolazioni dei limiti nello sviluppo della coscienza intenzionale dei ragazzi difficili: l'assenza dell'intenzionalità e la distorsione dell'intenzionalità.

La prima indica una presenza eccessiva dell'"oggetto" nella visione del mondo del soggetto il quale non riconosce il suo personale contributo. In questo "eccesso di mondo" predomina un senso di nullità del sé di fronte ad una realtà potente e incontestabile che il soggetto è costretto a subire. Tale condizione può portare a tre principali categorie di comportamenti: la ricerca di una soddisfazione immediata, fuga da sé e svalorizzazione consapevole di sé.

La distorsione dell'intenzionalità nasce invece da un "eccesso dell'io": il soggetto si ritiene onnipotente e riduce la realtà al rango di oggetto-preda. In tali casi, i ragazzi difficili non riconoscono i limiti imposti dal mondo e neppure di essere parte di una comunità che negozia continuamente i significati intersoggettivi. Il soggetto pone il proprio io in un posto centrale ed esclusivo nella costruzione della realtà. Alla distorsione dell'intenzionalità del soggetto possono essere ricondotti diversi comportamenti tra i quali disobbedienza e ribellione, aggressività e violenza, mancanza di autocontrollo, irresponsabilità. Inoltre quando la realtà contraddice il loro senso di onnipotenza può manifestarsi un senso di fallimento, quando lo scarto tra il sé ideale ed il sé reale è troppo grande, possono manifestarsi immobilità e paralisi dell'agire.

Dalla prospettiva pedagogica di tipo fenomenologico, comprendere qualsiasi azione, quindi anche i comportamenti antisociali, significa ricercare, attraverso un approccio interpretativo, le tracce della particolare e personale visione del mondo del ragazzo difficile e del sistema di significati rispetto ai quali interpreta la realtà e agisce. Come scrivono Bertolini e Caronia (2015) infatti: “Il comportamento deviante, si tratti di un reato sancito dal codice penale o di un atto più genericamente antisociale, è sempre la parte di un tutto complesso e originale: il soggetto” (p.60). A partire da tale presupposto risulta imprescindibile per comprendere realmente il significato di un comportamento, considerare il contesto a cui quel ragazzo appartiene, difatti “è solo il ragazzo difficile, visto nella sua globalità, che può fornirci gli indizi per cogliere il senso del suo comportamento” (p.60). Inoltre, comprendere il perché di un comportamento antisociale non può prescindere dal comprendere il senso che il ragazzo dà al suo comportamento in base al suo sistema di valori e significati rispetto a Sé, al mondo, alle esperienze vissute. Ciò implica necessariamente riportare l’attenzione sul senso “soggettivo”, sul punto di vista del soggetto circa il suo essere-nel-mondo, quale elemento esplicativo imprescindibile per arrivare, non solo a comprendere il comportamento antisociale, ma anche per progettare azioni educative efficaci. Risulta necessaria una negoziazione continua tra senso soggettivo e senso oggettivo; considerare infatti esclusivamente il senso oggettivo, tralasciando quello soggettivo rischia di non fare alcuna presa sul reale. Come mettono in luce Bertolini e Caronia (2015):

proporre interpretazioni e formule esplicative non orientate agli attori significa rischiare il fallimento della prassi ri-educativa: quando quest’ultima si sviluppa a partire da un’interpretazione “esterna” dei motivi celati dietro all’agire antisociale, quando i suoi presupposti sono esclusivamente costituiti dal senso “oggettivo” attribuito a quei comportamenti, difficilmente essa potrà incidere sul ragazzo. La nostra impalcatura esplicativa, per quanto convincente potrà sembrarci, non farà alcuna presa su di lui e di conseguenza non farà alcuna presa l’intervento ri-educativo che su di esso abbiamo calcolato (p.61).

Come evidenziato, da tale prospettiva, il comportamento antisociale rappresenta la conseguenza di una rappresentazione distorta del rapporto tra sé, gli altri e il mondo, ma costituisce anche il punto di partenza

per comprendere la visione del mondo e l'intenzionalità che lo hanno motivato. A partire da ciò, l'intervento educativo si costituisce come percorso rivolto alla costruzione consapevole delle modalità soggettive di costruzione di significato. L'intervento pedagogico non ha più il compito di ri-educare l'agire antisociale ma di condurre il ragazzo verso una ristrutturazione dell'intenzionalità, liberandola dagli eccessi che la rendono disfunzionale. Rispetto alla funzione della rieducazione dei ragazzi difficili Bertolini e Caronia (2015) scrivono:

Rieducare significa dunque, fundamentalmente, procedere ad una profonda trasformazione della visione del mondo del ragazzo: dal suo modo di intendere sé stesso, gli altri e le cose, del suo modo di mettersi in relazione con queste realtà e di procedere quindi nella scelta dei suoi atteggiamenti e dei suoi comportamenti (p.90).

L'idea di rieducazione così delineata, non si allontana da quella di educazione, anche se la prima può comportare maggiori difficoltà. Il compito di entrambe, educazione e rieducazione, è quello di sollecitare nel soggetto la consapevolezza del proprio contributo nella costruzione della realtà e di sviluppare la capacità di negoziare con gli altri significati e interpretazioni. Nessuna esperienza educativa può infatti essere caratterizzata dall'imposizione di modelli e comportamenti o dal solo soddisfacimento dei bisogni. Creare le condizioni perché il ragazzo viva in una situazione che soddisfi i suoi bisogni fisici e psicologici risulta infatti imprescindibile, ma non sufficiente: per portarlo a rivedere le proprie convinzioni e i propri valori è necessario che faccia nuove esperienze. Inoltre, come quella educativa, anche l'azione rieducativa è orientata al futuro. Anche se il ragazzo difficile ha un vissuto già compromesso e ha raggiunto una strutturazione interiore stabile, che può rendere più difficile l'intervento educativo, il passato è il punto di partenza di un percorso rieducativo che però procede sempre in avanti. La sua direzione è la stessa dell'educazione: "l'intervento rieducativo non procede dal passato al futuro ma dal futuro al passato" (Bertolini & Caronia, 2015, p. 92). Il ripensamento del passato e la sua revisione critica rappresentano infatti il momento finale di un percorso di trasformazione della visione del mondo del ragazzo che avviene in modo graduale ed è sempre rivolto al futuro. Risulta necessario procedere valorizzando la personalità del ragazzo,

offrirgli nuove esperienze e prospettargli possibilità che aprano nuovi orizzonti e forme di esistenza. Nel momento in cui il lavoro pedagogico rivolto al futuro avrà provocato nel ragazzo un disorientamento, che lo indurrà a problematizzare il suo stile di vita, prima dato per scontato, e a modificare valori e interessi, allora sarà possibile un effettivo ripensamento dei comportamenti. A partire da tale concezione:

Il significato della rieducazione è, dunque, essenzialmente quello di essere una trasformazione attiva frutto non tanto di una sistematica negoziazione del passato quanto di una rinnovata proiezione del futuro" (Bertolini & Caronia, 2015, p.93).

I pedagogisti identificano diversi momenti del percorso rieducativo che portano alla costruzione di una nuova visione del mondo del ragazzo difficile.

Il primo è quello della conoscenza che passa per un'osservazione attenta del ragazzo e si concretizza nella relazione e nella comunicazione. Nell'incontro tra minore ed educatore, il pregiudizio rappresenta un ostacolo alla conoscenza autentica dell'altro. L'educatore non è infatti esente dai discorsi e dalle rappresentazioni stereotipate del ragazzo deviante. È necessario quindi che sia consapevole di questo rischio e adotti uno stile educativo basato sull'entropia, tecnica pedagogica che implica una sospensione momentanea dei propri schemi interpretativi per cogliere la visione del mondo che muove l'agire del ragazzo. In questa fase di conoscenza, la vicinanza spaziale, temporale e affettiva che caratterizza la relazione educativa e la presenza di un'équipe, quindi di più sguardi, costituiscono strumenti fondamentali.

I momenti che seguono sono quelli di destrutturazione e ristrutturazione, tra loro fortemente sovrapponibili, e caratterizzati da interventi rivolti primariamente alla dimensione psico-fisica del ragazzo. Nello specifico provocano dei cambiamenti nelle condizioni di vita che hanno strutturato l'atteggiamento del minore. Si tratta, per esempio, di rilevare e contenere l'incidenza di alcuni fattori di ordine sociale e familiare oppure di cogliere e intervenire su alcuni disturbi psicologici che possono ostacolare l'instaurarsi di una relazione educativa. Fare esperienza di nuove forme di vita quotidiana rappresenta un momento significativo di discontinuità



con il passato che, per risultare educativo, deve essere costruito in modo da risultare motivante per il ragazzo.

Il terzo momento del percorso rieducativo è quello della *dilatazione del campo di esperienza* (Bertolini, 1965) che si definisce a partire dall'idea di far vivere al "ragazzo difficile" situazioni nuove e stimolanti attraverso le quali fare esperienza dell'esistenza di prospettive nuove e fino a quel momento sconosciute. La costruzione di tali situazioni deve essere calibrata sulla singolarità di ciascun ragazzo. La proposta metodologica della dilatazione del campo di esperienza è volta ad "ampliare l'orizzonte qualitativo degli incontri del ragazzo con il mondo". (p.131), in base all'idea secondo la quale il confronto con esperienze qualitativamente differenti possa costituire una provocazione a rendersi conto che il mondo può essere significato in diversi modi. Sperimentarsi in relazione a cose e persone può infatti portare ad un ampliamento della capacità del soggetto di riconoscere il proprio ruolo attivo nella costruzione di significati. I pedagogisti identificano, tra le strategie che possono essere adottate, l'educazione al bello, al difficile, all'altro. L'esperienza del bello, spesso sconosciuta ai ragazzi difficili, rappresenta l'opportunità di pensare il mondo da un punto di vista diverso. Infatti il bello non è bello in sé, la bellezza è frutto di un'interpretazione che varia in base al soggetto e per essere "oggettiva" deve essere negoziata con il punto di vista dell'altro. Nell'educazione al difficile, il ragazzo sperimenta impegno e responsabilità volte a raggiungere uno scopo per lui motivante. In tal senso è necessario partire da attività nelle quali il minore trova una propria motivazione (quali sport, attività di tempo libero, competizioni), prima di proporre attività che prevedono già un senso di responsabilità e che all'inizio del percorso possono non essere per loro significative, come frequentare la scuola e svolgere attività professionali. Solamente dopo aver fatto esperienza della scoperta e della conquista di obiettivi motivanti sarà infatti possibile raggiungere una introiezione stabile del senso di responsabilità personale e sociale. Infine nelle esperienze educative dell'altro il minore sperimenta situazioni relazionali diverse da quelle introiettate: con gli educatori e con gli altri ragazzi. Se da un lato collocare le esperienze all'interno di uno scenario intersoggettivo permette di far sperimentare al ragazzo difficile il carattere intrinsecamente relazionale della realtà, dall'altro permette anche una progressiva ridefinizione dell'identità personale che si costruisce

in relazione e in situazione. Tale aspetto risulta particolarmente significativo nel percorso pedagogico perché, se ben orientato dall'educatore, porta ad una modificazione della percezione che il ragazzo difficile ha di sé.

Come evidenziato, considerare la rieducazione come costruzione di esperienze significative porta a scommettere sui cambiamenti che si possono produrre nel ragazzo che sperimenta altro dal già noto. A partire da ciò, si delinea, oltre alle strategie educative descritte, la particolare utilità dell'azione educativa caratterizzata dall'avventura, intesa come

la ricerca di un nuovo, di un non-ancora-dato (innanzitutto con riferimento al singolo individuo e successivamente con riferimento al gruppo sociale) che si presenta tuttavia sotto il segno dello straordinario, ovvero di ciò che non può essere perseguito [...] nella quotidianità (Bertolini, 1989, p.22).

Il carattere di eccezionalità di alcune esperienze può infatti provocare nel ragazzo un disorientamento che nasce da un veloce cambiamento dall'ordinario allo straordinario, che offre l'opportunità di una nuova prospettiva sul mondo. Difatti "l'eccezionalità fa sì che improvvisamente e palesemente il mondo appaia diverso al ragazzo e che diversa gli appaia la sua collocazione in esso" (Bertolini & Caronia, 2015, p.154). Tali esperienze possono concretizzarsi in trekking, campeggi, gite e rappresentano modi efficaci per far sperimentare al ragazzo che, all'interno di un contesto nuovo, è inaspettatamente capace e può quindi sperimentarsi in modo attivo. Tali esperienze eccezionali arricchiscono il vivere quotidiano, il cui valore formativo è essenziale. La stabilità delle routine e delle regole offre infatti ai ragazzi uno sfondo rassicurante, consentendo loro di acquisire e utilizzare competenze e conoscenze nelle esperienze di avventura.

Il ruolo dell'educatore è fondamentale, non solo perché costruisce esperienze educative, ma anche perché è esperienza dell'Altro.

La sua figura, il suo modo di mettersi in gioco, di agire, di comunicare, sono sempre altrettanti fattori di formazione. Che l'educatore lo voglia o no, che ne sia consapevole o meno, la sua figura incide comunque sul processo formativo. [...] Per questo è necessario che l'educatore riconoscendo nella sua relazione con il ragazzo un luogo di formazione, controlli la sua implicazione personale perché

essa diventi una forma di esperienza dell'altro orientata agli scopi della rieducazione (Bertolini & Caronia, 2015, p.156).

La capacità di monitorare il proprio essere e il proprio agire con i ragazzi, rappresenta una competenza fondamentale dell'educatore. La relazione educativa si costruisce infatti, secondo gli autori, a partire da un atteggiamento di disponibilità, ascolto, autorevolezza. Presentandosi come autorevole, l'educatore si fa garante delle norme, significative per il ragazzo e per gli altri.

Essere educatore autorevole significa evitare sistematicamente la gratuità della norma - la mera autorità - a favore di interventi che dimostrino concretamente le possibilità aperte dal porre dei limiti al proprio comportamento" (p.161).

L'educatore si fa punto di vista alternativo, limite; fa sperimentare al minore il vincolo dell'intersoggettività.

Come delineato, dalla prospettiva della pedagogia interpretativa, l'educatore non ha l'obiettivo di sostituire, a quella distorta dei ragazzi difficili, la sua visione del mondo, ma di mostrare loro che l'idea del mondo, di sé stessi e degli altri, avuta fino a quel momento, può non essere la sola possibile.

L'educatore non ha che un mezzo per testimoniare questa possibilità: mostrarsi egli stesso disponibile a modificare la sua visione del mondo. Puntare sulla strategia pedagogica dell'esempio significa presentarsi come capaci di intenzionare continuamente la realtà [...]. Essere esempio significa dunque proporsi sempre come un esempio" (Bertolini e Caronia, 2015, p.163)

La nozione metodologica dell'*esempio* è considerata la forma più convincente e completa del linguaggio pedagogico (Bertolini, 1965). Come scrive Bertolini (2021):

Come l'artista non ha che un mezzo per rappresentare in modo convincente l'opera alla quale lavora, il farla; così l'educatore non ha che un mezzo per comunicare all'educando un certo valore o un certo modo di intendere e di impostare la vita, il metterli in pratica!" (p. 194).

In un rapporto educativo basato su una comunicazione autentica è infatti fondamentale che l'educatore sia testimonianza sincera della propria esperienza e del proprio personale modo di interpretare il mondo. Il suo è uno dei possibili esempi: la sua imperfezione stimola nel ragazzo lo sviluppo di uno spirito critico verso le interpretazioni del mondo possibili.

Nella costruzione della relazione educativa, ha una rilevanza particolare il *linguaggio delle cose concrete* (Bertolini, 1965, p. 324). Bertolini intende con tale espressione l'opportunità di dare ampio spazio nel progetto educativo, alla conduzione di esperienze concrete, anche di vita pratica. Il linguaggio delle cose concrete è una comunicazione che passa attraverso le azioni e le esperienze che ragazzo ed educatore condividono quotidianamente. Il comportamento dell'educatore è infatti agire comunicativo efficace, dal momento che i ragazzi risultano particolarmente sensibili, a causa delle loro esperienze passate, ai significati delle pratiche adottate nei loro confronti e "più permeabili alla forza persuasiva del fatto che del discorso" (Bertolini & Caronia, 2015, p.162). Inoltre il linguaggio delle cose concrete può facilitare l'incontro tra educatore e ragazzo: decentrando l'attenzione dall'altro, tipica di un incontro faccia a faccia e spesso non sostenibile da parte del ragazzo difficile, la rivolge verso oggetti mediatori della relazione. Nel fare insieme qualcosa che interessa a entrambi si realizza l'incontro e la conoscenza dell'altro.

Nella relazione con l'educatore, la dimensione emotiva e l'investimento affettivo rappresentano un momento centrale del percorso rieducativo del ragazzo difficile. In particolare il *transfert pedagogico*<sup>5</sup> costituisce un momento nel quale, a seguito della fase di destrutturazione dei modelli di significato precedenti, l'identificazione con la figura dell'educatore, può portare il minore a sperimentare nuovi modi di essere e di agire.

Il momento finale del percorso rieducativo, nel quale il minore ha sperimentato esperienze pratiche e relazionali inedite, è caratterizzato dalla costruzione di una nuova visione del mondo che si sviluppa a partire da un modo nuovo di interpretare la realtà. L'educatore ha un ruolo

<sup>5</sup> A differenza di quanto accade nel transfert psicoanalitico, quello pedagogico non tende ad una riedizione controllata del vissuto del minore attraverso il trasferimento sulla figura del terapeuta degli investimenti libidici elaborati nei confronti dei genitori, ma è investimento affettivo connesso alla figura dell'educatore ed è orientato al futuro.

fondamentale nel promuovere questo cambiamento ma il ragazzo è il protagonista.

Per far sì che il ragazzo diventi protagonista attivo del suo cambiamento, l'educatore deve proporsi come perturbatore strategicamente orientato che offrendo informazioni o provocazioni faccia leva sui processi autogenerativi di rinnovamento dello stesso ragazzo. Più che offrirgli giudizi compiuti sulle sue esperienze biografiche, l'educatore deve suggerire percorsi di interpretazione e soprattutto provocazioni a ripensare la realtà attuale, passata e futura alla luce di quelle nuove modalità di approccio al mondo acquisite durante la vicenda rieducativa. Quando, in seguito ad una nuova interpretazione, emergono nuovi significati, essi tendono infatti a sussumere, a sovraordinare i precedenti e quindi a modificarne il senso (Bertolini & Caronia, 2015, p. 184).

Riconoscendosi parte attiva nella costruzione di significati, eterogenei e modificabili, il minore può scegliere (e cambiare) la propria visione del mondo.

#### **1.4. Il fenomeno della devianza minorile nello scenario attuale**

Le attuali forme di devianza sono manifestazione del disagio dei ragazzi di oggi (Randazzo, 2019; Moretti & Stefanelli, 2018) che si trovano a vivere l'adolescenza nella società "liquida" e "dell'incertezza" (Bauman, 2002; 1999). Quest'ultima, se da un lato offre ai ragazzi possibilità che sembrano infinite, consegna anche loro una realtà difficile da decifrare, contraddittoria, dove assenza di relazioni, ingiustizie e prevaricazioni possono aprire la strada alla ricerca di sicurezza e senso di identità nel contesto criminale (Sabatano & Pagano, 2019). È nei vuoti istituzionali, educativi, nell'assenza di riferimenti adulti responsabili, che trovano infatti spazio i circuiti dell'illegalità, che promettono realizzazione personale e offrono senso di appartenenza al gruppo, particolarmente rilevante nel processo di costruzione dell'identità in adolescenza. In generale, come mette in luce Milani (2021a):

ci troviamo di fronte ad adolescenti molto disorientati, cui mancano riferimenti valoriali e acquisizioni etiche, accanto a capacità progettuali circa il senso della

propria esistenza: dal punto di vista pedagogico si tratta di biografie di minori e giovani adulti segnate da *esperienze limitate* e *al limite* (p.12)

Il senso di smarrimento e incertezza della società contemporanea trova spazio nelle adolescenze di oggi: nel delicato passaggio evolutivo dall'infanzia all'età adulta "ci sono passaggi che avvengono senza ripari" (Lizzola, 2019, p.113). Adolescenti ma anche giovani adulti seguono "modelli consumistici e deresponsabilizzanti" (Randazzo, 2019, p.113), spesso non lontani da quelli dei loro adulti di riferimento (Milani, 2020), spingendosi oltre il limite, alla ricerca di godimento e possesso immediato di beni. Tali modelli non caratterizzano esclusivamente i contesti più degradati, si tratta infatti di un disagio intergenerazionale e transgenerazionale (Milani, 2017), che attraversa le diverse classi sociali e coinvolge il mondo adulto (Benasayag & Smith, 2004). Anche gli adolescenti, alle prese con la delicata fase evolutiva che stanno attraversando, possono trovarsi a vivere una "crisi nella crisi" (Benasayag & Smith, 2004, p.13), quella individuale, psicologica, che si radica in una crisi più generale della società. La condizione di disagio, che coinvolge anche il mondo adulto, porta a incertezza, assenza, deresponsabilizzazione educativa: i ragazzi sono sempre più soli con genitori che hanno più facilità a sentirsi in colpa che a sentirsi responsabili (Randazzo, 2019).

Tra le forme di disagio adolescenziale, quelle che sfociano in comportamenti antisociali destano particolare preoccupazione al mondo adulto sia per i numerosi effetti che possono avere sulla crescita fisica, psichica, affettiva, relazionale dei minori sia perché possono costituire una minaccia al più generale ordine sociale, attuale e futuro.

Negli ultimi due decenni, in Italia, si è infatti fatta sempre più forte l'attenzione a tali comportamenti, la cui diffusione evidenzia l'emergere di nuove fragilità educative, amplificate anche dalla tecnologia e dalla progressiva mancanza di competenze di cittadinanza (Chello et al., 2021).

La recente revisione sistematica della letteratura, condotta nell'ambito del progetto RE- SERVICES<sup>6</sup> sulle fragilità educative, relativa al tema dei

<sup>6</sup> Il progetto "Research at the Service of Educational fragilities" (RE-SERVES) è un Progetto PRIN 2017 realizzato negli anni 2019-2023. I risultati sono stati presentati in diversi contributi scientifici e nel volume pubblicato alla fine del progetto dal titolo *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali* (2023) a cura di

comportamenti antisociali e delle risposte educative adottate, mette in luce elementi significativi rispetto agli orientamenti teorici e d'intervento (Chello et al. 2021; Chello, 2022; Milana et al. 2023; Corbi et al., 2023). In particolare emerge come il fenomeno venga indagato nella letteratura contemporanea prevalentemente attraverso un approccio epistemologico e metodologico di tipo esplicativo e sperimentale. Gli studi presentano tutti ricerche empiriche tese ad identificare fattori predittivi del fenomeno (in termini di fattori di rischio e di protezione), sia a scopo confermativo che con l'obiettivo di definire indicazioni pratiche da adottare per attuare programmi di prevenzione e contrasto. La tematica viene affrontata principalmente dalla prospettiva psicologica, nelle sue varie declinazioni. I comportamenti antisociali sono ricondotti a tratti specifici della personalità, come l'impulsività e l'inaffettività, o a una serie di macrocategorie di fattori di rischio relativi al contesto di vita (ambiente familiare, status socio-economico, gruppo dei pari, ambiente scolastico); alle caratteristiche individuali (età, appartenenza etnica e culturale); alle abitudini (iperutilizzo dei mass-media, uso di sostanze stupefacenti). Se i comportamenti sono persistenti e si manifestano all'interno di un quadro clinico complesso, possono essere interpretati anche come espressioni patologiche.

Prevale, in linea generale, una concezione deterministica dei comportamenti antisociali. Solamente una minoranza di studi, infatti, muovendo da una cornice teorica interpretativo-comprensiva, considera come i comportamenti antisociali siano intenzionalmente agiti dagli adolescenti che cercano di allontanarsi dai valori comuni per costruire la propria identità. Data tale prospettiva è importante comprendere come i "ragazzi difficili" a rischio o disadattati, percepiscono la loro esistenza e il significato che attribuiscono al mondo.

Per quanto riguarda le pratiche adottate per prevenire e gestire i comportamenti antisociali, dalla revisione della letteratura condotta (Chello et al. 2021; Chello, 2022; Milana et al. 2023; Corbi et al., 2023), emergono diversi approcci. Tra questi, nel contrasto al bullismo, si riscontrano

Marcella Milana, Pascal Perillo, Marinella Muscarà e Francesco Agrusti. La revisione sistematica condotta all'interno del progetto è stata condotta a partire dalla seguente domanda: come vengono interpretati (repertorio delle categorie) e gestiti educativamente (repertorio delle pratiche) i comportamenti antisociali, aggressivi e violenti degli adolescenti? (cfr. Chello et al., 2021). La revisione sistematica ha compreso 65 studi.

programmi di sensibilizzazione, ma anche interventi strutturati che mirano a sviluppare l'empatia, prevenire i conflitti, migliorare l'autocontrollo emotivo e promuovere comportamenti di aiuto reciproco. Nelle strutture residenziali per adolescenti a rischio, vengono adottati programmi cognitivo-comportamentali e riabilitativi, che richiedono un'integrazione tra contesti formali e non formali. Sono inoltre annoverati i programmi di sostegno psicologico e pedagogico che si basano su modelli organizzativi che mirano alla prevenzione e alla gestione delle situazioni problematiche, offrendo supporto individuale e di gruppo. Tra questi, il *service learning* è pensato per rafforzare il senso di appartenenza alla scuola e alla comunità, potenziando la responsabilità e le capacità di gestione dei conflitti. Altri programmi, psico-educativi come *EQUIP for educators*, si focalizzano sulla riduzione delle distorsioni cognitive egoistiche, sul miglioramento delle competenze sociali e sulla promozione dell'educazione morale. Nei contesti scolastici, per contrastare i comportamenti antisociali, vengono implementati approcci quali l'apprendimento cooperativo, la gestione della classe, il tutoraggio tra pari, il *mentoring*, la mediazione; alcuni interventi coinvolgono, anche docenti e famiglie. Infine, le attività ricreative strutturate sono considerate efficaci nella prevenzione dei comportamenti antisociali, contribuendo all'adeguamento sociale e al miglioramento delle performance scolastiche, soprattutto rispetto alla gestione del tempo libero.

Per quanto riguarda i comportamenti antisociali che sfociano nella criminalità, allarma, in particolare, l'età dei minori che commettono reati, che a volte non arriva alla soglia dei quattordici anni, e la tipologia dei delitti, frequentemente contro la persona: a sfondo sessuale, pedofilo, omofobo, rivolti a soggetti fragili come anziani, disabili, emarginati, a cui spesso non corrisponde una presa di consapevolezza circa la gravità del comportamento, non solo da parte del minore stesso, ma anche del suo mondo adulto circostante (Milani, 2021a). Inoltre, tra i minori e i giovani adulti in carico ai servizi della Giustizia minorile e di comunità, sono spesso frequenti disagi psichici e tratti psicopatologici (Morelli & Stefanelli, 2018). Rispetto all'intervento pedagogico con questi minori, Milani (2021a) evidenzia alcune aree problematiche:



1. La difficoltà che hanno gli adolescenti nel gestire i rapporti sociali in maniera equilibrata e di costruire la propria identità in modo rispettoso e attraverso il confronto con gli altri, ne consegue il frequente uso di violenza, minacce, forza come espressione all'interno delle relazioni.

2. La tendenza alla violenza di genere e sessuale conseguenti a una visione maschilista e a un disprezzo della dignità umana.

3. Una profonda forma di disagio e disadattamento che trova manifestazione in differenti comportamenti e si fa più evidente nel caso dei reati connessi agli stupefacenti.

4. La tendenza a seguire modelli costruiti sul piacere immediato e su un benessere effimero conseguenza della società dei consumi.

La complessa questione delle condotte antisociali degli adolescenti non è solo oggetto della letteratura scientifica, ma è anche al centro dell'opinione pubblica contemporanea. Nello specifico, rispetto alla questione della criminalità minorile, i mass-media hanno un ruolo particolarmente rilevante: nella narrazione degli episodi di cronaca evidenziano l'effettività di alcuni reati commessi da minorenni, la diffusione del fenomeno delle *baby gang*, la violenza delle recenti rivolte negli Istituti penali per minorenni. La risonanza mediatica data a tali episodi porta a parlare del fenomeno della criminalità minorile nei termini di allarme sociale e di emergenza.

Dal punto di vista dell'opinione pubblica, considerare il fenomeno un'emergenza, porta al rischio di semplificazione e a risposte di tipo securitario, dettate dalla paura e dal disorientamento. È un chiaro esempio di ciò la recente promulgazione del c.d. Decreto Caivano<sup>7</sup> che ha portato a modifiche nella legislazione minorile in ottica punitiva e connessa alla strategia, fallimentare, della deterrenza (Lipsey et al., 2010).

Dal punto di vista scientifico invece, portare l'attenzione sul fenomeno in chiave emergenziale, può costituire una spinta alla riflessione, alla ricerca e all'azione pedagogica. Tuttavia, come evidenzia Vaccarelli (2017), nonostante il termine emergenza venga utilizzato per fare riferimento a situazioni nelle quali i cambiamenti sociali influiscono sull'ambito educativo, dando origine alle "emergenze educative"

<sup>7</sup> Il Decreto Caivano e le conseguenze normative in ambito penale minorile verranno trattate nel capitolo 2, paragrafo 6.

(Ulivieri, 2018), il concetto ha un'accezione più ristretta alla luce delle caratteristiche che lo contraddistinguono.

Il concetto di *emergenza* viene utilizzato spesso nel linguaggio pedagogico in modo debole e sfumato, ad indicare in modo ampio tutti quei fenomeni sociali che, poiché inseriti su particolari linee di mutamento (cambiamenti culturali, tecnologici, socio-economici, demografici, ecc.) richiedono un continuo ripensamento delle categorie e degli interventi dell'educativo. Se questa accezione è naturalmente valida [...] il termine, però, deve necessariamente assumere un'accezione più ristretta, allineata ai significati di urgenza immediata, reattività dell'azione di un sistema, volta a ripristinare uno stato di equilibrio che una crisi acuta, di solito improvvisa e imprevedibile, ha destabilizzato (Vaccarelli, 2017, 347-348).

La complessità e multifattorialità del fenomeno della devianza oggi, conseguenza dei cambiamenti culturali, storici, sociali, politici, non può prescindere dalle caratteristiche proprie del singolo e dalla sua personale visione del mondo (Bertolini & Caronia, 2015).

I comportamenti antisociali degli adolescenti rappresentano situazioni problematiche che richiedono risposte educative trasformative, costruite a partire da un approccio scientifico e riflessivo (Dewey, 1938). Il lavoro con questi minori richiede la continua ricerca di strategie, pedagogicamente orientate e che si sviluppino a partire dall'intrinseca circolarità tra teoria e prassi educativa (Salerni & Szpunar, 2019). Infatti nel lavoro con i minori che provengono dai circuiti di devianza e criminalità organizzata:

Il reale pone continuamente questioni, evidenzia carenze di pensiero e di azioni, restituisce criticità che possono essere risolte solo se si intreccia il senso del proprio agire educativo, un senso che deve essere presente a monte, come intenzione pedagogica e a valle, come termine di confronto per la pratica che effettivamente si è messa in campo" (Sabatano & Pagano, 2019, p.100).

Il fenomeno dei comportamenti antisociali tra gli adolescenti deve essere affrontato, non solo considerando le risposte più adeguate da adottare nel caso dei reati commessi da minori, ma attraverso scelte politiche e azioni educative preventive e promozionali, nella direzione di un'educazione alla prosocialità (Corbi et al., 2023).

In una visione contemporanea dell'approccio alla devianza, le dimensioni pedagogiche di educabilità e speranza, si inseriscono nella cornice della comunità educante e di una società della solidarietà (Catarci, 2013; Milani, 2005). Infatti a partire da una logica sistemica dell'intervento educativo:

la modalità di rispondere ai bisogni dei ragazzi autori di reato profila una pluralità di co-attori e delinea livelli di responsabilità che includono i corpi sociali, le istituzioni e le politiche sociali (Ministero della Giustizia, 2011), confermando l'intrinseca e necessaria vitalità del rapporto tra pedagogia e politica (Freire, 2002). (Milani, 2021a, p.25).



## Capitolo secondo

### Una giustizia a misura di minore

#### 2.1. La legislazione italiana in ambito minorile

La giustizia penale minorile è contraddistinta da una tensione profonda: rispondere al reato commesso dal minore per garantire la sicurezza sociale e al contempo tutelare il suo migliore interesse (art.3 Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ONU, 1898)<sup>8</sup>.

A livello internazionale, a partire dalla metà degli anni '80 diverse fonti normative hanno esplicitato l'importanza di porre particolare attenzione alla tutela dei minori autori di reato e alla loro rieducazione. Le Regole Minime per l'amministrazione della giustizia minorile, adottate dalle Nazioni Unite (1985), stabiliscono che la giustizia minorile "deve avere per obiettivo la tutela del giovane ed assicurare che la misura adottata nei confronti dei giovani sia proporzionale alle circostanze del reato e all'autore dello stesso" (art. 5). Sulla stessa linea, la Raccomandazione (87)20 del Consiglio d'Europa sulle risposte sociali alla delinquenza minorile (Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 17 settembre 1987) definisce come l'obiettivo della giustizia minorile debba essere la rieducazione del minore e il suo reinserimento sociale, a tal fine è auspicato un maggior ricorso alle misure alternative alla detenzione. Inoltre, i Paesi membri dell'Unione sono invitati a prediligere misure che includano la riparazione del danno o lo svolgimento di lavori di pubblica utilità, adeguati all'età del giovane e alle finalità educative (Di Paolo, 2019). Sulla scia di tali direzioni, in ambito italiano viene disciplinato il processo penale minorile con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 448 del 22 settembre 1988, dal titolo *Disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*, reso attuativo dal D.lgs. 28 luglio 1989, n.272.

È rilevante evidenziare come l'attenzione al soggetto di minore età è riscontrabile già in tempi molto precedenti, con l'istituzione del Tribunale per i minorenni, disciplinato dal Regio Decreto n. 1404, del 20 luglio 1934,

<sup>8</sup> La *Convention on the Rights of the Child* (CRC) approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 è stata ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176.

convertito in Legge n. 835 nel 1935, conseguenza della necessità di istituire appositi organi destinati a giudicare i minori, in considerazione della loro personalità ancora in formazione (Scivoletto, 2022). Il Tribunale per i minorenni ha competenza esclusiva in merito ai reati commessi dai soggetti di minore ed ha composizione collegiale<sup>9</sup>. A due giudici togati sono infatti affiancati due giudici onorari, forniti di competenza e formazione in merito ai diritti dei minori ma anche alla loro personalità e alle loro esigenze (Serra, 2006). La composizione collegiale mira a integrare il sapere giuridico con i maturati saperi specifici delle scienze umane e sociali rispetto alle caratteristiche della devianza minorile.

Il D.P.R. 448/88 rappresenta la risposta alla necessità di costruire una giustizia penale “a misura di minore” nel contesto italiano e costituisce un punto di svolta fondamentale in materia minorile. Le *Disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni* consentono infatti all’Autorità Giudiziaria Minorile di modellare la disciplina del processo ordinario, e quindi le risposte penali che possono essere adottate, al fine di renderle compatibili con la tutela del minore e della sua personalità ancora in formazione. La principale funzione del processo minorile è quella educativa e di recupero. Accertamento della responsabilità penale e recupero del minore rappresentano un binomio inscindibile che caratterizza il procedimento dall’inizio alla sua conclusione. La riforma del processo penale minorile va nella direzione di una giustizia sempre meno orientata esclusivamente alla pena. Il minore è considerato soggetto attivo e quindi responsabile per le azioni commesse, ma anche soggetto titolare di diritti specifici, di interessi, di esigenze educative e di tutela che devono essere tenute in forte considerazione. A tal fine la normativa stabilisce alcuni principi ispiratori fondamentali, tra questi il “principio di adeguatezza” che dispone che le misure siano “applicate in modo adeguato alla personalità ed alle esigenze educative del minorenne” (art.1 D.P.R. 448/88). Inoltre, in base al “principio di minima offensività”, il codice di procedura

<sup>9</sup> La competenza del Tribunale per i minorenni era triplice: penale (inerente ai reati commessi da minori, amministrativa (inserente ai minori che mettono in atto condotte irregolari), civile (inerente ai procedimenti sulla responsabilità genitoriale). (Scivoletto, 2022). Con l’istituzione del Tribunale Unico per le persone, i minorenni e le famiglie (D.lgs 149/2022) il Tribunale per i minorenni viene trasformato in sezione distrettuale. Ha competenza ridotta, specificatamente all’ambito delle adozioni, dei procedimenti penali e in materia di protezione internazionale e cittadinanza.

penale minorile intende limitare i contatti tra il circuito penale e l'imputato di minore età. Il processo deve infatti evitare che il contatto del minore con il sistema penale possa avere delle ripercussioni sullo sviluppo della sua personalità e sulla sua immagine sociale: custodia in carcere e reclusione devono essere il più possibile limitate a favore di misure alternative. Per contrastare il rischio di marginalità, la normativa stabilisce anche il "principio di destigmatizzazione" che fa riferimento alla necessità di proteggere l'identità individuale e sociale del minorenne da auto ed etero svalutazioni. Tale principio è ripreso anche nell'art.13 del D.P.R.448/88 che vieta la "la pubblicazione e la divulgazione, con qualsiasi mezzo, di notizie o immagini idonee a consentire l'identificazione del minorenne comunque coinvolto nel procedimento" (comma 1). Infine, in base al "principio di residualità della detenzione" l'ordinamento prevede che la detenzione costituisca l'ultima misura da applicare (c.d. extrema ratio). La sua applicazione è limitata ai soli casi nei quali vi siano preoccupazioni non arginabili altrimenti e relativi alla sicurezza sociale. In tutti gli altri casi è auspicato il ricorso a misure diverse nelle quali è ridotto l'impatto afflittivo e costringitivo della reclusione.

La finalizzazione educativa (Palomba, 1989, Milani, 1995) espressa dalla normativa rappresenta il polo centrale del processo penale minorile e orienta le azioni dei diversi attori coinvolti nel recupero del minore autore di reato. Il ruolo centrale dato all'educazione si delinea secondo tre linee direttrici principali (Milani, 2021a):

- il processo è considerato un'occasione educativa e le figure coinvolte nel suo recupero rappresentano soggetti educanti sia nella fase processuale che d'intervento;
- il processo non deve interferire sulla continuità educativa. Viene riconosciuto il valore dei progetti educativi in atto ma soprattutto delle occasioni educative quotidiane e nel tessuto sociale per rispondere alla devianza del minore;
- il processo rappresenta un'occasione per attivare o riattivare le relazioni educative che avviene grazie alla comunicazione intersistemica (Palomba, 1989, pp.89-90).

Per assolvere alla funzione educativa, il processo penale minorile ha natura *relazionale-sistemica* (Palomba, 1989), prevedendo il

coinvolgimento e la collaborazione tra diverse figure (giudici, assistenti sociali dell'amministrazione della giustizia e degli enti locali, educatori, psicologici, etc.).

Il processo è un *macro-sistema* orientato ad accogliere i bisogni del minore, soprattutto quelli di educazione, di promozione, di tutela: la rete sistemica, infatti, ha la finalità principale di assicurare al minore un processo equo, rapido, centrato sulle sue esigenze e teso a favorire la risocializzazione e l'integrazione. (Milani, 2021a, p. 19).

Inoltre, con il D.P.R. 488/88 viene introdotta la piena corresponsabilità del sistema penale e del sistema sociale nel trattamento e nel recupero del minore autore di reato. Il compito della "rieducazione responsabilizzante" (Scivoletto, 2012, p.40) viene aperto infatti anche al ruolo della famiglia, della scuola, dell'ambiente di vita.

I principi che orientano la legislazione si riflettono in alcune misure specifiche che escludono la sanzione, al fine di evitare che il procedere del rito pregiudichi le esigenze educative del minore. In particolare possono essere adottate nel caso dei minori la sentenza di non luogo a procedere per irrilevanza del fatto (art.27) e il perdono giudiziale (art. 32). La prima può essere applicata nei casi in cui il fatto che ha dato origine al procedimento venga ritenuto tenue e la sua realizzazione possa essere considerata una condotta occasionale. Nella seconda il giudice "perdona" il minore che non viene punito qualora ritenga che non verranno commessi altri reati.

Due novità legislative introdotte dal D.P.R.448/88 hanno particolare rilievo nella costruzione di una giustizia "a misura di minore": l'introduzione dell'istituto della sospensione del processo con messa alla prova (art.28), e il collocamento in comunità per minori (art. 22).

L'istituto della sospensione del processo con messa alla prova risulta particolarmente innovativo nel panorama giuridico italiano<sup>10</sup> e rappresenta l'espressione più alta della funzione educativa e di responsabilizzazione del minore autore di reato che si propone la giustizia minorile. Tale istituto prevede la possibilità per il giudice minorile di

<sup>10</sup> L'istituto della sospensione del processo con messa alla prova è stato primariamente adottato in ambito minorile con il D.P.R. 448/88 e solamente con la Legge 28 aprile 2014, n. 67l. esteso agli adulti.



sospendere con ordinanza il processo penale per valutare la personalità del minore all'esito di un percorso di messa alla prova che, se positivo, porta alla dichiarazione di estinzione del reato (art. 29).

La messa alla prova costituisce la "scommessa educativa" del sistema penale minorile: il processo si fa educativo e scommette sull'educabilità del minore, sulle sue potenzialità e la sua possibilità di cambiamento. (Milani, 2021a). Con l'ordinanza di sospensione il giudice affida il minore ai servizi minorili dell'amministrazione della giustizia che, anche in collaborazione con i servizi territoriali, svolgono attività di osservazione e predispongono il progetto educativo di messa alla prova volto a promuovere la sua educazione e il suo reinserimento. Il progetto deve prevedere (D.lgs. 28 luglio 1989, n.272):

- a) le modalità di coinvolgimento del minore, del suo nucleo familiare, del suo ambiente di vita;
- b) gli impegni specifici che il minore assume;
- c) le modalità di partecipazione al progetto degli operatori della giustizia e dell'ente locale;
- d) le modalità di attuazione eventualmente dirette a riparare le conseguenze del reato e a promuovere la conciliazione del minore con la persona offesa (art.27 comma 2).

Assunto base per la concessione della sospensione del processo e messa alla prova è il riconoscimento, da parte dell'adolescente, dell'antigiuridicità delle sue azioni e del danno arrecato alla vittima.

Per quanto riguarda il collocamento in comunità, il D.P.R. 448/88 introduce per la prima volta tale misura tra le opzioni possibili per designare la risposta penale in area minorile, al fine di rendere effettivi i principi di minima offensività e residualità della detenzione. Il collocamento in comunità può essere disposto per l'applicazione della specifica misura cautelare ma anche nell'ambito di altri provvedimenti penali nei quali viene esplicitamente richiamata (cfr.par. 3.1.).

Nonostante le importanti novità introdotte dal D.P.R. 448/88 che hanno orientato il lavoro della giustizia minorile, in Italia, per oltre quarant'anni, è mancato un ordinamento penitenziario specifico per i minorenni, ai quali sono state applicate le stesse misure previste per

gli adulti<sup>11</sup>, con particolari accortezze. Tuttavia, le finalità del processo penale minorile differiscono da quelle per gli adulti e l'assenza di un ordinamento dedicato era in contrasto con gli artt. 31, comma 2 e 27, comma 3 della Costituzione<sup>12</sup> (Stati generali dell'esecuzione penale – Tavolo 14). Risultava quindi necessaria un ordinamento ad hoc, che bilanciassero l'interesse dello Stato all'esecuzione della pena con quello del minore alla rieducazione, e tenesse in conto la sua identità in formazione. L'approvazione del Decreto legislativo 2 ottobre 2018 n. 121 ha ovviato alla mancanza di un ordinamento specifico, introducendo una nuova disciplina in materia di esecuzione delle pene nei confronti dei minorenni e degli infraventicinquenni per reati commessi mentre erano ancora di minore età secondo quanto previsto dalla legge n. 117 del 2014.

Il D.lgs 121/2018 fa una scelta chiara in favore delle “misure penali di comunità” quale modalità principale per l'esecuzione della pena nei confronti dei minorenni, relegando il carcere ad extrema ratio (Caraceni, 2018). Tali misure si propongono di coinvolgere direttamente la collettività nel progetto di recupero e reinserimento del minore. Il comma 2 dell'art. 1 definisce in modo dettagliato le finalità dell'esecuzione penale minorile e gli strumenti privilegiati per perseguirli:

L'esecuzione della pena detentiva e delle misure penali di comunità deve favorire percorsi di giustizia riparativa e di mediazione con le vittime di reato. Tende altresì a favorire la responsabilizzazione, l'educazione e il pieno sviluppo psico-fisico del minorenne, la preparazione alla vita libera, l'inclusione sociale e a prevenire la commissione di ulteriori reati, anche mediante il ricorso ai percorsi di istruzione, di formazione professionale, di istruzione e formazione professionale, di educazione alla cittadinanza attiva e responsabile, e ad attività di utilità sociale, culturali, sportive e di tempo libero.

<sup>11</sup> La disposizione transitoria definita nell'art. 79 della legge n. 354 del 1975 stabilisce come: “Le norme della presente legge si applicano anche nei confronti dei minori degli anni diciotto sottoposti a misure penali, fino a quando non sarà provveduto con apposita legge”.

<sup>12</sup> Tali articoli dichiarano che la Repubblica “Protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo” (art.31 comma 2) e che “Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato” (art.27 comma 3).

Il decreto fa esplicito riferimento alla promozione di percorsi riparativi e di mediazione nei confronti degli autori di reato di minore età e disciplina le misure penali di comunità: l'affidamento in prova al servizio sociale<sup>13</sup>, l'affidamento in prova con detenzione domiciliare<sup>14</sup>, la detenzione domiciliare<sup>15</sup>, la semilibertà<sup>16</sup>, l'affidamento in prova in casi particolari<sup>17</sup>. Tali misure prevedono la messa a punto di un programma di intervento educativo e sono disposte al fine di favorire l'evoluzione positiva della personalità e un proficuo percorso di recupero (art. 2 comma 2). Il programma è costruito sulle esigenze del singolo e deve garantire "un rapido inserimento sociale con il minor sacrificio della libertà personale" (art. 2 comma 5). Inoltre, in base al principio di territorialità (art. 2 comma 7) l'esecuzione delle misure penali esterne avviene principalmente nel contesto di vita del minorenne<sup>18</sup>. Tuttavia, nei casi in cui non è presente un domicilio

<sup>13</sup> L'affidamento in prova al servizio sociale è applicabile quando la pena detentiva non supera i 4 anni (art.4).

<sup>14</sup> Il tribunale di sorveglianza può applicare l'affidamento in prova al servizio sociale con detenzione domiciliare in giorni determinati della settimana presso l'abitazione dell'affidato, altro luogo pubblico o privato di cura, assistenza e accoglienza, o presso comunità (art.5).

<sup>15</sup> La detenzione domiciliare è applicabile quando non sussistono le condizioni per l'affidamento in prova e la pena non supera i 3 anni (art.6).

<sup>16</sup> La semilibertà è applicabile quando il minore abbia già espiato almeno un terzo della pena ed il minore può trascorrere parte del giorno fuori dall'istituto per svolgere attività funzionali all'inclusione sociale (art.7).

<sup>17</sup> L'affidamento in prova in casi particolari è previsto dal D.P.R. 309/1990. Può essere chiesto, in qualunque momento, dal condannato che deve espiare una pena detentiva, anche residua e congiunta ad una pena pecuniaria, non superiore a sei anni, o a quattro anni se relativa ad un reato fra quelli indicati all'art. 4-bis della legge 354/1975. Tale articolo si rivolge ai tossicodipendenti o alcolodipendenti che stiano svolgendo un programma di recupero o intendano intraprenderlo.

<sup>18</sup> Nel caso di minori collocati negli istituti penitenziari il principio di territorialità è garantito dall'art.22 volto ad agevolare la continuità delle relazioni educativamente e socialmente significative. Connesso a tale principio è il diritto all'affettività (l'art.19) che amplia le possibilità di contatto del detenuto con il mondo esterno. Il minore ha diritto a otto colloqui mensili e alla possibilità di usufruire ogni mese di quattro visite prolungate con congiunti o persone per lui significative. Il detenuto può inoltre usufruire di un numero di conversazioni telefoniche non inferiore a due e non superiore a tre a settimana.

idoneo e nelle situazioni di minori privi di adeguati supporti personali, sociali ed economici, che sarebbero destinati a un'esecuzione intra moenia, può essere disposto il collocamento in comunità pubbliche o del privato sociale (art. 2 comma 8) (Caraceni, 2018).

Il progetto educativo deve essere predisposto entro tre mesi dall'inizio dell'esecuzione, previo ascolto del minore, ed elaborato in base alla sua personalità e attitudini, nel rispetto dei principi di personalizzazione delle prescrizioni e di flessibilità esecutiva. Tra le prescrizioni, il giudice può disporre lo svolgimento di attività di utilità sociale anche a titolo gratuito o di volontariato, da svolgere compatibilmente con i percorsi educativi in atto. Tale prescrizione qualifica dal punto di vista contenutistico le misure di comunità che mirano a responsabilizzare il minore, favorendone il recupero e promuovendo un impegno attivo, in contrasto allo stato di passività proprio dello stato di detenzione.

## 2.2. Il paradigma della giustizia riparativa

Nel trattare il tema dell'intervento rivolto a minori autori di reato, ha particolare rilevanza la giustizia riparativa, paradigma che contribuisce ad inquadrare il lavoro della giustizia minorile, all'interno di un particolare modo di guardare alla giustizia e alla sua funzione.

La giustizia riparativa, traduzione italiana di *restorative justice*<sup>19</sup>, introduce un approccio alternativo alla giustizia penale, proponendo un cambiamento significativo nella percezione e nella risposta al reato. Questo modello si allontana dall'approccio tradizionale della giustizia penale che vede il reato come una "violazione di una norma " e la pena come la

<sup>19</sup> La traduzione di "restorative justice" in "giustizia riparativa" rischia un fraintendimento rispetto al significato originario. Il termine in lingua inglese fa infatti riferimento al concetto di ristoro, ad una giustizia che dà ristoro alle parti. La traduzione italiana rischia di essere intesa solamente come un'azione volta a riparare, in termini anche concreti, ma non solo, agita dall'autore nei confronti della vittima. Come mette in luce Wright (2002): "In inglese il termine restorative (riparativo) significa riparare qualcosa che è stato danneggiato, riportandolo alla sua condizione precedente. In italiano il termine 'riparativo' di per sé non esiste, ma esiste 'riparazione del torto o dell'offesa' e 'riparazione di danno' in termini anche di risarcimento. 'Riparare' si associa all'idea di 'rimediare a un'offesa o gaffe, o anche 'aggiustare' o 'proteggere'. 'Aggiustarsi, a sua volta, può significare 'accordarsi' [...]" (p. 157).

"conseguenza giuridica" che sanziona tale violazione. Come scrive Ceretti (2001), la giustizia riparativa lancia infatti una sfida importante: "superare la logica del castigo, muovendo da una lettura relazionale del fenomeno criminoso, inteso primariamente come un conflitto che provoca la rottura di aspettative sociali simbolicamente condivise" (p.307). Contrariamente alla logica della pena, la giustizia riparativa, portando l'attenzione sulla vittima, considera come il reato costituisca principalmente una violazione dei diritti della persona che le norme hanno la funzione di tutelare. A partire da questa nuova concezione, il reato non costituisce semplicemente una trasgressione normativa, ma un'offesa a un bene giuridico, non è la disobbedienza all'autorità ma il disattendere un comportamento atteso. In questa prospettiva, le norme servono a stabilire una comunicazione tra le persone per regolare le loro aspettative reciproche, piuttosto che avere una funzione esclusivamente sanzionatoria. Il modello della giustizia riparativa pone al centro le persone e le relazioni sociali, promuovendo una cultura della gestione del conflitto, di cui il reato è una manifestazione. Come scrive Garena (1999) "la riparazione, in sostanza, si fonda su un paradigma diverso della gestione dei conflitti, offrendo agli autori la possibilità di riparare il danno favorendo la loro reintegrazione nella comunità attraverso un processo in cui l'obiettivo primario sarà la ricostruzione del legame sociale" (p. 53). Il reato costituisce una rottura delle relazioni sociali, anche quando il reo non conosce personalmente la vittima, poiché entrambi, in quanto cittadini, sono legati da regole di comportamento comuni. A partire da tale visione, il reato è solo secondariamente un'offesa contro lo Stato e le sue leggi (Burnide & Baker, 1994).

Howard Zehr, pioniere del concetto di giustizia riparativa, ne propone una prima sistematizzazione concettuale nel volume *Changing Lenses: A new focus on crime and justice* (1990). La giustizia riparativa "cambia le lenti" con le quali si guarda il reato e a esso si dà risposta, aprendo ad una lettura relazionale degli eventi criminosi. Le differenze rispetto al modello tradizionale di giustizia penale sono chiarite puntualmente dall'autore nel suo testo *The Little Book of Restorative Justice* (2002), dove Zehr mette a

confronto i due modelli di giustizia: quello tradizionale della giustizia penale e quello proposto dalla giustizia riparativa (Tab.1).

Giustizia penale	Giustizia riparativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il crimine è una violazione di regole o leggi.</li> <li>• Le violazioni richiedono una punizione.</li> <li>• La giustizia richiede che lo Stato determini la colpa e imponga la punizione.</li> <li>• <b>Focus centrale:</b> i colpevoli ottengono ciò che meritano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il crimine è una violazione di persone e relazioni.</li> <li>• Le violazioni creano obblighi.</li> <li>• La giustizia coinvolge vittime, colpevoli e membri della comunità nello sforzo di rimediare al danno.</li> <li>• <b>Focus centrale:</b> le vittime ottengono ciò di cui hanno bisogno e i colpevoli sono responsabili di riparare il danno.</li> </ul>

Tab.1 - Due diverse visioni della giustizia (Zehr, 2002, pp. 46-47). Traduzione ad opera dell'autrice.

Mentre il primo modello vede il crimine come una violazione delle leggi che richiede punizione e ha come focus centrale che "i colpevoli ottengono ciò che meritano", il secondo considera il crimine come una violazione di persone e relazioni, che crea obblighi, e si concentra sui bisogni delle vittime e sulla responsabilità del reo nel riparare il danno. Nel modello riparativo, invece di "saldare un debito" astratto con la società, il reo ripara direttamente il danno alla vittima, riconoscendo gli effetti delle sue azioni e promuovendo un cambiamento positivo che facilita il suo reinserimento sociale. La riparazione va oltre il semplice risarcimento, non va intesa in un'ottica compensatoria, quanto piuttosto "come un'attivazione che assume l'irreparabilità intrinseca di ogni gesto di ingiustizia (di per sé ineliminabile) e rilancia, al contempo, la possibilità di progettare un agire responsabile per il futuro" (Giustizia riparativa, mediazione e tutela delle vittime –Tavolo 13, p.2). Il focus di questo nuovo modo di intendere e fare giustizia è che le vittime ottengano ciò di cui hanno bisogno e gli autori dell'offesa, riparino ai danni arrecati. Diversamente dal modello tradizionale di giustizia penale, la giustizia riparativa coinvolge, oltre al reo e alla vittima anche comunità nella risoluzione del conflitto. Lo Stato non si limita a identificare la colpa e a imporre una pena, ma facilita la

riconciliazione tra le parti e il recupero delle relazioni danneggiate. Inoltre, promuove percorsi di responsabilizzazione per il colpevole, favorendo l'uscita dal percorso penale. La giustizia riparativa coinvolge chi ha subito danno, chi lo ha arrecato e i componenti della comunità nell'impegno a rendere "giusto" ciò che è sbagliato, a ripristinare una giustizia che sia rispettosa di tutte le persone coinvolte e della loro convivenza. In tal senso Zehr (1990; 2002) considera la giustizia riparativa come un modello di giustizia che promuovendo la riparazione e la riconciliazione, porta ad un senso di sicurezza collettivo.

La progressiva affermazione del paradigma della giustizia riparativa in ambito penale è riconducibile a due elementi principali: il recupero del ruolo della vittima e l'insoddisfazione rispetto ai due modelli di giustizia precedenti. Il recupero del ruolo della vittima è stato incentivato dalla vittimologia, che ha portato l'attenzione sui danni subiti a seguito di un reato, richiedendo il coinvolgimento di entrambe le parti nella risoluzione del conflitto. Come mete in luce Mannozi (2003) "la lenta emersione delle vittime dall'oblio in cui era stata gettata per effetto della progressiva giurisdizionalizzazione dell'offesa e della risposta al reato si deve in parte alla ricerca scientifica [...] e, in parte, alla pressione politica esercitata dai c.d. Movimenti a favore delle vittime" (p. 56). La vittima, dimenticata dalla giustizia penale, nel paradigma della giustizia riparativa è messa in primo piano e chiamata ad avere un ruolo attivo nel processo di giustizia. L'attenzione ai danni subiti dalla vittima richiede il coinvolgimento di entrambe le parti nella risoluzione del conflitto. Questo coinvolgimento è uno dei principi innovativi su cui si basa la giustizia riparativa, e che vengono identificati da Scardaccione come segue (1997, p. 13):

a) la riappropriazione del processo da parte dei due protagonisti principali, ovvero la vittima e l'autore del reato;

b) la rivalutazione del ruolo della vittima all'interno del processo; è infatti la vittima a decidere le modalità con cui si considera adeguatamente risarcita, sia a livello morale che materiale;

c) l'affermazione di un nuovo concetto di responsabilità da parte dell'autore del reato nei confronti della vittima, basato sulle conseguenze delle sue azioni piuttosto che sulla semplice definizione del reato;

d) il recupero dell'amministrazione della giustizia da parte della comunità, che fornisce risorse e impone condizioni, poiché anch'essa può essere stata colpita dal reato;

e) l'inserimento di nuove figure professionali che operino indipendentemente dall'amministrazione della giustizia.

La diffusione del modello riparativo non è solo una risposta alla necessità di dare maggiore centralità alla vittima, ma anche un segno della crisi dei modelli precedenti di giustizia, quello retributivo e quello rieducativo, le cui caratteristiche sono sintetizzate in Tab.2. Il paradigma della giustizia riparativa rappresenta una “terza via” nell'intendere e nel fare giustizia rispetto ai modelli precedenti (Luderssen, 2005). Come mettono in evidenza Scardaccione et al. (1998) il modello della giustizia riparativa si differenzia dai due precedenti perché “ha come oggetto i danni provocati alla vittima in quanto conseguenza del reato e come obiettivo l'eliminazione di tali conseguenze attraverso l'attività riparatrice intrapresa dall'autore del reato: all'interno di tale modello particolare valore ricoprono le parti (aggressore e vittima) e un ruolo centrale operativo viene ad assumere il mediatore, piuttosto che le istituzioni” (p.2). Il concetto di “danno” e di “conflitto” che caratterizzano il modello riparativo in ambito penale, non solo superano il modello retributivo, che si propone di identificare e punire il colpevole, ma anche del modello riabilitativo, che seppure promuovendo un recupero dell'autore di reato e la sua rieducazione (art.27 costituzione), centra l'intervento esclusivamente sul reo, dimenticando la vittima e la comunità. Nel modello riabilitativo la valutazione del percorso trattamentale è considerata positiva quando rende effettivo l'adeguamento del comportamento del reo alle norme sociali, termine di valutazione significativamente differente da quello della giustizia riparativa, il cui intervento si valuta a partire dalla soddisfazione delle parti.

	MODELLO RETRIBUTIVO	MODELLO RIABILITATIVO	MODELLO RIPARATIVO
<i>Oggetto</i>	Reato	Persona criminale	Danni
<i>Attribuzione del comportamento</i>	Responsabilità individuale	Patologia	Conflitto
<i>Mezzi</i>	Punire	Trattare	Indurre a riparare



<i>Obiettivi</i>	Equilibrio giuridico-morale	Risocializzazione	Eliminazione dei danni
<i>Personale strategico</i>	Giudiziario	Psico-sociale	Mediatore
<i>Posizione della vittima</i>	Secondaria	Secondaria	Centrale
<i>Criteri di valutazione</i>	Giusta punizione	Adeguamento del comportamento	Soddisfazione delle parti

Tab.2 - I tre modelli di giustizia (Gatti & Marugo, 1995, p.93).

I modelli retributivo e rieducativo, nonostante le risorse impiegate, non hanno ottenuto risultati soddisfacenti in termini di riduzione della recidiva e del tasso di criminalità, portando alla necessità di sviluppare nuove forme di giustizia. Il modello di giustizia riparativa è emerso negli anni Settanta con la mediazione tra vittima e reo e si è successivamente evoluto negli anni Novanta, coinvolgendo anche la comunità intera nella gestione e riparazione del danno. Attualmente, questo modello rappresenta una risposta inclusiva al crimine che ha trovato progressivamente riconoscimento normativo. Il grande interesse dimostrato nei riguardi della giustizia riparativa a livello internazionale, sia a livello economiche che sociale, testimonia la fiducia in tale modello di giustizia e della possibilità di quest'ultimo di "ridurre l'impatto del sistema penale sulla vita degli individui" (Patrizi, 2016, p. 8), prevenire la recidiva, migliorare il benessere delle vittime e promuovere la sicurezza e il benessere comunitario.

In quanto paradigma, la giustizia riparativa non si identifica in un programma specifico (Zehr, 1995; Wright, 1999) e neanche in uno specifico ambito applicativo (Johnstone & Van Ness, 2006). Nonostante l'iniziale identificazione esclusivamente con la mediazione tra autore e vittima di reato, le sue declinazioni corrispondono a diversi programmi che condividono alcune dimensioni fondamentali: hanno una visione proattiva e promozionale; non identificano il reato con il comportamento del quale è solamente definizione giuridica, considerano chi compie il reato una persona prima che un imputato, e chi ne ha subito le conseguenze una persona danneggiata prima che vittima o parte lesa. Considerare il reato come una violazione di obblighi ai danni di persone significa infatti

personalizzare il fatto reato ovvero riconoscere le persone e le loro azioni per ciò che sono (Patrizi, 2019).

Il “Modello bilanciato di giustizia riparativa” (Chapman, 2012; Campbell et al., 2002) sottolinea come il nodo centrale del problema sia il danno. Quest’ultimo, essendo la principale conseguenza del comportamento, mette in gioco i protagonisti della vicenda, che devono rimanere tali anche nel processo di risoluzione. Risulta essenziale tenere conto del fatto che “il crimine genera danni e produce bisogni e la giustizia riparativa dovrebbe riparare il danno e indirizzare quei bisogni” (Patrizi, 2019, p.26). I bisogni che l’evento reato produce non riguardano solo la vittima ma coinvolgono tutte le parti (Zehr, 2002; Patrizi, 2019). Sono identificati in particolare, per quanto riguarda le vittime:

- il bisogno di informazione, non giudiziaria, ma relativa a ciò che è accaduto, ai motivi e alle conseguenze, spesso conosciute solo da chi ha commesso il reato;
- il bisogno di raccontare la propria verità sull'accaduto, anche più volte e in contesti significativi, per ricostruire la propria storia e assicurarsi che chi le ha danneggiate comprenda le conseguenze delle sue azioni e se ne assuma le responsabilità;
- il bisogno di protezione;
- il bisogno di ricevere una restituzione;
- il bisogno di riprendere il controllo sulla propria vita.

Rispetto agli autori di reato, emerge il bisogno di responsabilità rispetto alle conseguenze che la propria azione ha comportato nella vittima e nella comunità. Tale bisogno, è scoraggiato dallo stesso impianto accusatorio del processo penale che è orientato alla difesa di sé. Al bisogno di responsabilità si affianca il bisogno di ricevere supporto in direzione di un cambiamento possibile, di una reintegrazione nel contesto sociale, di miglioramento della propria vita.

Infine, all’interno della comunità, emerge il bisogno di riconciliazione e di sicurezza. Il suo compito è infatti tutelare i suoi membri, ripristinare la fiducia nei legami sociali e prendersi cura sia della vittima che del

responsabile, sostenendo tutte le parti coinvolte per riequilibrare e promuovere relazioni positive.

I bisogni accomunano quindi tutte le parti dal momento che il reato non costituisce solamente un problema giudiziario per chi l'ha commesso e neppure un problema del quale la vittima, da sola, deve affrontare gli effetti. Inoltre le responsabilità non possono essere adeguatamente considerate o attivate senza coinvolgere tutti gli interessati.

È evidente a partire dall'identificazione dei bisogni e della loro soddisfazione, la visione proattiva, che contraddistingue l'approccio riparativo: orientare, a seguito dell'accaduto, prospettive di cambiamento per tutte le parti. A differenza del modello tradizionale, focalizzato sul reagire al crimine e al suo autore, la giustizia riparativa guarda alle conseguenze prodotte alla vittima, alla comunità ma anche all'autore. Anche quest'ultimo subisce conseguenze relative al processo e alla condanna, anch'esse trascurate nella giustizia penale.

McCold e Wachtel (2003) propongono una classificazione delle tipologie di programmi riconducibili al paradigma di giustizia riparativa in base alla possibilità di dare contemporaneamente risposta ai bisogni delle parti in causa nel conflitto: dell'autore di reato di riparare, della vittima di ottenere riparazione, della comunità di riconciliazione (Fig. 3). I bisogni delle parti sono in stretta relazione: la riparazione lega infatti autore e vittima ma anche la comunità perché contribuisce a raggiungere una riconciliazione. Gli autori classificano tre diverse tipologie di programmi riconducibili al paradigma della giustizia riparativa:

- programmi parzialmente riparativi, quando rispondono al bisogno di una sola delle parti in causa. Tra questi sono identificati i servizi per la famiglia dell'autore di reato per quanto riguarda la comunità; i servizi di sostegno alla vittima, i servizi di comunità rivolti all'autore di reato;
- programmi prevalentemente riparativi, quando rispondono al bisogno di due delle tre parti in causa: autore-vittima, autore-comunità, comunità-vittima. Tra questi sono identificati rispettivamente la mediazione reo vittima, gli incontri senza vittima, gli incontri di supporto alla vittima;

- Programmi pienamente riparativi, quando rispondono al bisogno di tutte e tre le parti, tra queste conferenze estese ai gruppi parentali, conferenze di comunità, circoli della pace.

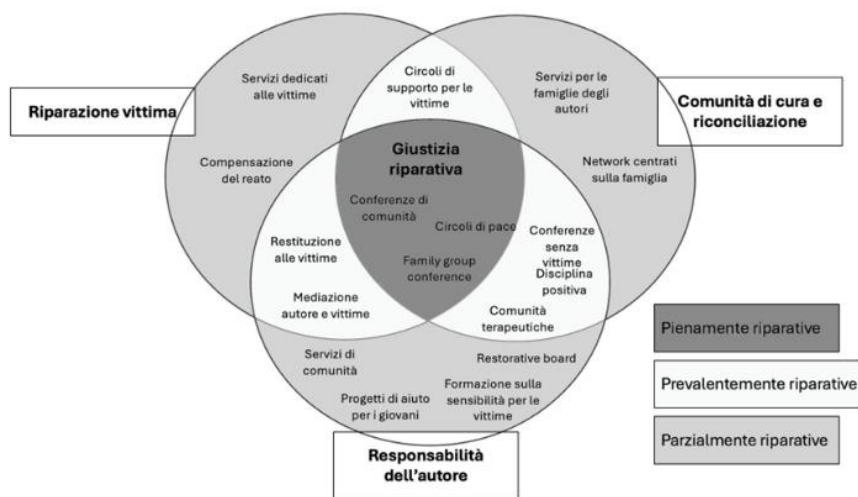


Fig.3 - Tipologie e gradi delle pratiche di giustizia riparativa (Patrizi, 2019, p.28, adattata da McCold, Wachtel, 2003, p.3)

Se le prime due tipologie di programmi possono essere orientate in chiave riparativa, è nell'area di incontro e interazione tra i tre ambiti di bisogno che si realizza la forma più ampia di giustizia riparativa.

I programmi possono essere classificati anche in base ai diversi "livelli" di giustizia riparativa (Wright, 2002). È possibile parlare di giustizia riparativa in termini di approccio 'unilaterale', 'autoritario' o 'democratico'. Il primo si concentra sulla cura rivolta alla vittima o sulla riabilitazione dell'autore del reato, senza creare una connessione tra i due interventi. L'approccio 'autoritario', deriva da una decisione formale. Prevede un certo grado di 'dialogo' tra vittima e autore del reato, ma la riparazione avviene per effetto di una decisione giudiziaria. Infine, la giustizia

'democratica' non solo valorizza il dialogo tra vittima e autore, ma offre loro la possibilità di decidere insieme la forma di riparazione più adeguata, prevedendo anche il coinvolgimento della comunità (Wright, 2000).

La giustizia riparativa ha efficacia trasformativa dal momento che agisce sull'ingiustizia strutturale e individuale (UNODC, 2006; Patrizi, 2019). Si propone infatti di risolvere le cause che possono sottostare alla commissione di un reato (come per esempio povertà e disoccupazione) e allo stesso tempo cerca di applicare i suoi principi al modo in cui le persone si relazionano con gli altri e con l'ambiente, generando così trasformazione, nel singolo ma anche nella società. Essa si configura in tal senso come una forma di giustizia di comunità, un "modello che ricerca fuori dalle aule dei Tribunali le possibili soluzioni all'evento che ha generato il conflitto" (Patrizi & Lepri, 2012, p. 293). Per quanto riguarda l'autore di reato promuove interventi di cura, sostegno e contestualmente lo responsabilizza rispetto alle azioni commesse. Il reato, rottura dei legami sociali, diventa, soprattutto in ambito minorile, "un'occasione per un intervento più ampio, teso a rafforzare il senso di legalità e potenziare il ruolo di cittadine e cittadini nel processo di giustizia" (Patrizi & Lepri, 2012, p. 293).

### **2.3. Fonti sovranazionali in materia di giustizia riparativa**

A partire dagli anni Settanta del Novecento il paradigma della giustizia riparativa ha guadagnato rilievo sempre maggiore nel dibattito internazionale, fino ad acquisire, negli anni Ottanta, riconoscimento normativo (Mattevi, 2023). Nell'entrata della giustizia riparativa negli ordinamenti nazionali è stata fondamentale la posizione assunta dal Consiglio d'Europa, dall'Unione Europea e dalle Nazioni Unite, che hanno sottolineato l'importanza di dare spazio a nuovi strumenti di giustizia alla luce del recupero della vittima nel processo penale, dell'insoddisfazione rispetto ai modelli tradizionali di giustizia, della condizione di sovraffollamento carcerario. Le diverse fonti sovranazionali avevano inizialmente

ad oggetto la tutela delle vittime, successivamente hanno affrontato in maniera più completa la questione della giustizia riparativa.

Nell'ambito delle fonti normative del Consiglio d'Europa, la prima ad affrontare il tema del ruolo della vittima nel diritto penale è la Raccomandazione R(85) 11 alla quale è seguita la Raccomandazione R(87)21 concernente l'assistenza alle vittime e la prevenzione della vittimizzazione. A partire dalla considerazione secondo la quale la giustizia tradizionale non è sufficiente, da sola, a riparare il danno causato dal reato, viene incoraggiata la sperimentazione di strumenti diversi, tra i quali la mediazione autore e vittima del reato. Alla mediazione penale è successivamente dedicata, nel suo completo, la Raccomandazione R (99)19 che ne disciplina i principi generali: le regole che devono disciplinare l'attività di mediazione, gli standard da rispettare, alcune indicazioni sulla qualifica dei mediatori e sulla loro formazione, il trattamento di casi individuali agli esiti della mediazione. Infine, la Raccomandazione CM/Rec No. (2018)8 delinea il quadro più completo dei principi che devono essere tenuti in considerazione dagli Stati membri nello sviluppo della giustizia riparativa, incoraggiato sia nel contesto della procedura penale sia al di fuori di esso (§ 1). Tale Raccomandazione costituisce la fonte più completa in materia di giustizia riparativa tra quelle sovranazionali. Nella Raccomandazione CM/Rec No. (2018)8 è ribadita la necessità del consenso libero e informato per il raggiungimento degli accordi (§ 50) che "non devono necessariamente includere risultati tangibili" (§ 51). Inoltre, il Consiglio d'Europa sottolinea come, nei casi in cui la giustizia riparativa abbia un'incidenza sulle decisioni giudiziarie, il risultato deve essere eventualmente riferito all'Autorità procedente nei termini del percorso svolto, più che dell'accordo ipoteticamente raggiunto (§ 53). La centralità della Raccomandazione CM/Rec No. (2018)8 è dimostrata dalla creazione di un gruppo di lavoro sulla mediazione che ha portato, nel 2007, all'adozione delle *Linee guida per l'implementazione della Raccomandazione esistente concernente la Mediazione in materia penale* (Mattevi, 2023).

Nell'ambito dell'Unione Europea, la Decisione quadro 2001/220/GAI del Consiglio dell'Unione Europea sulla "posizione della vittima nel procedimento penale" ha imposto agli Stati membri di assicurare alle vittime nel proprio sistema giudiziario penale "un ruolo effettivo e appropriato" (art. 2). La Decisione quadro definisce il concetto di vittima e quali siano

i suoi diritti. In base a tale Decisione gli Stati si impegnano a definire servizi specializzati che rispondano ai bisogni della vittima in ogni fase del procedimento affinché quest'ultima non subisca ulteriori pregiudizi. Inoltre sono vincolati a far entrare in vigore le disposizioni legislative, regolamentari e amministrative necessarie all'attuazione della decisione quadro entro scadenze vincolanti. In particolare, viene fissato per il 2006 il termine previsto per l'implementazione della mediazione nell'ambito dei procedimenti penali e l'indicazione dei reati ritenuti idonei per questo tipo di misure.

Nel 2012 il Parlamento europeo sostituisce la Decisione quadro 2001/220/GAI con la più ampia e articolata Direttiva 2012/29/UE del 25 ottobre "in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato", contenente obblighi concreti e pregnanti in materia di diritti delle vittime di reato: informazione, assistenza, protezione e partecipazione ai procedimenti penali. Nella Direttiva il reato assume una nuova configurazione, dal momento che costituisce "non solo un torto alla società, ma anche una violazione dei diritti individuali della vittima" (considerazione introduttiva - 9). Il reato rappresenta quindi primariamente un'aggressione ai diritti fondamentali di cui è titolare ciascun soggetto. In tale cambiamento di prospettiva la vittima di reato acquista una sempre maggiore rilevanza in quanto soggetto titolare dei diritti che il reato ha violato e diventa destinataria delle attenzioni prima rivolte esclusivamente al reo (Diamante, 2016). La Direttiva 2012/29/UE fornisce una definizione di vittima che comprende non solo come chi ha subito un danno materiale o psico-fisico quale diretta conseguenza del reato, ma anche chi subisce ripercussioni indirette legate ad esso, come i familiari della persona (art.2). Rispetto alla Decisione quadro, nella Direttiva non si parla esclusivamente di mediazione penale, ma, in maniera più ampia, di "servizi di giustizia riparativa", che possono teoricamente comprendere programmi riparativi meno noti della mediazione penale.<sup>20</sup>

Il passaggio dalla Raccomandazione (soft law) alla Direttiva (hard law), evidenzia la necessità di normative più vincolanti al fine di garantire

<sup>20</sup> La Direttiva 2012/29/UE definisce giustizia riparativa "qualsiasi procedimento che permette alla vittima e all'autore di reato di partecipare attivamente, se vi acconsentono liberamente, alla risoluzione delle questioni risultanti dal reato con l'aiuto di un terzo imparziale" (art.2 lett. d).

i diritti delle vittime anche nel contesto della giustizia riparativa. La Direttiva, all'Art.12, individua inoltre le condizioni minime che i servizi di giustizia riparativa devono offrire alle vittime al fine della loro tutela. In particolare, il servizio di giustizia riparativa può avvenire solamente nei casi in cui risponde agli interessi della vittima ed alla sua sicurezza ed è basato sul consenso libero, informato e revocabile in qualsiasi momento (Art. 12 comma 1, lett.a). Risulta inoltre necessario che l'autore del reato abbia riconosciuto "i fatti essenziali del caso" (Art.12 comma 1 lett.c). Nei procedimenti di giustizia riparativa, "ogni accordo è raggiunto volontariamente" (Art.12 comma 1 lett.d). La direttiva stabilisce infine la tutela della riservatezza delle discussioni che possono essere divulgate solo in seguito con il consenso delle parti o "se lo richiede il diritto nazionale per preminenti motivi di interesse pubblico" (Art.12 comma 1 lett. e). Dalle condizioni stabilite in materia di giustizia riparativa, appare evidente che il legislatore comunitario abbia considerato quest'ultima un servizio da poter attivare anche prima che venga avviato il procedimento penale o vengano formalizzate le istanze punitive. Come scrivono Tripiccione et al. (2016) quella riparativa rappresenta infatti "Una forma di giustizia che può, pertanto, essere alternativa o concorrente con quella penale" (p.59). La Direttiva 2012/29/UE ha rappresentato un segnale forte per i legislatori nazionali che sono stati chiamati ad adeguarsi gradualmente all'apertura di programmi di giustizia riparativa negli ordinamenti nazionali.

Per quanto riguarda le fonti normative delle Nazioni Unite, la tutela delle vittime è argomento centrale della Risoluzione 40/34 del 29 novembre 1985 che contiene la Dichiarazione dei "Principi Fondamentali di Giustizia per le Vittime di Reato e di Abuso di Potere". La Risoluzione richiede il rafforzamento di meccanismi giudiziari e amministrativi volti a permettere alle vittime di ottenere la riparazione attraverso procedure formali e informali rapide, eque, gratuite e accessibili. Viene inoltre promosso il ricorso a strumenti quali la mediazione, nei casi in cui risultino adeguati alla riconciliazione e riparazione delle vittime (§ 7).

Come il Consiglio d'Europa, a partire dal 1999, le Nazioni Unite hanno cominciato ad occuparsi specificatamente dello sviluppo e dell'attuazione di interventi di mediazione e giustizia riparativa nell'ambito della giustizia penale con la Risoluzione 1999/26. Quest'ultima illustra l'importanza di questi strumenti che possono adeguatamente soddisfare le vittime,



prevenire futuri comportamenti illeciti e rappresentare una valida alternativa a sanzioni detentive di breve durata o a sanzioni pecuniarie (§ 3). La Risoluzione promuove lo scambio di informazioni ed esperienze maturate (§ 6) e chiede agli Stati di sviluppare mediazione e giustizia riparativa a livello legislativo, promuovendo politiche di sensibilizzazione anche all'interno delle comunità locali prevenendo una formazione specifica per chi si occupa di processi riparativi (§ 5).

A seguito della *Dichiarazione di Vienna sulla criminalità e sulla giustizia: affrontare le sfide del XXI Secolo*<sup>21</sup>, il Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite, con la Risoluzione 2000/14 ha elaborato i "Principi base nell'uso dei programmi di giustizia riparativa in materia penale"<sup>22</sup>, che hanno assunto una forma definitiva nella Risoluzione ECOSOC 2002/12. Quest'ultima costituisce un punto di riferimento fondamentale, già a partire dalla proposta di definizione di giustizia riparativa<sup>23</sup>, non solo per gli Stati che vogliono disciplinarne i programmi ma anche per tutti gli enti o soggetti che operano nell'ambito della devianza e della prevenzione del crimine. La giustizia riparativa viene considerata una misura dinamica di contrasto alla criminalità che rispetta la dignità di ciascuno e l'uguaglianza di tutti e può contribuire all'armonia sociale. Nel documento delle Nazioni Unite è reso evidente come la giustizia riparativa non solo offre alla vittima la possibilità di ottenere una riparazione ma permette anche a chi ha commesso il reato di rendersi consapevole delle cause e delle conseguenze delle proprie azioni e di assumersene la responsabilità costruttivamente.

<sup>21</sup> La Dichiarazione è stata adottata a seguito del Congresso sulla "Prevenzione dei reati ed il trattamento dei rei", tenutosi a Vienna nel 2000.

<sup>22</sup> *Basic Principles on the use of Restorative Justice programmes in Criminal Matters*. <https://www.un.org/en/ecosoc/docs/2002/resolution%202002-12.pdf>.

<sup>23</sup> La Risoluzione ECOSOC 2002/12 definisce come: "La giustizia riparativa è qualunque procedimento in cui la vittima e il reo e, laddove appropriato, ogni altro soggetto o comunità lesi da un reato, partecipano attivamente insieme alla risoluzione delle questioni emerse dall'illecito, generalmente con l'aiuto di un facilitatore. I procedimenti di giustizia riparativa possono includere la mediazione, la conciliazione, il dialogo esteso ai gruppi parentali [conferencing] e i consigli commisurativi [sentencing circles] (I. 2)

## 2.4. Riforma Cartabia e giustizia riparativa

Non posso non osservare che il tempo è ormai maturo per sviluppare e mettere a sistema le esperienze di giustizia riparativa [...] che stanno mostrando esiti fecondi per la capacità di farsi carico delle conseguenze negative prodotte dal fatto reato, nell'intento di promuovere la rigenerazione dei legami a partire dalle lacerazioni sociali e relazionali che l'illecito ha originato. [...] In considerazione dell'importanza delle esperienze già maturate nel nostro ordinamento, occorre intraprendere un'attività di riforma volta a rendere i programmi di giustizia riparativa accessibili in ogni stato e grado del procedimento penale, sin dalla fase di cognizione.

Con queste parole, pronunciate dalla neo Ministra Marta Cartabia il 15 marzo 2021 alla Commissione Giustizia della camera, ha preso avvio l'iter legislativo condotto dal Governo da poco insediatosi sul tema della giustizia riparativa secondo le direzioni indicate dalle normative sovranazionali. In data 10 ottobre 2022, con il decreto legislativo n.150 (cd. Riforma Cartabia), promulgato in attuazione della legge 27 settembre 2021, n.134, recante *Delega al Governo per l'efficienza del processo penale nonché in materia di giustizia riparativa e disposizioni per celere definizione dei procedimenti giudiziari* prende forma la prima disciplina organica della giustizia riparativa nell'ordinamento italiano. La riforma procede nella direzione di mettere a sistema le esperienze sorte in maniera disomogenea sul territorio nazionale, al fine di garantire il più ampio accesso ai programmi di giustizia riparativa, attraverso la costituzione dei Centri di giustizia riparativa e l'individuazione di requisiti e titoli per esercitare la professione di mediatore.

Il Titolo V del decreto intitolato *Disciplina organica della giustizia riparativa* prendendo a riferimento le normative sovranazionali<sup>24</sup> chiarisce primariamente che si intende per:

giustizia riparativa: ogni programma che consente alla vittima del reato, alla persona indicata come autore dell'offesa e ad altri soggetti appartenenti alla comunità di partecipare liberamente, in modo consensuale, attivo e volontario, alla

<sup>24</sup> in particolare la Raccomandazione CM/Rec No. (2018)8, la Direttiva 2012/29/UE, e la Risoluzione ECOSOC 2002/12 approfondite nel paragrafo precedente.

risoluzione delle questioni derivanti dal reato, con l'aiuto di un terzo imparziale, adeguatamente formato, denominato mediatore (art. 42 comma 1 lettera a).

La giustizia riparativa sarà accessibile a tutte le persone indicate come autori dell'offesa e a tutte le vittime, per qualsiasi reato, prima dell'instaurarsi del procedimento e dopo, in ogni stato e grado, nella fase esecutiva di pene o misure di sicurezza e dopo l'esecuzione delle stesse.

La disciplina enuncia all'art. 43 i principi fondamentali della giustizia riparativa, tra i quali la partecipazione attiva e volontaria (lettera a), il coinvolgimento della comunità (lettera c), il consenso (lettera d), la riservatezza (lettera c)<sup>25</sup>, l'equa considerazione dell'interesse sia della vittima che della persona indicata come autore dell'offesa" (lettera b).

Lo spazio in cui si svolge la giustizia riparativa, oltre a essere neutrale, deve essere riservato e confidenziale. Queste caratteristiche permettono di preservare la sua dimensione dialogica (Pulito, 2022). Inoltre, dal momento che i programmi di giustizia riparativa non costituiscono né pratiche rieducative né restitutive "assumono valore soltanto nella contemporanea considerazione degli interessi di tutte le parti coinvolte" (Tramonte, 2023, p.28). Nei confronti di queste ultime il mediatore deve adottare una postura di equiprossimità (lettera g), prestando la stessa attenzione a ciascuna delle parti (§§ 3, 41, 42 e 46 CM/Rec (2018)8) supportando entrambe a esprimere i propri bisogni e nel vederli soddisfatti il più possibile (§§ 14 e 15 CM/Rec (2018)8).

Relativamente all'obiettivo della giustizia riparativa, la normativa esplicita come "I programmi di giustizia riparativa tendono a promuovere il riconoscimento della vittima del reato, la responsabilizzazione della persona indicata come autore dell'offesa e la ricostituzione dei legami con la comunità" (art.42 comma 2). Pur promuovendo la responsabilizzazione dell'autore di reato rispetto alle conseguenze dell'offesa arrecata, il decreto fa esplicito riferimento al fatto che la partecipazione a programmi di giustizia riparativa non può essere considerata

<sup>25</sup> Tale principio trova specificazione nei successivi articoli 50, 51, 52 relativi rispettivamente al dovere di riservatezza, l'inutilizzabilità delle informazioni e dichiarazioni rese nel procedimento penale, la tutela del segreto professionale del mediatore. Unici limiti sono rappresentati dal consenso dei partecipanti alla rivelazione, dal pericolo di imminenti o gravi reati e dalla presenza di dichiarazioni che integrano di per sé reato (art. 50 comma 1).

un'ammissione di responsabilità penale.<sup>26</sup> L'inutilizzabilità delle dichiarazioni nel procedimento penale è esempio dell'impermeabilità tra le due forme di giustizia, penale e riparativa, tra le quali esistono però "momenti di connessione" (Pulito, 2022). La giustizia riparativa svolge infatti un ruolo complementare, che può avere una tempistica diversa dal processo tradizionale: il programma riparativo può infatti iniziare anche prima del processo o successivamente alla sua conclusione. Al fine di rendere effettivi, tra gli altri, i principi di volontarietà, consenso, riservatezza, l'incontro tra autore e vittima deve essere spazio franco rispetto alle valutazioni sulla responsabilità penale (Bronzo, 2022).

La Riforma Cartabia fa riferimento alle definizioni adottate dalle normative sovranazionali, superando l'identificazione della sola pratica della mediazione e all' art.53 distingue tre tipologie di programmi di giustizia riparativa, svolti in ogni caso da almeno due mediatori:

- a) la mediazione tra la persona indicata come autore dell'offesa e la vittima del reato, anche estesa ai gruppi parentali, ovvero tra la persona indicata come autore dell'offesa e la vittima di un reato diverso da quello per cui si procede;
- b) il dialogo riparativo;
- c) ogni altro programma dialogico guidato da mediatori, svolto nell'interesse della vittima del reato e della persona indicata come autore dell'offesa. (comma 1)

La definizione di tali programmi non cataloga in modo definitivo i modi in cui la giustizia riparativa può esplicarsi, lasciando spazio alle più varie declinazioni sperimentate e sperimentabili, a condizione che vengano rispettati caratteristiche e principi specificati dalla legge.

Per quanto riguarda la mediazione, può svolgersi secondo diverse modalità in base al coinvolgimento delle parti. In particolare possono essere distinte:

- la mediazione penale diretta, nella quale l'autore di reato e la vittima si incontrano;
- la mediazione penale estesa ai gruppi parentali, in cui l'autore e la vittima del reato si incontrano anche con le famiglie;

<sup>26</sup> Cfr. § 8 Ris. 2002/12; § 30 CM/Rec (2018)8; art. 12, comma 1, lett. c Direttiva 2012/29/UE18

- la mediazione penale indiretta in base alla quale l'autore e la vittima del reato si scambiano messaggi senza incontrarsi;
- la mediazione penale aspecifica nella quale una delle due parti non è quella coinvolta nel reato ma ha vissuto un'esperienza analoga.

Il dialogo riparativo invece prevede l'incontro allargato alla presenza, oltre che dell'autore di reato e della vittima anche di membri della comunità, diversi dai soli familiari. In questa tipologia di programmi rientrano quelle che sono definite *restorative conference*<sup>27</sup>. Queste ultime coinvolgono oltre all'autore e alla vittima diretta, altre persone toccate dall'offesa come ad esempio familiari, amici, rappresentanti della comunità, la polizia o altri operatori<sup>28</sup>. I partecipanti sono riuniti alla presenza dei mediatori. Nella terza tipologia dei programmi di giustizia riparativa, infine, possono essere ricondotti i *circle*<sup>29</sup> ovvero incontri allargati condotti con una metodologia "circolare" tra i partecipanti.

<sup>27</sup> [https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20-01146\\_Handbook\\_on\\_Restorative\\_Justice\\_Programmes.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20-01146_Handbook_on_Restorative_Justice_Programmes.pdf)

<sup>28</sup> La *restorative conference* è a sua volta declinabile nelle sue principali forme specifiche: la *community conference* e la *family group conference* (cfr. Zinsstag E., Teunkens M., Pali B. (2011). *Conferecing. A Way Forward for Restorative Justice in Europe*. European Forum for Restorative Justice, v.z.w). Si specifica però che la recente normativa italiana colloca la *family group conference* tra le forme della mediazione, nello specifico nella categoria della mediazione estesa ai gruppi parentali. Questo alla luce dell'assetto organizzativo diffuso nei contesti in cui questo tipo di programma viene attuato nelle esperienze italiane precedenti alla normativa (Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2023).

<sup>29</sup> I *circle* di dialogo venivano utilizzati dalle popolazioni indigene per prendere decisioni, per le cerimonie, nei momenti di supporto, condivisione, insegnamento. L'uso dei *circle* è stato adattato ai moderni sistemi di giustizia penale. I *circle* prevedono la partecipazione all'incontro di altre persone oltre l'autore e la vittima dell'offesa come familiari, amici, membri della comunità e delle istituzioni. Non si differenzia quindi dalle conferenze per quanto riguarda i partecipanti ma per la modalità con la quale viene data la parola, caratterizzata da un setting di tipo circolare. I partecipanti si dispongono in cerchio in posizione di equidistanza dal centro, che simboleggia la ferita da ricucire. ([https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20-01146\\_Handbook\\_on\\_Restorative\\_Justice\\_Programmes.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20-01146_Handbook_on_Restorative_Justice_Programmes.pdf)).

Lo svolgimento di tali programmi può portare ad esiti riparativi, simbolici o materiali (art. 58)<sup>30</sup>, che possono essere valutati positivamente dall'autorità giudiziaria ai fini della determinazione della pena. Se al contrario l'esito riparativo non è raggiunto, oppure il programma non è stato svolto o è stato interrotto, questo non può produrre effetti sfavorevoli per l'autore dell'offesa. La possibilità che gli esiti del percorso riparativo possano incidere sul processo penale (seppur in termini esclusivamente positivi oppure nulli) rappresenta un delicato nodo nell'ambito della giustizia riparativa dal momento che, tra i principi fondamentali che la caratterizzano, è annoverata l'adesione attiva e volontaria dei partecipanti.

La delega prevede l'istituzione dei Centri di giustizia riparativa, che fanno capo agli enti locali (art.63) nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni (art.62). Viene altresì istituita la Conferenza locale per la giustizia riparativa a cadenza annuale per ciascun distretto di Corte di appello (art.63).

Infine particolare attenzione è rivolta dalla normativa alla figura del mediatore<sup>31</sup> cui è dedicato il Capo IV - *Formazione dei mediatori esperti in programmi di giustizia riparativa e requisiti per l'esercizio dell'attività* (artt. 59-60). Il mediatore facilita il dialogo, gestendo le emozioni dei partecipanti; preliminarmente, deve fornire le informazioni necessarie e valutare se esistono le condizioni per l'incontro tra le parti. Inoltre, è responsabile della redazione delle comunicazioni destinate all'Autorità Giudiziaria e funge da "garante dell'accordo", per quanto riguarda ragionevolezza e proporzionalità (Brunelli, 2022). Alla luce del delicato ruolo svolto, risulta necessaria, come evidenziato anche dalle fonti legislative sovranazionali (Mattevi, 2022), l'elaborazione di percorsi formativi volti all'acquisizione e al mantenimento delle competenze necessarie a svolgerlo. La normativa prevede un percorso di formazione iniziale e continua, teorica e pratica.

<sup>30</sup> "L'esito simbolico può comprendere dichiarazioni o scuse formali, impegni comportamentali anche pubblici o rivolti alla comunità, accordi relativi alla frequentazione di persone o luoghi" (comma 2). "L'esito materiale può comprendere il risarcimento del danno, le restituzioni, l'adoperarsi per elidere o attenuare le conseguenze dannose o pericolose del reato o evitare che lo stesso sia portato a conseguenze ulteriori (comma 3).

<sup>31</sup> Il termine mediatore fa riferimento anche a chi svolge programmi di giustizia diversi dalla mediazione. Nella letteratura precedente alla Riforma Cartabia si fa riferimento al concetto più ampio di "facilitatore".

La formazione teorica fornisce conoscenze su principi, teorie e metodi della giustizia riparativa oltre che relative al diritto penale, a criminologia e vittimologia (art.59 comma 5.); quelle pratiche mirano a sviluppare capacità di ascolto e di relazione e a fornire competenze e abilità necessarie alla gestione degli effetti negativi dei conflitti (art.59 comma 6).

Il D. lgs. n. 150 del 2022 prevede che la formazione pratica e teorica siano assicurate dai Centri per la giustizia riparativa e dalle Università (art.59 comma 7). Particolarmente rilevante, infine, per l'effettiva realizzazione dei programmi di giustizia riparativa il diritto all'informazione degli autori di reato e delle vittime (art.47) rispetto a tale possibilità.

La nuova normativa, in vigore, è destinata a influenzare in modo significativo lo sviluppo e la diffusione dei programmi di giustizia riparativa in Italia. Conoscere la giustizia riparativa e le sue declinazioni è ora fondamentale per coloro che, a diverso titolo, operano nel mondo della giustizia e richiederà importanti cambiamenti rispetto al linguaggio utilizzato, all'organizzazione dei servizi, alla formazione. Come mette in luce Pulito (2022) l'impatto che il modello della giustizia riparativa riuscirà a produrre non dipenderà però solamente dalla capacità di rispettare principi e garanzie della giustizia penale e di offrire percorsi riparativi di qualità, ma anche dal fatto che l'idea di una giustizia che ripara, propria del paradigma riparativo, sia sostenuta da una riflessione e comprensione dei suoi significati e delle sue finalità. È necessario (e auspicato) un cambio di prospettiva, nella convinzione che "È la cultura di quell'idea, che in ambito minorile è da tempo non soltanto cullata ma anche praticata, il motore vero della giustizia riparativa" (p.31).

## **2.5. La giustizia riparativa in ambito penale minorile**

In ambito penale minorile "alle difficoltà intrinseche del 'fare giustizia', si aggiungono [...] le difficoltà e le sfide specifiche del 'fare giustizia' per e con le persone di minore età" (Mazzucato, 2018, p.12). I diritti garantiti ai soggetti di minore età rappresentano un limite radicale agli interventi punitivi e alle politiche repressive promuovendo forme di giustizia costruttive, liberanti e responsabilizzanti (AGIA, 2018).

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) dedica al tema della giustizia minorile l'art.37 e l'art. 40. Il primo riguarda

il divieto di tortura e di trattamenti inumani e degradanti, il secondo protegge i diritti dei minori che hanno commesso o sono accusati di un reato, dal momento dell'accusa fino alla sentenza. La combinazione dei due articoli fornisce una cornice per gli stati rispetto ad una politica complessiva per la giustizia minorile<sup>32</sup>. Di fondamentale rilievo l'Art.40:

Gli Stati parti riconoscono ad ogni fanciullo sospettato, accusato o riconosciuto colpevole di reato penale il diritto ad un trattamento tale da favorire il suo senso della dignità e del valore personale, che rafforzi il suo rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali e che tenga conto della sua età nonché della necessità di facilitare il suo reinserimento nella società e di fargli svolgere un ruolo costruttivo in seno a quest'ultima. (Art. 40 § 1.)

L'incontro del minore con il sistema della giustizia richiede un trattamento "di valore" che tenga in forte considerazione le peculiari esigenze di una personalità in crescita e che fornisca la possibilità di sperimentare un "ruolo costruttivo" nella comunità. Le esigenze espresse dall'art. 40 si sposano perfettamente con i principi fondamentali e le finalità della giustizia riparativa. Quest'ultima ha infatti un ruolo particolarmente rilevante nella cornice della "*child-friendly justice*"<sup>33</sup>, la giustizia "amica" dei minori in quanto a obiettivi, stile e modalità.

La giustizia riparativa risulta particolarmente pertinente agli scopi tipici della giustizia minorile, nei confronti di persone di minore età, autori ma anche vittime di reato, proponendo alternative efficaci alle misure più formali e stigmatizzanti (AGIA, 2018; UNODC, 2006). Inoltre dal momento che investono nel legame tra i giovani e la comunità, i programmi di giustizia riparativa, risultano particolarmente idonei a promuovere la

<sup>32</sup> Oltre al principio del rispetto della dignità del minore sancito dall'Art.40 sono fondamentali il principio di non discriminazione (art.2 CRC), il superiore interesse del minore (art. 3 CRC), il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo (art. 6 CRC) e il diritto ad essere ascoltato (art. 12 CRC).

<sup>33</sup> Cfr. tra le altre, Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, Risoluzione 2010 (2014), *Child-friendly juvenile justice: from rhetoric to reality; Linee guida del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa per una giustizia a misura di minore* <https://rm.coe.int/16804bd220> adottate dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa nel 2010; *Child-friendly justice. Perspectives and experiences of children involved in judicial proceedings as victims, witnesses or parties in nine EU Member States*, Lussemburgo, 2017.



responsabilizzazione dell'adolescente, a favorire il suo reinserimento sociale e al contempo a tutelare i suoi diritti e farsi carico della sua cura. Molti programmi di giustizia riparativa infatti "offrono opportunità uniche per dare vita ad una comunità di cura intorno al ragazzo in conflitto con la legge" (UNODC, 2006, p. 26). La giustizia riparativa riesce a sciogliere la persistente contrapposizione tra risposta al reato e istanze miti di responsabilizzazione ma anche tra la necessità di protezione delle vittime e di interventi non repressivi a sostegno della desistenza dall'illecito e della prevenzione. Inoltre i percorsi di giustizia riparativa offrono l'opportunità di rendere protagonista la vittima che si trova in una posizione marginale nel rito minorile (Bronzo, 2018), riconoscendone i nuclei emozionali e offrendole occasione di ascolto, un clima di fiducia, relazione, *empowerement*, riparazione.

Alla luce di ciò, in molti ordinamenti, i programmi di giustizia riparativa sono più ampiamente utilizzati in riferimento ai giovani in conflitto con la legge e hanno fornito le basi per essere successivamente estesi agli adulti.

L'adozione di modelli di giustizia riparativa, specialmente in ambito minorile, è da tempo sollecitata dalle fonti sovranazionali<sup>34</sup> che raccomandano di rivolgere particolare attenzione alla condizione di vulnerabilità e alle esigenze di protezione dei soggetti di minore età. Molti documenti internazionali in tema di giustizia penale minorile rivolgono espresse indicazioni a favore di percorsi riparativi. Tra questi le *Regole europee per minorenni autori di reato* (Raccomandazione (2008) 11) con le quali il Consiglio d'Europa invita a porre la giustizia riparativa al centro dell'intero sistema minorile e ad adottarla in via prioritaria. Per quanto riguarda l'Unione Europea, è riconosciuta la funzione di responsabilizzazione del minore autore di reato offerta dalla giustizia riparativa e la rilevanza educativa e dissuasiva della riparazione che nasce dall'incontro e dal confronto con la vittima.<sup>35</sup> Infine, il Comitato dei Diritti del Fanciullo delle Nazioni Unite ha significativamente sottolineato che i tradizionali

<sup>34</sup> Cfr. paragrafo precedente, ed in particolare la Direttiva 2012/29/UE, la Risoluzione n. 12/2002 dell'ONU e la Raccomandazione del Consiglio d'Europa 2018(8)

<sup>35</sup> cfr. il Parere del Comitato economico e sociale europeo, La prevenzione e il trattamento della delinquenza giovanile e il ruolo della giustizia minorile nell'Unione europea (2006/C 110/13), §§ 4, 7.

obiettivi della giustizia penale devono lasciare il posto agli obiettivi del recupero e della giustizia riparativa<sup>36</sup>. L'investimento in tale direzione è auspicato anche per quanto riguarda la prevenzione della violenza giovanile, ed in particolare il coinvolgimento nelle bande giovanili<sup>37</sup>.

In Italia, la devianza minorile ha rappresentato l'area storica di sperimentazione di forme di giustizia riparativa nel nostro ordinamento. Gli "spazi normativi" idonei all'instaurarsi di percorsi di giustizia riparativa sono riconducibili agli articoli 9, 20, 27 e 28 del D.P.R. 488/88. (cfr. Di Paolo, 2019; Bronzo, 2022). I primi tre articoli aprono implicitamente la strada ai percorsi riparativi in ambito penale minorile. L'art. 9, rivolto all'accertamento della personalità del minore, prevede che il giudice, per soddisfare l'obbligo di indagine personologica, possa rivolgersi agli uffici di mediazione. In base all'art. 20, al minore possono essere impartite prescrizioni di studio, di lavoro o "altre attività utili alla sua educazione" (art.20 comma 1). Il carattere generico ed ampio di tale affermazione apre alla possibilità di includere tra tali attività quella della riparazione del danno e/ o della mediazione nel corso dell'esecuzione di misure cautelari. Un altro importante spazio normativo che apre la strada alle pratiche riparative già nella fase delle indagini preliminari è l'art. 27 (sentenza di non luogo a procedere per irrilevanza del fatto). La possibilità di un confronto tra autore del reato e vittima già in fase preliminare e l'eventuale esito conciliativo o riparativo, potrebbe rappresentare un'ottima premessa per una pronuncia di irrilevanza del fatto. L'incontro può infatti offrire l'opportunità di acquisire elementi riguardo alla tenuità del fatto e alla occasionalità del comportamento così da evitare che l'ulteriore corso del procedimento pregiudichi le esigenze educative del minorenne.

Oltre ai suddetti articoli, l'occasione più favorevole per l'innesto della mediazione penale o di altre forme di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile è rappresentata dall'istituto della sospensione del processo con messa alla prova (art. 28 del D.P.R. 448/88). Tale istituto apre

<sup>36</sup> ONU, Comitato per i diritti dell'infanzia, Commento generale n. 14 (2013) sul diritto del minore a che il suo interesse superiore sia tenuto in primaria considerazione, CRC/C/GC/14, 29 maggio 2013 (art. 3, § 1)

<sup>37</sup> ONU, Comitato dei Diritti del Fanciullo, Commento generale n. 20 (2016) sull'applicazione dei diritti del fanciullo durante l'adolescenza, CRC/C/GC/20, 6 dicembre 2016 (§ 83)

esplicitamente e legittima forme di giustizia riparativa rappresentando il “luogo privilegiato” (Di Paolo, 2019) per la previsione, costruzione e realizzazione di percorsi di giustizia riparativa in ambito minorile.

Sulla base dell'intervento elaborato dai servizi minorili nel caso della messa alla prova, il giudice può infatti “impartire prescrizioni dirette a riparare le conseguenze del reato e a promuovere la conciliazione del minore con la persona offesa dal reato” (art. 28 comma 2). Nonostante la terminologia parzialmente differente (l'utilizzo del termine “conciliazione” e non “mediazione”) tale disposizione apre dichiaratamente la strada alla giustizia riparativa nel sistema della giustizia penale minorile. Il progetto di messa alla prova può dunque assumere esplicitamente una valenza riparativa e di mediazione con la vittima. Nella decisione del giudice minorile a sospendere il processo sono particolarmente rilevanti il comportamento processuale dell'imputato e il suo atteggiamento rispetto al reato compiuto. In merito, la Corte di Cassazione ha affermato che:

L'ammissione alla messa alla prova dell'imputato, previa sospensione del processo, richiede da parte dell'interessato la rimeditazione critica del passato e la disponibilità ad un costruttivo reinserimento, le quali, pur non esigendo la confessione degli addebiti, risultano incompatibili con la frontale negazione di ogni responsabilità per gli stessi” (Cass. Pen. Sez. 4, Sentenza n. 32125 del 20/06/2014, Rv. 262241).

L'importanza data all'atteggiamento dell'imputato rispetto alle azioni compiute è pienamente in linea con le condizioni minime dei servizi di giustizia riparativa previste dall'art 12 della Direttiva 2012/29/UE, tra le quali il riconoscimento “dei fatti essenziali del caso” da parte di chi ha compiuto il reato (Tripiccione et al., 2016).

Nell'istituto della sospensione del processo e messa alla prova, i programmi di giustizia riparativa, parte del progetto educativo, acquistano rilevanza particolare: il loro buon esito può infatti portare alla dichiarazione di estinzione del reato. Tuttavia, Come evidenzia Bronzo (2022), “L'importante è che la legge non stabilisca automatismi che svilirebbero il senso dell'incontro riparativo, ponendolo a costante rischio di strumentalizzazione” (p.340). Per tener fede alla specificità della giustizia riparativa e al suo principio di volontarietà alla partecipazione, è importante non evocarla davanti ad ogni “riparazione” e “scambio” compensatorio

con la persona offesa (AGIA, 2018). Infatti il consenso dell'autore allo svolgimento di programmi riparativi non esclude la logica della sanzione: "non basta [...] la (mera) richiesta del [...] (soggetto) o il suo consenso a rendere volontaria un'attività, specialmente quando sull'altro piatto della famosa bilancia, sta la minaccia, ancora, di una pena detentiva" (Mazzucato, 2015, p.131).

Con l'emanazione dell'ordinamento penale minorile (D.lgs.121/2018) viene fatto esplicito riferimento al ricorso a percorsi di giustizia riparativa. L'articolo 2 stabilisce infatti come "L'esecuzione della pena detentiva e delle misure penali di comunità deve favorire percorsi di giustizia riparativa e di mediazione con le vittime di reato" (comma 2). Tuttavia, nonostante il promettente incipit che promuove il ricorso alla giustizia riparativa al fine di raggiungere gli obiettivi ai quali tende la giustizia minorile, non vengono specificate circostanze e modalità di applicazione (Cesari, 2019). I percorsi riparativi sembrano piuttosto rappresentare un'appendice della pena detentiva, uno strumento trattamentale per il recupero sociale del minore (Palazzo, 2017).

Con la recente Riforma Cartabia trovano chiarezza principi, strumenti e aspetti operativi della giustizia riparativa anche in ambito minorile. La disciplina in merito è infatti applicata anche alle persone di minore età alle quali è dedicato l'Articolo 46 ("Persone di minore età") e alcune garanzie specifiche. Nello svolgimento dei programmi di giustizia riparativa, le disposizioni del decreto "sono applicate in modo adeguato alla personalità e alle esigenze del minore, tenuto in considerazione il suo superiore interesse [...]" ovvero avendo a riferimento, quale principio orientativo, l'art 3 dalla Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza (1989). È previsto inoltre che nei casi in cui i programmi di giustizia riparativa prevedano il coinvolgimento di minorenni (autori, vittime, familiari, membri della comunità di minore età) siano assegnati mediatori "con specifiche attitudini", conseguenti a una formazione specifica e a competenze maturate con l'esperienza (comma 2)<sup>38</sup>. Inoltre, la normativa fa esplicito riferimento alle persone di minore età nell'articolo

<sup>38</sup> L'art.59 relativo alla formazione dei mediatori esperti indica tra le materie di formazione il diritto minorile (comma 5) e chiede, nello sviluppo di competenze e abilità, particolare attenzione ai percorsi dove sono presenti minorenni (comma 6).

dedicato al diritto all'informazione rispetto alla possibilità di intraprendere programmi di giustizia riparativa (art.47), che deve essere fornita anche dall'esercente la responsabilità genitoriale (comma 4) e in modo adeguato all'età di chi ne è destinatario (comma 5). Ciò rappresenta il passaggio necessario per l'acquisizione di un consenso libero, consapevole e informato imprescindibile all'avvio di un programma di giustizia riparativa (art.48). Rispetto al tema del consenso delle persone di minore età la normativa individua i 14 anni come soglia significativa rispetto alla capacità di discernimento e di autonomia di scelta. Sotto tale soglia è necessario l'assenso della persona minorenni, la valutazione dei requisiti di comprensione e consapevolezza necessari, il consenso vero e proprio accordato dall'esercente la responsabilità genitoriale (comma 2). Sopra la soglia dei 14 anni, sono titolari del consenso sia la persona minorenni che l'esercente la responsabilità genitoriale. In caso di conflitto tra questi il mediatore può, nell'interesse della persona minorenni, decidere di procedere con il solo consenso di quest'ultima (comma 3). Permangono in ogni caso i limiti relativi alla capacità di agire del minore.

### ***La ricerca dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza sulla giustizia riparativa in Italia***

Relativamente alle esperienze di giustizia riparativa in ambito penale minorile italiano è particolarmente significativa la recente ricerca condotta dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA) dal titolo *La giustizia riparativa in ambito penale minorile: Indagine nazionale su effetti, programmi e servizi*, pubblicata a ottobre del 2023<sup>39</sup>. Quest'ultima ha ampliato e portato avanti il tema già affrontato nel documento *“La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile: documento di studio e proposta* (AGIA, 2018). Come scritto in premessa alla pubblicazione della ricerca:

<sup>39</sup> La ricerca è stata condotta dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza in collaborazione con il Ministero della giustizia e l'Istituto degli innocenti. Il Comitato scientifico del progetto è stato costituito dal prof. Adolfo Ceretti, dalla dott.ssa Maria Pia Giuffrida e dal prof. Giovanni Grandi. È stato anche coinvolto il Forum europeo per la giustizia riparativa (<https://www.euforumrj.org/en>)

Proporre – a fronte della commissione di un reato – l'incontro tra il responsabile e la vittima è tutt'altro che una via facile, o addirittura 'buonista'. Si tratta al contrario di una proposta impegnativa: si chiede a chi ha usato violenza di incontrare gli occhi dell'altro, di comprendere – prendere con sé – le conseguenze delle proprie azioni attraverso il suo racconto, di acquisire consapevolezza che dietro ad ogni legge c'è una persona in carne e ossa che chiede di essere rispettata. Anche per chi ha subito l'offesa, osa una proposta quasi incomprensibile: ri-trovarsi faccia a faccia con chi le ha fatto del male. Perché mai dovrebbe essere desiderabile? (AGIA, 2023, p.8)

In considerazione di ciò, la ricerca, di tipo esplorativo e durata biennale, si è proposta di indagare le esperienze di giustizia riparativa nel territorio nazionale e in particolare di raggiungere i seguenti obiettivi:

1. esplorare gli effetti dei programmi di giustizia riparativa per i suoi protagonisti (autori di reato, vittime e comunità);
2. fare una ricognizione dei programmi di giustizia riparativa in uso in Italia nella fase processuale ed esecutiva;
3. fare una mappatura dei centri ed enti che erogano tali programmi nel territorio italiano.

Per raggiungere tali obiettivi è stato realizzato un disegno di ricerca articolato e multidimensionale, basato su un approccio *mixed methods*<sup>40</sup>. L'utilizzo di strumenti qualitativi ha permesso di dare voce ai protagonisti delle esperienze di giustizia riparativa al fine di

salvaguardare da un lato l'unicità di ogni 'storia' di giustizia riparativa, dando il giusto spazio alla narrazione singola dei protagonisti, dall'altro di far emergere le linee comuni e ricorrenti, al fine di fornire al decisore politico e istituzionale elementi di comprensione e valutazione per la costruzione di politiche coerenti. (AGIA, 2023, p.18)

A partire dai risultati della ricerca, emerge come la giustizia riparativa abbia effetti positivi sulle persone coinvolte (autori, vittime e comunità).

<sup>40</sup> La ricerca ha previsto l'utilizzo di focus group, interviste e questionari. Sono stati coinvolti autori di reato, vittime, familiari e rappresentanti della comunità, operatori della giustizia minorile, referenti di centri ed enti che svolgono programmi di giustizia riparativa.

Tali effetti si riscontrano nella relazione con sé stessi, con l'altro incontrato nel programma di giustizia riparativa, con i familiari e la comunità, con la giustizia. In linea con diversi studi internazionali relativi alla recidiva e alla soddisfazione delle parti rispetto all'esperienza di giustizia riparativa svolta<sup>41</sup>, la ricerca condotta dall'AGIA mette in luce, come la giustizia riparativa sia capace di promuovere, in ambito minorile, circuiti virtuosi per lo sviluppo di coesione sociale e di pacificazione, con importanti effetti per quanto riguarda la prevenzione e costruzione di un nuovo senso di sicurezza e fiducia.

Per quanto riguarda specificatamente l'autore di reato, dai focus group e le interviste emerge come la mediazione abbia permesso di *andare oltre* in modo costruttivo *al senso di colpa e vergogna* e di *acquisire consapevolezza* del male causato e dei suoi effetti. Incontrare di persona chi ha vissuto le conseguenze del reato ha permesso un processo di *personalizzazione della vittima*. L'ascolto del resoconto dell'evento dal punto di vista dell'altro ha rappresentato un passaggio cruciale per *superare pregiudizi, stereotipi, giustificazioni e minimizzazioni del danno* causato, facilitando invece lo sviluppo di una *comprensione empatica* dell'esperienza dell'altro e l'assunzione di una *responsabilità* nei suoi confronti. In conseguenza di ciò, scaturiva un desiderio di *riparare, la liberazione da un sentimento di stigma, un'accoglienza delle proprie fragilità* e una nuova capacità di *proiettarsi nel futuro* (AGIA, 2023). Nei confronti degli altri, emerge il raggiungimento di *pacificazione con la vittima* ma anche maggiore apertura e dialogo con i familiari e una nuova acquisizione e *condivisione* del significato delle *regole di convivenza*. I risultati relativi agli effetti della giustizia riparativa nella relazione con sé stessi (Fig. 4) evidenziano come alcuni cambiamenti positivi accunino l'autore di reato e la vittima. Entrambi *superano il senso di vergogna e di colpa*, vivono una *ricomposizione dell'immagine di sé* e tornano a *guardare*

<sup>41</sup> Cfr. tra gli altri, Sherman, L. W., Strang, H., Mayo-Wilson, E., Woods, D. J., & Ariel, B. (2015). Are restorative justice conferences effective in reducing repeat offending? Findings from a Campbell systematic review. *Journal of Quantitative Criminology*, 31(1), 1–24; Sherman, L. W., Strang, H., Barnes, G., Bennett, S., Angel, C. M., Newbury-Birch, D., Woods, D. J., & Gill, C. E. (2007). *Restorative justice: the evidence*. The Smith Institute; Bradshaw, W., Roseborough, D., & Umbreit, M. S. (2006). The effect of victim offender mediation on juvenile offender recidivism: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(1), 87–98.

*al futuro*. Inoltre sperimentano una diversa *gestione dei conflitti* e un nuovo *senso di appartenenza* alla comunità.



Fig.4 - Effetti della giustizia riparativa nella relazione con se stessi (AGIA, 2023, p. 83).

La vittima *riconosciuta e soddisfatta dell'ascolto*, può sviluppare *empowerment* e ritrovare un senso di *sicurezza*. Al contrario, quando il vissuto di vittimizzazione non è adeguatamente preso in considerazione e riconosciuto, la vittima può sentirsi strumentalizzata, e vivere un senso di frustrazione e insoddisfazione (AGIA, 2023). Ciò riconduce all'importanza di accompagnare il minore autore di reato nel percorso riparativo per far sì che siano rispettati i principi chiave della giustizia riparativa e che il minore non aderisca al programma al solo fine di un'eventuale valutazione positiva del giudice in termini di pena. Rispetto agli effetti che accomunano non solo autori e vittima ma anche la comunità, emerge *consapevolezza, superamento del senso di colpa, sollievo e serenità*.

Nell'identificare i programmi di giustizia riparativa realizzati in ambito penale minorile è stata riscontrata frequente confusione circa la terminologia utilizzata per indicare i servizi offerti (AGIA, 2023)<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> La ricerca condotta dall'AGIA (2023) era già in corso al momento dell'approvazione del decreto legislativo 150/2022 (cd. Riforma Cartabia) che ha fatto chiarezza sui diversi programmi di giustizia riparativa e ne ha fornito una classificazione (cfr. paragrafo 2.4.). I dati raccolti sono precedenti a tale classificazione ma ad essa riconducibili perché sia il D.lgs.150/2022 che gli strumenti messi appunto nella ricerca



Dall'indagine emerge come la mediazione penale sia il programma maggiormente impiegato dai centri ed enti coinvolti nella ricerca. In particolare, la forma maggiormente praticata è la mediazione diretta cui segue la mediazione indiretta; sono invece poco o per nulla praticate le forme di mediazione aspecifica e la mediazione endo-carceraria. La ricerca mette inoltre in luce un forte collegamento tra accesso ai programmi di giustizia riparativa e messa alla prova. Più raramente tali programmi si innestano nel corso delle indagini preliminari e nella fase dell'udienza preliminare. I programmi di giustizia riparativa che prevedono il coinvolgimento di altre persone, oltre l'autore di reato e la vittima, vengono utilizzati più frequentemente nei casi di danneggiamento di un bene pubblico, quando è presente un contesto sociale ristretto e con un'identità forte, nel caso dei reati commessi in gruppo o a danno di più vittime. Tali programmi sono descritti come incisivi, capaci di produrre cambiamenti e di restituire benessere alla cerchia circostante, in particolare quando sono coinvolte anche le famiglie.

La ricerca ha riscontrato un numero maggiore di servizi di giustizia riparativa rispetto a quando emerso nell'indagine del 2018: i programmi di giustizia riparativa sono garantiti da uno o più enti in tutti i distretti di Corte d'appello, ad eccezione di uno. La Riforma Cartabia, definendo i livelli essenziali delle prestazioni, ha ovviato alla condizione di indeterminatezza e fluidità antecedente alla normativa, quando la regolazione dei servizi era affidata a *Linee Guida*<sup>43</sup> (Palazzo, 2015).

La ricerca nazionale condotta dall'AGIA (2023), evidenzia alcuni elementi significativi che offrono indicazioni operative.

In primo luogo, il coinvolgimento delle famiglie e della comunità amplifica l'efficacia della giustizia riparativa, la soddisfazione dei partecipanti, il senso di sicurezza e coesione sociale. La forma più completa di giustizia riparativa coinvolge infatti anche la comunità, oltre che autore di reato e vittima.

hanno fatto riferimento alle normative sovranazionali. Un'unica variazione è riscontrata per quanto riguarda le *conference* (cfr. nota 25, cap.2.4.).

<sup>43</sup> *Linee di indirizzo del Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità in materia di Giustizia riparativa e tutela delle vittime di reato*, DGMC n.1123 sel 17 maggio, 2019. [https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_12\\_1.page?facetNode\\_1=0\\_10\\_3\\_2&facetNode\\_2=0\\_10&facetNode\\_3=0\\_6\\_4\\_1&contentId=SPS322404&previousPage=mg\\_1\\_12](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.page?facetNode_1=0_10_3_2&facetNode_2=0_10&facetNode_3=0_6_4_1&contentId=SPS322404&previousPage=mg_1_12).

In secondo luogo, è necessaria la costruzione di reti: un'interlocuzione stabile e continuativa tra il settore della giustizia e delle politiche sociali, una formazione diffusa e puntuale a tutte le professionalità che operano in ambito penale (tra le quali gli educatori), la collaborazione e il confronto sulle pratiche tra centri e mediatori. La nuova disciplina sulla giustizia riparativa ha risposto a tali esigenze con l'istituzione del Coordinamento dei servizi e la Conferenza nazionale per la giustizia riparativa (art.61 D.lgs.150/2022).

Infine, l'AGIA segnala l'importanza di diffondere la cultura della giustizia riparativa nell'università, nella cittadinanza, tra gli enti del Terzo settore impegnati nel lavoro con i minori, non solo di ambito penale. I programmi di giustizia riparativa realizzati nelle scuole o nella comunità, possono infatti fornire una risposta educativa adeguata a conflitti e reati minori senza criminalizzare formalmente il comportamento e richiedere l'intervento del sistema penale <sup>44</sup>(UNODC, 2006).

## **2.6. Gli attuali orientamenti legislativi in ambito minorile: il Decreto Caivano**

La recente approvazione del D.lgs. 123/2023, convertito in Legge n.159/2023, ha portato la giustizia minorile a fare diversi passi indietro rispetto all'orientamento e ai principi che ispirano la normativa italiana, in particolar modo i già citati D.P.R. 488/88 e il D.lgs.121/2018, che regolano rispettivamente il processo e l'ordinamento penale nel caso dei minori autori di reato. Il D.lgs.123/2023, meglio conosciuto come Decreto Caivano, si propone l'obiettivo di introdurre *Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale*, a seguito di uno stato di "emergenza" scaturito da alcuni reati che hanno destato particolare preoccupazione e allarme nell'opinione pubblica. Il decreto prende il nome dal comune campano diventato simbolo, a seguito di alcuni episodi di violenza sessuale che hanno avuto forte risonanza mediatica, di degrado socio-

<sup>44</sup> Tra questi la mediazione tra pari, i cerchi di risoluzione dei conflitti, ecc. adottati nel caso di reati minori commessi dai minorenni quali risse, bullismo, piccoli furti, vandalismo di proprietà scolastiche, etc.

culturale e disagio giovanile che possono condurre alla commissione di reati. Sin dal nome attribuitogli, il decreto Caivano, rappresenta un esempio evidente della pratica, spesso criticata ma comune, di introdurre nuove leggi in risposta a eventi di cronaca drammatici. Questi interventi normativi, realizzati quasi sempre attraverso decreti d'urgenza, cercano di affrontare emergenze specifiche tramite un inasprimento delle sanzioni penali, spesso con l'illusione di risolvere il problema. Nonostante la specificità dell'evento dal quale è scaturita l'approvazione del D.lgs. 123/2023, quest'ultimo ha portato a significative modifiche alle normative precedenti sulla linea della deterrenza e della repressione. Di particolare rilevanza, per quanto riguarda la risposta alla devianza minorile, il Capo II recante *Disposizioni in materia di sicurezza e di prevenzione della criminalità minorile* che si sviluppa lungo il consueto binario prevenzione-repressione (Massaro, 2024).

Per quanto riguarda i destinatari delle novità legislative, il decreto interviene non solo sui minori che commettono reati ma anche su chi esercita la responsabilità genitoriale dal momento che introduce sanzioni penali che possono essere adottate a seguito dell'inosservanza dell'obbligo d'istruzione con l'obiettivo specifico di contrasto alla povertà educativa (Spangher, 2023).<sup>45</sup> La minaccia di sanzioni, particolarmente inefficace nei contesti degradati e delle criminalità organizzata, prevale a scapito di interventi sociali ed educativi nei territori.

Relativamente alle novità introdotte dal Decreto, sul piano dei contenuti, si possono individuare tre macroaree principali (Massaro, 2024):

a) Diritto penale sostanziale: introduzione di nuovi reati e/o aumento delle sanzioni esistenti;

b) Giustizia minorile ed esecuzione penale per minori: da un lato si potenzia l'offerta rieducativa come alternativa al circuito penale, dall'altro si introducono restrizioni significative rispetto all'accesso alle misure;

<sup>45</sup> L'art. 12 del Capo II introduce il reato di inosservanza dell'obbligo scolastico dei minori. Chi è responsabile di garantire tale obbligo, se già ammonito dal sindaco, può essere punito con pene fino a due anni di reclusione in caso di mancato adempimento. Inoltre, la mancata documentazione della regolare frequenza scolastica dei minori può influire negativamente sul diritto all'assegno di inclusione per l'intero nucleo familiare.

c) Misure di prevenzione: potenziamento del DASPO urbano<sup>46</sup>, del foglio di via obbligatorio, dell'avviso orale e dell'ammonimento del questore.

Ci si sofferma in questo capitolo su alcuni cambiamenti apportati dal Decreto Caivano, in particolare nelle macroaree a) e b), che si ripercuotono sulle misure applicabili ai minori e che possono condizionare gli interventi educativi e di reinserimento in loro favore. Rispetto a tali cambiamenti si è espressa in maniera dichiaratamente critica l'Associazione Antigone (2023)<sup>47</sup> nel suo *Commento al d.l. n. 123 del 13 settembre 2023 recante "misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale"*.

Per quanto riguarda il diritto penale sostanziale, al fine di contrastare i fenomeni di devianza minorile, il decreto introduce modifiche in materia di porto e utilizzo di armi o di oggetti atti ad offendere e di sostanze stupefacenti (art.4 D.Lgs. 123/2023).

Rispetto ai reati in materia di armi, viene realizzato un inasprimento delle pene edittali<sup>48</sup> e prevista una serie di circostanze aggravanti relative al possesso di armi, orientate alla tutela dell'ordine pubblico attraverso la presunzione di pericolo. Legato a tale obiettivo è l'introduzione dell'art. 421-bis relativo alla "pubblica intimidazioni con uso di armi", punibile con la reclusione da tre a otto anni, che intende criminalizzare il fenomeno

<sup>46</sup> Il DASPO, acronimo di Divieto di accedere a manifestazioni sportive, nasce come misura finalizzata a contrastare la violenza negli stadi (L.401/1989). Il DASPO urbano consiste in un divieto ad avvicinarsi a determinati luoghi della città come stazioni, porti, aeroporti, istituti scolastici e universitari, luoghi di interesse culturale e artistico. Viene applicata nei casi di soggetti considerati pericolosi.

<sup>47</sup> Antigone è un'associazione "per i diritti e le garanzie nel sistema penale" a favore di adulti e minori privati della libertà personale. Dal 2008 è autorizzata ad entrare anche negli Istituti penali per Minorenni per testimoniare le condizioni di detenzione e la tutela dei minori ristretti. I Rapporti dell'"Osservatorio Minori hanno cadenza biennale e si compongono di schede informative dettagliate per ogni IPM [www.ragazzidentro.it](http://www.ragazzidentro.it).

<sup>48</sup> Il D.lgs.123/2023 apporta diverse modifiche all'articolo 4 della legge 18 aprile 1975, n. 110, riguardante le contravvenzioni sul porto di armi o oggetti atti a offendere: al comma 3, la pena viene aumentata da "sei mesi a due anni" a "uno a tre anni", al comma 4, il limite originario di "uno a tre anni" viene sostituito con "due a quattro anni", al comma 5, si passa da una pena "da sei a diciotto mesi" a "uno a tre anni"

della c.d. stesa ovvero spartorie nei centri urbani da parte di soggetti solitamente motorizzati.

Per quanto riguarda la normativa relativa agli stupefacenti, le modifiche più rilevanti hanno riguardato il "fatto di lieve entità" previsto dall'art. 73, del Testo Unico sulle droghe, che ha previsto un innalzamento del limite massimo di pena detentiva, precedentemente compresa tra sei mesi e quattro anni, e oggi aumentata da sei mesi a cinque anni. L'aumento del massimo della pena ha conseguenze significative: i reati di lieve entità vengono inclusi tra quelli per cui si prevede l'arresto obbligatorio in flagranza e la possibilità di applicare la custodia cautelare in carcere e si esclude l'accesso alla misura dell'affidamento in prova ai servizi sociali<sup>49</sup>. È previsto inoltre che "quando la condotta assume caratteri di non occasionalità", il fatto di lievi entità possa essere punito con pene più elevate. Tali cambiamenti sollevano forti preoccupazioni riguardo la questione del sovraffollamento carcerario, dal momento che oltre un quarto degli ingressi in carcere è dovuto a violazioni dell'art. 73, questione particolarmente critica nel caso degli adulti e già oggetto di condanna da parte della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo con la Sentenza Torreggiani (2023).

L'art. 4 del decreto legge 123/2023 [...] è un vero e proprio manifesto di quell'uso simbolico del diritto penale che si fonda su aumenti irrazionali del carico sanzionatorio pur nell'evidenza storicamente dimostrata della loro totale incapacità preventiva e mancanza di efficacia deterrente (Associazione Antigone, 2023, p.6).

Per quanto riguarda gli interventi in materia di giustizia minorile, il Decreto Caivano interviene sul D.P.R. 448/88, che disciplina il processo penale a carico di imputati minorenni, in due direzioni: da un lato, rafforza gli strumenti rieducativi e di reinserimento sociale attraverso nuovi meccanismi rispetto alla normativa precedente; dall'altro, esclude dai benefici premiali alcuni reati considerati di particolare gravità.

Il D.lgs.123/2023 introduce l'art. 27-bis dal titolo "Percorso di rieducazione del minore" in base al quale il pubblico ministero, durante la fase

<sup>49</sup> La misura dell'affidamento in prova al servizio sociale, secondo l'art. 47, comma 3-bis dell'Ordinamento Penitenziario, può essere concessa ai condannati a pene non superiori ai quattro anni, anche se residue.

delle indagini preliminari, può proporre la definizione anticipata del procedimento, subordinata a un percorso di rieducazione e reinserimento del minore. Quest'ultima può essere attivata in riferimento a fatti selezionati sulla base di due criteri: il parametro quantitativo dei limiti di pena previsti (cinque anni di reclusione e/o pena pecuniaria) e il parametro qualitativo della "non particolare gravità". Il programma rieducativo deve prevedere lo svolgimento di lavori socialmente utili, la collaborazione gratuita con enti del Terzo settore o altre attività a beneficio della comunità, per un periodo che va da due a otto mesi. In caso di esito positivo del percorso rieducativo, il giudice dichiara il reato estinto con sentenza. In caso contrario, restituisce gli atti al pubblico ministero, che può richiedere il giudizio immediato. Il percorso rieducativo per i minori presenta evidenti somiglianze strutturali con la sospensione con messa alla prova, sebbene attribuisca al pubblico ministero il potere di avvio. Resta da vedere se, nella pratica, questo nuovo strumento riuscirà a differenziarsi e a trovare uno spazio autonomo rispetto alla procedura già consolidata prevista dall'art. 28 del d.p.r. n. 448/1988, ampiamente utilizzata nel sistema di giustizia minorile (Massaro, 2024; Associazione Antigone, 2023).

Per quanto riguarda l'esclusione da alcuni benefici premiali, sono di particolare rilevanza gli interventi relativi agli "istituti di favore" che costituiscono il tratto distintivo della giustizia minorile, in particolare l'istituto della sospensione del processo e messa alla prova (art. 28 D.P.R. 448/88), "scommessa educativa" (Milani, 2021a) per eccellenza del sistema penale minorile. Precedentemente al decreto la disposizione della sospensione del processo prevedeva presupposti di ammissibilità ampi e generici, conferendo al giudice ampio margine di discrezionalità. Il legislatore con il D.lgs. 123/23 introduce specifiche preclusioni rispetto ad alcuni reati in particolare (art. 28, comma 5-bis): l'istituto della sospensione del processo e messa alla prova non può essere applicato ai delitti previsti dall'art. 575 c.p. (omicidio volontario), limitatamente alle ipotesi aggravate (art. 576 c.p.), dagli artt. 609-bis c.p. (violenza sessuale) e 609-octies c.p. (violenza sessuale di gruppo), limitatamente alle ipotesi aggravate (artt. 609-ter, 628, comma 3, numeri 2), 3) e 3-quinquies) c.p.) relativi alla rapina aggravata. La norma, esclude la messa alla prova non solo e non tanto sulla base della gravità astratta del reato (sarebbe stato in tal caso adottato il criterio dei limiti edittali di pena) ma rispetto ad alcune

tipologie di reati che destano allarme sociale e che sono frequenti in alcuni contesti criminali: è escluso un “tipo d’autore”, chi commette omicidio, violenza sessuale o rapina aggravata, la cui pericolosità e non recuperabilità sono considerate a priori ed è quindi precluso l’accesso a una misura fortemente caratterizzata dalla funzione educativa e di recupero (Masaro, 2024).

Tra le ulteriori modifiche apportate particolarmente rilevanti sono quelle relative alle misure cautelari per i minorenni (art.19 D.P.R.448/88), in particolare all’ampliamento della custodia cautelare in carcere a seguito dell’aumento di alcuni limiti di pena<sup>50</sup>. L’aumento del ricorso alla misura cautelare in carcere, risulta particolarmente preoccupante per l’aumento dei minori ristretti negli Istituti penali per minorenni (Ministero della Giustizia, 2024) e il conseguente rischio di sovraffollamento che ha già iniziato a manifestarsi e a portare, in alcuni casi, come accaduto nell’IPM di Milano e Torino, a violente rivolte.

Per quanto riguarda la misura del collocamento in comunità, il D.lgs.123/2023 introduce la possibilità di disporre la misura della custodia cautelare in carcere in caso di gravi e ripetute violazioni delle prescrizioni imposte durante il collocamento o in caso di allontanamento ingiustificato (art. 22, comma 4). Tale misura può essere applicata per reati puniti con la reclusione massima di almeno quattro anni (invece dei precedenti cinque) e senza limiti di durata (anziché la precedente durata massima di un mese). Inoltre, il nuovo comma 4-bis (art. 22), prevede che, in caso di aggravamento delle esigenze cautelari, la custodia cautelare possa essere disposta, su richiesta del pubblico ministero, secondo le condizioni stabilite dall’art. 23.

Il Decreto Caivano interviene anche sulla questione dei “giovani adulti”<sup>51</sup> detenuti negli istituti penali per minorenni introducendo l’art.

<sup>50</sup> In particolare è abbassato da nove a sei anni il limite previsto per l’applicazione della misura cautelare (art.23) che può inoltre essere applicata, senza limiti di pena, per alcuni reati espressamente indicati: delitti in materia di armi, stupefacenti, reati contro il patrimonio e contro pubblici agenti.

<sup>51</sup> Le misure cautelari, le misure penali di comunità, le altre misure alternative, le sanzioni sostitutive, le pene detentive e le misure di sicurezza si eseguono secondo le norme e con le modalità previste per i minorenni anche nei confronti di coloro che nel corso dell’esecuzione abbiano compiuto il diciottesimo ma non il venticinquesimo anno di età, sempre che, non ricorrano particolari ragioni di sicurezza valutate dal

10-bis del D.lgs. 121/2018 relativo ai trasferimenti al carcere per adulti. Tale articolo prevede che il direttore dell'istituto penale per minorenni possa richiedere al magistrato di sorveglianza il nulla osta per trasferire un detenuto di almeno ventuno anni, condannato per reati commessi da minorenne, a un istituto per adulti nei casi in cui il detenuto:

- a) compromette la sicurezza o disturba l'ordine negli istituti;
- b) impedisce con violenza o minaccia le attività degli altri detenuti;
- c) sfrutta lo stato di soggezione degli altri detenuti.

La stessa procedura si applica ai detenuti maggiorenni tra i diciotto e i 21 anni che, in fase di espiazione per reati commessi da minorenni, manifestano tutte e tre le condotte sopra descritte. Il magistrato di sorveglianza può negare il nulla osta solo per motivi di sicurezza, inclusa quella del detenuto stesso. Tale cambiamento costituisce un importante passo indietro rispetto all'innalzamento ai 25 anni del limite di età di permanenza in istituto per minorenni dettato dal perseguimento delle finalità educative e ispirato dai principi propri del processo penale minorile.

Le novità introdotte rispetto al tema dei giovani adulti rende evidente l'orientamento che ispira tutta la normativa: punire i minori, come se fossero adulti. Tale orientamento è riconducibile alla politica della "tolleranza zero" frequentemente utilizzata ai fini del consenso politico e che fa spesso leva su episodi di cronaca che finiscono al centro del dibattito politico-mediatico. Rispetto ai minori la tendenza al controllo sociale ha fatto leva sulla risonanza emotiva provocata da alcuni reati particolarmente violenti. Particolarmente emblematica al riguardo l'espressione "adult time for adult crime", accolta con favore nell'opinione pubblica americana, secondo cui il minore che commette un reato come fosse un adulto deve essere sottoposto alla stessa pena. Tale orientamento ha mosso l'interpretazione americana al fenomeno della devianza e che si è

giudice competente, tenuto conto altresì delle finalità rieducative ovvero quando le predette finalità non risultano in alcun modo perseguibili a causa della mancata adesione al trattamento (art. 24 D.Lgs. 28 luglio 1989, n. 272, come modificato dall'art.5, comma 1, D.L. 26 giugno 2014, n. 92, convertito, con modificazioni, dalla L. 11 agosto 2014, n 117, e, successivamente, dall'art. 9, comma 1, D.Lgs. 2 ottobre 2018, n. 121).



insinuato anche in Europa tra la fine degli anni Novanta e l'inizio degli anni Duemila (Barone, 2015).

L'approvazione del D.lgs.123/2023 è in controtendenza alla costruzione di una giustizia "a misura di minore" che si è andata costruendo, virtuosamente, nel contesto italiano a partire dall'approvazione del D.P.R. 448/88, ed è oggi minata da un'illusoria promessa di sicurezza sociale. Come mette in luce l'Associazione Antigone (2023):

L'espansione dell'azione punitiva proposta nel decreto Caivano a scapito dell'approccio educativo verso i giovani si pone in contrasto con le basi culturali che hanno informato un modello che ha dato prova di funzionare. È una risposta del tutto irrazionale: invece di puntare con ancora maggiore decisione nella direzione dimostratasi virtuosa, si inverte la rotta spingendo su una pericolosa omologazione degli strumenti penali destinati ai minori con quelli destinati agli adulti. E questo sulla base di allarmi generati da fatti di cronaca che incidono fortemente sulla pubblica emotività, ma in assenza di alcuna emergenza oggettiva legata alla criminalità minorile. (p.3).

La specificità propria della devianza minorile e gli specifici diritti riservati ai minori rischiano di perdere la loro centralità, non solo di tutela ma anche rispetto alla proposta rieducativa loro rivolta.

L'interesse del minore, in considerazione della sua personalità ancora in evoluzione, va considerato superiore rispetto a ogni interesse legato alla tranquillità pubblica, al decoro cittadino, perfino alla sicurezza urbana, cosa che le norme del presente decreto non sembrano considerare (p.2).

Il maggior ricorso all'istituto penale si oppone allo scopo principale del D.lgs.121/2028, che regola l'esecuzione delle pene nel caso di minori: favorire la loro educazione e promuovere il loro recupero, piuttosto che neutralizzare la pericolosità limitandone la libertà personale (Caraceni, 2018). Il maggior ricorso alla custodia cautelare in carcere compromette lo sviluppo del minore che si trova a fare esperienza di detenzione.

L'orientamento securitario della nuova normativa in ambito penale minorile amplia la schiera dei minori ristretti negli istituti per minorenni, e poco più che maggiorenni, nelle carceri per adulti. Limita inoltre l'accesso ad alcune misure virtuose in ambito minorile, come la sospensione del processo e messa alla prova, che ha effetti positivi rispetto al rischio

di recidiva (Mastropasqua et al. 2013; Totaro, 2015), ma anche, più in generale, le misure penali di comunità. Queste ultime, proteggono dallo stigma del carcere e propongono esperienze educative alle quali i minori possono non aver avuto accesso a causa del contesto sociale e familiare di provenienza. I minori che si trovano a vivere una condizione di “libertà marginale” vengono spesso da esperienze di “marginale libertà di scegliere”. Come scrivono Sabatano e Pagano (2019):

*Libertà marginali* sono quelle di coloro che si vedono costretti in una cella o in una casa, perché colpevoli o manchevoli verso la società; *libertà marginali* sono quelle che scaturiscono da tutti quei dispositivi giuridici (messa alla prova, libertà condizionata, semilibertà, custodia cautelare ecc.) che circoscrivono e delimitano la possibilità di un soggetto di agire, a causa di un cattivo uso della loro libertà; *marginale* è, però, anche la libertà che questi ragazzi hanno di scegliere una propria strada, perché troppo spesso essa appare come segnata da un contesto, da un destino familiare, fatto di violenza, delinquenza e criminalità, che costituiscono la realtà data e data per scontata. [...] Come riportare questi ragazzi dal margine delle loro responsabilità e delle loro scelte al centro della propria esistenza? (p.21).

## Capitolo terzo

### Le comunità per minori in area penale

#### 3.1. Le comunità per minori

Le comunità per minori nascono come alternativa agli istituti durante il processo di deistituzionalizzazione<sup>52</sup>, per la presa in carico di minori in condizioni di “deprivazione”, intesa come distruzione o perdita di legami significativi precoci (Bastianoni & Baiamonte, 2014).

A differenza degli istituti, le comunità si costituiscono come realtà di tipo familiare, concepite e strutturate come “ambiente terapeutico globale” (Emiliani & Bastianoni, 1998; Bastianoni & Taurino, 2009), luogo immaginato nella sua globalità per il minore e la sua cura, dove ogni elemento del quotidiano può costituire un fattore di reversibilità degli effetti negativi delle esperienze precoci.

Il costruito di “ambiente terapeutico globale” si sviluppa a partire dalle riflessioni di autori di ambito psicoanalitico tra i quali Bettelheim (1955), Winnicott (1965), Redl e Wineman (1951) rispetto ai casi di bambini e giovani che non erano idonei al trattamento terapeutico classico.

Il modello di comunità proposto dagli autori promuove una forte integrazione tra l'interpretazione teorica del disturbo manifesto e la costruzione della quotidianità, considerata parte essenziale dell'intervento riabilitativo e terapeutico (Bastianoni & Taurino, 2009). Tale modello, infatti, rifiuta la separazione tra il setting psicoterapeutico e la vita quotidiana in comunità, poiché “l'intera organizzazione degli spazi e dei tempi della vita di tutti i giorni rappresenta una necessità fondamentale per garantire una riparazione terapeutica dei danni subiti nell'ambiente di origine” (Bastianoni, et al., 2012). La funzione riparatoria e di sostegno della struttura residenziale si sviluppa attraverso le attività e le relazioni quotidiane tra educatori e minori: la vita quotidiana rappresenta l'essenza stessa del trattamento (Emiliani & Bastianoni, 1998). Il termine “terapeutico” fa riferimento alla capacità dell'intervento residenziale di attivare meccanismi

<sup>52</sup> Nel contesto italiano, il processo di deistituzionalizzazione si è concluso con la legge 149/2001 che ha disposto ufficialmente la chiusura degli istituti per minorenni entro il 31 dicembre 2006.

protettivi e quindi di promuovere cambiamenti nelle traiettorie evolutive dei minori accolti (Emiliani & Bastianoni, 1993). Questi ultimi, pur nella diversità delle loro storie di vita e dei loro vissuti, presentano difficoltà relative alla sfera relazionale (quali compromissione del legame di attaccamento, della capacità di coinvolgimento in relazioni affettive e di competenze sociali e cognitivo-emozionali), conseguenti agli esiti disadattivi delle esperienze di deprivazione, maltrattamento e trascuratezza. Tenendo conto dell'importanza che l'ambiente relazionale ha sullo sviluppo affettivo del Sé, Zullo et al. (2008) mettono in luce come:

Gli interventi di comunità devono necessariamente impostarsi sulla considerazione dell'imprescindibile costruzione/ strutturazione di dinamiche e processi relazionali ed emotivo-affettivi, che consentano la realizzazione di un ambiente che intervenga, in modo simbolicamente e riparatoriamente regressivo, sui casi di deprivazione/maltrattamento, ricreando uno specifico setting che deve essere teso a recuperare, ricostruire, attualizzare le primarie funzioni strutturanti fallite, invertendo il percorso di sviluppo disfunzionale determinato e avviato dai precoci fallimenti ambientali [...] (p.14).

In opposizione al modello istituzionalizzante e alle sue finalità esclusivamente assistenziali, il modello delle comunità è di matrice relazionale (Bastianoni et al., 2012). L'organizzazione della comunità è flessibile e si adatta alle caratteristiche dei minori, ai loro bisogni ed esigenze legati alla loro fase evolutiva e alla loro storia. La comunità non ha solamente una funzione di custodia, ma si costruisce come contesto relazionale dove ogni elemento quotidiano rappresenta un possibile fattore protettivo rispetto agli effetti negativi delle esperienze precoci in grado di produrre un cambiamento nella visione che il minore ha di sé e della propria condizione di svantaggio. Lo strumento messo a disposizione del minore è rappresentato dalla relazione con gli educatori che si realizza

in un contesto di vita caratterizzato da routine condivise e da un clima relazionale in grado di ridurre la catena di reazioni negative sostenuta dalla prolungata esposizione a condizioni di rischio psicosociale e a eventi critici (come accadeva nel caso della permanenza in famiglie maltrattanti/abusanti) (Zullo, Bastianoni, Taurino, 2008, p.12)

Nel lavoro in comunità, a partire dalla cornice teorica interattivo-costruttivista, è considerato fondamentale, per lo sviluppo del minore, il ruolo strutturante e di supporto degli adulti (*scaffolding*). Tale concetto, dall'inglese *scaffold* "impalcatura", fa riferimento alla funzione di sostegno dell'adulto nei confronti dell'attività del bambino (Wood et al., 1976). Se tale funzione nella prima infanzia è svolta principalmente dall'interazione con le figure adulte, durante lo sviluppo "l'azione strutturante [...] viene attuata in modo permanente da parte dei contesti sociali nella loro organizzazione di regole, routine, rituali e significati condivisi" (Zullo et al., 2008, pp. 15-16).

Nel contesto familiare della comunità, la relazione con gli adulti è fondamentale in quanto svolgono "un'indispensabile funzione tutoria, strutturante e supportiva [...] rivolta a mettere in grado i minori di svolgere compiti, superare difficoltà, acquisire conoscenze e competenze" (Bastianoni et al, 2012, p.137). Inoltre è attraverso la costruzione di relazioni significative tra adulti e minori che può prodursi una "perturbazione" (Zullo et al. 2008, p.19) ovvero un cambiamento nelle aspettative e nella realtà relazionale che il minore ha sperimentato fino a quel momento. La possibilità di disconfermare, attraversi nuovi vissuti, quelli precedenti, svolge, infatti, una funzione perturbativa e protettiva che può portare a un cambiamento dei modelli operativi interni dei minori e a riorientare i percorsi di crescita verso la costruzione di un sé adeguato.

Di particolare rilevanza è inoltre l'attività strutturante e organizzatrice svolta dal quotidiano in comunità, scandito da routines, rituali e regole condivise, potenti organizzatori della vita in comune, che guidano le azioni e i comportamenti (Emiliani, 2008). Il quotidiano è considerato "impalcatura di stabilità" e "comprende quella parte dell'esperienza delle persone riconducibile al consueto e all'ordinario, ovvero a ciò che si ripete, proteso a mantenere la stabilità che è necessaria per qualsiasi forma di adattamento" (p.189). Il carattere di ripetitività, prevedibilità, familiarità della vita quotidiana costituisce per il minore "base sicura", contesto relazionale rassicurante dove, con il supporto delle figure adulte, raggiungere autonomie e competenze relazionali. Nei casi di transizione evolutiva o situazioni di rischio e disagio, il quotidiano svolge una funzione di protezione in relazione al rischio di esiti evolutivi disadattivi (Bastianoni & Taurino, 2009).

L'utilizzo di spazi che non riproducono la separazione, tipica degli istituti, e il numero limitato di minori accolti costituisce la base su cui gli operatori possono sviluppare relazioni significative con i ragazzi, favorendo protezione, tutela, accoglienza ed empatia. Nella quotidianità, regole e routine possono rappresentare sia elementi di una realtà imposta, sia strumenti di una costruzione condivisa, attraverso i quali è possibile negoziare nuovi significati (Bastianoni, 2000).

A partire dagli anni '70 del secolo da poco concluso, le comunità per minori si sono sviluppate in modo disomogeneo sul territorio nazionale, generando rilevanti differenze in termini di origine, cultura e sviluppo. Alcune, oggi gestite da cooperative, hanno avuto origine dal volontariato, altre sono il risultato del ridimensionamento di istituti religiosi, altre ancora sono state create da enti pubblici. L'assenza di un quadro normativo nazionale ha accentuato tale disomogeneità, sia a livello di distribuzione territoriale che di modelli gestionali, organizzativi, pedagogici e strutturali (Palareti, 2003; Tibollo, 2015). Le comunità per minori sono quindi una realtà plurale sul territorio italiano la cui regolamentazione, di titolarità esclusiva delle regioni, è vincolata a criteri diversi per l'autorizzazione e l'accreditamento.

Riguardo ai servizi residenziali coinvolti nell'accoglienza dei minori, Cerrocchi scrive (2018):

In Italia, si assiste alla *compresenza di realtà di settore caratterizzate da macroscopiche differenze nella caratura quantitativa e qualitativa*, con particolare riferimento alla disforme distribuzione sul territorio nazionale, alla gestione pubblico-privato, alla sensibilità laica o confessionale che connota il servizio, alla natura, all'esiguità o alla cospicuità dei finanziamenti economici, alle finalità intrinseche, ai modelli organizzativi, di verifica e di documentazione, alla presenza e alla formazione iniziale e in servizio delle figure professionali (p.132).

Esiste inoltre una notevole eterogeneità nei sistemi di classificazione adottati dagli enti regionali e locali per categorizzare le strutture socio-assistenziali residenziali per minori sul territorio nazionale. Questi sistemi identificano una vasta gamma di tipologie e profili di servizi, con un'attenzione alternata su vari aspetti: dalle caratteristiche fisiche (come spazi, volumetrie e standard strutturali), a quelle organizzative (modello gestionale, assetto organizzativo, ruoli degli operatori), fino a quelle

professionali (qualità del servizio, processi lavorativi e sistema di documentazione) (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2004)<sup>53</sup>. Anche le finalità dell'intervento, i modelli di lavoro e le pratiche educative adottate variano, spesso influenzate dalle origini dei servizi e dalla loro storia. Le differenze a livello regionale si riflettono nella varietà della terminologia impiegata per definire e classificare le strutture di assistenza residenziale.

In questo quadro complesso, le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni* (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017; 2024)<sup>54</sup> hanno l'obiettivo di orientare, sostenere e qualificare gli interventi, mirando soprattutto a garantire unitarietà nell'accoglienza residenziale di tipo familiare e comunitario su tutto il territorio nazionale. Le *Linee guida* hanno adottato la classificazione del *Nomenclatore interregionale degli interventi e servizi sociali (2013)*,<sup>55</sup> che opera come strumento per garantire uniformità e comparabilità dei servizi e degli interventi sociali e sanitari forniti dalle diverse regioni. Nel Nomenclatore sono classificate sette tipologie di strutture residenziali per minori, descritte nella Tabella 5. Queste ultime si differenziano non solo per le caratteristiche organizzative e le finalità del servizio ma anche rispetto alla tipologia di utenza alla quale sono dedicate.

Per quanto riguarda l'accoglienza di adolescenti, le strutture maggiormente coinvolte sono le comunità socio educative che prevedono la presenza costante di educatori professionali socio-pedagogici, le comunità educativo e psicologiche ovvero ad integrazione sociosanitaria e le comunità ad alta autonomia che accolgono minori alla soglia della maggiore età.

<sup>53</sup> <https://www.segnalo.it/polser/famin/2004/istitutiminori.pdf>

<sup>54</sup> L'edizione del 2017 è disponibile al link: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-accoglienza-minorenni.pdf>. L'edizione aggiornata del 2024 è disponibile a questo link: <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/strumenti-il-sociale-2-linee-indirizzo-accoglienza>.

<sup>55</sup> Ultima versione del 2013 [https://www.minori.gov.it/sites/default/files/nomenclatore\\_cisis\\_2013.pdf](https://www.minori.gov.it/sites/default/files/nomenclatore_cisis_2013.pdf)

Definizione struttura	Descrizione struttura
<b>Comunità Familiari per minori</b>	Presidio residenziale che accoglie minori di anni 18 e che si caratterizza per la convivenza continuativa e stabile di un piccolo gruppo di minori con due o più operatori specializzati, che assumono ruoli identificabili con figure genitoriali di riferimento in un percorso socio-educativo, nel rispetto dei bisogni e delle esigenze rispondenti alle varie fasce di età.
<b>Comunità socio educative</b>	Presidio residenziale a carattere educativo, rivolto prevalentemente a preadolescenti e adolescenti sprovvisti di figure parentali idonee a seguirli nel processo formativo. L'assistenza è fornita da educatori professionali che esercitano in quel contesto la loro specifica professione in forma di attività lavorativa. Ogni educatore esercita la propria funzione su un piccolo gruppo di ospiti (generalmente inferiore a 12) ed è tenuto a rispettare dei turni lavorativi che garantiscano la presenza costante di almeno un adulto per ogni gruppo di minori.
<b>Alloggio ad alta autonomia</b>	Presidio residenziale di ridotte dimensioni, a bassa intensità assistenziale, accoglie ragazzi con gravi problemi di relazione con le famiglie, o privi delle stesse, senza valide figure di riferimento e bisognosi di un nuovo rapporto affettivo ed educativo. Accoglie minorenni alle soglie della maggiore età, o giovani adulti (fino a 21 anni) che presentano disagi esistenziali e nevrosi del carattere, (disturbo alimentare, disturbo comportamentale, disturbo del carattere, alcolismo, invalidità, cronicità...), sintomatologia che evidenzia la necessità di un programma di emancipazione dalla famiglia di origine.
<b>Servizi di accoglienza per bambino genitore</b>	È una struttura di accoglienza a tutela del nascituro o del bambino e del suo genitore. Ospita di norma nuclei formati dal bambino e dal suo genitore. E' caratterizzata dalla presenza di educatori professionali e dalla presenza di spazi idonei per i nuclei accolti.
<b>Strutture di pronta accoglienza per minori</b>	È una struttura residenziale, per minori in situazioni di emergenza, che provvede alla tempestiva e temporanea accoglienza di essi quando si trovano in situazione di abbandono o di urgente bisogno di allontanamento dall'ambiente familiare. Il limite massimo dei minori può essere temporaneamente elevato qualora sia necessario accogliere ragazzi per i quali non sia momentaneamente possibile una alternativa.
<b>Comunità multiutenza</b>	È una struttura residenziale con il compito di accogliere persone prive di ambiente familiare idoneo, tra cui temporaneamente anche bambini ed adolescenti di età compresa tra zero e diciassette anni.
<b>Comunità educativo e psicologica</b>	Comunità caratterizzata per la capacità di accoglienza di minori in condizioni di disagio, con gravi problemi comportamentali o patologie di carattere psichiatrico. La Comunità fornisce prestazioni psico-terapeutiche. Si caratterizza per essere ad integrazione sociosanitaria.

*Tab.5 – Strutture residenziali per minori (Nomenclatore interregionale degli interventi e servizi sociali, 2013 p.23)*

Secondo l'ultimo report del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali (2024), al 31 dicembre 2022 risultano accolti nei servizi residenziali 25.301 minorenni inclusi i minori stranieri non accompagnati (MSNA), esclusi questi ultimi il numero scende a 18.081. Il dato nazionale sui minori fuori famiglia, accolti in servizi residenziali, è in crescita rispetto alla precedente rilevazione relativa al 2019 (MLPS, 2021).

La fascia d'età più consistente è quella degli adolescenti che rappresentano il 46,4% del totale (11.748 compresi i MSNA) (Fig.5). Seguono i



preadolescenti (11-14 anni), che costituiscono il 18,7% dei minorenni presenti nelle strutture residenziali.

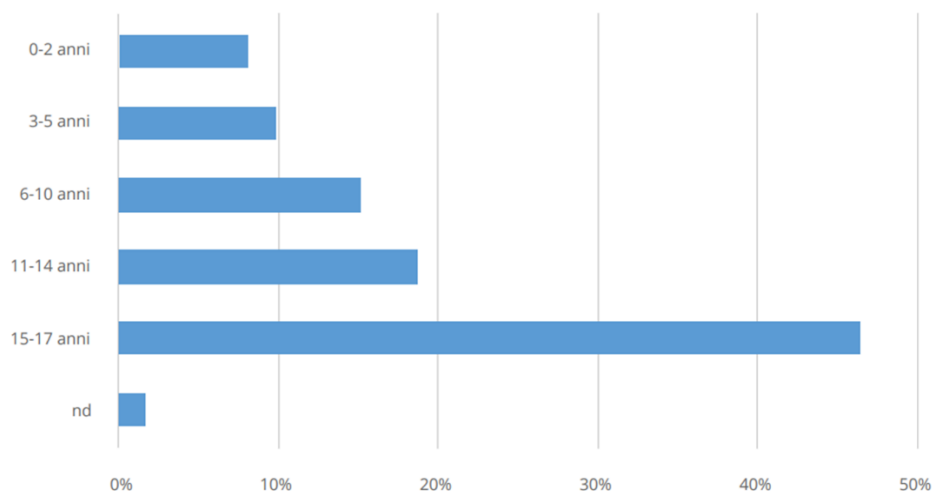


Fig.5 – Minorenni accolti nei servizi residenziali per classi d'età, val. %, 2022 (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, 2024)

Nell'ampia fascia di adolescenti collocati in comunità rientrano sia i numerosi minori stranieri non accompagnati presenti sul territorio nazionale (Saglietti, 2012), sia i minori collocati a seguito della commissione di un reato (Mastropasqua et al., 2020). Il lavoro educativo con gli adolescenti nelle strutture residenziali mette in luce il tema dei *care leavers* e della progettualità educativa orientata all' autonomia (Bastianoni & Zullo, 2012; Zullo, 2018; Pandolfi, 2015). Le caratteristiche proprie dell'età dei minori accolti e la specificità delle loro storie richiede una risposta educativa diversa rispetto a quella adottata con i minori provenienti da storie di deprivazione per i quali le comunità erano state immaginate. Considerate le caratteristiche e le storie di vita dei ragazzi per i quali è richiesta oggi la presa in carico residenziale, "alle comunità viene implicitamente chiesto non solo di ristrutturarsi a livello organizzativo ma anche di individuare nuove progettualità di cura e di intervento per fare fronte ai diversi bisogni emergenti" (p.15).

### **3.2. La comunità per minori come microsistema in interazione con l'ambiente**

Al di là delle differenti esperienze di presa in carico residenziale, l'intervento a tutela del minore richiede sempre più spesso un approccio globale, che consideri il bambino o il ragazzo nella sua interezza e abbia come focus il suo contesto relazionale (Marchesini et al., 2019).

L'intervento residenziale non si limita al lavoro educativo che si svolge nel quotidiano della comunità ma si realizza ed è parte del complesso sistema ambientale in cui l'adolescente è immerso: la comunità è infatti un microsistema in continua interazione con l'ambiente circostante (Bronfenbrenner, 1986).

Palareti (2003) propone un modello "ecologico" di valutazione delle comunità per minori, che riflette la complessità dell'intervento residenziale e indaga il lavoro che la comunità svolge a diversi livelli. Tale modello fa propri i contributi della Psicopatologia Evolutiva e il modello ecologico dello sviluppo di Bronfenbrenner (1986), che consentono di analizzare i molteplici elementi che a più livelli possono influenzare i percorsi di sviluppo degli individui nei contesti reali della vita quotidiana. La comunità è considerata una "nicchia ecologica" ovvero "una particolare situazione ambientale che si può rivelare favorevole per lo sviluppo dell'individuo in conseguenza delle sinergie tra le forze derivanti dalle caratteristiche sia dell'ambiente che della persona" (Palareti, 2003, p.371). La comunità è luogo ma allo stesso tempo insieme di relazioni che possono sostenere il percorso di crescita dei minori.

Per comprendere il complesso sistema di relazioni che lega gli interventi messi in atto con i loro esiti, è utile fare riferimento ai livelli dell'ambiente sociale descritti da Bronfenbrenner. Egli suddivide l'ambiente sociale in quattro sistemi che influenzano gli esiti delle traiettorie di sviluppo individuali: microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema. Per valutare il lavoro delle comunità per minori e cogliere le caratteristiche specifiche di ogni intervento residenziale, Palareti (2003) propone di sviluppare quattro livelli di analisi relativi a questi quattro sistemi, che costituiscono (oltre al microsistema) altrettanti livelli di lavoro

per l'operatore in comunità. Per ciascuno di essi sono definiti alcuni indicatori. (Tab.3).

<p>A) <b>Microsistema:</b> clima relazionale interno alla comunità</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualità della comunicazione adulti-minori.</li> <li>• Funzione protettiva e di scaffolding di routine, rituali e regole della vita quotidiana.</li> </ul> <p>B) <b>Mesosistema:</b> sistema di relazioni del minore (comunità/famiglia/scuola/servizi/tempo libero)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legami fra i setting che il progetto quadro e il progetto educativo individualizzato attivano.</li> <li>• Opportunità relazionali attivabili durante il percorso.</li> </ul> <p>C) <b>Esoistema:</b> sistema di relazioni fra le istituzioni che si occupano del minore</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lavoro di rete.</li> </ul> <p>D) <b>Macrosistema:</b> contesto socioculturale in cui si colloca l'intervento della comunità</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelli teorici di riferimento nell'attuazione dell'intervento.</li> <li>• Finalità attribuite all'intervento di comunità (assistenziali/educative/terapeutiche).</li> <li>• Aspetti legislativi che regolano il funzionamento delle comunità e l'invio dei minori.</li> </ul>
---

Tab.3 - Livelli di analisi e indicatori (Palareti, 2003, p.372)

### **Microsistema**

L'ambiente interno alla comunità costituisce un *microsistema*, caratterizzato da attività, ruoli, relazioni tra minori e adulti di riferimento. A livello di microsistema, l'indagine è volta a individuare le caratteristiche della vita quotidiana in comunità in considerazione della funzione di protezione che questa può esercitare sulle traiettorie evolutive dei minori in carico. La dimensione della relazione tra adulti e minori costituisce una dimensione chiave dell'intervento residenziale: la qualità della loro comunicazione costituisce un primo indicatore per comprendere il lavoro svolto con gli adolescenti nel quotidiano. Il secondo indicatore da esplorare riguarda la dimensione delle routines, dei rituali e delle regole in termini di attribuzione di ruoli, rigidità o flessibilità, condivisione o meno dei significati. Tale dimensione rappresentano il "modo" attraverso cui la struttura del quotidiano supporta i processi di crescita, svolgendo una funzione protettiva e di *scaffolding*. Ciò alla luce del fatto che

La comunità residenziale è un sistema relazionale che, come la famiglia, un'istituzione o un gruppo di coetanei, comunica nelle routine, nei rituali e nelle regole

gli aspetti significativi della cultura del gruppo, fungendo da supporto alla costruzione della conoscenza di sé, dei processi di acquisizione dell'identità e alla comprensione della realtà circostante (Palareti, 2003, p.374).

### *Mesosistema*

Il *mesosistema* è costituito dal sistema di relazioni tra gli ambienti di vita del minore. La comunità rappresenta infatti solamente uno dei suoi contesti di vita, tra i quali anche la scuola, la famiglia d'origine, i servizi, gli spazi ricreativi, sportivi, aggregativi etc. Il primo indicatore evidenziato da Palareti (2003) è il legame tra i diversi setting che vengono attivati nel progetto quadro (stabilito dal servizio inviante) e nel Progetto Educativo Individualizzato (messo a punto dalla comunità). Il secondo invece riguarda l'attivazione di nuove opportunità relazionali durante il percorso del minore in comunità. Tale aspetto è legato alla dimensione longitudinale del progetto educativo del minore e alla competenza della comunità di accompagnarlo nella sua crescita. Inoltre sperimentare un ambiente ricco di stimoli, di nuove situazioni sociali motivanti e discontinue rispetto a quelle precedenti come lo sport, i viaggi, il cinema, costituisce un meccanismo di protezione messo in campo dalla comunità rispetto alle traiettorie evolutive a rischio dei minori in carico (Emiliani & Bastianoni, 1993). Tuttavia la presenza di setting diversi costituisce un elemento positivo per la crescita del minore solamente se questi sono "connessi tra loro in termini di stretta partecipazione, possibilità di comunicazione ed esistenza di informazioni reciproche" (Palareti, 2003, p.375). Questo alla luce del fatto che, come sostiene Bronfenbrenner (1986), "la condizione meno favorevole per lo sviluppo è quella in cui i collegamenti fra le diverse situazioni o non danno alcun sostegno o mancano del tutto, quando cioè il mesosistema è scarsamente collegato" (p.325).

### *Esosistema*

Il livello dell'*esosistema* è caratterizzato dal sistema di relazioni tra le diverse istituzioni che si occupano del minore e del suo percorso evolutivo e di cambiamento. Ogni intervento prevede infatti l'interazione di organizzazioni pubbliche, private e del privato sociale che possono essere tra loro differenti in quanto a struttura organizzativa, finalità, culture

organizzative, valori. Il minore non partecipa attivamente a tale sistema che esiste in funzione della sua cura, ma ne è influenzato in maniera significativa. L'analisi dell'esosistema ha come indicatore il lavoro di rete, considerato, non solo come capacità di collaborazione tra i diversi attori, ma anche "di considerarsi vicendevolmente detentori di una parte di soluzione del problema, ciascuno in virtù del proprio ruolo e delle proprie competenze" (Palareti, 2003, p.376). Come scrive Folgheraiter (1994) il lavoro di rete può dirsi realizzato nel caso in cui l'operatore:

non guarda alla persona "con il problema" in quanto tale, e non opera unilinearmente su di essa (in senso clinico, educativo, assistenziale) ma considera invece il problema come se questo fosse sempre "ripartito" all'interno di una rete di relazioni e pensa sempre come se la soluzione dovesse emergere ed essere concretamente praticata attraverso la stessa rete o parte di essa o attraverso una nuova rete potenziata, alla quale l'operatore si relaziona. Questi non dà per scontato di dover "riassorbire" dentro di sé il problema, appropriandosene attraverso gli schemi e i filtri della professionalità: non si sente pertanto un erogatore di prestazioni bensì un attivatore di processi relazionali per la soluzione condivisa di un problema (p.121).

Il fine è quindi quello di giungere, "partendo da un complesso agglomerato di intenzioni, mandati, attese sociali e domande, ad una pratica operativa condivisa" (Palareti, 2003, p.376), grazie a continui sforzi di ascolto, comunicazione e negoziazione.

### ***Macrosistema***

Il *macrosistema* costituisce infine il contesto socioculturale in cui si colloca l'intervento, fondamentale per comprendere ciò che accade ai livelli di eso, meso e microsistema. Gli indicatori evidenziati sono i modelli teorici di riferimento, la finalità dell'intervento e gli aspetti legislativi. I modelli teorici, oltre a fornire chiavi di lettura e risposte ai bisogni emergenti, orienta le azioni e le interpretazioni. Inoltre, tali modelli, che siano espliciti o impliciti, "contribuiscono a creare un complesso sistema di attribuzione di valori e aspettative che fondano l'azione quotidiana (Palareti, 2003, p.376). Il quadro teorico di riferimento è strettamente connesso alla finalità dell'intervento (assistenziale, educativa, terapeutica). La

congruenza tra la finalità che la comunità si attribuisce e quella che il contesto le riconosce riconduce al terzo indicatore per il macrosistema: gli aspetti normativi che regolano il funzionamento della comunità ed il collocamento dei minori.

### **3.3. Il collocamento di minori autori di reato in comunità**

La possibilità di collocare un adolescente autore di reato in comunità, introdotta dal D.P.R. 448/88, è espressione della costruzione di una giustizia “a misura di minore” e rappresenta un’opportunità virtuosa prevista dal legislatore. Tale soluzione permette infatti di depotenziare l’impatto stigmatizzante dell’ingresso del minore nel circuito penale e al contempo di rispondere alle sue necessità educative e di recupero, principale obiettivo della normativa. La misura del collocamento in comunità si trova “in una posizione mediana tra una risposta di tipo limitativo della libertà [...] e l’intervento socio educativo in area penale esterna” (Mastropasqua et al., 2020, p.11).

L’opzione mediana consiste nel mettere in atto una strategia che, mentre va al di là della dimensione puramente punitiva e contenitiva, non dimentica la necessità di responsabilizzare il minore ‘deviante’, promuovendo il recupero anche del senso antisociale di alcuni suoi comportamenti. (Mastropasqua & Leogrande, 2009, pp. 179-180).

L’introduzione della misura del collocamento in comunità consente all’Autorità Giudiziaria di adottare, nei confronti degli adolescenti autori di reato, una scelta diversa sia da quella tradizionale della detenzione in Istituto Penale per Minorenni sia da quella altrettanto tradizionale di lasciarlo nel suo contesto di riferimento, territoriale e familiare, considerato come l’ambiente più adeguato alla sua educazione e al suo recupero (Mastropasqua & Leogrande, 2009). La comunità, riproducendo una dimensione il più possibile vicina a quella familiare, rappresenta per l’adolescente deviante un luogo particolarmente idoneo a svolgere una funzione educativa ma anche di accompagnamento e sostegno nel percorso penale. Nel caso dei minori autori di reato, il lavoro educativo è volto a promuovere un cambiamento positivo e la responsabilizzazione rispetto alle azioni commesse.

La comunità costituisce per l'adolescente un luogo protetto e di cura, ma, allo stesso tempo, di contenimento e limite in un determinato momento della sua storia. La preziosa possibilità di conciliare le esigenze educative del soggetto di minore età, che la normativa si propone di tutelare, con quelle contenitive e di controllo, proprie del processo penale e necessarie alla tutela della collettività, rappresenta il motivo centrale del frequente e crescente utilizzo della misura del collocamento in comunità nella Giustizia penale minorile (Mastropasqua et al., 2020; Ministero della Giustizia, 2022).

La misura del collocamento in comunità può essere disposta in applicazione della specifica misura cautelare (art.22 D.P.R. 448/88 "Collocamento in comunità") nei casi in cui, considerata la gravità del reato commesso, le sole prescrizioni in casa non siano considerate sufficienti e la custodia in carcere costituisca l'extrema ratio. Può essere inoltre disposta nell'ambito di altri provvedimenti penali nei quali viene esplicitamente richiamata. In particolare in applicazione della misura precautelare (artt. 18, comma 2 e 18bis, comma 4 D.P.R. 448/88) e delle misure di sicurezza eseguite nelle forme dell'art.22 (artt. 36-37 D.P.R. 448/88). Nel primo caso le comunità svolgono la funzione di Centro di prima accoglienza (CPA)<sup>56</sup> e accolgono minori sottoposti ad un provvedimento di arresto, fermo o accompagnamento a seguito di flagranza di reato per un tempo breve e nei casi nei quali non sia praticabile o sia sconsigliabile l'accompagnamento presso la famiglia di origine del ragazzo. Nel secondo caso vengono accolti minori per i quali sussiste il concreto pericolo di delitti a scapito della sicurezza collettiva, l'ordine costituzionale o legati alla criminalità organizzata<sup>57</sup>.

<sup>56</sup> I Centri di Prima Accoglienza (CPA) ospitano minori in stato di arresto, fermo o accompagnamento fino all'udienza di convalida, entro il termine massimo di 96 ore. L'équipe del CPA predisponde una relazione informativa sulla condizione psico-sociale del minore e sulle risorse territoriali disponibili al fine di fornire all'Autorità Giudiziaria le informazioni necessarie a individuare la soluzione più idonea nel caso dell'applicazione di misure cautelari. Solamente alcune comunità sono autorizzate a svolgere la funzione di CPA.

<sup>57</sup> Le misure di sicurezza sono legate all'esigenza di difesa sociale dalla minaccia che il soggetto, seppur non imputabile (minore di 14 anni), costituisce per la comunità. I concetti di imputabilità e pericolosità sociale sono infatti tra loro indipendenti (si parla di regime del doppio binario) per cui un soggetto riconosciuto socialmente

Infine, nonostante non sia previsto esplicitamente dalla legislazione minorile, l’Autorità Giudiziaria può disporre che il minore trascorra in una comunità il tempo del suo percorso penale, nel caso della sospensione del processo e messa alla prova (art. 28 D.P.R. 448/88) e delle misure penali di comunità (alternative alla detenzione) ovvero affidamento in prova al Servizio Sociale (art.47 L.354/75), detenzione domiciliare (art.47ter L.354/75) e semilibertà (art.48 L.354/75). La figura 5 illustra il percorso che può condurre un minore, a seguito della commissione di un reato e durante il suo percorso penale, ad essere collocato in comunità.

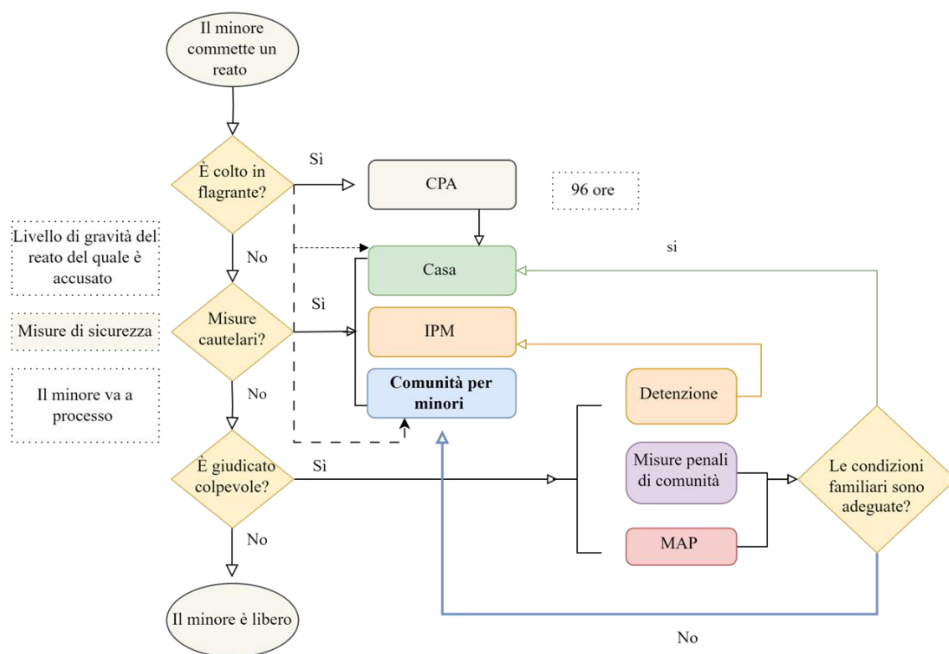


Fig.5 - I percorsi che possono portare un minore autore di reato ad essere collocato in comunità

La decisione dell’Autorità Giudiziaria di disporre lo svolgimento del periodo di messa alla prova o delle misure penali di comunità in struttura

pericoloso, anche se minore di 14 anni, può essere comunque sottoposto ad una misura di sicurezza (Cavallo, 2002).



residenziale è motivata dalla necessità di tutelare le esigenze educative e di sicurezza del minore, dall'assenza di un domicilio idoneo (come nel caso, tra gli altri, dei minori stranieri non accompagnati), di un adeguato sostegno economico o di validi riferimenti sociali e affettivi. Nella decisione di ricorrere al collocamento in comunità, il ruolo svolto dagli Uffici di servizio sociale per i minorenni (USSM) è particolarmente rilevante. Questi ultimi sono infatti incaricati di individuare il domicilio o altra soluzione idonea a consentire l'applicazione di una misura penale e possono valutare che la comunità per minori costituisca il luogo più adatto a tale scopo.

Il crescente utilizzo della misura del collocamento in comunità, anche nel caso della messa alla prova e delle misure alternative alla detenzione (Ministero della Giustizia, 2022), rende centrale la questione della storia dei ragazzi che arrivano nelle strutture dal circuito penale e delle loro famiglie: assenti, fragili, inadeguate per questioni economiche, culturali, ambientali, a sostenere il minore nel periodo della misura. In tali casi il collocamento in comunità rappresenta, per l'adolescente, l'opportunità, altrimenti impraticabile, di poter essere destinatario di misure penali meno stigmatizzanti della detenzione e di essere sostenuto nel percorso dagli educatori.

Secondo l'ultimo aggiornamento disponibile, al 31 agosto, su un totale di 14.754 minori e giovani adulti in carico agli Uffici di servizio sociale per minorenni, 1.640 si trovano nei diversi Servizi residenziali della Giustizia Minorile: Centri di prima accoglienza, Istituti penali per minorenni (IPM), comunità ministeriali e private (Fig.6).

Servizi minorili	Sesso		Totale
	maschi	femmine	
<b>Presenti nei Servizi residenziali</b>			
Centri di prima accoglienza	3	0	3
Istituti penali per i minorenni	555	25	580
Comunità ministeriali	23	0	23
Comunità private	977	57	1.034
<b>Totale presenti alla data considerata</b>	<b>1.558</b>	<b>82</b>	<b>1.640</b>

Fig. 6 -Minorenni e giovani adulti in carico ai Servizi residenziali della Giustizia Minorile Dati di riepilogo - Situazione al 31 agosto 2024 (Ministero della Giustizia 2024)

In Italia esistono infatti due principali tipologie di comunità residenziali che possono accogliere minori del circuito penale: ministeriali e del privato sociale (Camonico, 2009). Le prime sono gestite direttamente dal Ministero della Giustizia e accolgono esclusivamente minorenni con provvedimento penale. Hanno inoltre un ruolo maggiormente contenitivo e transitorio. Ad oggi sono solamente tre (Bologna, Catanzaro e Reggio Calabria) e accolgono 23 minori (Fig.6). Le seconde, più utilizzate e in numero decisamente maggiore sul territorio nazionale, 618 convenzionate nel 2023 (Ministero della Giustizia, 2023<sup>58</sup>), sono invece gestite da associazioni o cooperative del privato sociale e accolgono 1.034 minori (Fig.6). Il decreto legislativo n. 272 del 1989 prevede infatti che, oltre alle comunità proprie o in gestione mista con enti locali: “i centri per la giustizia minorile stipulano convenzioni con comunità pubbliche e private, associazioni e cooperative che operano in campo adolescenziale e che siano riconosciute o autorizzate dalla regione competente per territorio” (dall’art. 10 comma 1). Lo stesso Decreto Legislativo (Art.10, comma 2) dispone che la comunità debba rispondere ai seguenti criteri:

a) organizzazione di tipo familiare, utenza mista (accoglienza sia di minori con provvedimento amministrativo sia di minori del circuito penale), capienza non superiore alle dieci unità in modo tale da garantire la realizzazione di progetti educativi individualizzati e la creazione di un clima “educativamente significativo” (art. 10 comma 2 lettera a).

b) presenza di operatori professionali di diverse discipline (art.10 comma 2 lettera b)

c) collaborazione con le diverse istituzioni e impiego delle risorse del territorio (art.10 comma 2 lettera c).

Camonico (2009) opera un’ulteriore distinzione tra le comunità del privato sociale: comunità socio-educative e comunità terapeutiche. Queste ultime sono dedicate all’accoglienza di ragazzi con particolari problematiche, tra le quali abuso di sostanze, sofferenza psicologica o patologie psichiatriche. In tali casi la gestione del collocamento dei minori avviene di concerto con il Servizio Sanitario Regionale.

<sup>58</sup> [https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/strutture\\_residenziali\\_per\\_minorenni\\_e\\_giovani\\_adulti](https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/strutture_residenziali_per_minorenni_e_giovani_adulti)

Le comunità, tra loro differenti in quanto a modelli di lavoro, dovrebbero rispondere al principio di individualizzazione e personalizzazione dell'intervento ed essere quindi scelte in base sia alle loro caratteristiche che a quelle del minore (Disciplinare n.4 della Circolare del Capo Dipartimento n.1 del 18 marzo 2013).

Secondo l'ultimo report annuale, nell'anno 2023, sono stati presenti in comunità 1.662 minori (Ministero della Giustizia, 2023). La maggior parte dei collocamenti ha riguardato minori maschi (95%), a fronte di un 5% di femmine. I minori italiani sono il 61% e gli stranieri il 39%. I principali paesi di provenienza dei minori stranieri sono Marocco, Tunisia ed Egitto. Relativamente alla fascia d'età prevalente, il 57,6% ha tra i 16 e i 17 anni, segue la fascia dei giovani adulti (21,6%) e quella di chi ha tra i 14 e 15 anni (20,7%).

Per quanto riguarda i motivi di ingresso dei minori di area penale in comunità, il maggior numero di collocamenti avviene in applicazione della specifica misura cautelare (art.22 D.P.R.448/88). Nell'anno 2023 ha infatti riguardato più del 57% degli ingressi (949 su 1.653<sup>59</sup>) (Fig.7). In alcuni casi (21%) l'ingresso in comunità è avvenuto a causa della trasformazione della custodia cautelare in carcere nella misura meno afflittiva del collocamento in comunità o per rientro dopo il periodo di aggravamento in un Istituto penale per minorenni disposto dal giudice. Oltre al collocamento per la specifica misura cautelare, come detto, negli ultimi anni si sta assistendo ad una maggiore applicazione del collocamento in comunità nell'ambito di altri provvedimenti giudiziari (Ministero della Giustizia, 2022). Nel 2023, un numero consistente di collocamenti (16,5%) è stato disposto dal giudice nell'ambito di un provvedimento di messa alla prova (art.28 D.P.R. 448/88), un numero meno consistente nell'ambito dell'applicazione di una misura penale di comunità (affidamento in prova e detenzione domiciliare in comunità). In particolare, la prescrizione di collocamento in comunità come condizione per il progetto di messa alla prova ha riguardato un numero sempre maggiore di adolescenti negli ultimi anni (Totaro, 2020). Inoltre, in alcuni casi, il giudice prescrive che il minore continui a permanere nella struttura presso la quale era già collocato in

<sup>59</sup> Il numero di 1.653 rappresenta il totale dei minori che sono entrati in comunità, escludendo i minori che sono giunti perché trasferiti da altre comunità. In tal caso il totale sale a 1.910. (Fig.7).

misura cautelare, garantendo così continuità educativa al percorso del minore in comunità volto a introdurre nel suo ambiente di vita, nuovi strumenti positivi e opportunità relazionali. La scelta del collocamento in comunità costituisce una frattura importante rispetto al contesto di vita precedente del minore ed è operata dall’Autorità Giudiziaria quando le condizioni familiari vengono considerate non idonee a sostenere il progetto di messa alla prova. La comunità è allora chiamata ad accompagnare il ragazzo in un periodo significativamente più lungo della misura cautelare e orientato non solo a sostenerlo nel suo percorso penale ma anche ad accompagnarlo verso l’autonomia in un’ottica di progettualità educativa.

Infine, nel 2023, sono risultati poco frequenti i collocamenti per misura di sicurezza, provvedimento meno applicato nell’ambito della giustizia minorile.

Un dato rilevante che emerge dall’analisi dei flussi di utenza delle comunità è quello relativo ai trasferimenti da una struttura ad un’altra (257 nel 2023) (Fig.7). Questo dato porta a riflettere sulla difficoltà delle strutture nella presa in carico di questi minori e sul ricorso al trasferimento ad altra comunità nei casi nei quali non riesca a essere portato avanti il loro progetto educativo.

#### COMUNITA' - MOTIVI DI INGRESSO E DI USCITA

Motivo del movimento	Italiani			Stranieri			Totale		
	M	F	M+F	M	F	M+F	M	F	M+F
<b>COLLOCAMENTI IN COMUNITA'</b>									
per misura cautelare del collocamento in comunità (art.22 DPR 448/88)	532	34	566	362	21	383	894	55	949
da prescrizioni per trasformazione misura cautelare	0	0	0	0	0	0	0	0	0
da permanenza in casa per trasformazione misura cautelare	4	0	4	3	0	3	7	0	7
da IPM per trasformazione misura cautelare	71	1	72	73	0	73	144	1	145
da IPM per fine aggravamento della misura cautelare	133	4	137	66	2	68	199	6	205
per misura cautelare della permanenza in casa eseguita in con	3	0	3	0	0	0	3	0	3
per applicazione messa alla prova	169	21	190	79	4	83	248	25	273
per applicazione misure di sicurezza	16	0	16	7	0	7	23	0	23
per affidamento al servizio sociale	10	0	10	14	0	14	24	0	24
per affidamento s.s. in caso di tossicodipendente	4	0	4	0	0	0	4	0	4
per detenzione domiciliare in comunità	14	0	14	6	0	6	20	0	20
per libertà controllata	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Totale ingressi (esclusi trasferimenti)</b>	<b>956</b>	<b>60</b>	<b>1.016</b>	<b>610</b>	<b>27</b>	<b>637</b>	<b>1.566</b>	<b>87</b>	<b>1.653</b>
provenienti da altra comunità (tutti i trasferimenti)	163	2	165	91	1	92	254	3	257
<b>Totale ingressi (inclusi trasferimenti)</b>	<b>1.119</b>	<b>62</b>	<b>1.181</b>	<b>701</b>	<b>28</b>	<b>729</b>	<b>1.820</b>	<b>90</b>	<b>1.910</b>
<i>Rientri spontanei da allontanamento arbitrario</i>	172	14	186	154	1	155	326	15	341
<i>Rientri con accompagnamento da allontanamento arbitrario</i>	119	8	127	80	3	83	199	11	210

	USCITE DA COMUNITA'								
per revoca misura cautelare	59	5	64	32	0	32	91	5	96
per decorrenza termini misura cautelare	24	3	27	26	1	27	50	4	54
<i>per trasformazione della misura cautelare</i>									
-per appl. art. 20 DPR 448/88 (prescrizioni)	11	0	11	4	0	4	15	0	15
-per appl. art. 21 DPR 448/88 (permanenza in casa)	41	2	43	19	0	19	60	2	62
-per appl. art. 23 DPR 448/88 (custodia cautelare)	11	1	12	8	0	8	19	1	20
per aggravamento della misura cautelare	103	2	105	43	3	46	146	5	151
per custodia cautelare per nuovo procedimento penale	6	0	6	2	0	2	8	0	8
per applicazione messa alla prova	14	1	15	2	0	2	16	1	17
per continuazione messa alla prova sul territorio	94	5	99	29	1	30	123	6	129
per revoca messa alla prova	23	1	24	5	0	5	28	1	29
per fine messa alla prova	155	16	171	69	3	72	224	19	243
per applicazione misura penale di comunità/alternativa	0	0	0	0	0	0	0	0	0
per continuazione misura penale di comunità/alternativa sul ter	5	0	5	0	0	0	5	0	5
per rinuncia a progetto di messa alla prova in comunità	20	3	23	22	1	23	42	4	46
per revoca misura penale di comunità/alternativa	8	0	8	8	0	8	16	0	16
per termine o modifica misura di sicurezza	9	1	10	2	0	2	11	1	12
per fine pena	16	1	17	13	1	14	29	2	31
per esecuzione pena	6	0	6	3	0	3	9	0	9
per provvedimento del giudice a seguito di udienza	35	1	36	3	0	3	38	1	39
dimissioni dalla comunità per rimpatrio o estradizione	0	0	0	0	0	0	0	0	0
per impossibilità a proseguire da parte della comunità	49	3	52	29	1	30	78	4	82
per arresto/fermo	6	0	6	5	0	5	11	0	11
per fine competenza A.G. minorile	3	0	3	0	0	0	3	0	3
per trasferimento a struttura per adulti	1	0	1	0	0	0	1	0	1
<b>Totale uscite (esclusi trasferimenti)</b>	<b>699</b>	<b>45</b>	<b>744</b>	<b>324</b>	<b>11</b>	<b>335</b>	<b>1.023</b>	<b>56</b>	<b>1.079</b>
per trasferimento ad altra comunità (tutti i trasferimenti)	194	4	198	122	5	127	316	9	325
<b>Totale uscite (inclusi trasferimenti)</b>	<b>893</b>	<b>49</b>	<b>942</b>	<b>446</b>	<b>16</b>	<b>462</b>	<b>1.339</b>	<b>65</b>	<b>1.404</b>
<i>Uscite per allontanamento arbitrario</i>	492	41	533	427	12	439	919	53	972

Fig.7 – *Motivi di entrata e di uscita dei minori autori di reato dalle comunità nell'anno 2023 (Ministero della Giustizia, 2023)*

Per quanto riguarda le uscite dalla comunità (Fig.7), i principali motivi riguardano la fine del progetto di messa alla prova o il suo proseguimento in area penale esterna ovvero sul territorio. Inoltre l'uscita dei minori è causa della revoca o decorrenza della misura cautelare o della sua trasformazione in altra misura: per aggravamento oppure per modifica della misura cautelare in forme meno afflittive (permanenza in casa, prescrizioni).

Il dato dei minori in entrata e in uscita, evidenzia la flessibilità della misura del collocamento in comunità, utilizzata in maniera dinamica sia per depotenziare la rigidità della custodia in carcere sia come spazio d'osservazione che può comportare un aggravamento verso l'Istituto penale minorile o il rientro a casa. L'Autorità giudiziaria può infatti modificare la misura cautelare della custodia in carcere con quella in comunità e viceversa in base all'andamento del percorso del minore. In particolare è previsto, a seguito della fuga del ragazzo dalla comunità, un periodo di aggravamento che l'adolescente trascorre in un Istituto penale per minorenni. Tale periodo, che aveva la durata massima di un mese

precedentemente al Decreto Caivano, non ha limiti di durata e può essere applicata nei casi di reati puniti con la reclusione massima di almeno quattro anni (invece dei precedenti cinque)<sup>60</sup>. Il collocamento in comunità si configura quindi come “una misura ponte” (Mastropasqua et al., 2020, p.17) alla quale l’Autorità Giudiziaria e gli assistenti sociali degli Uffici di servizio sociale per minorenni (USSM) possono ricorrere, non solo per sperimentare, ma anche per rivalutare il tipo di limite necessario all’adolescente durante la sua presa in carico da parte dei servizi della Giustizia minorile.

Per quanto riguarda la permanenza dei minori in comunità, il dato sugli allontanamenti arbitrari è particolarmente significativo: nel 2023 si sono registrati 972 casi, risolti o con il rientro spontaneo del ragazzo in struttura o a seguito dell’intervento delle forze dell’ordine (Fig.7). Il dato relativo agli allontanamenti rappresenta un indicatore della difficoltà di gestione di alcuni minori, evidenziando la necessità di potenziare le strategie educative e di supporto, oltre che di migliorare la capacità di prevenire situazioni di rischio che portano a fughe o comportamenti problematici.

### **3.4. L’intervento educativo con minori autori di reato in comunità**

Secondo quanto previsto dal Ministero della Giustizia (Circolare D.G.M. del 16 giugno 2004 – *Organizzazione e gestione tecnica delle comunità dell’amministrazione*)<sup>61</sup>, le comunità che accolgono adolescenti autori di reato, nel rispetto dei diritti dei minori e dei principi legislativi, rispondono al duplice mandato istituzionale di:

- assicurare l’esecuzione della misura;
- finalizzare l’intervento alla restituzione del minore al contesto sociale di appartenenza al termine della stessa.

<sup>60</sup> Cfr. capitolo 2 paragrafo 2.6

<sup>61</sup>[https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_8\\_1.wp?facetNode\\_1=0\\_6&previousPage=mg\\_1\\_8&contentId=SDC798193#](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.wp?facetNode_1=0_6&previousPage=mg_1_8&contentId=SDC798193#)

Il lavoro svolto con i minori in comunità si basa su alcuni principi fondamentali, tra i quali la promozione delle risorse personali, familiari e sociali del minore, la necessità di ridurre al minimo il tempo di permanenza del minore nella struttura e di favorire lo svolgimento di attività esterne. Relativamente all'intervento educativo svolto con gli adolescenti autori di reato in comunità, la Circolare D.G.M. del 16 giugno 2004 specifica che:

Sono da privilegiarsi le situazioni destrutturate di colloquio e i momenti informali di relazione con il ragazzo, con il gruppo dei pari, con gli operatori (ad esempio nelle attività ludiche, di laboratorio, ecc.), riservando spazi per colloqui formali, circoscritti ad alcuni momenti e rispondenti a precise esigenze.<sup>57</sup>

Per quanto riguarda il ruolo degli operatori dell'équipe, questi ultimi sono chiamati a curare il sostegno alla famiglia, attivando processi di orientamento ai Servizi competenti volti alla responsabilizzazione rispetto al proprio ruolo e alla riappropriazione delle funzioni genitoriali di controllo e supporto. Infatti, in vista dell'obiettivo del reinserimento del minore nel contesto sociale e quindi (quando possibile) all'interno della famiglia d'origine, è importante estendere la presa in carico non solo all'adolescente ma anche al suo nucleo familiare, per adempiere alla complessa impresa di costruire alleanza con la famiglia. Gli operatori sono inoltre incaricati di promuovere il coinvolgimento degli altri servizi responsabili dello sviluppo del minore, attivando risorse e opportunità. Sono tenuti, infine, a raccogliere informazioni sul minore e sulla sua situazione, nonché a organizzare incontri con i referenti significativi del suo progetto.

Nel caso dei minori stranieri è considerato indispensabile il contributo di mediatori culturali e di agenzie specializzate del settore, così come il rispetto dell'identità culturale e dell'espressione religiosa.

Nella Circolare D.G.M. del 16 giugno 2004 si esplicita la necessità di rispettare tali indicazioni e di affiancare alle azioni educative, necessarie azioni di controllo:

La coerenza e la condivisione del modello organizzativo e delle strategie di intervento [...], oltre alla flessibilità e a un clima sereno, rendono possibile la produzione, accanto ad azioni di sostegno, di azioni di controllo (azioni dovute in

quanto il percorso prende avvio da un fatto-reato) finalizzate a realizzare il progetto educativo e ad assicurare la permanenza del ragazzo in comunità.<sup>57</sup>

In considerazione del mandato istituzionale e dei principi che orientano il lavoro educativo, le comunità perseguono alcuni obiettivi fondamentali (Mastropasqua et al., 2020, p.20):

- stabilire un programma educativo per il minore che tenga conto delle sue esigenze e delle risorse personali, familiari e sociali;
- promuovere la responsabilizzazione e la consapevolezza del minore rispetto alla misura restrittiva della libertà personale;
- identificare e valorizzare le risorse del minore;
- fornire al giudice informazioni e indicazioni utili per una scelta il più possibile conforme alle esigenze educative del minore;
- preparare le dimissioni del minore o curarne l'eventuale invio ad altre strutture;
- restituire il minore al contesto sociale.

Il Progetto educativo individualizzato (PEI) è uno strumento centrale nel lavoro svolto con gli adolescenti in comunità. Il PEI viene stilato considerando la personalità e le esigenze educative del minore, confezionato come un "vestito su misura" che richiede competenza e flessibilità per adattare ogni dettaglio a bisogni e specificità (Brandini & Tomisich, 2005).

Nel caso dei minori autori di reati, particolare attenzione deve essere rivolta alla responsabilizzazione del minore e alla sua risocializzazione. Nella messa a punto del progetto educativo, le comunità sono chiamate a osservare il comportamento del minore al fine di stabilire obiettivi concretamente raggiungibili e a servirsi di risorse interne ed esterne alla comunità (Circolare D.G.M. del 16 giugno 2004). Il PEI è concordato con il minore e con la famiglia e può essere sottoscritto dal ragazzo e dall'educatore come atto formale, nel quale vengono definiti gli "accordi tra le parti". Nel percorso educativo, risulta fondamentale motivare il ragazzo a proseguire il progetto e a usufruire dei servizi del territorio, oltre che accrescere le sue competenze (Circolare D.G.M. del 16 giugno 2004).

Al fine di promuovere il reinserimento sociale del minore autore di reato, l'intervento deve essere centrato sul lavoro di rete e sull'adozione di protocolli operativi. In particolare, l'ubicazione della struttura deve



permettere la partecipazione alla vita sociale del territorio circostante, facilitando così l'utilizzo di risorse esterne alla comunità. Quest'ultima opera infatti in costante collegamento e scambio con il territorio favorendo la partecipazione del ragazzo a nuovi contesti, l'acquisizione di nuove abilità e immagini di Sé, e una crescente responsabilizzazione. Gli educatori hanno inoltre il delicato compito di far accettare al minore le limitazioni imposte dalla sua condizione giuridica, accompagnandolo al contempo nella comprensione dei significativi soggettivi legati al reato commesso e al danno arrecato, elementi fondamentali per una riparazione consapevole.

Il percorso educativo e di reinserimento del minore è scandito da attività, obiettivi e loro verifica, sotto il costante monitoraggio degli assistenti sociali dell'USSM e dell'Autorità Giudiziaria.

Oltre a predisporre un progetto educativo individualizzato per ciascun minore, la comunità rappresenta innanzitutto uno spazio condiviso con altri (adulti e coetanei) e quindi un'esperienza relazionale nuova, occasione educativa di cambiamento e crescita. Come scrivono Mastropasqua e Leogrande: "la comunità deve rispondere al bisogno primo dell'adolescente di incontrare, propriamente, una comunità di persone, in cui trovare e ritrovarsi, riconoscere e riconoscersi e sperimentare e sperimentarsi" (p.189).

Rispetto al lavoro con adolescenti dell'area penale, le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali* (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024)<sup>62</sup> evidenziano come:

Nell'ambito delle trasformazioni più generali e dei cambiamenti epocali che si riversano sulla nostra società, emergono fenomeni di devianza minorile molto complessi. I minori che giungono nel penale minorile presentano situazioni molto compromesse legate a vicissitudini in cui sono sperimentate esclusioni, maltrattamenti, violenze di vario tipo.

Durante la permanenza in comunità dei minori sottoposti a misure penali, assume pertanto particolare importanza realizzare interventi che prevedano una stretta interconnessione tra tutti i servizi e i soggetti privati che operano nei contesti territoriali. (p.170).

<sup>62</sup> <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/strumenti-il-sociale-2-linee-in-dirizzo-accoglienza>

I ragazzi che arrivano in comunità per minori in misura penale provengono da storie segnate da una marcata problematicità: hanno situazioni familiari complesse, sono privi di riferimenti educativi stabili e di fiducia nei confronti del mondo adulto (Castelli, et al., 2016; Sabatello et al.2019). La mancanza di condizioni adeguate a svolgere nei contesti di origine il loro percorso penale evidenzia infatti la presenza di fattori di rischio individuali, familiari e contestuali, spesso associati al rischio di recidiva (Locatelli et al., 2019; Mastropasqua et al., 2013). L'intervento in comunità, in tali casi, prende avvio quando la traiettoria evolutiva del minore è già fortemente segnata dalla condotta deviante che ha portato alla presa in carico da parte dei Servizi della giustizia.

Nel lavoro educativo con questi adolescenti i vincoli stabiliti dall'ordinanza del giudice e le direttive del Servizio Sociale competente definiscono limiti inderogabili entro cui delineare il percorso educativo in comunità. Le restrizioni penali proprie delle misure alle quali sono sottoposti i minori richiedono infatti agli educatori di svolgere una funzione di controllo, parallelamente a quella centrale di protezione. Come scrivono Zizioli e Colla (2016):

La relazione tra istanze di protezione ed istanze sanzionatorie, nel caso dei ragazzi difficili, a rischio o detenuti, è uno dei principali problemi critici dei nostri tempi – perché collegata al tema sociale dei conflitti, delle fratture interne alla società e alla loro ricomposizione [...] (p. 68).

Nel contesto delle comunità, tale nodo critico richiede un lavoro educativo complesso nel quale lo spazio della cura è condizionato dalle limitazioni imposte alla libertà personale, in modo particolare per quanto riguarda i minori sottoposti alla misura cautelare. Inoltre nella presa in carico di adolescenti di area penale la dimensione del "fuori" è centrale: il minore, a causa del reato, è in conflitto con la comunità che è tenuto a riparare e con la quale è chiamato a riconciliarsi. Il lavoro educativo non può quindi prescindere dal considerare questo aspetto che richiede un intervento sul minore ma anche sulla comunità.

Durante il periodo in struttura, l'educatore rappresenta per l'adolescente la figura di riferimento più prossima tra tutti gli attori coinvolti nella sua presa in carico. Il suo ruolo è quello di prendersi cura del minore

nel quotidiano e di accompagnarlo nel delicato momento in cui il suo percorso di vita è fortemente segnato dalle conseguenze dell'atto commesso e dalle misure penali che ne derivano. Inoltre è compito dell'educatore promuovere (dal lat. *promovēre*, muovere avanti ma anche favorire dando impulso) il riconoscimento della propria responsabilità rispetto all'evento reato (De Leo & Patrizi, 1999).

Nell'intervento residenziale, la relazione educativa è vissuta con particolare continuità perché nel tempo della condivisione del quotidiano. In tale contesto, come scrive Agostinetto (2012), la relazione educativa:

va qualificata, essenzialmente e in primo luogo, come *presenza*. Il qui inteso carattere di presenza allude alla sostanzialità, all'autenticità e alla gratuità della relazione disposta dall'educatore: la relazione educativa segnala un riconoscimento incondizionato dell'altro, diviene a quest'ultimo disponibile, ponendosi quale presenza sicura e quotidiana, che ha un proprio valore al di là del proprio stesso essere agita (p.101).

Il carattere quotidiano dei rapporti tra minori ed educatori in comunità, rende particolarmente delicato l'equilibrio, necessario, tra vicinanza e distacco nella relazione educativa. Quest'ultima, se caratterizzata da autenticità, reciprocità, rispetto, asimmetria, può far sentire il minore partecipe e responsabile del percorso educativo che si trova ad affrontare in comunità (Muschitiello, 2019). Inoltre, nel caso degli adolescenti, la peculiarità della fase evolutiva che stanno attraversando emerge nel rapporto con il mondo adulto e quindi nella relazione con le figure educative:

A questa relazione, da un lato, è necessario affidarsi (per rispondere ai bisogni di protezione, conforto, sicurezza, propri del versante infantile) e, dall'altro, staccarsi (per rispondere ai bisogni di ridefinizione identitaria, di nuova appartenenza e di autonomia, propri dell'approdo adulto). (Agostinetto, 2012, p.97).

La relazione educativa si inserisce nella dimensione della cura, fondamentale per un percorso educativo trasformativo. Come scrive Mortari (2017):

ci si trova [...] di fronte al fenomeno della cura quando si incontra una persona che agisce, con i gesti e/o con la parola. Siamo consapevoli che esistono anche i pensieri e i sentimenti di cura, e che essi sono essenziali per dare avvio a un gesto

di cura. Di cura si può parlare soltanto quando un'intenzione, un pensiero, un progetto si traducono in azione visibile e "sensibile" (p.93).

Nel lavoro educativo con i minori fuori famiglia collocati in comunità, la dimensione della cura caratterizza ogni aspetto della vita quotidiana: dall'igiene personale, alla preparazione dei pasti, dall'organizzazione degli impegni quotidiani e delle attività, alla progettazione del futuro. Nel lavoro con i minori in comunità la pratica della cura si propone di "far fiorire l'essere" (Mortari, 2017, p.97), abilitando l'altro all'esercizio della libertà. A partire da tale concezione "L'opera educativa può essere letta come aver cura dell'altro perché l'altro impari ad aver cura di sé" (Mortari, 2017, p.98). Ricondurre l'azione educativa al paradigma della cura significa inserirla in un inquadramento pedagogico che permette di identificare i ruoli dei soggetti coinvolti, le loro intenzionalità e rende visibili sia le relazioni che si creano, sia le possibili traiettorie di crescita in prospettiva trasformativa (Annacontini et al., 2021).

Nella centrale dimensione relazionale della cura, il progetto educativo del minore acquista significato:

È nell'*incontro* con l'alterità dell'educatore, da una parte, e quella dell'educando, dall'altra, che si cela e si dispiega la possibilità dell'educazione e del *farsi della persona* e prende senso la proposta educativa (Milani, 2021b, p.881).

La possibilità di costruire e vivere con gli educatori una relazione educativa rappresenta per l'adolescente l'opportunità di sperimentare un'alternativa ai modelli relazionali vissuti precedentemente, fondamentale per l'attivazione di fattori protettivi nella sua traiettoria evolutiva (Emiliani & Bastianoni, 1998). Il ruolo centrale della relazione educativa nel lavoro con l'adolescente risiede nella possibilità che l'educatore, arrivando a ricoprire il ruolo di "adulto significativo" svolga per lui la funzione di "tutore di resilienza" (Cyrulnik, 2005). Le figure dei tutori di resilienza possono compensare le mancanze relazionali e permettere la costruzione di legami sicuri, Cyrulnik (2005) li definisce metaforicamente come stelle e costellazioni di determinanti:

Quando avviene un tracollo in un punto qualsiasi del sistema, è l'insieme del sistema stesso che cambia funzionamento. Se la madre muore, il padre maltratta

tutti i familiari, una malattia isola il bambino, una guerra o un collasso culturale distruggono l'ambiente, il piccolo, se possiede ancora un po' di vitalità, può difendersi e cerca di utilizzare le risorse interne, acquisite prima del tracollo, per trovare nel suo ambiente sconvolto le stelle che ancora brillano. È verso di loro che cercherà di riprendere uno sviluppo ancora possibile e queste stelle si caricano di un significato che non avrebbero assunto se non vi fosse stato il trauma [...] In questo caso il gruppo di stelle rappresenta i tutori di resilienza (pp- 60-61)

I tutori di resilienza sono figure chiave nel promuovere la resilienza attraverso le attività educative quotidiane. L'educatore, nella sua funzione di tutore di resilienza, ha il ruolo di "allargare l'idea di resilienza a tutta l'attività educativa" (Vaccarelli, 2016, p.57).

Nel caso degli adolescenti in uscita dalle comunità per minori, Pandolfi (2015) evidenzia come "costruire resilienza" costituisca la chiave fondamentale per un lavoro educativo orientato all'autonomia. Milani e Ius (2012) mettono in luce alcune questioni fondamentali rispetto all'accompagnamento all'autonomia dei *care leavers* in una prospettiva di resilienza: la presenza di tutori di resilienza che li accompagnino nella transizione verso il mondo adulto, la continuità dei legami significativi ma anche la costruzione di un progetto individualizzato caratterizzato da obiettivi e tempi realistici, la partecipazione attiva e responsabile del minore, la costruzione di uno spazio per la narrazione di sé nel quale possa attribuire un senso positivo anche alle situazioni dolorose. Alla dimensione del lavoro sull'autonomia, nel caso dei minori di area penale, è richiesta primariamente particolare attenzione all'attivazione di fattori protettivi rispetto al rischio di recidiva come l'avviamento al lavoro, la frequenza scuola, il buon uso del tempo libero e dell'incontro con i pari, i processi di supporto educativo (Mastropasqua et al., 2013).

Gli educatori hanno inoltre il delicato compito di tessere relazioni con il territorio e farsi garanti del collegamento tra i setting attivati. Nel lavoro educativo volto al reinserimento di minori autori di reato, lo scambio con il "fuori" rappresenta infatti una prerogativa fondamentale: creare sinergie e alleanze con il territorio, superare l'autosufficienza, favorire la collaborazione e condivisione delle responsabilità. Gli educatori hanno il compito di promuovere esperienze diverse, di proporre prospettive alternative, "di ampliare l'orizzonte qualitativo degli incontri del ragazzo con il mondo" (Bertolini e Caronia 2015, p.131). La partecipazione del ragazzo

a nuovi contesti, può infatti portare all'acquisizione di nuove abilità e immagini di sé, richiedendo però alla comunità un lavoro di costante collegamento e scambio con il territorio.

Nel lavoro di accompagnamento del minore nel suo percorso di crescita i cambiamenti non riguardano solamente i soggetti ma anche i contesti nei quali vivono. Ciò implica prestare attenzione ai legami tra il soggetto in trasformazione, il contesto che evolve e l'aggiornamento delle risorse necessarie al suo sviluppo (Canevaro, 2001). Inoltre da una prospettiva ecologica dell'intervento residenziale, risulta particolarmente rilevante considerare le influenze reciproche tra i sistemi (Bronfenbrenner, 1986) che possono intervenire sulle capacità resilienti dei soggetti in situazione di difficoltà (Malaguti, 2005). A partire da tale concezione, anche i territori possono svolgere la funzione di *driver* di resilienza (Di Genova, 2023; Paiano, 2022) nella storia dei minori.

Facendo riferimento alla visione freiriana, Milani (2021a) mette in luce come, nel lavoro con minori che si trovano ad affrontare le difficoltà del percorso penale, sia infine compito dell'educatore adottare posture educative volte a coltivare speranza:

sperare al posto loro, per nutrire in loro la speranza e credere in loro e nelle loro capacità, alimentando fiducia nella reciprocità; sperare per loro, costruendo trame di educabilità, occasioni di sperimentazione di sé e di scoperta, offrendo possibilità alla speranza e liberandola dal giogo della predestinazione; sperare con loro, offrendo occasioni di valutazione delle proprie competenze e dei propri traguardi, sostenendo il senso di autoefficacia e di autostima, per costruire insieme gli spazi di educabilità e di progettualità personale e originale, dando forma concreta alla speranza (p.25).

Le "situazioni difficili" (Agostinetto & Bugno, 2020; Mortari, 2013) che si presentano nel lavoro residenziale con i minori di area penale rappresentano un banco di prova per le comunità educative, rivelandone punti deboli e criticità. Tali situazioni offrono al tempo stesso l'opportunità di riflettere sulle pratiche e sull'impianto pedagogico che orienta le azioni educative. Nel delicato lavoro con questi adolescenti le competenze relazionali, comunicative, emotive ma anche riflessive degli educatori giocano un ruolo chiave (Salerni & Szpunar, 2019; Schön, 1993). Oltre a queste competenze fondamentali, quelle giuridiche risultano particolarmente necessarie per supportare il minore nella comprensione della propria

situazione legale, dell'iter legislativo e del complesso sistema di presa in carico in cui è inserito a seguito della commissione del reato. Inoltre, alla luce degli attuali orientamenti legislativi in ottica riparativa, per chi è impegnato nel lavoro con questi minori è necessaria non solo una conoscenza teorica sul tema, ma anche una conoscenza dei servizi e delle opportunità disponibili per facilitare l'accesso a percorsi di giustizia riparativa.

La complessità e intensità del lavoro educativo residenziale, caratterizzato dalla speciale vicinanza all'adolescente e alle sue fragilità nel tempo e spazio della vita quotidiana, espone l'educatore a particolari condizioni di stress. Gli aspetti emotivi che entrano in gioco nel lavoro educativo in tale contesto evidenziano la necessità di strumenti a supporto dell'attività professionale e dello sviluppo di competenze socio-emotive, tra i quali la supervisione (Stanzione, 2023; Stanzione, Szpunar & Femminini, 2024; Stanzione & Di Genova, 2024).





Parte seconda

LA RICERCA



# Capitolo primo

## Disegno di ricerca: scelte metodologiche e procedurali

### 1.1. Coordinate epistemologiche e scelte metodologiche

A partire da quanto illustrato nel quadro teorico e legislativo, l'indagine condotta prende avvio da tre principali premesse che hanno orientato le scelte metodologiche e procedurali e la costruzione del disegno di ricerca.

La prima fa riferimento alla complessità del fenomeno della devianza minorile che non può prescindere dal significato che questa può assumere in adolescenza nei termini di "domanda implicita" (Maggiolini, 2014) e di "azione comunicativa" (De Leo & Patrizi, 1999), ma anche dai fattori protettivi e di rischio che a diversi livelli possono orientare le traiettorie evolutive (Dodge & Zelli, 2000). Dal punto di vista pedagogico, l'intervento con minori autori di reato richiede la messa in campo di azioni educative volte alla sperimentazione di un'alternativa rispetto a quanto conosciuto fino a quel momento dal "ragazzo difficile" (Bertolini & Caronia, 2015) considerato soggetto attivo nella costruzione di nuove esperienze (Dewey, 1938).

La seconda premessa riguarda la diffusione del paradigma di giustizia riparativa in ambito penale minorile (e non solo). Con la recente attuazione della Riforma Cartabia, le esperienze di giustizia riparativa hanno infatti trovato riconoscimento normativo. Tale cambiamento richiede la promozione di una cultura della giustizia riparativa che orienta il lavoro educativo, non solo nella direzione della responsabilizzazione del minore autore di reato, ma anche della riparazione dei danni arrecati e del coinvolgimento della comunità (Patrizi, 2019; Zehr, 2002). In ambito penale minorile, le pratiche di giustizia riparativa, svolte a seguito della commissione di un reato, rappresentano un'importante occasione di trasformazione e responsabilizzazione dell'adolescente, di presa di coscienza della sofferenza provocata, ma anche delle modalità per riparare (Milani, 2021b).

La terza premessa riguarda lo specifico contesto in cui si sviluppa la presente ricerca, quello delle comunità per minori del privato sociale.

Queste ultime, frequentemente e in numero sempre maggiore coinvolte nella presa in carico di minori autori di reato (Ministero della Giustizia 2022; Mastropasqua et al., 2020), sono distribuite in maniera disomogenea sul territorio nazionale, differiscono in quanto a modelli gestionali, organizzativi, di lavoro e quindi pratiche educative adottate (Cerrocchi, 2018; Palareti, 2003). Ogni esperienza educativa in comunità è pertanto unica, non solo per la specificità di ogni storia di vita dei ragazzi accolti ma anche per la specificità del contesto. Nell'intervento residenziale, l'adolescente si trova a vivere, durante il percorso penale, una dimensione educativa nuova e immersiva nella quale la relazione con l'educatore si pone come presenza sicura e quotidiana (Agostinetto, 2012).

Alle premesse illustrate si aggiunge che l'intervento residenziale con minori autori di reato in comunità è scarsamente indagato in letteratura da una prospettiva educativa e pedagogica.

A partire da ciò è emerso come bisogno di ricerca (Benvenuto, 2015) quello di mettere in luce le pratiche educative adottate in questo specifico contesto educativo per accompagnare gli adolescenti durante il loro percorso penale, sempre più orientato in senso riparativo.

La ricerca adotta un approccio sperimentale ed è di tipo descrittivo, volto a descrivere un fenomeno e a interpretarlo a partire dai dati che vengono rilevati (Lucisano & Salerni, 2002). La ricerca ha affrontato il tema d'indagine da una prospettiva multilivello e ha previsto una metodologia mista ovvero l'uso di strumenti di tipo qualitativo e quantitativo nei diversi studi previsti nella ricerca.

L'utilizzo di metodi qualitativi e quantitativi ha permesso di esplorare la complessità contestuale del tema d'indagine su molteplici piani di ricerca (Tashakkori & Creswell, 2009), sfruttando le potenzialità dei due approcci metodologici, in rapporto di continuità e necessaria interdisciplinarietà (Lucisano & Salerni, 2002).

I metodi misti sembrano essere il modello di riferimento ottimale per sviluppare ricerche di naturale complessità, come quelle che interessano i fatti educativi, i contesti pedagogici. Essi possono difatti combinare fasi di possibile indagine "positivista", con osservazioni, azioni e interventi volti al cambiamento, che

richiedono viceversa un maggiore approccio “interpretativo” e “critico” (Benvenuto, 2015, p. 44).

Nel metodo misto, come evidenziano Tashakkori e Creswell (2007) “il ricercatore raccoglie e analizza i dati, integra le scoperte e trae inferenze usando approcci e metodi sia qualitativi che quantitativi in una ricerca singola o in un programma composto da più ricerche” (p.293 trad. Benvenuto, 2015, p.45).

Nel processo di ricerca, il ricorso a strumenti di tipo qualitativo ha permesso di indagare il problema in profondità, di leggere la complessità del fenomeno oggetto d’indagine e interpretarlo tenendo conto delle realtà situazionali (Semeraro, 2011; Denzin & Lincoln, 2005). Da una prospettiva qualitativa infatti

Conoscere in modo rigoroso l’esperienza umana, le pratiche agite, i significati attribuiti all’esperienza, le teorie costruite sui vissuti, ecc. significa prestare attenzione ad ogni oggetto non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici (Mortari, 2010, p. 146).

Inoltre, l’oggetto di ricerca, poco indagato in studi di ambito educativo e pedagogico, ha richiesto l’iniziale costruzione di strumenti poco strutturati, tipici dell’approccio qualitativo, e orientati a comprendere il fenomeno a partire dall’esperienza di chi è sul campo. Tale approccio ha infatti permesso di lasciare ampio spazio, nella raccolta e analisi dei dati, a temi e questioni emergenti che hanno orientato la costruzione degli strumenti degli studi condotti in una fase successiva. Gli strumenti qualitativi sono stati scelti per affrontare il tema di ricerca a livello regionale e locale.

L’utilizzo di strumenti qualitativi (nello specifico di un questionario), ha permesso invece di estendere l’indagine a un numero maggiore di soggetti e di ampliare la conoscenza del tema di ricerca a livello nazionale.

## 1.2. Obiettivi, interrogativi e studi della ricerca

A partire dal bisogno conoscitivo illustrato, la finalità della ricerca è quella di esplorare il lavoro educativo delle comunità per minori che accolgono adolescenti autori di reato durante il loro percorso penale.

Per quanto riguarda gli obiettivi che l'indagine si propone possono essere sintetizzati come segue:

- esplorare quali pratiche educative adottano le comunità nel lavoro con adolescenti autori di reato;
- identificare i fattori che agevolano e quelli che ostacolano la realizzazione dell'intervento educativo in comunità con minori autori di reato;
- esplorare l'esperienza delle comunità rispetto alla giustizia riparativa.

A partire dagli obiettivi delineati, sono state definite le seguenti domande di ricerca:

1. quali pratiche educative sono messe in campo dagli educatori delle comunità per minori per accompagnare gli adolescenti autori di reato nei loro percorsi educativi?
2. quali elementi agevolano e ostacolano la riuscita degli interventi messi in campo dalle comunità?
3. qual è l'esperienza delle comunità per minori rispetto alla giustizia riparativa?

Per rispondere a tali domande, è stato definito il disegno di ricerca che ha previsto la realizzazione di tre studi (Fig.8). Il primo, svolto a livello regionale, ha costituito la fase esplorativa del progetto di ricerca, che, in assenza di letteratura specifica sul tema del lavoro con adolescenti autori di reato in comunità, ha costituito il punto di partenza necessario a orientare i successivi studi e il loro impianto metodologico. Questi ultimi sono stati condotti in parallelo e in due direzioni differenti: la prima a livello nazionale (studio 2), al fine di svolgere una ricognizione delle pratiche, la seconda invece a livello locale (studio 3), al fine di descrivere in maniera più approfondita le pratiche adottate dagli educatori con i minori di area

penale in comunità. Il tema della giustizia riparativa è stato affrontato in maniera trasversale nei tre studi.

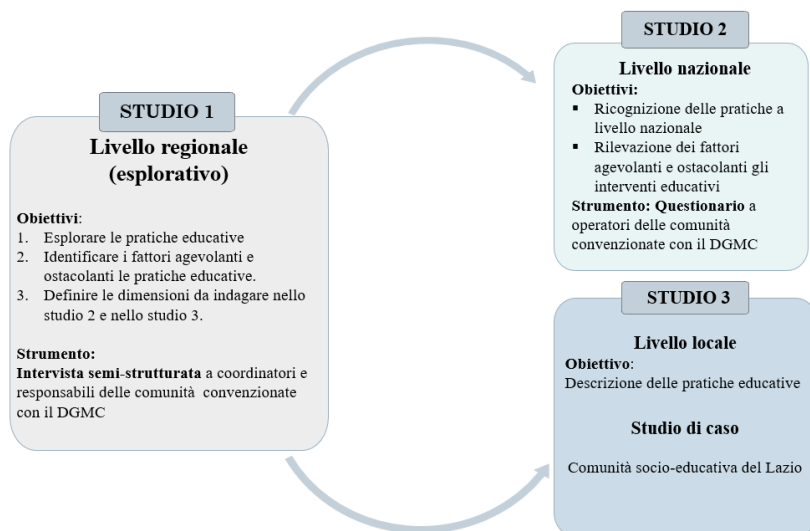


Fig.8 - Il disegno di ricerca

Tutti e tre gli studi si propongono di rispondere alle domande di ricerca riportate poc' anzi, dal momento che esplorano l'oggetto di indagine a partire da diversi livelli di analisi (regionale, nazionale, locale) ma al fine di giungere ad una comprensione complessiva e approfondita del tema.

La struttura globale della ricerca si sviluppa a partire da una visione sistemica dell'intervento residenziale (Palareti, 2003; Bronfenbrenner, 1986) che indaga il lavoro svolto in comunità per minori ai livelli di microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema. L'approccio sistemico ha orientato la costruzione dei tre studi condotti e ha permesso di approfondire il lavoro educativo con adolescenti autori di reato in comunità nella sua complessità e di indentificare e descrivere i fattori che possono agevolarne o ostacolarne la realizzazione a diversi livelli. L'identificazione di tali fattori e la loro relazione non ha scopi predittivi rispetto alla riuscita dell'intervento in considerazione del fatto che:

I processi non costituiscono unicamente quella “traiettorie” che collega le strutture agli esiti ma, come in una trama circolare, rappresentano le reciproche interazioni fra le caratteristiche personali dei minori e il sistema ambientale in cui sono inseriti (Palareti, 2003, p.377).

I tre studi condotti sono descritti sinteticamente di seguito e approfonditi nei capitoli successivi.

### ***Studio 1: livello regionale***

Il primo studio costituisce la fase esplorativa del progetto di ricerca ed è stato condotto a livello regionale.

L’obiettivo dello studio è quello di esplorare le pratiche educative adottate nelle comunità per minori con i minori autori di reato e di identificare i fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi.

Nello studio è stato adottato un approccio qualitativo ed è stato scelto come strumento di ricerca l’intervista semi-strutturata, insieme a una scheda strutturata per la raccolta di alcuni dati di contesto. Questa fase di ricerca ha coinvolto coordinatori e responsabili delle comunità per minori convenzionate con il Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità (DGMC) nella regione Lazio.

I risultati dello studio hanno condotto ad una classificazione delle pratiche adottate e dei fattori agevolanti e ostacolanti che ha guidato la definizione dei successivi studi e i relativi strumenti.

### ***Studio 2: livello nazionale***

Il secondo studio si propone l’obiettivo di svolgere una ricognizione, sul territorio nazionale, delle pratiche educative adottate con gli adolescenti autori di reato in comunità e dei fattori che agevolano o ostacolano la loro realizzazione. In questo studio è stato adottato un approccio quantitativo e scelto come strumento di ricerca il questionario semi-strutturato. Le dimensioni indagate nel questionario e la sua costruzione sono stati definiti sulla base di quanto emersa nello studio 1. Lo studio 2 ha coinvolto gli



operatori delle comunità per minori convenzionate con il Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità (DGMC) sul territorio nazionale.

### **Studio 3: livello locale**

Il terzo studio ha l'obiettivo di descrivere in maniera approfondita le pratiche educative adottate con gli adolescenti autori di reato in comunità. A partire da tale obiettivo, oltre quelle illustrate che orientano la struttura complessiva della ricerca, sono state definite due ulteriori domande di ricerca volte ad approfondire il tema delle pratiche in comunità:

1. quali pratiche vengono adottate dagli educatori per responsabilizzare i minori autori di area penale?
2. quali pratiche vengono adottate dagli educatori per gestire i conflitti in comunità?

Questa fase di ricerca ha previsto la realizzazione di uno studio di caso singolo (*single-case study*) condotto a fini descrittivi (Yin, 2018; Trincherò, 2004) che ha previsto due strumenti di ricerca: l'osservazione e il focus group.

I primi due studi costituiscono un disegno sequenziale esplorativo. (*Exploratory sequential design*) (Creswell & Plano Clark, 2011; Trincherò & Robasto, 2019). Lo studio 1 infatti esplora l'oggetto di indagine da una prospettiva qualitativa, mentre lo studio 2 adotta un approccio quantitativo basato sui risultati del primo. Nello specifico il disegno di ricerca prevede una fase qualitativa iniziale (studio 1), necessaria nei casi in cui non siano disponibili strumenti, le variabili siano sconosciute o non esista un quadro teorico di riferimento, con l'obiettivo di raccogliere il maggior numero di elementi possibili per costruire la successiva fase quantitativa (studio 2).

Lo studio 3 completa il disegno generale del percorso di ricerca e rappresenta un approfondimento qualitativo che consente di integrare quanto emerso negli altri studi da una prospettiva locale.

Nei capitoli seguenti saranno illustrate nel dettaglio le procedure metodologiche che hanno caratterizzato i tre studi, gli strumenti di ricerca utilizzati e l'analisi dei dati emersi.

### *Procedura etica*

In fase di progettazione della ricerca, è stato svolto un confronto iniziale con una dirigente e alcune funzionarie del Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità (DGMC) al fine di condividere orientamenti e obiettivi della ricerca. Il Dipartimento ha supportato la realizzazione del progetto, agevolando la realizzazione delle interviste condotte nel primo studio (attraverso l'invio di una comunicazione ufficiale alle comunità convenzionate) e autorizzando lo svolgimento dello studio di caso, in accordo con la comunità coinvolta in questa fase di ricerca.

Inoltre, per quanto riguarda la procedura etica interna a Sapienza, il progetto di ricerca ha ottenuto l'autorizzazione del Comitato Etico per la Ricerca transdisciplinare (ID protocollo CERT\_18CE8898A9A del 30 gennaio 2024). L'autorizzazione è stata richiesta, sotto consiglio del Collegio di Dottorato, per proseguire la ricerca già in corso e svolgere lo studio 2 e lo studio 3.

## Capitolo secondo

### Studio 1: indagine esplorativa sulle pratiche educative con adolescenti autori di reato in comunità nella regione Lazio

#### 2.1. Impianto metodologico

L'obiettivo dello studio, di carattere esplorativo, è quello di indagare il lavoro educativo delle comunità per minori con adolescenti di area penale da una prospettiva regionale. In particolare si propone di:

- esplorare quali pratiche educative adottano le comunità nel lavoro con adolescenti autori di reato;
- identificare i fattori che agevolano e quelli che ostacolano la realizzazione dell'intervento educativo in comunità con minori autori di reato;
- esplorare l'esperienza delle comunità rispetto alla giustizia riparativa.

Le domande alle quali lo studio si propone di rispondere da una prospettiva regionale sono le seguenti:

1. quali pratiche educative sono messe in campo dagli educatori delle comunità per minori per accompagnare gli adolescenti autori di reato nei loro percorsi educativi?
2. quali elementi agevolano e ostacolano la riuscita degli interventi messi in campo dalle comunità?
3. qual è l'esperienza delle comunità per minori rispetto alla giustizia riparativa?

Per rispondere alle domande di ricerca è stato deciso di coinvolgere nell'indagine coordinatori e responsabili delle comunità per minori che accolgono adolescenti di area penale. Il loro punto di vista privilegiato sul lavoro svolto dalla comunità a diversi livelli è stato considerato particolarmente utile per far emergere, nella complessità del lavoro educativo residenziale, non solo le pratiche adottate nella vita quotidiana ma anche

con gli altri servizi e con il territorio. Lo studio ha adottato una metodologia qualitativa che ha permesso di esplorare la questione in profondità. Tale approccio è stato funzionale ad una prima fase di ricerca, di tipo esplorativo, alla luce della mancanza di letteratura specifica sul tema.

Lo strumento di ricerca utilizzato nello studio 1 è l'intervista semi-strutturata (Lucisano & Salerni, 2002). L'ampia libertà lasciata ai singoli intervistatori nell'ordine e nella formulazione delle domande, caratteristica dello strumento scelto, ha permesso di affrontare tutte le dimensioni oggetto d'indagine ma allo stesso tempo di approfondire gli argomenti emersi in fase di svolgimento dell'intervista.

Nell'intervista semi-strutturata sono state indagate le seguenti dimensioni:<sup>63</sup>

- organizzazione del lavoro in comunità;
- progettazione degli interventi educativi;
- aspetti agevolanti per il successo dell'intervento educativo;
- aspetti ostacolanti per il successo dell'intervento educativo;
- esperienza maturata rispetto alla giustizia riparativa.

Le interviste sono state svolte sia a distanza online su piattaforma meet sia in presenza, in relazione alla disponibilità dei soggetti che hanno partecipato all'indagine.

Prima dello svolgimento dell'intervista, è stato chiesto ai partecipanti di fornire alcune informazioni relative al proprio percorso professionale e alla comunità della quale sono responsabili o coordinatori. Tali informazioni, raccolte tramite una scheda semi-strutturata hanno riguardato: la formazione e l'esperienza del rispondente nel ruolo apicale ricoperto, il numero di minori accolti sia in ambito penale che civile, le misure alle quali sono sottoposti i minori, il tempo di permanenza degli adolescenti di area penale in comunità, gli anni di esperienza accumulata dalla comunità nel lavoro con questi adolescenti.

La raccolta di tali informazioni è stata finalizzata ad acquisire dati di contesto sul lavoro educativo svolto con i minori autori di reato nelle comunità.

<sup>63</sup> In Appendice A è riportata la traccia completa dell'intervista semi-strutturata

Prima della somministrazione dell'intervista semi-strutturata sono stati esposti agli intervistati gli obiettivi della ricerca e le aree tematiche dello strumento. È stato quindi raccolto il consenso informato al trattamento dei dati. Le interviste hanno avuto una durata variabile, tra i 40 minuti e 1 ora e 40 minuti.

### *Campione*

Il campione dello studio è costituito da coordinatori e responsabili delle comunità per minori convenzionate con il Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità (DGMC) nella regione Lazio. Il campione è stato definito avendo a riferimento la lista nazionale delle strutture convenzionate disponibile sul sito del Ministero della Giustizia e aggiornata semestralmente.<sup>64</sup> A partire da tale lista sono state comprese nel campione dello studio le strutture presenti nella regione Lazio a causa della maggiore facilità di accesso al campo. Il campione dello studio è quindi un campione di convenienza.

Il Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità ha agevolato i contatti con le comunità, inviando loro una lettera in cui autorizzava chi scrive a contattarle, protocollata tramite PEC.

Nel Lazio sono presenti 35 strutture residenziali convenzionate per l'accoglienza di minori di area penale. Tra queste, alcune sono state escluse ai fini della ricerca perché non possedevano i requisiti necessari alla partecipazione, nello specifico il carattere di continuità educativa e l'esperienza nel lavoro con minori di area penale. In particolare sono stati esclusi dal campione dello studio i centri di prima accoglienza (2), le strutture di semi-autonomia (1), le strutture che, seppur convenzionate, non hanno mai accolto minori di area penale (2) o non li accolgono da diversi anni (2). Una struttura, tra quelle presenti, era chiusa al momento dello svolgimento dello studio.

Tutte le comunità per minori contattate, a eccezione di due, hanno aderito alla ricerca, per un totale di 27 comunità. A seconda della disponibilità delle diverse strutture, l'intervista ha coinvolto o il coordinatore o il

<sup>64</sup> [https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/strutture\\_residenziali\\_per\\_minorenni\\_e\\_giovani\\_adulti](https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/strutture_residenziali_per_minorenni_e_giovani_adulti)

responsabile. Solamente in un caso la comunità ha richiesto che l'intervista fosse svolta da un'educatrice in servizio da 15 anni.

Il campione dello studio è costituito da 9 coordinatori, 10 responsabili, 1 responsabile del lavoro di rete e 1 educatrice. In 4 casi l'intervista ha coinvolto i responsabili di più comunità o gruppi appartamento che facevano capo ad uno stesso ente gestore. Sono quindi state raccolte 21 interviste.

### 2.1.1. *Metodo di analisi*

Le 21 interviste raccolte sono state trascritte *verbatim* omettendo parole di riempimento e balbettii e correggendo piccoli errori di grammatica e espressioni dialettali (Pagani, 2020). Per l'analisi delle interviste è stato scelto il metodo dell'Analisi Tematica Riflessiva (Braun e Clarke, 2006; 2019), che consente di approcciare al dato qualitativo in modo flessibile, arrivando a definire "temi" o "pattern di significato" trasversali al dataset (Pagani, 2020). Tale metodo di analisi è particolarmente indicato quando il fenomeno oggetto di indagine è poco esplorato o la conoscenza su di esso è frammentata (Pastore, 2017). L'"approccio riflessivo" all'analisi tematica, proposto da Braun e Clarke (2006), intende il lavoro analitico come un processo fluido, ciclico e ricorsivo. In tale processo la soggettività del ricercatore non viene rimossa ma accolta, costituendo una risorsa piuttosto che una potenziale minaccia alla produzione di conoscenza. Come scrivono Braun & Clarke (2019):

l'analisi dei dati qualitativi riguarda il raccontare "storie", interpretare e creare, non scoprire e trovare la "verità" che è "là fuori" e individuabile o sepolta nei dati. Per noi, l'analisi finale è il prodotto di una profonda e prolungata immersione nei dati, ragionamento e riflessione, qualcosa che è attivo e generativo (p.591).

Nel metodo dell'analisi tematica riflessiva, il processo analitico si articola in sei fasi, che non seguono un andamento lineare, ma si configurano come ricorsive e cicliche. (Braun e Clarke, 2006; 2019; Pagani, 2020):

1. familiarizzazione con i dati;
2. generazione dei codici iniziali;

3. generazione dei temi iniziali;
4. revisione dei temi;
5. definizione e denominazione dei temi;
6. scrittura del report.

La familiarizzazione con i dati, prima fase del processo analitico “offre al ricercatore un punto d’accesso per l’analisi” per iniziare ad avvicinarsi a ciò che può sembrare all’inizio “una massa schiacciante di dati” (Terry et al., 2017, p.23).

Nel processo di generazione dei codici iniziali vengono individuati i segmenti dei dati analizzati rilevanti per rispondere alla domanda di ricerca. Ad ognuno di questi viene data un’etichetta (il codice), che ne cattura il significato. Nel processo di analisi i codici costituiscono i “mattoni” sui quali viene a costruirsi l’analisi (Terry et al., 2017, p.23).

Una volta identificati i codici, questi ultimi vengono raccolti, in base ad aspetti comuni, in temi ovvero elementi ricorsivi e significativi rispetto alle domande di ricerca (Braun & Clarke, 2006). Ogni tema generato “riunisce in sé diversi codici, raccogliendo un concetto organizzatore centrale declinato nelle sue sfaccettature” (Pagani, 2020, p. 72).

Se nella metafora utilizzata per descrivere il processo analitico, secondo un approccio riflessivo, i codici sono i "mattoni" sui quali si costruisce il processo analitico, i temi sono i "muri portanti" che danno struttura e solidità all'intero edificio dell'analisi. La metafora utilizzata dalle studiose aiuta a comprendere come i temi organizzino e diano coerenza ai dati codificati, andando oltre la semplice somma dei singoli codici.

I temi non sono nascosti tra i dati aspettando di essere scoperti dal ricercatore, ma è egli stesso a costruirli.

I temi sono prodotti analitici sviluppati attraverso e a partire dal lavoro creativo della nostra codifica. [...] non sono “nei” dati, in attesa di essere identificati e recuperati dal ricercatore. I temi sono storie creative e interpretative riguardo ai dati, prodotte dall’intersezione tra gli assunti teorici del ricercatore, le sue risorse e capacità analitiche, e i dati stessi (Braun & Clarke, 2019, p.594).

Nelle fasi successive, considerato il carattere ricorsivo e ciclico del processo di analisi, i temi e i relativi codici sono stati riesaminati e, se

necessario, rinominati per garantire coerenza e precisione nella loro definizione.

L'approccio ai dati è ibrido induttivo-deduttivo (Xu & Zammit, 2020). La generazione dei codici iniziali è infatti avvenuta adottando un approccio sia di tipo *data-driven*, a partire dai dati emergenti, sia di tipo *theory-driven*, avendo a riferimento teorie e domande di ricerca. Il primo approccio ha permesso di avanzare nel processo analitico catturando i significati espressi dai partecipanti e lasciandosi guidare dai dati. Partendo dalla considerazione che, come affermano Terry et al. (2017), "il ricercatore non è mai una tabula rasa e introduce inevitabilmente nell'analisi la propria posizione sociale e la lente teorica", tuttavia, nell'approcciarsi al dato qualitativo, 'un orientamento induttivo indica un'analisi guidata dai dati' (p. 22).

L'approccio deduttivo ha permesso invece di avere nel processo di analisi delle lenti teoriche attraverso la quale orientare la lettura dei dati e procedere alla generazione di codici e temi.

In particolare, nella fase di familiarizzazione con il data set, vista la complessità delle esperienze emerse dalle interviste, è stato deciso di adottare il modello "ecologico" di valutazione delle comunità (Palareti, 2003; Bronfenbrenner, 1986)<sup>65</sup> come riferimento teorico funzionale a orientare il lavoro di analisi del dato qualitativo. I livelli di Microsistema, Mesosistema, Esosistema e Macrosistema, precedentemente presentati (Cfr.par.3.2), hanno quindi costituito le categorie sovraordinate, rispetto alle quali sono stati definiti temi e codici.

La generazione di codici e temi è avvenuta a livello semantico, con l'obiettivo di catturare i significati espliciti e mantenere coerenza con le parole e i punti di vista espressi dai partecipanti (Braun & Clarke, 2006; Pagan, 2020).

Per l'analisi dei dati dello studio è stata utilizzata la *Computer Assisted Qualitative Data Analysis* (CAQDAS) e nello specifico il software MAXQDA (De Gregorio & Lattanzi, 2012; Kuckartz & Rädiker, 2019; Gizzi & Rädiker, 2021). Nel lavoro di analisi, è stata utilizzata la funzionalità "codifica *in vivo*" che ha consentito di etichettare alcuni estratti delle interviste servendosi delle stesse parole o frasi utilizzate dai partecipanti, che hanno quindi, in alcuni casi, dato il nome a codici e temi. Ciò al fine

<sup>65</sup> Cfr. paragrafo 3.2. p. 101.



di mantenere il linguaggio originale e il punto di vista degli intervistati, evitando interpretazioni soggettive e facilitando la comprensione dei temi emergenti. L'utilizzo del software ha permesso di integrare l'analisi qualitativa con procedure di statistica testuale (Pagani, 2020; Di Genova, 2023), al fine di rilevare, in particolare, le occorrenze di codici e temi. Inoltre l'accesso a processi automatici di visualizzazione dei dati offerti da MAXQDA ha favorito l'interpretazione critica dei risultati e una loro presentazione più efficace e comunicativa.

## 2.2. Risultati

Dalle informazioni raccolte nella scheda strutturata emerge che, tra i 21 intervistati, 13 hanno più di 5 anni di esperienza nel ruolo di coordinatore o responsabile, 12 possiedono un titolo di studio nell'area psicologica, 3 nell'area pedagogica, e i restanti in servizio sociale o in ambito giuridico.

Per quanto riguarda invece le comunità dove lavorano gli intervistati, la maggior parte accoglie esclusivamente adolescenti maschi (19 comunità su 27). Le strutture ospitano un numero variabile di adolescenti di area penale, compreso tra 0 e 6.<sup>66</sup> Questi minori sono sottoposti per la maggior parte alla misura cautelare o alla sospensione del processo e messa alla prova. La permanenza dei minori di area penale in comunità varia da un minimo di 3 mesi a un massimo di 2 anni. Inoltre, l'esperienza delle comunità nell'accogliere adolescenti autori di reato è eterogenea: 4 comunità vantano oltre 20 anni di esperienza, mentre 5 comunità lavorano con questi minori da meno di due anni.

I risultati emersi, descritti in dettaglio in questo paragrafo, verranno illustrati avendo a riferimento le 3 domande di ricerca alle quali lo studio si propone di rispondere (cfr. par. 2.1) Verranno quindi presentate di seguito le pratiche educative adottate in comunità, i fattori ostacolanti e

<sup>66</sup> Alla luce del frequente turnover dei minori nelle comunità, è stato deciso di coinvolgere nello studio anche le comunità che al momento dell'intervista non avevano in carico minori autori di reato ma dichiaravano di avere esperienza con questa utenza e di aver avuto minori di area penale in struttura negli ultimi 3 mesi. Si specifica inoltre che al momento dello svolgimento delle interviste le comunità erano coinvolte nell'emergenza minori stranieri non accompagnati, motivo per il quale alcune comunità non avevano posti per minori di area penale in quel periodo in particolare.

agevolanti gli interventi educativi e l'esperienza della comunità rispetto alla giustizia riparativa.

In linea con l'approccio sistemico adottato nell'affrontare l'argomento, i temi e codici emersi relativamente alle domande di ricerca 1 e 2 verranno presentati tenendo conto, come detto nel paragrafo precedente, delle categorie sovraordinate di Microsistema, Mesosistema, Esosistema e Macrosistema alle quali sono stati attribuiti in fase di analisi dei dati.

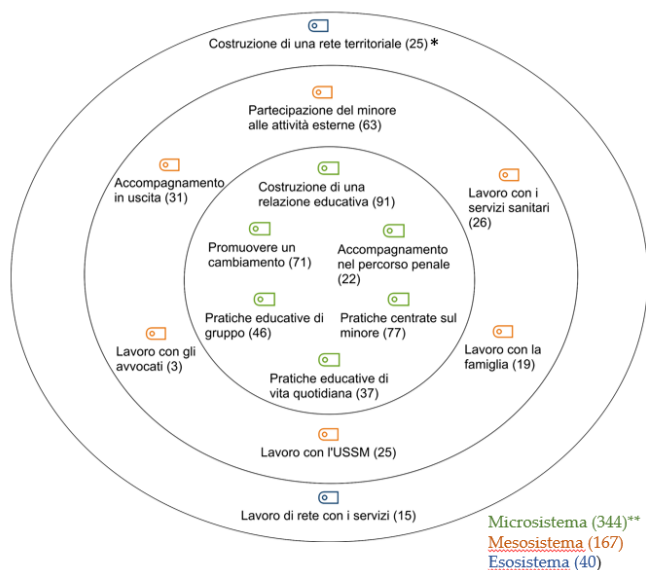
Gli stralci di testo selezionati come unità di analisi sono stati codificati in base alle tematiche trattate, per tale ragione un singolo estratto può appartenere a più temi o codici contemporaneamente.

Nei sottoparagrafi verrà presentato l'intero sistema dei codici relativo a ciascuna delle tre domande di ricerca. Tuttavia, anche in considerazione della quantità di dati, ci si soffermerà su quelli che presentano occorrenze più alte o che risultano particolarmente significativi ai fini dello studio.

### *2.2.1. Pratiche educative in una prospettiva ecologica*

Dall'analisi delle interviste emerge una distribuzione disomogenea dei temi relativi alle pratiche nei diversi sistemi: le pratiche di microsistema rappresentano il cuore dell'intervento educativo, seguite da quelle di mesosistema, che presentano lo stesso numero di temi ma circa la metà di occorrenze. Le pratiche di esosistema invece hanno una frequenza decisamente inferiore rispetto a quelle degli altri livelli e includono solo due temi (Fig. 9).

Il livello di macrosistema, in quanto relativo al contesto socio-culturale in cui si colloca l'intervento, non è compreso nella descrizione delle pratiche. Verrà invece affrontato nel prossimo paragrafo nel quale saranno illustrati nel dettaglio i fattori che possono influenzare l'andamento dell'intervento educativo in comunità per minori.



\* numero di occorrenze del tema nelle interviste

\*\* numero di occorrenze della categoria sovraordinata nelle interviste

Fig.9 – Panoramica dei temi emersi rispetto alle pratiche educative nelle categorie sovraordinate di microsistema, mesosistema ed esosistema e relative occorrenze

Le *pratiche di microsistema* si concentrano principalmente sull'aspetto relazionale e sul percorso di crescita e cambiamento dei ragazzi all'interno del contesto della vita quotidiana in comunità.

Le *pratiche di mesosistema* riguardano sia l'interazione del minore con le risorse del territorio ovvero la partecipazione ad attività esterne e l'accompagnamento in uscita, sia il lavoro che la comunità svolge con gli altri attori presenti nella vita dell'adolescente autore di reato (servizi sanitari, USSM, famiglia, avvocati).

Le *pratiche di esosistema* si focalizzano sulla creazione e sul mantenimento di reti esterne alla comunità che riguardano da un lato il rapporto con il territorio e, dall'altro, in modo più specifico, la collaborazione con i servizi coinvolti nella presa in carico del minore.

Sebbene le pratiche più frequenti riguardino i sistemi più prossimi all'adolescente, con cui quest'ultimo interagisce direttamente (microsistema e mesosistema), anche le pratiche di esosistema, pur non

coinvolgendolo direttamente, sono parte dell'intervento, poiché mirano a rafforzare il sistema di supporto e a creare un contesto territoriale favorevole al suo percorso di crescita e reinserimento. Come ben sintetizza un intervistato rispetto al lavoro educativo in comunità:

Ci muoviamo su un piano di realtà sociale, di realtà individuale, perché un ragazzo è un individuo, e di realtà socio-politica [...] (Int\_14).

Di seguito verranno illustrati nel dettaglio i temi e i codici emersi relativamente alle pratiche educative di ciascun sistema del modello ecologico.

### *Pratiche di microsistema*

L'analisi tematica riflessiva ha condotto all'identificazione di 6 temi relativi alle pratiche educative realizzate a livello di microsistema (Fig.10).

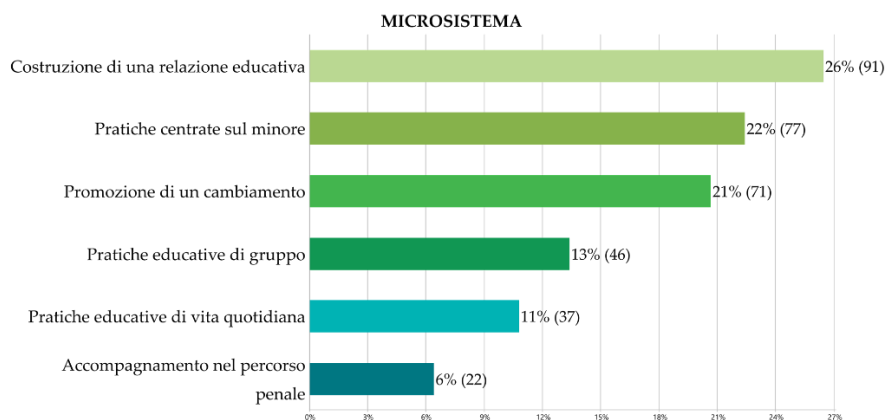


Fig. 10 – Occorrenze dei temi afferenti al microsistema<sup>67</sup>

Nel quotidiano in comunità riveste un ruolo chiave la *Costruzione di una relazione educativa* che presenta il numero di occorrenze più alto.

<sup>67</sup> Il numero di occorrenze di ciascun tema è indicato tra parentesi. La percentuale per ciascun tema è calcolata sul totale delle occorrenze dei temi della categoria sovraordinata.

Particolarmente significative risultano anche le pratiche che si realizzano tenendo conto della specificità di ciascun minore (*Pratiche centrate sul minore*) e della promozione di un cambiamento nel suo percorso di vita (*Promuovere un cambiamento*). Le comunità adottano inoltre *Pratiche di gruppo* e *Pratiche di vita quotidiana* volte alla costruzione di un clima familiare e di convivenza tra i ragazzi accolti. Infine, le pratiche rivolte ad *Accompagnare il minore nel percorso penale*, particolarmente rilevanti ai fini della ricerca, sono quelle che occorrono meno frequentemente nelle interviste condotte. Questo evidenzia come le comunità operino in maniera globale sul minore e sulla sua cura, prestando meno attenzione alla specificità della sua situazione penale.

Per ciascuno dei temi emersi sono riportati i codici afferenti e il relativo numero di occorrenze (Tabella 4)

Tema	Codici	Occorrenze*	N. Interviste**
<b>Costruzione di una relazione educativa</b>	Funzione di supporto dell'adulto	16	11
	Essere punti di riferimento	14	6
	Cura	10	5
	Condivisione del quotidiano	9	7
	Costruzione di una realtà familiare	9	5
	Empatia	7	4
	Non avere pregiudizi/ giudicare	6	4
	Comprensione	5	3
	Protezione	4	3
	Fiducia	4	4
	Autenticità	3	2
	Giusta distanza	2	2
	Messa alla prova dell'educatore	2	2
<b>Totale</b>		<b>91</b>	<b>17</b>
<b>Pratiche centrate sul minore</b>	Individualizzazione degli interventi	25	11
	Osservazione	14	7
	Colloqui con le figure educative	8	5
	Libertà al ragazzo	8	6
	Condivisione del progetto	7	5
	Sostegno psicologico individuale	5	3
	Sostegno scolastico	4	3
	Operatore di riferimento	3	2
	Farlo sentire adolescente	2	2
	Restrizione libertà	1	1
	<b>Totale</b>		<b>77</b>

<b>Promuovere un cambiamento</b>	Proporre un'alternativa	19	13
	Rinforzare le potenzialità	10	6
	Lavoro sulle competenze socio-emotive	7	6
	Offrire una chance concreta	7	4
	Lavoro sull'autonomia	6	6
	Lavorare sul reinserimento sociale	5	3
	Lasciare un segno	5	3
	Lavoro sul vissuto	4	3
	Lavoro sull'identità	2	1
	Fare proposte per stimolare la curiosità	2	1
	Lavoro sulla prevenzione	2	2
	Lavoro sul pensiero astratto	1	1
	Riportarli su un piano di realtà	1	1
	<b>Totale</b>	<b>71</b>	<b>18</b>
<b>Pratiche educative di gruppo</b>	Laboratori	21	9
	Riunioni di gruppo/gruppi di parola	8	6
	Uscite	4	4
	Attività culturali	3	2
	Peer education	3	3
	Feste in comunità	2	2
	Attività ludico-ricreative	2	2
	Sensibilizzazione alla multiculturalità	1	1
	Vacanze di comunità	1	1
	Trekking	1	1
<b>Totale</b>	<b>46</b>	<b>14</b>	
<b>Pratiche educative di vita quotidiana</b>	Regole della vita comunitaria	13	7
	Cura degli spazi	11	9
	Routines	4	4
	Punizioni	3	1
	Patto educativo	2	2
	Paghetta	2	2
	Rituali	1	1
	Coinvolgimento dei ragazzi nell'organizzazione	1	1
<b>Totale</b>	<b>37</b>	<b>14</b>	
<b>Accompagnamento nel percorso penale</b>	Lavoro sulla responsabilizzazione	7	5
	Portarli alla consapevolezza	7	4
	Presenza durante le fasi processuali	3	3
	Preparare i ragazzi all'udienza	3	2
	Sostegno nei momenti di frustrazione	2	1
<b>Totale</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	
* Numero di segmenti codificati nelle interviste			
** Numero di interviste in cui è presente il codice			

Tab.4 – Codici e temi afferenti al microsistema e relative occorrenze

La *Relazione educativa* si qualifica come supporto dell'adulto al minore inteso come accoglienza, sostegno e accompagnamento nel percorso in comunità. Nel rapporto che si instaura con i minori, l'adulto arriva a costituire per lui un punto di riferimento, "ma non è facile diventare un punto di riferimento (Int\_3). La funzione svolta dall'adulto si lega infatti alla

storia di vita dei minori e ai loro vissuti relazionali nei quali manca, spesso, la base sicura.

Siamo forse gli adulti sani che loro, in parte, non tutti, non hanno mai avuto. Perché i ragazzi della casa famiglia, ma anche quelli del penale, generalmente vengono da due tipi di adulti: o l'adulto abbandonico, hai 14 anni puoi rientrare alle sette di mattina a casa, oppure l'adulto maltrattante, quindi sei stato male io ti prendo a cazzotti in testa. Noi cerchiamo di spiazzarli con un'altra modalità che è quella: ti faccio vedere come si fa, e non lavoro sul quanto ti farò male se non lo fai, ma quanto ti farò bene se lo fai (Int\_16).

Fare esperienza di un adulto sano e quindi sperimentare un modello relazionale diverso si lega alla possibilità di ristabilire una base necessaria a ripartire.

Noi in qualche modo dobbiamo ristabilire una base. E quando il ragazzo è più strutturato è più forte, allora può anche camminare da solo. Però senza questi passaggi non c'è cambiamento (Int\_3).

La relazione educativa prende forma nella *cura* globale del minore, nella *condivisione del quotidiano* e nella *costruzione di una realtà* educativa di tipo *familiare*.

Poi c'è il percorso degli educatori che accolgono e giocano con loro a pallone, fanno dei pasti insieme, cucinano insieme, puliscono il bagno insieme. Un laureato educatore che fa le pulizie insieme al ragazzo, proprio per far capire che siamo tutti uguali, tutti nella stessa barca, questa è casa nostra, [...] questo è un percorso che insieme dobbiamo costruire (Int\_12).

Nella costruzione di una relazione educativa con i minori di area penale, giocano un ruolo fondamentale la capacità di *empatia* dell'educatore e un *atteggiamento non giudicante* rispetto al reato, che permettono al minore di non sentirsi etichettato.

Noi vediamo la persona non il reato, infatti questo capita quando i ragazzi vengono il primo giorno, poi viene la famiglia di solito, "io non ho fatto niente". Guarda: io non sono un giudice, non sono un assistente sociale. Noi siamo qui per te perché tu possa fare un percorso adeguato, che favorisca il tuo reinserimento, eccetera. Ma io non sto qui per giudicarti (Int\_3).

Da parte nostra non ci sarà nessun giudizio. Da parte nostra, si razzera tutto nel momento in cui il ragazzo entra. E devo dire che questa cosa, a prescindere dall'etnia e dalla

nazionalità del ragazzo ma anche dallo stato sociale, in realtà viene apprezzata molto, quindi un aspetto non giudicante che permette al ragazzo di non sentirsi etichettato. (Int\_16)

Relativamente al tema *Pratiche centrate sul minore*, i codici che hanno un maggior numero di occorrenze sono *individualizzazione degli interventi e osservazione*, legati alla costruzione dei progetti educativi di ciascun minore. La fase dell'osservazione, periodo iniziale dell'intervento è considerata fondamentale per capire le aspettative del ragazzo, le attitudini, i suoi desideri ma anche le condizioni reali dalle quali partire per definire obiettivi che siano effettivamente raggiungibili.

Affinché il progetto educativo sia motivante per il ragazzo, quest'ultimo è coinvolto nella sua definizione. La condivisione del progetto con il minore prende forma nel confronto con le figure educative.

[...] c'è molto scambio con loro perché chiaramente non si può imporre un progetto che il ragazzo sente lontano. Quindi prima di tutto bisogna capire quali sono le attitudini del ragazzo, le volontà e i desideri del ragazzo e cercare di strutturarli proprio intorno al ragazzo. (Int\_3).

Nel tema *Promuovere un cambiamento* rientrano i codici che riguardano le azioni messe in campo per una crescita e una trasformazione positiva del minore. Il codice che presenta più occorrenze è *Proporre un'alternativa* che riguarda non solo rimandare esempi positivi, far vedere un'altra prospettiva, offrire un ventaglio di opportunità, un modo di vivere alternativo, ma anche sperimentarlo.

Non è tanto fargli capire quanto è sbagliato, quanto è illegale, magari fare il reato, quanto fargli vedere che un'alternativa c'è. Quindi io quello che dico sempre è che noi siamo, noi mostriamo l'alternativa, cioè che ci sono delle attività legali che possono fruttare economicamente, che possono farli mettere in gioco e che appunto sono legali. Noi mostriamo che nella vita c'è anche questo, poi loro scelgono a un certo punto che strada prendere. [...] secondo me il fargli vedere che un'alternativa c'è e fargliela provare, secondo me è la pratica migliore. (Int\_4)

L'alternativa si costruisce anche proponendo esperienze inedite, inaspettate laddove spesso i minori vengono da contesti deprivati e "vivono una Roma pensando che il centro di Roma sia il loro centro, ma di fatto è la periferia" (Int\_3, Pos 14). Nel tema relativo alla promozione di un cambiamento rientrano anche i codici che riguardano l'importanza di



*rinforzare le potenzialità dei ragazzi, lavorare sulle competenze socio-emotive, ma anche offrire una chance concreta per agevolare il reinserimento ed evitare che, una volta concluso il percorso, il ragazzo reiteri il reato.*

Il tema *Pratiche educative di gruppo* comprende tutte le attività realizzate collettivamente, finalizzate sia allo sviluppo di abilità individuali che alla costruzione e al rafforzamento del gruppo-comunità. Tra queste i diversi *laboratori*, dallo sport, alla musica all'arte, e lo svolgimento di *riunioni di gruppo/ gruppi di parola*, incontri nei quali "i ragazzi hanno modo di esprimere liberamente i loro pensieri e i loro stati e anche le abilità sociali" (Int\_19).

Al tema *Pratiche educative di vita quotidiana* afferiscono i codici relativi alla condivisione dello spazio e del tempo in comunità, fatto di *regole, routines, cura degli spazi*. Quest'ultima, non rappresenta solo una dimensione orientata all'autonomia e alla convivenza con gli altri, ma riflette anche l'importanza del prendersi cura di sé.

La cura degli ambienti è un rispecchiamento della dinamica interna di ciascuno dei ragazzi, quindi la camera dei ragazzi rispecchia un po' come loro stanno (Int\_21).

Infine, il tema *Accompagnamento nel percorso penale* che, come detto, ha il numero di occorrenze più basse tra le pratiche di microsistema, è particolarmente significativo ai fini della ricerca. I codici afferenti comprendono il *lavoro sulla responsabilizzazione* dei minori e *portarli alla consapevolezza* rispetto a quanto commesso. I codici evidenziano la necessità di affrontare con l'adolescente le ragioni della sua permanenza in comunità, affinché sviluppi un senso di responsabilità rispetto a quanto accaduto. Questo rappresenta il presupposto fondamentale per avviare un percorso in comunità orientato al cambiamento.

"quanto mi sto rendendo conto che ho sbagliato?" perché se poi tu sei qui bello buono e non dai fastidio, però poi lì ci vuoi ritornare, non vedi l'ora di vedere i tuoi amici, non vedi l'ora di avere il cellulare perché riuoi determinati numeri, non vedi l'ora di andar via, non vedi l'ora di raccontare tutto quello che tu hai fatto e quanto è figo farlo, cioè significa che tu ancora non hai capito niente. Quindi comunque è un lavoro che [...] noi comunque continuiamo a fare, perché quella è proprio la base di tutto (Int\_5).

Quindi il primo passo, operativo, è proprio, nei primi istanti della costruzione della relazione con questi ragazzi, parlare proprio di questo, del fatto "guarda tu stai qui perché hai fatto un reato". Cominciamo a prenderne piena consapevolezza. E quello è il primo step (Int\_6).

Il ruolo delle figure educative è anche quello di *essere presenti*, concretamente, durante i processi, di *prepararli all'udienza* e alle difficoltà del percorso, di *sostenerli nei momenti di frustrazione* data dalla limitazione della libertà.

### *Pratiche di mesosistema*

A livello di mesosistema sono emersi 6 temi relativi alle pratiche educative (Fig.11).

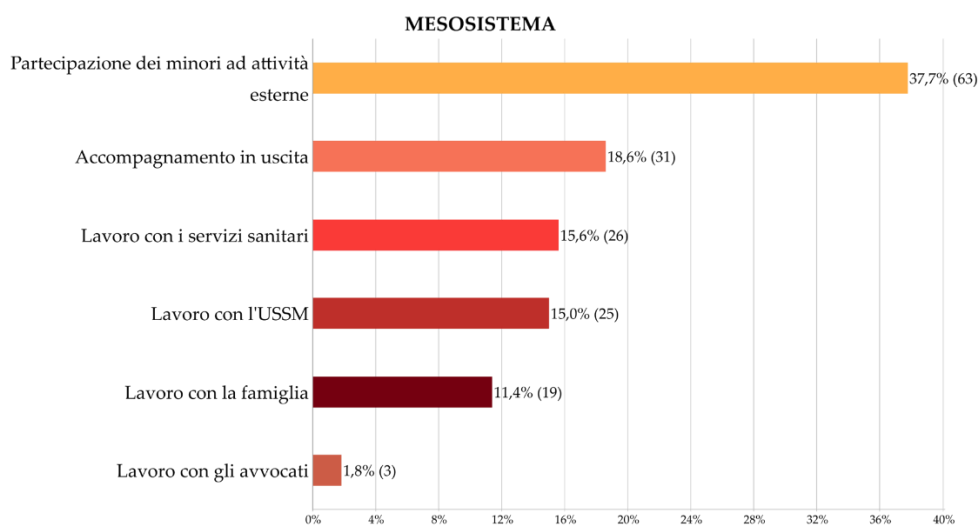


Fig. 11 – Occorrenze dei temi afferenti al mesosistema<sup>68</sup>

Il tema che raccoglie il maggior numero di occorrenze riguarda la *Partecipazione dei minori alle attività esterne* previste all'interno del loro progetto educativo, cui seguono le pratiche specificatamente rivolte all'*Accompagnamento in uscita* dalla comunità. Questi due temi fanno

<sup>68</sup> Cfr. nota 67 p.140

riferimento alle attività che prevedono il coinvolgimento diretto del minore in attività sul territorio ed evidenziano la presenza di altri contesti, di studio, formazione, lavoro, dedicati allo sport e al tempo libero, nella vita dell'adolescente oltre la comunità.

Gli altri temi emersi, che presentano un numero di occorrenze minori, riguardano il lavoro che la comunità svolge con gli altri attori presenti nella vita degli adolescenti, in particolare con i *Servizi sanitari*, con l'Ufficio di servizio sociale per Minorenni (USSM) e con la *famiglia* dei minori.

Per ciascuno dei temi emersi sono riportati i codici afferenti e il relativo numero di occorrenze (Tabella 5).

Tema	Codici	Occorrenze*	N. Interviste**
<b>Partecipazione dei minori ad attività esterne</b>	Attività scolastica	27	17
	Attività socialmente utile/ Volontariato	20	17
	Attività sportiva	10	6
	Mediazione penale	3	3
	Attività di tempo libero	2	2
	Centri di aggregazione	1	1
<b>Totale</b>		<b>63</b>	<b>19</b>
<b>Accompagnamento in uscita</b>	Formazione/ Avviamento professionale	18	13
	Attività lavorativa	11	10
	Inserimento abitativo	1	1
	Inserimento in percorsi di semi autonomia	1	1
<b>Totale</b>		<b>31</b>	<b>14</b>
<b>Lavoro con i servizi sanitari</b>	Psicoterapie individuali	9	5
	Supporto psicologico	7	7
	Percorso al SerD	4	4
	Psicoterapie familiari	3	2
	Valutazione del minore	3	2
<b>Totale</b>		<b>26</b>	<b>11</b>
<b>Lavoro con l'USSM</b>	Costruzione condivisa del PEI	7	5
	Collaborazione	7	5
	Monitoraggio dei servizi	5	3
	Rapporto costante servizi-minori	2	2
	Visite in comunità	2	2
	La comunità propone l'attività socialmente utile	2	2
<b>Totale</b>		<b>25</b>	<b>11</b>
<b>Lavoro con la famiglia</b>	Funzione di mediazione dell'educatore	6	5
	Creare un'alleanza con la famiglia	5	2
	Supporto educativo alla famiglia	3	1
	Colloqui comunità-famiglia	3	2
	Dialogo con la famiglia	1	1
	Curare il rientro in famiglia	1	1
<b>Totale</b>		<b>19</b>	<b>7</b>
<b>Lavoro con gli avvocati</b>	Collaborazione	3	2
<b>Totale</b>		<b>3</b>	<b>2</b>

\* Numero di segmenti codificati nelle interviste

\*\* Numero di interviste in cui è presente il codice

Tab.5 – Codici e temi afferenti al mesosistema e relative occorrenze

Tra le *attività esterne* svolte dal minore, quella *scolastica* è centrale, come anche lo svolgimento di un'*attività socialmente utile o di volontariato*. Inoltre i ragazzi svolgono frequentemente *attività sportive*.

Per quanto riguarda la *mediazione penale*, è annoverata tra le attività svolte dai minori di area penale solamente da tre intervistati. Ciò evidenzia come nei progetti educativi dei minori, se l'attività socialmente utile è inserita "a priori" nel progetto, i programmi di giustizia riparativa rappresentano invece un'eccezione, spesso un tentativo che può non andare a buon fine. L'attività socialmente utile è descritta come azione riparativa.

I ragazzi afferenti al penale in messa alla prova devono fare un'attività di pubblica utilità, perché è chiaro, ci sono delle risorse pubbliche messe a disposizione in ragione di un danno che hai arrecato alla società, in qualche modo devi riparare. Come ripari? Facendo un'attività di volontariato, sostanzialmente (Int\_7)

L'attività socialmente utile o di volontariato, per alcuni è considerata importante nel percorso dei minori.

Uno perché fa sì che il ragazzo o la ragazza possa in qualche modo riparare, nell'azione riparativa c'è anche un'attenuazione dell'angoscia. Cioè io ho fatto un danno, sto scontando, sto riparando, ridò qualcosa quindi è un qualcosa che per i ragazzi è molto, molto importante. (Int\_21, Pos 9)

Per altri invece costituisce esclusivamente una prescrizione del programma di trattamento, svolta senza che vi sia un effettivo legame con il reato commesso e spesso senza consapevolezza da parte dell'adolescente.

I lavori socialmente utili fatti così, come dire, si snaturano del loro valore nel momento in cui vengono imposti. È un po' come costringere qualcuno ad andare a fare volontariato, è un ossimoro, è un paradosso. (Int\_18)

La confusione che emerge rispetto all'attività socialmente utile (e al significato riparativo che può assumere) e i programmi di giustizia riparativa viene chiarita dalle parole di un'intervistata:

Parliamo di due cose diverse, perché l'ambito riparativo che viene indicato nel programma di trattamento è l'attività di volontariato, più nello specifico, che viene vista come aspetto riparativo, ma non è una scelta da parte del ragazzo che fa con la consapevolezza di volerlo fare per riparare, ma è una indicazione o una prescrizione del programma di trattamento che è ben altro da quello che invece viene definito dalla giustizia riparativa,

perché ci deve essere una consapevolezza da parte delle parti di voler rimettere un po' a posto quelli che sono stati gli aspetti per cui si è creato il problema. (Int\_20)

Il tema *Accompagnamento in uscita* comprende i codici che fanno riferimento alle attività volte al reinserimento e alla costruzione del dopo comunità. Tra queste la *formazione/avviamento professionale* e l'*attività lavorativa* costituiscono le pratiche più frequenti che annoverano un numero decisamente maggiore di occorrenze rispetto a *inserimento abitativo* e *percorsi di semi-autonomia*.

Per quanto riguarda il tema *Lavoro con i servizi sanitari*, i codici emersi si riferiscono ai percorsi di *supporto psicologico* dei minori che possono assumere la forma specifica di *psicoterapia individuale* e, più raramente, *familiare*. I minori intraprendono anche *percorsi presso il SerD* e *valutazioni* al TSMREE. Rispetto al lavoro con i servizi sanitari, sono emerse esclusivamente le attività che i minori svolgono, ma non informazioni specifiche circa il rapporto tra questi servizi e la comunità.

I codici afferenti al tema *Lavoro con l'USSM* mettono in luce le pratiche di *condivisione* rispetto al progetto del minore e di *collaborazione*. I servizi svolgono anche un'importante funzione di *monitoraggio* rispetto all'andamento del progetto educativo nella cornice di un *rapporto costante* con la comunità.

Gli assistenti sociali, fanno tutta la parte amministrativa, ecc. Però devo dire che quelle dell'USSM sono molto brave. E io mi trovo molto in sintonia con loro. Perché vivono il ragazzo proprio a 360 gradi (Int\_3).

Nel coinvolgimento dell'USSM nel progetto, è significativa la vicinanza delle assistenti sociali ai ragazzi presi in carico, che, oltre a manifestarsi nei colloqui in ufficio, è auspicabile avvenga anche attraverso visite in comunità.

È giusto che noi li portiamo all'USSM, però le assistenti sociali è anche bello che vengano a vedere dove stanno (Int\_11)

Nel *Lavoro con la famiglia*, la comunità svolge un ruolo di *mediazione* tra minore e familiari e attività rivolte alla *creazione di un'alleanza*, spesso

difficile da costruire. Nel caso di una comunità in particolare vengono messe in campo azioni specifiche di *supporto educativo* alla famiglia, oltre a momenti più ufficiali di *colloquio* e *dialogo*.

Stiamo cercando in qualche maniera di sviluppare una metodologia specifica di quello che è un supporto educativo, anche di come si risponde a una condotta deviante messa in atto dal ragazzo, piccolina. Che posso dire? L'uscita notturna e il pernottato fuori, quando magari inizia già la map, cominciano magari... anche come si risponde correttamente a un comportamento di questo tipo diventa importante perché poi spesso quello diventa terreno di conflitto tra il ragazzo e la famiglia di origine [...] Senza entrare in competizione, perché il rischio c'è, che la famiglia ti veda come gli altri, quelli che adesso vengono e ci insegnano che cosa dobbiamo fare. Quindi riuscire a creare un'alleanza con la famiglia, non essere mai giudicanti, ma essere supportivi nella relazione e riuscire a sviluppare piccole competenze di mediazione che possono aiutare nel quotidiano, secondo me può essere un ulteriore valore importante per la comunità. (Int\_8).

Infine in due interviste emerge il *lavoro di collaborazione* svolto con *gli avvocati* volto a definire obiettivi comuni riguardo al percorso penale dell'adolescente.

### ***Pratiche di esosistema***

Dall'analisi sono emersi 2 temi relativi alle pratiche educative a livello di esosistema (Fig.12) che riguardano la creazione di reti esterne alla comunità.

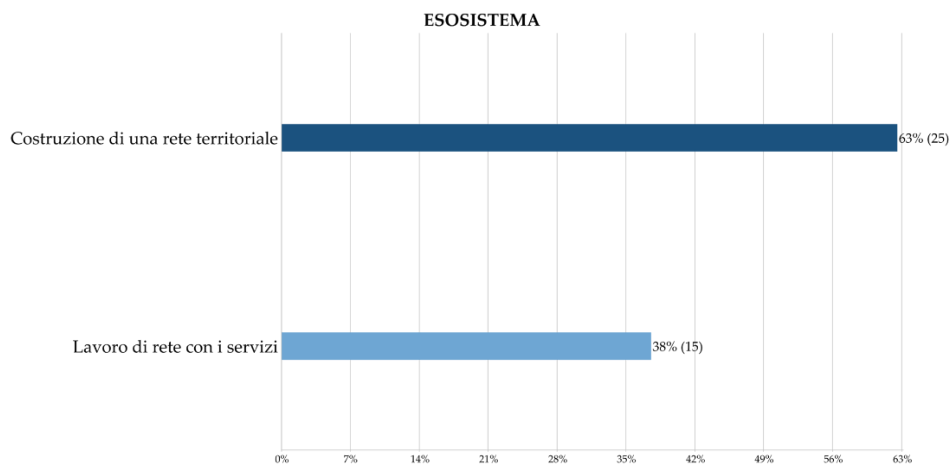


Fig. 12 – Occorrenze dei temi afferenti all'ecosistema<sup>69</sup>

Il primo tema emerso, che presenta un numero maggiore di occorrenze, è *Costruzione di una rete territoriale* che fa riferimento al rapporto della comunità con gli enti del territorio ma anche, più in generale, con tutta la comunità locale. Il secondo tema è il *Lavoro di rete con i servizi* che riguarda specificatamente il lavoro con gli altri servizi coinvolti nella presa in carico del minore autore di reato durante il suo percorso penale.

Per i due temi emersi sono riportati i codici afferenti e il relativo numero di occorrenze (Tabella 6).

Tema	Codici	Occorrenze*	N. Interviste**
<b>Costruzione di una rete territoriale</b>	Collaborazioni con risorse esterne	14	9
	Integrazione nel territorio	7	4
	Progettazione	2	1
	Contrastare paure e pregiudizi	1	1
	Sensibilizzare alla responsabilità collettiva	1	1
Totale		25	11
<b>Lavoro di rete con i servizi</b>	Comunità come trait d'union	8	5
	Creare sinergia tra i servizi	3	2
	Tavoli tematici con le istituzioni	2	2
	La comunità tampona i buchi	1	1
	Comunità come promotrice del progetto	1	1
Totale		15	8

\* Numero di segmenti codificati nelle interviste

\*\* Numero di interviste in cui è presente il codice

Tab.6 – Codici e temi afferenti all'ecosistema e relative occorrenze

Rispetto al tema *Costruzione di una rete territoriale*, la pratica che ha il numero più alto di occorrenze è quella della *collaborazione con le risorse esterne* alla comunità, seguita dal lavoro volto *all'integrazione nel territorio*. L'attivazione di risorse esterne costituisce una chiave importante in vista del reinserimento del minore nel contesto sociale.

Noi abbiamo impostato la nostra struttura basandoci sul fatto che dobbiamo reintegrare le persone sul territorio [...] non so, ad esempio, deve fare un corso di teatro. Se io volessi fare un corso di teatro a casa mia, di certo non verrebbe l'istruttore di teatro a casa mia. Sono io che mi sposto sul territorio per andare nel corso di teatro con altra gente. E

<sup>69</sup> Cfr. nota 67 p.140

noi abbiamo dato questa impostazione, basata appunto su una integrazione nel territorio. (Int\_2)

Per quanto riguarda il tema *Lavoro di rete con i servizi*, la comunità svolge il ruolo centrale di *trait d'union* tra i diversi servizi, tenendo le fila del progetto educativo e assumendo un ruolo attivo nella sua definizione e *promozione*, grazie alla speciale vicinanza al minore.

L'operatore [...] mantiene quel filo di connessione tra la comunità e il fuori. [...] [Il ruolo della comunità] oltre a essere centrale è la connessione tra magistratura e ragazzo, famiglia e collettivo, perché poi il ragazzo sta in comunità, cioè direi proprio che è l'aspetto pensante del progetto educativo (Int\_21).

Alla luce del suo ruolo di connessione tra servizi, qualora la rete non sia solida, la *comunità tampona i buchi* arrivando a ricoprire ruoli e funzioni che spetterebbero ad altri.

### ***2.2.2. Fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi in una prospettiva ecologica***

L'analisi delle interviste evidenzia una distribuzione disomogenea dei fattori che possono agevolare o ostacolare l'intervento con minori autori di reato in comunità, all'interno delle categorie sovraordinate (Fig. 12). Il numero di occorrenze più elevato si concentra nei livelli di Microsistema e Macrosistema, con una predominanza di fattori ostacolanti per quanto riguarda il secondo. Al contrario, il Mesosistema e l'Esosistema presentano un numero significativamente inferiore di occorrenze sia per i fattori agevolanti che per quelli ostacolanti.

In linea generale, i fattori che possono ostacolare la riuscita dell'intervento in comunità risultano prevalenti rispetto a quelli che possono agevolarne la realizzazione in tutti i livelli, ad eccezione dell'Esosistema, dove si osserva una distribuzione quasi equilibrata tra le due tipologie. La presenza di fattori ostacolanti è particolarmente marcata nel Microsistema e nel Macrosistema, che riguardano rispettivamente il lavoro educativo quotidiano in comunità e il contesto socio-culturale, inclusa la cornice legislativa che disciplina l'intervento.



Nel Microsistema, il numero di occorrenze dei fattori agevolanti rappresenta circa i due terzi di quello dei fattori ostacolanti, mentre nel Macrosistema si rileva una notevole sproporzione: 13 occorrenze per i fattori agevolanti a fronte di 126 per quelli ostacolanti. Nei livelli di Mesosistema e Esosistema, si registra una maggiore simmetria, con una lieve prevalenza dei fattori che possono ostacolare la riuscita dell'intervento nell'Esosistema.

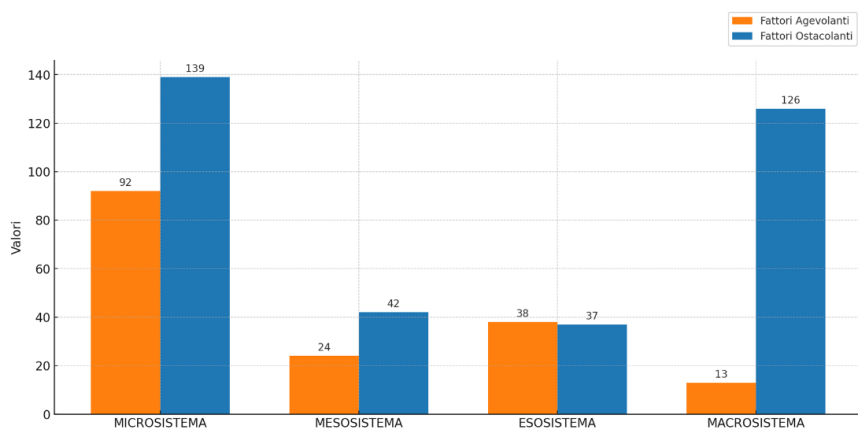


Fig. 12 – Occorrenze dei fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi nelle categorie sovraordinate

Di seguito verranno illustrati, per ciascun sistema, i temi relativi ai fattori agevolanti e ostacolanti e i rispettivi codici. Considerato il maggior numero di occorrenze nei livelli di Microsistema e Macrosistema, nella presentazione dei dati si presterà maggiore attenzione a questi due livelli.

### *Microsistema: fattori agevolanti e ostacolanti*

Nel lavoro svolto nel microsistema della comunità, emergono quattro temi sia per i fattori agevolanti che per quelli ostacolanti (Fig. 13). I temi relativi a entrambe le categorie sono rappresentati in un unico grafico, al fine di evidenziare eventuali differenze sia nel numero di temi che nelle rispettive occorrenze. Questa modalità di rappresentazione sarà adottata anche nella sezione dedicato al macrosistema.

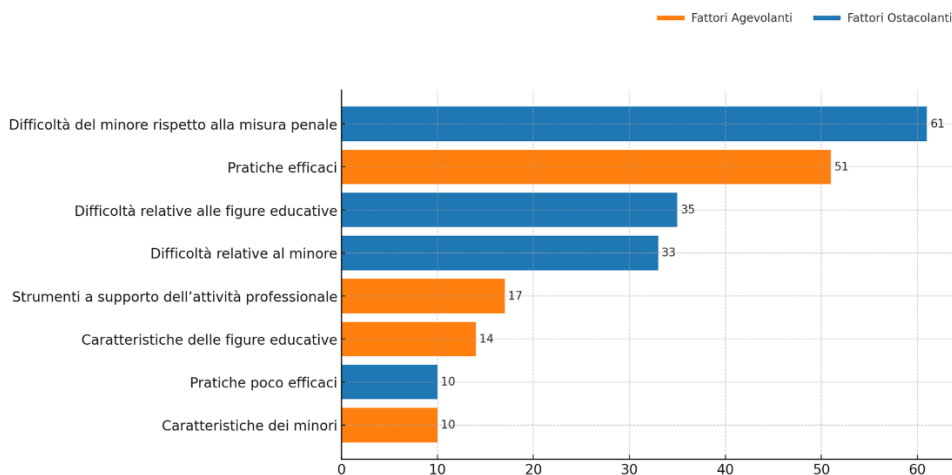


Fig. 13 – Occorrenze dei temi relativi ai fattori agevolanti e ostacolanti a livello di Microsistema

Il tema che presenta il numero maggiore di occorrenze è *Difficoltà del minore rispetto alla misura penale* che costituisce il fattore ostacolante più rilevante a livello di microsistema, evidenziando le difficoltà specifiche del minore autore di reato nell'affrontare la propria condizione giuridica. Il secondo tema, in quanto a numero di occorrenze, è invece un fattore agevolante e riguarda l'adozione da parte della comunità di *Pratiche efficaci*. Questo dato evidenzia che la comunità riconosca approcci educativi adeguati a facilitare il percorso del minore in comunità.

Per quanto riguarda gli altri temi, tra i fattori ostacolanti emergono le *difficoltà* che l'*educatore* può incontrare nell'esercizio del proprio lavoro, così come quelle legate alla condizione personale del *minore*. Anche se con minore frequenza, si segnalano tra i fattori ostacolanti le *pratiche poco efficaci*. Tra i fattori agevolanti, invece, emerge il tema degli *strumenti a supporto all'attività professionale*, che hanno la funzione di sostenere l'operatore nel suo ruolo, insieme ad alcune *caratteristiche* positive che riguardano sia la figura dell'*educatore* che del *minore*.

Per ciascun tema dei fattori agevolanti o ostacolanti a livello di microsistema, sono riportati i codici e il numero di occorrenze (Tabella 7).

<i>Microsistema</i>			
<b>Fattori agevolanti</b>			
Pratiche efficaci (51)*	Strumenti a supporto dell'attività professionale (17)	Caratteristiche delle figure educative (14)	Caratteristiche dei minori (10)
La relazione è lo strumento educativo più importante (13)	Formazione/aggiornamento degli operatori (8)	Passione (5)	Profilo delinquenziale (3)
Lavorare con un gruppo eterogeneo (7)	Eterogeneità dell'équipe (4)	Crederci (3)	Volontà a cambiare (3)
Avere in mente la storia dei ragazzi (6)	Supervisione (2)	Attitudini personali (3)	Consapevolezza rispetto alla situazione (2)
Attività pratiche (5)	Supporto dell'équipe (1)	Essere proattivi (2)	Background migratorio (1)
Il progetto arriva strutturato (3)	Bilanciamento carichi di lavoro (1)	Saper affrontare le difficoltà (1)	Giovane età (1)
Fasi di intervento in strutture diverse (3)	Psicoterapia privata (1)		
Continuità educativa (3)			
Piccolo gruppo (2)			
Presenza del mediatore nella comunità (2)			
Condivisione delle attività quotidiane (2)			
Fare attività nello spazio fuori (2)			
Educatore di riferimento scelto dal ragazzo (1)			
Utenza mista (1)			
Fare scelte di équipe (1)			

(segue)

Fattori ostacolanti			
Difficoltà del minore rispetto alla misura penale (61)	Difficoltà relative alle figure educative (35)	Difficoltà relative al minore (33)	Pratiche poco efficaci (10)
Assenza di consapevolezza rispetto al reato (16)	Scarsa formazione degli operatori (8)	Problemi psichiatrici (12)	Presenza di molti minori di area penale (4)
Senso di appartenenza al gruppo deviante (15)	Crisi dell'educatore (5)	Momenti di aggressività (6)	Punizioni (2)
Assenza di volontà a cambiare (11)	Senso di frustrazione inefficacia (5)	Diffidenza dei ragazzi (4)	Colloqui strutturati (2)
Difficoltà ad accettare le limitazioni della misura (10)	Senso di colpa (4)	Basso livello cognitivo (3)	Infantilizzazione del minore (1)
Difficile gestione della libertà (4)	I minori danno la colpa alla comunità (4)	Dipendenza da sostanze (2)	Compresenza di minori di area penale e di area civile (1)
Fuga (3)	Difficoltà tra gli educatori (3)	Doppia diagnosi (2)	
Difficoltà a mantenere gli impegni (2)	Difficoltà a distaccarsi usciti dal lavoro (3)	Noia (2)	
	Sovraccarico di lavoro (2)	Disistima di sé (1)	
	Svalutazione figura femminile (1)	Uso dei social media (1)	

\* numero di occorrenze nelle interviste

Tab. 7 - Temi e codici dei fattori agevolanti e ostacolanti a livello di Microsistema e rispettive occorrenze

Per quanto riguarda i fattori agevolanti, rispetto al tema *Pratiche efficaci* emerge come elemento chiave *la relazione* che permette di entrare in comunicazione con il minore e sostenerlo, lavorando sulla costruzione di prospettive di vita alternative e sull'immagine che il minore ha di sé. La relazione costituisce *lo strumento educativo più importante*.

Secondo me la parte più delicata di questo lavoro, e l'azione fondamentale, è proprio questa qua: aiutarli a vedere le cose da un'altra prospettiva. E quindi la relazione diventa lo strumento educativo principale, perché diventa anche uno spazio-tempo principale nel progetto del ragazzino, perché altrimenti rimarrebbe una serie di azioni vuote, invece secondo me poi tutto questo ha un senso nel momento in cui entra dentro ad una cornice educativa, dove ci devono essere le persone che aiutano i ragazzi a decifrarle, a leggerne il paradigma, che poi alla fine sono loro. Questo secondo me è la cosa più importante (Int\_18).

Tra le pratiche efficaci emerge anche l'importanza di lavorare con un *gruppo eterogeneo* di minori (non esclusivamente di area penale) al fine di evitare il rischio di stigmatizzazione e di consolidamento del senso di appartenenza al gruppo deviante. Inoltre, per costruire un progetto educativo su misura, risulta particolarmente importante *avere sempre in mente le storie dei ragazzi*.

Oltre al tema delle pratiche emerge l'importanza di ricevere *supporto all'attività professionale* che si realizza principalmente attraverso la *formazione e l'aggiornamento* degli operatori e attraverso la costruzione di un *équipe eterogenea* nella quale l'esperienza e singolarità di ognuno rappresenta una risorsa.

Per quanto riguarda le caratteristiche degli educatori che possono agevolare l'intervento educativo in comunità, emerge la *passione*, il suo *credere* (alle azioni adottate e al cambiamento possibile) e la sua *attitudine professionale*. Rispetto ai minori invece, provenire da un contesto di devianza (*profilo delinquenziale*)<sup>70</sup>, avere *consapevolezza* rispetto alla situazione e *volontà a cambiare*, rappresentano una spinta positiva verso il cambiamento.

Per quanto riguarda invece i fattori ostacolanti, a livello di microsistema emerge, come detto, il tema della *Difficoltà del minore rispetto alla misura penale*, che presenta il numero più alto di occorrenze. I codici afferenti al tema raccontano dell'*assenza di consapevolezza* rispetto al reato.

Ci sono delle minimizzazioni del reato nel senso "ma io gli ho dato una coltellata perché non mi ha dato una sigaretta", cioè cose insomma assurde (Int\_13, Pos 3).

Un ruolo centrale rispetto alle difficoltà è rappresentato anche dalla presenza di un forte senso di *appartenenza al gruppo deviante*.

Del resto non dimentichiamo il potere del gruppo, il potere di un territorio di appartenenza. In fondo, in fondo, quello è l'unico ambiente in cui si sentono riconosciuti in qualche modo. È un modo disfunzionale, sì, sicuramente, però è un modo concreto in cui loro si sentono riconosciuti e che gli rimanda una competenza, competenza nel delinquere,

<sup>70</sup> In un'intervista in particolare emerge come appartenere a un contesto deviante renda maggiormente consapevole il minore del fatto che stare in comunità, invece che in carcere, sia un privilegio. Ciò può facilitare la sua adesione al progetto educativo.

tutto negativo, ok? però questo fa brodo, fa brodo nel bisogno umano e intimo di sentirsi efficaci, di sentirsi riconosciuti da un gruppo. A volte è molto più doloroso sentirsi soli. O non sentirsi buoni a far niente che sentirsi capaci di fare qualcosa di cattivo, nell'accezione primitiva del termine, quindi ti rendi conto che è una lotta così sul filo del rasoio. (Int\_6).

Emerge inoltre come, oltre all'*assenza di volontà a cambiare*, per i minori sia molto difficile *accettare le limitazioni* imposte dalla misura penale e al contempo, una volta acquisita maggiore *libertà* (come nel passaggio dalla misura cautelare alla messa alla prova), trovino difficile non perdersi durante il percorso. L'*assenza di volontà* del ragazzo rappresenta, dalla voce degli intervistati, un elemento in grado di rendere inefficace qualunque intervento.

Se il ragazzo non ha volontà di recuperare noi non possiamo fare nulla, noi abbiamo le mani legate (Int\_19).

In merito agli operatori, i codici afferenti al tema delle *Difficoltà relative alle figure educative* fanno riferimento a una *scarsa formazione*, a momenti di *crisi*, a un forte senso di *frustrazione e inefficacia* che può accompagnarli, e alla *difficoltà di distaccarsi* dal lavoro una volta terminato il turno.

Per quanto riguarda invece minori, tra i codici del tema *Difficoltà relative ai minori* sono particolarmente rilevanti la presenza di *problemi psichiatrici* (codice con il numero di occorrenze più alto) e *momenti di aggressività*. Anche l'atteggiamento di *diffidenza* dei ragazzi rappresenta una difficoltà per gli educatori. Inoltre l'*uso di sostanze* ma anche la presenza di *doppia diagnosi* costituiscono ostacoli significativi all'intervento educativo in comunità, soprattutto se questi aspetti non vengono adeguatamente presi in carico anche a livello sanitario.

Il problema è che fanno paura i numeri, perché sono sempre più i ragazzi che manifestano questo tipo di disturbi. Il disturbo poi, amplifica la gravità della componente deviante. Perché la sfera emotiva poi ti pone sempre più lontano da una funzionalità nel mondo della legalità. Perché tu ti senti un pesce fuor d'acqua in quella dimensione. Mentre la devianza è il mondo che con più facilità abbraccia anche il malessere psichico sostanzialmente (Int\_6)

Infine, secondo gli intervistati, la presenza di *molti minori di area penale* può costituire un'ulteriore difficoltà e pratiche come le *punizioni* e i *colloqui strutturati* risultano poco efficaci.

### **Mesosistema: fattori agevolanti e ostacolanti**

Relativamente ai fattori che possono contribuire alla riuscita o meno dell'intervento, a livello di mesosistema, emergono due nuclei tematici fondamentali: il lavoro con le famiglie da un lato e il rapporto con gli altri contesti di vita dell'adolescente dall'altro. Tra questi sono compresi anche i servizi sanitari e gli Uffici di servizio sociale per minorenni (USSM). I temi, i codici e le occorrenze relativi ai fattori agevolanti e ostacolanti a livello di Mesosistema sono illustrati nella Tabella 8.

<i>Mesosistema</i>	
<b>Fattori agevolanti</b>	
Lavoro con la famiglia (13)*	Costruzione di nuove opportunità (11)
Collaborazione con la famiglia (6)	Inserimento lavorativo/formazione professionale (9)
Lontananza dal contesto familiare e sociale d'origine (5)	Collaborazione con associazioni sportive (1)
Coinvolgimento della famiglia (2)	Collaborazione con enti del volontariato (1)
<b>Fattori ostacolanti</b>	
Difficoltà nel lavoro con la famiglia (23)	Difficoltà nel lavoro con gli altri servizi (19)
La famiglia ostacola il progetto (11)	Difficoltà nella presa in carico psicologica/psichiatrica (10)
Mancanza di collaborazione (5)	Disinteresse del servizio sociale (4)
La famiglia non viene coinvolta (4)	Lenta assegnazione dell'assistente sociale (1)
Famiglia collusa con il minore (3)	Difficoltà nel trovare strutture per il volontariato (1)
	La scuola è un ostacolo (1)
	Orientamento restrittivo dei servizi invianti (1)
	Burn out del personale dei servizi (1)

\* numero di occorrenze nelle interviste

*Tab. 8 - Temi e codici dei fattori agevolanti e ostacolanti a livello di mesosistema e rispettive occorrenze*

Per quanto riguarda la famiglia, se da un lato la sua collaborazione e il suo coinvolgimento contribuiscono fortemente alla riuscita dell'intervento, dall'altro lavorare insieme rappresenta spesso una difficoltà. La famiglia, non solo può non collaborare, ma può costituire un vero e proprio

ostacolo nei casi in cui le figure genitoriali siano loro stesse parte del contesto deviante o nei casi in cui colludano con l'atteggiamento dei figli.

[...] spesso la famiglia è un'interferenza esterna che tende a ritirarli fuori, ma soprattutto a riportarli nell'ambito della delinquenza (Int\_3).

Rispetto al rapporto con gli altri servizi, il tema *Costruzione di nuove opportunità* evidenzia l'importanza, per il successo dell'intervento, di promuovere percorsi di vita alternativi a quelli precedenti, in particolare attraverso *l'inserimento lavorativo e la formazione professionale*. Tra i fattori ostacolanti, emergono invece le *Difficoltà nel lavoro con gli altri servizi*, in particolare la *difficoltà nella presa in carico psicologica e psichiatrica* dei minori e un atteggiamento di *disinteresse del servizio sociale* inviante.

### ***Esosistema: fattori agevolanti e ostacolanti***

A livello di esosistema emergono due fattori principali la cui assenza o presenza può agevolare o ostacolare l'intervento educativo in comunità: il lavoro di rete e l'integrazione nel territorio. Questi fattori, che come illustrato nel paragrafo dedicato alle pratiche, rappresentano il nucleo centrale del lavoro svolto a questo livello dalla comunità, contribuiscono a raggiungere o rendono difficoltoso l'obiettivo di reinserimento del minore autore di reato. I temi, i codici e le occorrenze relative ai fattori agevolanti e ostacolanti a livello di esosistema sono illustrati nella Tabella 9.



<b>Esosistema</b>	
<b>Fattori agevolanti</b>	
<b>Integrazione nel territorio (20)*</b>	<b>Fare rete (18)</b>
Presenza di una rete territoriale (12) Essere al centro del paese (5) Essere una realtà piccola (3)	Presenza della rete (8) Pensiero uniforme dell'équipe curante (3) Momenti di scambio tra comunità (2) Tavoli di discussione comunità – CGM (2) Corso di formazione del CGM sui conflitti (2) Protocollo con enti per formazione operatori (1)
<b>Fattori ostacolanti</b>	
<b>Difficoltà nel fare rete (26)</b>	<b>Difficoltà di integrazione nel territorio (11)</b>
La rete si sfalda il giorno dopo (8) Assenza di lavoro dei servizi con le famiglie (5) La comunità non viene ascoltata (4) Lenta ricostruzione della storia del minore (3) Non c'è una rete per il post comunità (2) Non c'è allineamento tra Tribunale penale e civile (2) Assenza di vademecum per le strutture (1) Assenza di confronto con le istituzioni (1)	Difficoltà con la comunità locale (3) Difficoltà nell'inserimento lavorativo (3) Carezza di trasporti (2) Difficoltà a trovare attività esterne (2) Pregiudizi (1)

\* numero di occorrenze nelle interviste

Tab. 9 - Temi e codici dei fattori agevolanti e ostacolanti a livello di esosistema e rispettive occorrenze

In merito al tema *Integrazione nel territorio*, la presenza di una *rete* con le realtà locali favorisce diverse opportunità, permettendo al minore di partecipare ad attività esterne, come percorsi formativi, lavorativi e ricreativi, facilitando così il suo reinserimento. Ciò risulta anche importante per promuovere la socializzazione dell'adolescente in ambienti alternativi a quelli devianti. Dalle interviste emerge inoltre come *essere al centro del paese* ed *essere una realtà piccola* può facilitare ulteriormente tale possibilità, sia perché permette di aver un rapporto di vicinanza maggiore con le realtà locali, sia perché gli adolescenti, qualora la misura penale lo permetta, possono spostarsi autonomamente per raggiungere le attività. Il tema *Fare rete* evidenzia invece l'importanza non solo dell'effettiva *presenza di una rete tra i servizi* coinvolti nell'intervento del minore ma anche di un *pensiero uniforme* sulla situazione e sugli obiettivi da raggiungere e di occasioni di *scambio e confronto*, tra comunità ma anche con il Centro Giustizia Minorile (CGM).

Se la presenza della rete, territoriale e con i servizi, favorisce l'intervento educativo in comunità, la loro assenza può costituire un ostacolo alla sua realizzazione. I codici afferenti al tema *Difficoltà nel fare rete* raccontano di come spesso il lavoro di rete con i servizi si limiti alla fase di invio del minore, per *sfaldarsi* poco dopo, dell'*assenza di lavoro dei servizi con le famiglie*, dalle quali i minori torneranno una volta concluso il percorso penale, ma anche del fatto che sia *difficile* lavorare insieme per *ricostruire la storia del minore* e che il *punto di vista* della comunità, alle volte, *non venga ascoltato*, dai servizi ma anche dall'Autorità Giudiziaria.

Ci sentiamo un po' come l'ultima ruota del carro, nel senso poi una volta arrivati da noi i minori spariscono tutti. Prima dell'inserimento abbiamo tutti intorno, tutti che ci coccolano, il giorno dopo dell'inserimento spariscono tutti e diventa un problema nostro. È vero che ci pagano però è vero pure che la legge prevede un lavoro di rete. La rete si sfalda completamente il giorno dopo l'inserimento (Int\_2).

I codici afferenti al tema *Difficoltà di integrazione nel territorio* raccontano invece della *difficoltà* di integrazione *con la comunità locale* ma anche di assenza di opportunità di *inserimento lavorativo* e di *attività esterne*. La difficoltà di integrazione può anche essere condizionata dalla posizione geografica della comunità, nel caso in cui quest'ultima sia situata in località piccole e nelle quali la presenza di *trasporti* è *carente*.

### ***Macrosistema: fattori agevolanti e ostacolanti***

In relazione al contesto socio-culturale che caratterizza il livello di macrosistema, si rileva una netta prevalenza di fattori ostacolanti rispetto a quelli agevolanti l'intervento educativo in comunità. Nello specifico, sono emersi 5 temi associati a condizioni che possono rendere difficoltoso il raggiungimento degli obiettivi educativi, a fronte di un solo tema relativo a condizioni che possono favorirlo. Quest'ultimo presenta un numero di occorrenze decisamente inferiore rispetto ai temi relativi ai fattori ostacolanti (Fig. 14).

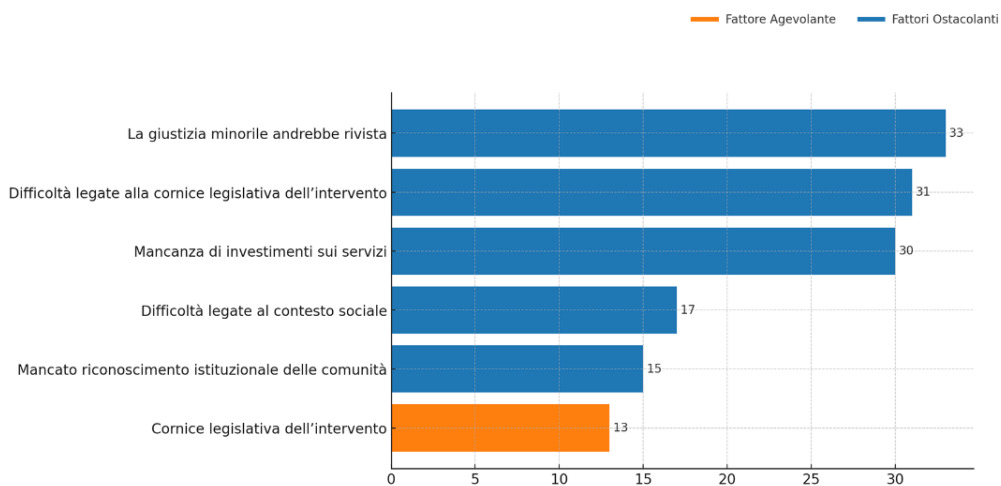


Fig. 14 – Occorrenze dei temi relativi ai fattori agevolanti e ostacolanti a livello di Macrosistema

Il tema che presenta il numero di occorrenze più alto è *La giustizia minorile andrebbe rivista* che mette in luce come il sistema della giustizia minorile sia caratterizzato da alcuni elementi strutturali che influenzano negativamente il lavoro con gli adolescenti di area penale in comunità. Seguono, per numero di occorrenze, i temi *Difficoltà legate alla cornice legislativa dell'intervento* e *Mancanza di investimenti sul territorio*. Il primo fa riferimento agli aspetti legislativi che caratterizzano specificatamente la situazione dei minori di area penale e il loro invio alla comunità, il secondo ad una generale mancanza di investimenti sui servizi, non solo residenziali ma anche territoriali. Emergono inoltre alcune *Difficoltà legate al contesto sociale* che riguardano aspetti socio-economici e culturali della società contemporanea, connessi ai contesti di marginalità. Le comunità evidenziano infine il *Mancato riconoscimento istituzionale* del loro ruolo come servizio di cura, così come delle figure professionali impegnate, che può incidere sull'efficacia del loro intervento.

Tra i fattori agevolanti emerge il tema *Cornice legislativa dell'intervento*, che, sebbene, come detto, conti un numero limitato di occorrenze, mette in luce alcuni elementi che possono facilitare il raggiungimento degli obiettivi educativi in comunità.

Per ciascuno dei temi emersi riguardo ai fattori agevolanti e ostacolanti a livello di macrosistema, sono riportati i rispettivi codici e il numero di occorrenze (Tabella 10).

<i>Macrosistema</i>				
<b>Fattori agevolanti</b>				
Cornice legislativa dell'intervento (13)*				
Prospettiva lunga di intervento (5)				
Proseguo amministrativo (3)				
Presenza di comunità filtro (2)				
Cornice chiara dell'intervento (2)				
Compresenza misura penale e amministrativa (1)				
<b>Fattori ostacolanti</b>				
La giustizia minorile andrebbe rivista (33)	Difficoltà legate alla cornice legislativa dell'intervento (31)	Mancanza di investimenti sui servizi (30)	Difficoltà legate al contesto sociale (17)	Mancato riconoscimento istituzionale delle comunità (15)
Bonarietà giuridica (8)	Poco tempo a disposizione (16)	Assenza di posti in comunità (8)	Valori del guadagno facile (6)	La comunità non è vista come luogo di cura (3)
Facile concessione della MAP (8)	Trasferimenti tra comunità (6)	Assenza di comunità terapeutiche (5)	Non c'è un cambio nel percorso di vita (6)	Comunità come luogo di contenimento (3)
Il magistrato non fa più paura (5)	Invio sull'emergenza (5)	Carenza di servizi sul territorio (5)	Quartiere difficile come ghetto (2)	Se non arrivi a fine mese non fai bene l'educatore (3)
Attività socialmente utile come prescrizione (4)	Misure molto restrittive (4)	Mancano i fondi (4)	Risonanza mediatica della criminalità (2)	Burocratizzazione del sistema (2)
Essere stato in carcere è un vanto (2)		Assenza di servizi per le famiglie (3)	Presenza di baby gang (1)	Si parla poco delle comunità (1)
Lunga attesa per il processo (2)		Assenza di prevenzione (3)		Comunità come parcheggio (1)
Per qualsiasi cavolata vanno in carcere (1)		I servizi residenziali sono strapieni (2)		Lavoro di serie B (1)
Difficile revoca MAP (1)				Assenza di ricerca (1)
Facile rientro a casa (1)				
Fallimento MAP (1)				

\* numero di occorrenze nelle interviste

Tab. 10 - Temi e codici dei fattori agevolanti e ostacolanti a livello di macrosistema e rispettive occorrenze

In merito ai fattori agevolanti, i codici emersi nell'unico tema rilevato, mettono in luce come una *prospettiva lunga di intervento*, la possibilità di rimanere in comunità *dopo il compimento dei 18 anni*, la presenza di una *misura amministrativa* oltre a quella penale (che prevede una permanenza più breve), rappresentano elementi che possono favorire l'intervento. Anche la presenza di comunità filtro può facilitare il lavoro della comunità perché prevede una permanenza breve volta a conoscere il minore al fine di identificare per lui la comunità più idonea.

L'assenza di queste condizioni trova posto tra i fattori ostacolanti. Tra i codici dei temi presentati emerge infatti il *poco tempo a disposizione*, che presenta il numero di occorrenze più alto di tutto il sistema dei codici, e che va in contrasto con il tempo necessario alla costruzione di una relazione educativa e di un effettivo percorso di cambiamento.

Cioè noi dobbiamo intervenire nel giro di pochi mesi per mettere mano su una situazione che è l'incancrenimento di anni, anni e anni, anni e anni di devianza. [...] Quindi ripeto, è un sistema complesso che però viene affrontato con strumenti buoni ma con pochissimo tempo a disposizione, pochissimo (Int\_6).

Tra gli elementi di difficoltà relativi alla cornice legislativa dell'intervento emergono anche i *trasferimenti tra comunità* che mettono in luce le problematiche che possono presentarsi nel lavoro, la presenza di *misure molto restrittive* per il minore, che limitano la partecipazione ad attività esterne e richiedono alla comunità un forte funzione di controllo, e l'*invio sull'emergenza*.

Purtroppo, come tutta Italia, lavoriamo sull'emergenza perché così lavora il sociale in tutta Italia, quindi non c'è, perlomeno quello che noi riscontriamo, non c'è uno studio pre-ingresso in comunità, c'è l'emergenza, quindi c'è il passaggio del servizio sociale che, numeri alla mano, fa 30 telefonate, cercando comunità che prendano il ragazzo, non preoccupandosi delle difficoltà, delle precise caratteristiche della comunità, ma più che altro perché devono essere sistemati (Int\_14).

Rispetto ai fattori ostacolanti il tema *La giustizia minorile andrebbe rivista* evidenzia come, dal punto di vista delle comunità, la *bonarietà giuridica* possa rappresentare una difficoltà perché il minore è destinatario di misure che richiederebbero una consapevolezza rispetto a quanto commesso, in realtà assente. Questo emerge in maniera particolare rispetto alla *concessione della misura della sospensione del processo e messa alla prova*. Ai minori *il magistrato non fa più paura* così come lo scontare la pena, anche in carcere. Ciò si ripercuote nel lavoro della comunità perché al minore sembra non importare delle conseguenze giuridiche delle sue azioni perché sperimentano che non succede nulla. I codici afferenti a questo tema portano alla luce l'elemento del limite e del contenimento dei minori, che l'Autorità giudiziaria dovrebbe garantire e che può aiutare a "fermare" i ragazzi che perseverano nel percorso deviante. Tale questione rimanda alla difficoltà stessa delle comunità di mettere dei limiti, di lavorare sui comportamenti devianti e, di conseguenza, di essere, in tali situazioni, efficaci.

Noi ci troviamo con relazioni, cioè con richieste di ingressi di ragazzi che veramente ti stanno chiedendo fermami. [...]. Tu non puoi continuare a rimpallare da una comunità all'altra un ragazzo, forse glielo devi dare un segnale. Perché se non poi sembra sempre che tanto non succede niente. Cioè questi ragazzi hanno già molta, molte, anche manie di protagonismo, non ti voglio dire onnipotenza, ma protagonismo sì, cioè loro partono dal presupposto "ma tanto a me non mi succede niente". Se poi non glielo facciamo succedere qualcosa, cioè non ha senso. Ora non voglio dirti che il carcere... però (Int\_5).

Come anticipato emerge inoltre, tra i fattori ostacolanti, il tema della *Mancanza di investimenti*, i cui codici evidenziano *l'assenza di posti* in comunità educative ma anche *terapeutiche* (maggiormente adatte nel caso di alcuni minori) *di servizi territoriali* e rivolti nello specifico alle *famiglie*.

In merito alle *Difficoltà legate al contesto sociale*, il codice *valori del guadagno facile* mette in luce come i minori, condizionati dalle influenzate sociali che valorizzano la possibilità di ottenere grandi guadagni con le attività illecite, siano poco incentivati e motivati a intraprendere percorsi di formazione a avviamento lavorativo. Gli altri codici emersi nel tema rimandano ai contesti di marginalità e devianza dai quali provengono i minori (*Quartiere difficile come ghetto*) e al fatto che, il legame con tali contesti, rappresenta un ostacolo a un effettivo cambiamento nel loro percorso di vita.

Infine, come anticipato, il mancato riconoscimento istituzionale delle comunità può incidere sull'intervento e sulla sua qualità, dal momento che non viene loro riconosciuta la centrale funzione di cura che svolgono.

La Comunità non è ancora vista come luogo di cura ma per molti, tantissimi e compresi i nostri politici è sottrazione di risorse economiche al welfare sociale. Quindi noi siamo dei sottrattori di risorse economiche (Int\_14).

### 2.2.3. Esperienze di giustizia riparativa

Dall'analisi delle interviste emergono quattro temi principali relativi alla giustizia riparativa, rappresentati in Figura 15 insieme alle rispettive frequenze. Al fine di evidenziare l'esperienza delle singole comunità, il grafico riporta la percentuale di interviste in cui ciascun tema è presente e il numero corrispondente rispetto al totale (21 interviste).

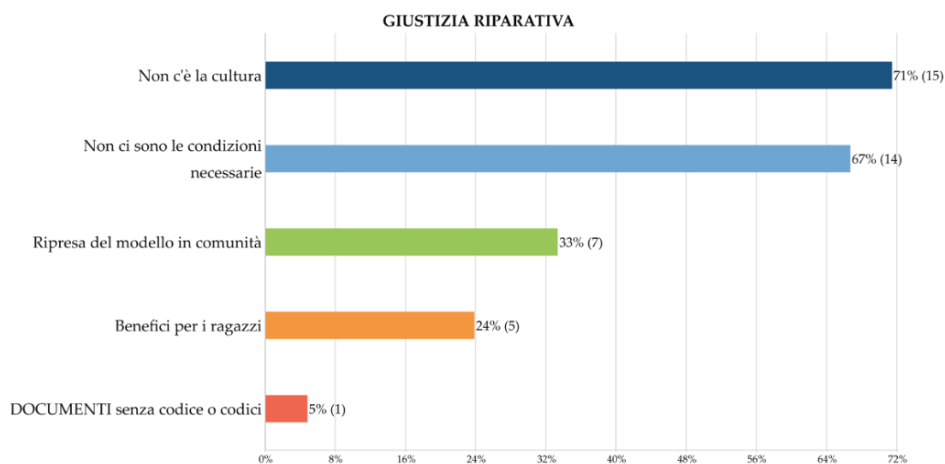


Fig.15 - Frequenza dei temi emersi relativamente alla Giustizia riparativa

I temi che ricorrono più frequentemente, rispettivamente in 15 e in 14 interviste su 21, sono *Non c'è la cultura* e *Non ci sono le condizioni necessarie*. Entrambi fanno riferimento alla mancata o non adeguata realizzazione di programmi di giustizia riparativa nei percorsi penali dei minori autori di reato accolti in comunità. Il primo tema mette in luce, in particolare, come

non ci sia una reale cultura della giustizia riparativa in ambito penale minorile, il secondo si focalizza invece sull'assenza di presupposti necessari alla realizzazione di programmi che siano in linea con i principi che ispirano tale paradigma di giustizia.

Gli altri temi emersi, che risultano meno frequenti (sono presenti rispettivamente in 7 e 5 interviste su 21), sono *Ripresa del modello in comunità* e *Benefici per i minori*. Il primo fa riferimento al fatto che il paradigma della giustizia riparativa, anche in assenza di effettivi programmi, sia un modello di riferimento nel lavoro condotto con i minori autori di reato in comunità. Il secondo riguarda invece l'opinione secondo cui la realizzazione di programmi di giustizia riparativa possa essere di beneficio per i minori autori di reato accolti in comunità.

Di seguito verranno approfonditi i quattro temi emersi riguardo la giustizia riparativa, indicando per ciascuno codici e frequenze. Alcune etichette sono state create con la codifica *in vivo*, utilizzando quindi le parole dagli stessi intervistati, al fine di renderle maggiormente auto-esplicative.

In Tabella 11 sono riportati i codici relativi al tema *Non c'è la cultura*.

	Interviste	Percentuale	Percentuale (valida)
Assenza di esperienza	8	38,10	53,33
Assenza di formazione	5	23,81	33,33
Scarsa esperienza	4	19,05	26,67
È qualcosa di nuovo	2	9,52	13,33
Realtà territoriali poco note	1	4,76	6,67
È una procedura burocratica	1	4,76	6,67
Non c'è attenzione a chi è coinvolto nel reato	1	4,76	6,67
INTERVISTE con codice o codici	15	71,43	100,00
INTERVISTE senza codice o codici	6	28,57	-
INTERVISTE totali	21	100,00	-

Tab.11 - Frequenze dei codici afferenti al tema "Non c'è la cultura"

Dai codici emerge, in particolare, in ordine di frequenza, *l'assenza o scarsa esperienza* rispetto alla giustizia riparativa, i cui programmi non sono presenti nei percorsi dei ragazzi autori di reato accolti in comunità, e *l'assenza di formazione* rispetto all'argomento. Le parole degli intervistati



evidenziano inoltre come la giustizia riparativa sia *qualcosa di nuovo* nell'ambito della giustizia minorile.

È molto interessante, ma ancora siamo molto lontani da questo perché i miei, le ragazze, non abbiamo mai fatto questo discorso della giustizia riparativa, perché è qualcosa di nuovo che è nata da pochi anni, quindi ancora non è, non rientra nella cultura (Int\_21).

Si rileva inoltre come la giustizia riparativa rappresenti una *procedura burocratica* e non ci sia *una reale attenzione all'autore di reato e alla vittima* come tale paradigma di giustizia richiederebbe.

Per quanto riguarda invece il tema *Non ci sono le condizioni necessarie* (Tab.12), dai codici emergono due questioni principali.

	Interviste	Percentuale	Percentuale (valida)
I ragazzi lo fanno solo per l'attenuazione di pena	7	33,33	50,00
Deve essere gestito molto bene	4	19,05	28,57
Il percorso ha senso se c'è consapevolezza	4	19,05	28,57
Viene attivata tardi	2	9,52	14,29
Assenza di figure specializzate	3	14,29	21,43
Non adesione della vittima	3	14,29	21,43
Esperienza incompleta	3	14,29	21,43
La comunità per minori non è coinvolta	2	9,52	14,29
Assenza di strutture	1	4,76	7,14
Assenza di chiarezza sullo svolgimento	1	4,76	7,14
Difficoltà nel trovare risposte comunitarie	1	4,76	7,14
INTERVISTE con codice o codici	14	66,67	100,00
INTERVISTE senza codice o codici	7	33,33	-
INTERVISTE totali	21	100,00	-

Tab.12 - Frequenze dei codici afferenti al tema "Non ci sono le condizioni necessarie"

Da un lato, viene evidenziata l'assenza di un'adeguata consapevolezza dei ragazzi rispetto al percorso di giustizia riparativa proposto, che viene svolto esclusivamente al fine di un'attenuazione della pena e vissuto "come una recita perché poi sanno che il giudice ne tiene conto" (Int\_12).

"Sì, vabbè, gli ho detto quello che volevano sentirsi dire. Però adesso il giudice me la dà la messa alla prova? Me lo dà quel permesso perché io sto facendo questa cosa? Mi fa finire prima? Sono stato bravo davanti al giudice?" (Int\_5).

Dall'altro emerge l'assenza di condizioni necessarie a un adeguato svolgimento di programmi di giustizia riparativa nei termini di *gestione, attivazione, presenza di figure specializzate* ma anche *coinvolgimento della comunità* rispetto a tali percorsi.

[...] si deve creare attorno un tessuto sociale che accompagna questa riparazione, sennò è inutile (Int\_19).

Per quanto riguarda invece i codici afferenti al tema *Ripresa del modello in comunità* (Tab. 13), raccontano come, anche in assenza di programmi di specifici previsti nel percorso penale del minore, il paradigma della giustizia riparativa costituisca un modello di riferimento nel lavoro in comunità.

	Interviste	Percentuale	Percentuale (valida)
Formazione personale sul tema	5	23,81	71,43
Adozione dei principi nella gestione dei conflitti	2	9,52	28,57
Umanizzazione della vittima	2	9,52	28,57
Laboratori in comunità	1	4,76	14,29
INTERVISTE con codice o codici	7	33,33	100,00
INTERVISTE senza codice o codici	14	66,67	-
INTERVISTE totali	21	100,00	-

Tab.13 - Frequenze dei codici afferenti al tema "Ripresa del modello in comunità"

In particolare la giustizia riparativa "entra in comunità" perché le figure educative hanno una *formazione sul tema*, oppure, nel caso di due comunità, viene fatto riferimento ai suoi principi nella *gestione dei conflitti*.

È particolarmente esemplificativo al riguardo ciò che racconta un'intervista:

Quello che però si può fare... allora ci saranno magari altre condotte devianti di misura minore, che non vanno magari neanche nel penale [...] La cosa più stupida: rubo un oggetto, rubo una carta di credito e vengo denunciata. In casa rubo una spazzola. In quel caso usare quello specifico contesto più protetto, più tutelato, in cui chiaramente c'è già una relazione con tutte le persone coinvolte per far sì che lì venga messa in atto una forma di scusa, di riconoscimento e anche di giustizia riparativa. Quindi, magari tanto più è complicato farlo all'esterno con l'evento specifico che ha portato al reato, tanto più si cerca

allora di farlo all'interno della comunità, nelle piccole cose, come se fosse una filosofia della comunità [...] Una volta due ragazze avevano fatto un atto di bullismo nei confronti di una terza ragazza. Una di queste due ragazze tra le altre cose era anche una ragazza del penale. Il gruppo si è riunito il giorno dopo. Ognuno ha detto come si sentiva, come aveva vissuto quell'esperienza. Dopodiché, poiché fondamentalmente il sentimento comune era stato: avete rovinato una serata in comunità tranquilla, di pace e di serenità e anche un po' di divertimento, come atto riparativo hanno dovuto organizzare una festa. Che non è proprio... però il gruppo c'è stato, hanno detto devi riparare...porta un sentimento positivo dove ce n'è stato uno negativo, al di là delle scuse, del riconoscimento che quel gesto non andava fatto. [...] Quindi abbiamo cercato di far sì che la filosofia entrasse nella comunità al di là di quello che è il procedimento penale. Escono veramente delle soluzioni molto creative (Int\_8).

Facendo riferimento al paradigma della giustizia riparativa, nel dialogo con l'adolescente, le figure educative "danno voce" alla vittima contrastando il meccanismo di disumanizzazione.

E quindi noi facciamola anche questo di intervento. Quindi riportare *all'umanizzazione della vittima*. Come? associandola a persone care. Quindi una sorta di transazione. Quindi il ragazzo commette un atto grave contro una persona quella persona è una persona, è viva. E quindi tu hai ferito una persona che poteva essere tua mamma, tuo papà, tuo fratello, tua sorella. Allora in quel caso, loro è come se prendessero consapevolezza del fatto che quella è una persona, un essere umano, un essere vivente. Perché il fatto di deumanizzare è sempre una autodifesa, un meccanismo di autodifesa. E quindi lavoriamo anche su questo senso della giustizia riparativa (Int\_3).

Infine alcuni intervistati evidenziano i *Benefici* dei programmi di giustizia ripartiva *per i minori* autori di reato accolti in comunità (Tab.14).

	Interviste	Percentuale	Percentuale (valida)
Ribalta la visione punitiva	2	9,52	40,00
Riparare alleggerisce il ragazzo	2	9,52	40,00
Fa da ponte tra reato e territorio	1	4,76	20,00
Fa confrontare con la complessità del reato	1	4,76	20,00
Nell'incontro capisce perché lo vive	1	4,76	20,00
Da una cornice di senso	1	4,76	20,00
INTERVISTE con codice o codici	5	23,81	100,00
INTERVISTE senza codice o codici	16	76,19	-
INTERVISTE totali	21	100,00	-

*Tab.14 - Frequenze dei codici afferenti al tema “Benefici per i minori”*

I codici afferenti a questo tema valorizzano le potenzialità della giustizia riparativa in ambito penale minorile che *ribalda la visione punitiva* della giustizia e può *alleggerire* il senso di colpa del minore. Inoltre dalle parole di un intervistato emerge come la giustizia riparativa possa rappresentare una *cornice di senso* per il percorso penale del minore e possa *fare da ponte* con la comunità.

La giustizia riparativa è qualcosa che prende in considerazione il soggetto che ha commesso il reato, il tipo di reato che ha commesso, cerca di dargli una cornice di senso, cerca di costruire anche una cornice di senso nel far svolgere a quel ragazzo un'attività che sia il più possibile aderente a quanto commesso, che sia un ponte anche tra il reato commesso ed il territorio e la società stessa (Int\_6).

Infine, dalle parole di un'intervistata emerge come i programmi di giustizia riparativa possano favorire una reale presa di coscienza rispetto ai danni arrecati, che si realizza *vivendo l'esperienza dell'incontro* con l'altro.

[...] quando ci si ritrova di fronte alla controparte questo senso di sentirsi così tanto figo e così tanto furbo forse un po' si abbassa di livello, ma non è che si abbassa perché lo capisce, ma perché lo vive. E quindi il vissuto è sicuramente più forte del significato che una persona può raggiungere nel tempo perché qualcuno in qualche modo glielo spiega (Int\_18).

### **2.3. Osservazioni conclusive e implicazioni per le fasi successive di ricerca**

Considerata la metodologia adottata per condurre la ricerca, l'interpretazione dei dati deve essere adeguatamente contestualizzata al campo d'indagine dello studio, senza alcuna pretesa di generalizzazione. Tuttavia, i risultati emersi offrono alcuni spunti di riflessione.

In primo luogo lo studio esplorativo mette in luce come il lavoro educativo della comunità si realizzi a diversi livelli ma le pratiche più frequenti si riscontrano in quelli più vicini al minore (microsistema e mesosistema). Il lavoro di rete con i servizi e il territorio, particolarmente rilevante per il reinserimento del minore autore di reato, rappresenta una preziosa risorsa ma è spesso di difficile attuazione.

I risultati emersi, evidenziano alcune difficoltà specificatamente legate al contesto penale e relativi al sistema generale della giustizia in ambito minorile che richiede spesso un tempo di permanenza in comunità troppo breve per la costruzione dei presupposti necessari ad un reale cambiamento nel percorso di vita del minore. Inoltre la frequente assenza di consapevolezza rispetto al reato, tra i minori di area penale, costituisce un elemento di particolare difficoltà, che la comunità affronta soprattutto attraverso lo strumento della relazione educativa.

Relativamente al tema della giustizia riparativa, dal primo studio condotto emerge una scarsa esperienza delle comunità, conseguente al fatto che i programmi di giustizia riparativa siano inseriti raramente nei progetti educativi dei minori e che non vi siano ancora, nell'ambito della giustizia penale minore, cultura e condizioni necessarie alla loro realizzazione. Tuttavia, la giustizia riparativa costituisce per alcune comunità un modello di riferimento e le figure educative ne riconoscono le potenzialità per il lavoro con i minori in comunità.

Come detto, i risultati di questa prima fase di ricerca hanno orientato la definizione degli studi presentati nei prossimi capitoli e in particolare la costruzione degli strumenti. Nello specifico, rispetto al secondo studio, le pratiche emerse, in una prospettiva ecologica, hanno portato a definire le dimensioni da esplorare attraverso la costruzione di un questionario e i relativi item. Inoltre, i fattori agevolanti e ostacolanti identificati in questa fase, nella successiva, sono stati rilevanti a livello nazionale.

Per lo studio di caso condotto, la fase esplorativa ha permesso, da un lato, di identificare il contesto in cui svolgere la rilevazione, grazie alla conoscenza acquisita attraverso le interviste, e dall'altro, di individuare le pratiche su cui focalizzare l'attenzione, attraverso un ulteriore approfondimento qualitativo. In particolare verranno indagate le pratiche adottate per responsabilizzare i minori e quelle messe in campo nella gestione dei conflitti in comunità.



## Capitolo terzo

### Studio 2: rilevazione quantitativa sulle pratiche educative con adolescenti autori di reato in comunità sul territorio nazionale

#### 3.1. Impianto metodologico

Il secondo studio condotto indaga il lavoro educativo delle comunità per minori che accolgono adolescenti autori di reato da una prospettiva nazionale. In particolare lo studio si propone i seguenti obiettivi:

- svolgere una ricognizione delle pratiche educative adottate dalle comunità nel lavoro con adolescenti autori di reato;
- rilevare i fattori che agevolano e quelli che ostacolano la realizzazione dell'intervento educativo in comunità con minori autori di reato;
- svolgere una ricognizione dell'esperienza delle comunità rispetto alla giustizia riparativa.

Le domande di ricerca alle quali lo studio si propone di rispondere da una prospettiva nazionale sono le seguenti:

1. quali pratiche educative sono messe in campo dagli educatori delle comunità per minori per accompagnare gli adolescenti autori di reato nei loro percorsi educativi?
2. quali elementi agevolano e ostacolano la riuscita degli interventi messi in campo dalle comunità?
3. qual è l'esperienza delle comunità per minori rispetto alla giustizia riparativa?

Per rispondere alle domande di ricerca sono state coinvolte nell'indagine le diverse figure (in particolare educatori, coordinatori e responsabili) che lavorano con minori autori di reato nelle comunità per minori sul territorio nazionale. A tal fine, lo studio ha adottato una metodologia

quantitativa che ha permesso di estendere l'indagine, condotta nella prima fase attraverso lo strumento qualitativo dell'intervista, a un numero maggiore di soggetti e di ampliare la conoscenza del tema di ricerca a livello nazionale. Lo strumento utilizzato nello studio 2 è il questionario semi-strutturato (Lucisano & Salerno, 2002).

Il questionario è stato costruito a partire dai risultati emersi nel primo studio e sulla base della letteratura e delle normative oggi vigenti. In particolare la fase precedente di ricerca ha messo in luce le pratiche adottate dalle comunità a diversi livelli (Palareti, 2003; Bronfenbrenner, 1986) e i fattori che possono agevolare o ostacolare la realizzazione degli interventi, che sono stati indagati, in questa fase, a livello nazionale. La Tabella 15 presenta la struttura del questionario e le diverse dimensioni indagate.<sup>71</sup>

<b>Variabili socio-anagrafiche</b>	Rispondente	Genere Età Titolo di studio Ruolo Anni di esperienza
<b>Variabili di contesto</b>	Comunità	Tipologia di struttura Tipologia di utenza Regione e territorio Strumenti a supporto dell'attività professionale
	Minori accolti	Numeri di minori di area penale Tempo di permanenza dei minori di area penale Misure penali
<b>Dimensioni indagate</b>	Pratiche di microsistema	Attività previste dal PEI Pratiche educative di vita quotidiana in comunità Pratiche adottate in caso di trasgressione e conflitti
	Pratiche di mesosistema	Pratiche comunità-famiglia Pratiche comunità-USSM Pratiche comunità- servizi sanitari Pratiche comunità- servizi di giustizia riparativa Pratiche comunità- avvocato
	Pratiche di esosistema	Lavoro di rete
	Raggiungimento degli obiettivi educativi	

*Tab. 14 – Struttura del questionario somministrato nello studio 2*

<sup>71</sup> In appendice B è riportato il questionario completo



La prima parte del questionario è dedicata alla raccolta delle informazioni socio-anagrafiche dei partecipanti e di alcune informazioni relative alla comunità dove lavorano e ai minori ospiti. Tali informazioni sono state inserite sulla base dei risultati dello studio 1, che hanno messo in luce come alcuni dati di contesto, come il territorio dove si trova la comunità, la tipologia di utenza, gli strumenti a supporto dell'attività professionale, il tempo di permanenza, le misure penali cui sono sottoposti i minori, possono incidere in modo favorevole o sfavorevole sul lavoro educativo svolto in comunità.

La seconda parte del questionario è dedicata a esplorare alcune specifiche dimensioni. La prima riguarda le pratiche educative adottate in comunità, rilevate secondo un approccio sistemico dell'intervento residenziale. Sono state quindi indagate le pratiche adottate nel contesto della comunità (microsistema), le pratiche che riguardano il rapporto con gli altri attori presenti nella vita degli adolescenti (mesosistema), le pratiche inerenti al lavoro con l'intero sistema di servizi coinvolti nella presa in carico dei minori e con il territorio (esosistema).

Oltre a rilevare le pratiche educative il questionario prevede un'ulteriore sezione che esplora il punto di vista dei rispondenti rispetto al raggiungimento degli obiettivi educativi specifici dei ragazzi di area penale, in particolare: assenza di recidiva, responsabilizzazione, consapevolezza rispetto al reato, costruzione di relazioni positive all'interno della comunità, costruzione di relazioni positive all'esterno della comunità, reinserimento sociale, cambiamento nel percorso di vita. Tali obiettivi sono stati identificati a partire dalle fonti normative della giustizia minorile, nonché da quanto emerso nel primo studio.

Per la costruzione degli item appartenenti a ciascuna dimensione, come detto, è stato fatto riferimento a quanto emerso nella fase esplorativa del disegno di ricerca. Alcuni item sono stati quindi costruiti ad hoc, altri sono stati adattati a partire dalla letteratura. In particolare alcuni item relativi alle dimensioni *Pratiche adottate in caso di trasgressione e conflitti*, *Pratiche comunità-famiglia* e *Lavoro di rete* sono stati ripresi dallo strumento di autovalutazione *Linee guida di auto-valutazione C.A.M.*<sup>72</sup> (Mastropasqua

<sup>72</sup> C.A.M. è acronimo di Contesto, Accompagnamento, Miglioramento. Le Linee Guida di autovalutazione C.A.M. sono l'esito di un progetto di ricerca-azione partecipata che si è svolto nell'ambito di un Protocollo di Intesa tra il

et al., 2020) e adattati alle finalità della ricerca. Nello specifico la scala Likert a 5 passi ha sostituito la scala di autovalutazione a 6 passi dello strumento (Avvio, Base, In cammino, Definita, Empowerment, Funzionale). La sostituzione della scala di misura è motivata dall'obiettivo di ricerca ovvero indagare la frequenza delle attività messe in campo dalle comunità che lavorano con adolescenti autori di reato.

Per la tipologia di struttura, è stato fatto riferimento al *Nomenclatore interregionale degli interventi e servizi sociali* del 2013<sup>73</sup>, alla luce dell'eterogeneità nei sistemi di classificazione adottati dagli enti regionali per categorizzare le strutture socio-assistenziali residenziali per minori sul territorio nazionale.

Per le domande sui programmi di giustizia riparativa presenti nei progetti educativi dei minori è stata utilizzata classificazione operata dal D. Lgs.150/2022 (cd. Riforma Cartabia).<sup>74</sup>

Il questionario è stato somministrato tramite Google moduli tra metà gennaio e metà maggio 2024. Prima della compilazione, nelle informative venivano illustrati ai partecipanti gli obiettivi della ricerca e le tematiche trattate ed era quindi richiesto il consenso alla partecipazione allo studio e al trattamento dei dati.

Si precisa che più figure professionali appartenenti alla stessa comunità potrebbero aver risposto al questionario. Tuttavia, per ragioni etiche legate alla tutela della privacy, non è stato possibile identificare i partecipanti né collegare tra loro le risposte provenienti dalla medesima comunità. Di conseguenza, non è stato possibile condurre analisi comparative tra le risposte delle diverse figure operative all'interno dello stesso contesto.

Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università degli Studi di Sassari e il Centro Giustizia Minorile per la Sardegna. Il percorso di ricerca ha coinvolto le comunità per minori presenti sul territorio sardo (Mastropasqua et al., 2020; Pandolfi, 2017; 2019; 2020).

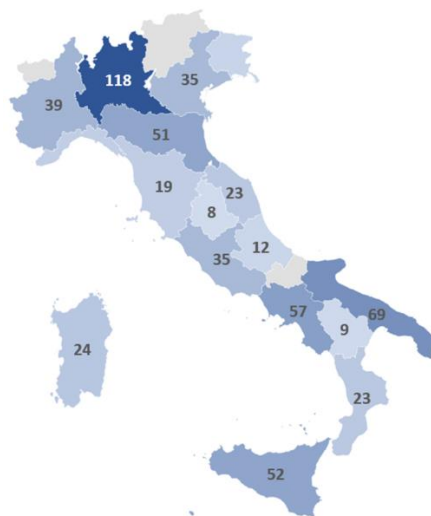
<sup>73</sup> Cfr. Tabella 5 p. 96. [https://www.minori.gov.it/sites/default/files/nomenclatore\\_cisis\\_2013.pdf](https://www.minori.gov.it/sites/default/files/nomenclatore_cisis_2013.pdf). Nel questionario sono state inserite come opzioni *comunità familiare per minori*, *comunità socio-educativa* e *comunità educativo-psicologica*. È stata aggiunta a queste alternative l'opzione *Altro*.

<sup>74</sup> Cfr. prima parte, capitolo 2.4.

## Campione

Lo studio 2 ha come popolazione di riferimento gli operatori che prestano attività lavorativa nelle comunità che accolgono adolescenti autori di reato. Come detto per lo studio 1, tali comunità sono presenti in una lista di strutture residenziali convenzionate disponibile sul sito del Ministero della Giustizia e aggiornata semestralmente.<sup>75</sup> Le strutture, in totale 816 alla data dell'ultimo aggiornamento disponibile al momento della somministrazione (2° Aggiornamento 2023), sono distribuite in maniera disomogenea sul territorio nazionale (Fig. 16).

I partecipanti dello studio 2 sono stati reclutati contattando via e-mail le 816 strutture presenti sul territorio nazionale. Gli indirizzi mail sono stati reperiti a partire dal nome della struttura, pubblicamente accessibile sulla lista del Ministero della Giustizia. Nel messaggio di reclutamento, inviato via e-mail, era richiesta la partecipazione allo studio di tutte le figure coinvolte, a diverso titolo, nel lavoro in comunità. Avendo risposto solo professionisti in forma volontaria, nonostante si possedesse una lista di campionamento, l'unità di analisi dello studio è considerabile come un campione non probabilistico di convenienza.



<sup>75</sup> [https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/strutture\\_residenziali\\_per\\_minorenni\\_e\\_giovani\\_adulti](https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/strutture_residenziali_per_minorenni_e_giovani_adulti)

*Fig. 16 – Distribuzione per regione delle 816 comunità convenzionate con il DGMC sul territorio nazionale per l'accoglienza di minori autori di reato (2° Aggiornamento 2023)*

In fase di reclutamento, i responsabili di diverse comunità hanno risposto che, nonostante la struttura fosse convenzionata, non avevano mai accolto minori di area penale e per questo motivo non avrebbero partecipato alla ricerca. Le comunità che invece, pur non accogliendo minori di area penale alla data della somministrazione, avevano maturato esperienza di lavoro con questa utenza hanno preso parte allo studio.<sup>76</sup>

Dei rispondenti, 316 in totale, 29, pur lavorando in strutture che avevano operato in questo ambito, non avevano mai avuto un'esperienza diretta con questa tipologia di utenza, neanche in precedenti incarichi presso strutture residenziali e sono stati esclusivi dalle analisi condotte.

Il campione è quindi costituito da 287 operatori che prestano attività lavorativa in comunità che accolgono minori di area penale sul territorio nazionale. Il campione è costituito per il 66.9% da femmine e il 31.4% da maschi, l'1.7% ha preferito non specificare. Relativamente alle fasce d'età, si riscontra una percentuale maggiore di rispondenti tra i 31-40 e i 41-50 anni, rispettivamente il 27.8% e il 31.7%. Il 17.4% dei partecipanti appartiene alla fascia d'età 20-30 anni, mentre il 23.0% ha più di 50 anni.

Gli operatori del campione provengono da percorsi formativi diversi, con una prevalenza di titoli afferenti all'area pedagogica e psicologica.

In merito al ruolo ricoperto in comunità (Tab.16) la categoria maggiormente rappresentata è quella degli educatori.

Ruolo	N.	% del Totale
Responsabile	80	27.9 %
Coordinatore	74	25.8 %
Educatore	109	38.0 %
Altro	24	8.4 %

<sup>76</sup> Come per lo studio 1, dato il frequente turnover dei minori nelle comunità, è stato deciso di includere nello studio anche le comunità che, al momento della somministrazione, non avevano in carico minori autori di reato, ma che dichiaravano di aver avuto esperienza con questa tipologia di utenza in passato.

Tab.16 – Distribuzione campionaria per ruolo ricoperto in comunità

Inoltre, il 29.3% degli operatori ricopre il proprio ruolo da oltre 10 anni, mentre il 25.8% ha fino a due anni di esperienza. Il 30% ha tra 3 e 6 anni di esperienza, e il 15% tra 7 e 10 anni.

Il campione è distribuito in maniera omogenea nelle diverse aree geografiche e tra i vari ruoli delle figure educative in comunità (Tab.17). Tuttavia, si registra un numero maggiore di risposte nel Nord Ovest, conseguenza della presenza, in quest'area, di un numero più elevato di comunità convenzionate per l'accoglienza di minori dell'area penale.

Area geografica	Ruolo	N.	% del Totale
Nord Ovest	Responsabile	23	8.0 %
	Coordinatore	22	7.7 %
	Educatore	29	10.1 %
	Altro	1	0.3 %
Nord Est	Responsabile	15	5.2 %
	Coordinatore	14	4.9 %
	Educatore	18	6.3 %
	Altro	1	0.3 %
Centro	Responsabile	13	4.5 %
	Coordinatore	17	5.9 %
	Educatore	26	9.1 %
	Altro	5	1.7 %
Sud	Responsabile	15	5.2 %
	Coordinatore	15	5.2 %
	Educatore	24	8.4 %
	Altro	9	3.1 %
Isole	Responsabile	14	4.9 %
	Coordinatore	6	2.1 %
	Educatore	12	4.2 %
	Altro	8	2.8 %

Tab.17- Distribuzione campionaria per ruolo e area geografica della comunità

### *Analisi dei dati*

Prima di procedere con le analisi finalizzate a rispondere agli obiettivi dello studio, sono state condotte analisi preliminari descrittive e di verifica della normalità della distribuzione.

Successivamente, per identificare i fattori agevolanti e ostacolanti, sono state eseguite analisi della varianza ANOVA one-way, considerando come variabili dipendenti sia gli obiettivi educativi che le pratiche educative a diversi livelli, e come variabili indipendenti alcuni elementi emersi nella prima fase dello studio, quali il tempo di permanenza dei minori, la frequenza delle riunioni di équipe, la supervisione, il ruolo in comunità, l'area geografica della comunità e il territorio. Le ipotesi delle ANOVA sono state verificate attraverso il test di omogeneità di Levene e il test di normalità di Shapiro-Wilk. Quest'ultimo, come noto, è sensibile alla numerosità del campione; pertanto, nonostante abbia mostrato risultati significativi ( $p < 0,05$ ), si è tenuto conto dei valori di asimmetria e curtosi per decidere se proseguire con le analisi. Ove necessario, sono state condotti Test Post-Hoc di Tukey per individuare le differenze significative tra i gruppi.

Inoltre, è stata calcolata la correlazione di Pearson tra gli obiettivi educativi e le pratiche educative adottate in comunità.

L'analisi dei dati è stata eseguita utilizzando i software IBM SPSS Statistics 27 e Jamovi 2.4.8.0, fissando ove necessario il livello di significatività a  $p < 0,05$ .

## **3.2. Risultati**

Verranno presentati inizialmente i dati rilevati rispetto al contesto di lavoro dei rispondenti, ai minori accolti e all'opinione circa il raggiungimento degli obiettivi educativi in comunità. Successivamente verranno illustrati i risultati relativi alle 3 domande di ricerca. Le pratiche educative

e i fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi verranno presentati, come per lo studio 1, secondo una prospettiva ecologica.

### *Le comunità*

La tipologia di comunità maggiormente rappresentata è quella delle comunità socio-educative, dove lavora la maggioranza dei partecipanti alla ricerca (oltre l'86%). L'8.4% lavora in una comunità educativo-psicologica, il 2.4% in comunità di tipo familiare e il restante 2.8% in altre tipologie di strutture (es. comunità semi-autonomia).

Il 56.4% delle comunità accoglie esclusivamente ragazzi, l'8.7% accolgono esclusivamente ragazze, il 34.8% sono comunità miste che accolgono sia maschi che femmine. Come specificato nella descrizione del campione, le comunità si distribuiscono in maniera omogenea nelle aree geografiche con una percentuale più alta di comunità nel Nord Ovest motivata da un numero maggiore di strutture convenzionate per l'accoglienza di minori autori di reato.

Le comunità sono situate con maggior frequenza in aree a bassa densità abitativa, mentre la presenza in grandi città è più contenuta (Tab.18). La percentuale più alta di comunità si riscontra infatti in comuni con una popolazione fino a 10.000 abitanti. Il loro numero diminuisce al crescere della dimensione demografica del territorio e soltanto il 13.2% delle comunità è presente in territori che hanno una densità di popolazione superiore ai 250.000 abitanti (grandi città).

Territorio	N.	% del Totale
Comune fino a 10.000 abitanti	43	35.3 %
Comune tra 10.000 e 50.000 abitanti	79	27.5 %
Comune tra i 50.000 e i 250.000 abitanti	69	24.0 %
Comune con più di 250.000 abitanti	38	13.2 %

*Tab.18 – Distribuzione delle comunità per territorio*

Nell'organizzazione delle comunità sono previste attività di supporto all'attività professionale. In particolare, il 60.6% dei partecipanti svolge

riunioni di équipe una volta a settimana, il 21.3% due volte al mese e il restante 18.1% con minor frequenza. Inoltre l'86.8% degli operatori usufruisce di uno spazio di supervisione, risorsa alla quale non ha accesso il restante 13.2%. La frequenza di tale attività varia: il 60.2% svolge incontri di supervisione una volta al mese, il 27.3% più di una volta al mese, il restante 12.4% meno di una volta al mese. Gli operatori partecipano anche a diverse attività formative, tra cui le più comuni riguardano le norme sanitarie e di sicurezza, segnalate dal 75.6% dei rispondenti. Il 57.5% prende parte a formazioni sulle pratiche educative (es. gestione dei conflitti in comunità), mentre il 51.9% si dedica anche a tematiche pedagogiche generali (es. approfondimento di teorie di riferimento). Le attività di formazione su aspetti legali coinvolgono il 35.9% degli operatori, e quelle sulla progettazione educativa il 34.5%.

### *I minori accolti*

Le comunità accolgono un numero di minori di area penale abbastanza variabile (Tab.19). Il 29.3% dei rispondenti dichiara che non siano presenti adolescenti di area penale al momento della rilevazione. Tale dato mette in luce la presenza spesso discontinua di minori in strutture convenzionate che accolgono anche altre tipologie di utenza (minori con provvedimento amministrativo e minori stranieri non accompagnati). Il 23% dei partecipanti opera in comunità che ospitano un solo minore di area penale, mentre il 17.4% lavora con due e il 9.8% con tre. Una percentuale decisamente minore di strutture ospita più di tre minori di area penale. Ciò evidenzia come le comunità lavorino con un'utenza eterogenea.



Numero minori di area penale nella comunità	N. risposte	% del Totale
0	84	29.3 %
1	67	23.3 %
2	50	17.4 %
3	28	9.8 %
4	13	4.5 %
5	7	2.4 %
6	9	3.1 %
7	10	3.5 %
8	5	1.7 %
9	4	1.4 %
10	5	1.7 %
Più di 10	5	1.6 %

Tab.19 – Numero di minori di area penale in comunità

Il 40,5% dei partecipanti indica che i minori di area penale restano in comunità circa un anno, il 35,4% riporta che il periodo di permanenza supera i 12 mesi, mentre il 24,1% segnala una permanenza più breve (Tab.20).

Tempo di permanenza	N.	% del Totale
Meno di 1 anno	62	24.1 %
Circa 1 anno	104	40.5 %
Più di un anno	91	35.4 %

Tab.20 – Tempo di permanenza dei minori di area penale in comunità

Tra le diverse misure penali alle quali possono essere sottoposti i minori accolti in comunità<sup>77</sup>, la sospensione del processo e messa alla prova risulta la più frequente, seguita dalla misura cautelare, maggiormente restrittiva. Il 32,3% delle comunità nelle quali erano presenti minori di area penale al momento della rilevazione, accoglieva 1 minore in messa alla

<sup>77</sup> In particolare misura cautelare, sospensione del processo e messa alla prova, affidamento in prova al servizio sociale, detenzione domiciliare da svolgere in comunità, misure di sicurezza e altre misure penali.

prova, il 16.7 % 2 minori. Rispetto alla misura cautelare da svolgersi in comunità, il 23.7% delle strutture ospitava un minore sottoposto a tale misura e l'11.7% ne accoglieva due.

### *Gli obiettivi educativi*

Le medie dei punteggi relativi alle opinioni dei partecipanti sul raggiungimento degli obiettivi educativi si attestano intorno a 3 (corrispondente a "Abbastanza" su scala Likert), con alcune variazioni in relazione a specifici obiettivi (Tab.21). In particolare, si rileva come la costruzione di *relazioni positive all'interno della comunità*, che presenta una media di 3.67, costituisca l'obiettivo più raggiungibile. Al contrario, quello meno raggiungibile, secondo i rispondenti, è *l'assenza di recidiva* (media 2.72), cui segue il raggiungimento di un *cambiamento nel percorso di vita* dei minori che si attesta su una media di 3.10 ma presenta il valore più alto di deviazione standard, indice di una variabilità maggiore tra le opinioni degli operatori.

Obiettivi educativi	Media	SD
Assenza di recidiva	2.72	0.647
Responsabilizzazione	3.16	0.665
Consapevolezza	3.23	0.744
Relazioni positive in comunità	3.67	0.760
Relazioni positive all'esterno	3.22	0.787
Reinserimento sociale	3.30	0.771
Cambiamento nel percorso di vita	3.10	0.813

*Tab.21 – Raggiungimento degli obiettivi educativi*

Le medie più basse associate a questi obiettivi evidenziano come i rispondenti considerino più complesso promuovere un cambiamento duraturo e un reale allontanamento dal contesto di devianza. Al contrario, risultano più realizzabili quegli obiettivi che prevedono interventi più immediati, focalizzati sul presente, in particolare quelli legati al lavoro diretto con i minori nella quotidianità. Questo si riflette nella costruzione della relazione educativa e nella creazione di un clima sereno durante il

percorso del minore all'interno della comunità, aspetti su cui gli operatori hanno maggiore controllo e possibilità di intervento.

Gli obiettivi relativi al *reinserimento sociale* e alla *costruzione di relazioni positive all'esterno* della comunità presentano medie molto simili (rispettivamente 3.30 e 3.22), suggerendo che gli operatori considerano queste aree moderatamente raggiungibili. Questo potrebbe riflettere le difficoltà legate alla collaborazione con contesti esterni alla comunità, dove gli operatori hanno un'influenza limitata rispetto a quanto avviene all'interno delle strutture.

Per quanto riguarda gli obiettivi legati al lavoro specifico sul reato ovvero la *responsabilizzazione* (media 3.16) e la *consapevolezza* (media 3.23), si nota una leggera differenza. La consapevolezza appare più facilmente raggiungibile rispetto alla responsabilizzazione. Questo potrebbe indicare che, sebbene i minori sviluppino una certa comprensione delle conseguenze delle loro azioni, promuovere un vero senso di responsabilità e cambiamento richiede più tempo e sforzi, ed è percepito come un traguardo più difficile da ottenere.

### 3.2.1 *Pratiche educative*

I risultati relativi alle pratiche educative adottate dalle comunità sono presentati in base ai diversi livelli nei quali si realizzano. La frequenza delle pratiche è stata misurata utilizzando una scala Likert di frequenza a 5 passi (mai, raramente, qualche volta, spesso, sempre), la loro utilità con una scala Likert di accordo (per niente, poco, abbastanza, molto, del tutto). Ci si soffermerà in particolare sui risultati più rilevanti ai fini della ricerca.

#### *Pratiche di microsistema*

I dati raccolti mostrano come le attività più frequentemente incluse nel Progetto Educativo Individualizzato (P.E.I), siano quelle di *istruzione* e di *utilità sociale*, seguite dalla presenza di un *sostegno psicologico* per il minore (Tab.22). Al contrario, l'attività meno comune nei progetti educativi è lo svolgimento di un *programma di giustizia riparativa*, che presenta, rispetto alle altre attività, una maggiore concentrazione di risposte nei punteggi

più bassi della scala Likert che indicano come non sia inserita nel progetto o lo sia solo raramente.

Attività previste nel PEI	<i>Mai</i>	<i>Raramente</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>	Media	SD
Attività di istruzione	1.0%	3.1%	10.5%	44.9%	40.4%	4.21	0.830
Attività di utilità sociale	1.4%	3.5%	14.6%	37.6%	42.9%	4.17	0.902
Sostegno psicologico	1.7%	4.5%	14.3%	35.5%	43.9%	4,15	0.948
Attività sportiva	2.8%	8.4%	23.7%	39.7%	25.4%	3.77	1.01
Attività lavorativa	5.2%	9.8%	34.5%	39.7%	10.8%	3.41	0.985
Programma di giustizia riparativa	9.1%	23.0%	29.6%	24.4%	13.9%	3.11	1.18

Tab.22 – Frequenze delle attività del PEI

Tra le pratiche adottate nel lavoro con i minori in comunità, risultano più frequenti le *mansioni domestiche* svolte dai minori, orientate alla cura degli spazi, allo sviluppo dell'autonomia e alla promozione di un clima di collaborazione attraverso il “fare insieme” in comunità (Tab.23). In particolare, il 71.1% dei rispondenti afferma che queste attività vengono svolte sempre. Un'altra pratica molto diffusa è il *colloquio con le figure educative*, caratterizzato dal confronto diretto con il minore volto alla condivisione ma anche al monitoraggio dell'andamento del percorso, che costituisce una pratica regolarmente adottata nel 59.9% dei casi. Sono piuttosto comuni anche le *uscite di gruppo*, che offrono occasioni di condivisione e permettono ai minori di vivere esperienze diverse rispetto alla routine quotidiana in comunità. Tre le attività di gruppo risultano abbastanza frequenti le *riunioni di gruppo*, le *attività sportive* e i *laboratori creativi*. Risulta invece meno comune lo svolgimento di laboratori a carattere terapeutico, sulla legalità ma anche volti all'acquisizione di competenze specifiche (come quelle socio-emotive), attività meno integrate nel lavoro quotidiano in comunità.

Pratiche educative di vita quotidiana	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre	Media	SD
Mansioni domestiche	1.0%	2.1%	4.9%	20.9%	71.1%	4.59	0.770
Colloqui con figure educative	1.4%	1.0%	3.5%	34.1%	59.9%	4.50	0.743
Uscite di gruppo	2.1%	3.8%	13.6%	50.2%	30.3%	4.03	0.885
Attività sportive di gruppo	3.5%	10.8%	29.3%	39.4%	17.1%	3.56	1.01
Riunioni di gruppo	10.1%	15.0%	23.3%	33.4%	18.1%	3.34	1.22
Laboratori creativi	8.0%	16.0%	34.1%	30.7%	11.1%	3.21	1.09
Attività culturali	4.2%	21.3%	41.5%	25.1%	8.0%	3.11	0.970
Laboratori terapeutici	15.0%	18.1%	34.5%	22.6%	9.8%	2.94	1.18
Laboratori sulla legalità	25.8%	22.6%	28.2%	14.6%	8.7%	2.58	1.26
Laboratori di educazione socio-emotiva	24.7%	26.5%	25.4%	16.0%	7.3%	2.55	1.23
Sostegno psicologico di gruppo	34.5%	23.7%	20.2%	11.1%	10.5%	2.39	1.34

Tab.23 – Frequenze delle pratiche educative di vita quotidiana

Nella gestione delle trasgressioni e delle infrazioni di regole da parte dei minori, le pratiche più frequentemente adottate nelle comunità includono la *discussione di gruppo* e la *riparazione diretta del danno*, in particolare in caso di danneggiamento (Tab.24). A queste si affianca la *riparazione indiretta o simbolica*, come lo svolgimento di attività di volontariato o di utilità sociale. Tali pratiche, che utilizzano un approccio riparativo nella gestione dei comportamenti dei minori, sono considerate dai rispondenti le più utili per la gestione delle infrazioni, con punteggi medi compresi tra 3 e 4 su una scala Likert (Tab.25). Nonostante siano abbastanza comuni, la *punizione* e la *sottrazione della paghetta* (che hanno una media delle risposte rispettivamente di 2.85 e 3.03), riconducibili ad un approccio punitivo, risultano, secondo i rispondenti, meno efficaci, con punteggi medi più bassi, di 2.60 e 2.75. La pratica meno utilizzata e considerata meno utile è *l'esclusione del minore dalle attività*, in quanto non favorisce una riflessione adeguata sugli eventi che hanno portato alla trasgressione e non ha relazione con quanto accaduto. La deviazione standard riscontrata nelle

medie di tutte le pratiche evidenzia una rilevante eterogeneità nelle risposte relative alla frequenza delle pratiche e alle opinioni circa la loro utilità.

Pratiche adottate in caso di trasgressione	<i>Mai</i>	<i>Raramente</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>	Media	SD
Discussione di gruppo	3.8%	6.3%	17.8%	41.1%	31.0%	3.89	1.04
Riparazione indiretta	6.3%	12.9%	25.1%	39.4%	16.4%	3.47	1.10
Riparazione diretta	4.2%	10.8%	29.3%	41.1%	14.6%	3.51	1.01
Diminuzione paghetta	17.4%	13.2%	28.2%	31.0%	10.1%	3.03	1.24
Punizione	21.3%	17.1%	27.5%	23.3%	10.8%	2.85	1.29
Esclusione dalle attività	47.7%	26.5%	19.5%	5.9%	0.3%	1.85	0.959

*Tab.24 – Frequenze delle pratiche adottate in caso di trasgressione*

Utilità pratiche adottate nei casi di trasgressione	Media	SD
Discussione di gruppo	3.81	0.858
Riparazione indiretta	3.69	0.908
Riparazione diretta	3.54	0.864
Diminuzione paghetta	2.60	0.930
Punizione	2.32	0.994
Esclusione dalle attività	1.92	1.02

*Tab.25 – Utilità delle pratiche adottate in caso di trasgressione*

Infine, nella gestione dei conflitti in comunità, la mediazione viene adottata nei due terzi dei casi: nel 47.4% dei casi viene utilizzata spesso, e nel 30% viene applicata sempre. Per quanto riguarda l'utilità percepita di questa pratica, emergono percentuali particolarmente elevate, con il 60.1% dei rispondenti che la considera molto utile e il 17.8% che la ritiene del tutto utile.

### ***Pratiche di mesosistema***

I dati mostrano che, tra le pratiche con la famiglia dei minori, viene attribuita una chiara priorità al suo *coinvolgimento nella fase iniziale* dell'intervento e *durante la sua realizzazione* (Tab. 26). Le medie elevate e ripetute su più pratiche (media 4.47) indicano un'ampia convergenza tra i rispondenti sull'importanza di stabilire fin dall'inizio un forte collegamento tra minore, comunità e famiglia, creando un terreno di collaborazione. Il coinvolgimento della famiglia risulta invece meno frequente nelle *decisioni sul progetto dei minori* e nelle azioni di *monitoraggio*.

La *mediazione tra famiglia e minore* è una pratica ben consolidata (media 3,92), suggerendo una diffusa consapevolezza dell'importanza di ricucire i rapporti familiari e sostenere l'adolescente in questo processo.

Le azioni rivolte direttamente alla famiglia risultano meno frequenti. In particolare, i *colloqui periodici* e gli *spazi di ascolto* hanno una frequenza moderata, mentre il *sostegno alle competenze genitoriali* è la pratica meno diffusa (media 2,80) e mostra un'alta variabilità. Ciò indica che sia poco consolidata o che si incontrano difficoltà nell'implementarla sistematicamente.

Infine, l'opinione dei partecipanti sulla *collaborazione con la famiglia* per il raggiungimento degli obiettivi educativi si attesta su una media di 3.24, con una prevalenza di rispondenti (58.3%) che si colloca su un punteggio 3 della scala Likert.

Pratiche comunità-famiglia	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre	Media	SD
Coinvolgimento in fase di inserimento	1.8%	5.0%	2.8%	25.2%	65.2%	4.47	0.905
Coinvolgimento in fase di intervento	1.4%	2.8%	6.7%	25.8%	63.3%	4.47	0.851
Colloqui periodici	4.0%	8.3%	18.8%	31.2%	37.7%	4.00	1.12
Mediazione tra famiglia e minore	4.1%	4.1%	20.3%	38.7%	32.8%	3.92	1.03
Spazi di ascolto	7.7%	20.9%	21.2%	26.4%	23.8%	3.38	1.26
Collaborazione	1.1%	9.9%	58.3%	25.8%	4.9%	3.24	0.737
Coinvolgimento nelle decisioni e nel monitoraggio	6.8%	22.8%	36.7%	21.1%	12.8%	3.10	1.10
Interventi di sostegno alle competenze genitoriali	16.0%	26.2%	30.2%	17.5%	10.2%	2.80	1.20

Tab.26 – Frequenza delle pratiche comunità- famiglia

Il lavoro svolto dalla comunità con i servizi sociali invianti (USSM), risulta, nella maggior parte dei casi, ben strutturato e regolare, soprattutto per quanto riguarda *gli incontri di scambio*, la *progettazione condivisa del PEI* e il *monitoraggio* del servizio (Tab.27). I dati mostrano infatti una forte adesione a queste pratiche, con frequenze elevate e medie significative, a dimostrazione di un lavoro di sinergia nel portare avanti il progetto educativo del minore. Le *visite degli assistenti sociali in comunità*, che garantirebbero una maggiore vicinanza al minore, sono invece meno frequenti.

Pratiche Comunità - USSM	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre	Media	SD
Incontri di scambio	0%	1.8%	13.0%	44.0%	41.2%	4.25	0.744
Progettazione condivisa PEI	1.4%	7.4%	13.4%	27.2%	50.5%	4.18	1.02
Monitoraggio del servizio	0%	1.4%	11.6%	39.4%	47.5%	4.0	0.735
Visite in comunità	4.9%	19,3%	27.7%	30.2%	17.9%	3	1.13

Tab.27 – Pratiche comunità-USSM



La *collaborazione tra le comunità e i servizi sanitari* risulta limitata e poco frequente (Tab.28). Sebbene il 44.6% dei rispondenti indichi che tale collaborazione avviene "qualche volta", è relativamente raro che si verifichi in modo regolare e costante.

Pratiche comunità – servizi sanitari	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre	Media	SD
Collaborazione	4.5%	37.5%	44.6%	11.2%	2.2%	2.69	0.814

Tab.28 – Pratiche comunità – servizi sanitari

La *collaborazione tra le comunità e gli avvocati* appare piuttosto frammentata e poco regolare (Fig.29). Un'ampia percentuale dei rispondenti, infatti, indica che tale interazione avviene solo "qualche volta" (48.8%) o "raramente" (32.9%). Le situazioni in cui la collaborazione è più frequente, sono invece molto limitate.

Pratiche comunità – avvocati	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre	Media	SD
Collaborazione	3.2%	32.9%	48.8%	12.7%	2.5%	2.78	0.799

Tab.29 – Pratiche comunità – avvocati

### **Pratiche di ecosistema**

La costruzione di *reti di collaborazione* con i servizi del territorio (servizi sociali, scuole, servizi specialistici) e la presenza di un *educatore referente* che curi i rapporti con l'esterno, per garantire continuità con gli altri contesti sociali frequentati dal minore, sono tra le pratiche più consolidate, che mostrano una buona frequenza e diffusione. Risultano piuttosto regolari anche gli *incontri periodici con i servizi* e la stipulata di *accordi e protocolli di intesa* con soggetti pubblici e privati operanti nel territorio, come ad esempio gli enti di formazione. Sono invece meno frequenti le attività di *progettazione condivisa* (es. Tavoli di discussione), e di *formazione* con le Istituzioni, evidenziando una frammentarietà maggiore nel lavoro di

collaborazione tra comunità e enti istituzionali, e i momenti *di riflessione, confronto e valutazione* sugli obiettivi, i progetti e gli interventi in favore dei minori ospiti con i servizi del territorio. La *presenza di volontari*, indice di integrazione della struttura con la comunità locale, è la pratica che risulta meno frequente. La deviazione standard associata a ciascuna pratica mette in luce un certo grado di variabilità nella loro frequenza: mentre alcune comunità le implementano in modo regolare e strutturato, altre mostrano una minore costanza e maggiore difficoltà nell'attuare.

Lavoro di rete	<i>Mai</i>	<i>Raramente</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>	Media	SD
Reti di collaborazione con servizi del territorio	0.3%	4.5%	25.9%	40.2%	29.0%	3.93	0.872
Educatore referente con l'esterno	10.2%	9.4%	14.3%	18.8%	47.4%	3.84	1.37
Incontri periodici con servizi del territorio	6.1%	12.9%	28.7%	30.8%	21.5%	3.49	1.14
Accordi e protocolli di intesa	3.2%	18.6%	31.1%	36.4%	10.7%	3.33	1.00
Momenti di riflessione, confronto, valutazione con i servizi del territorio	7.5%	19.6%	31.7%	25.6%	15.7%	3.22	1.15
Formazione con le istituzioni	9.2%	14.9%	36.9%	25.2%	13.8%	3.20	1.14
Progettazione condivisa tra enti e istituzioni	6.8%	21.8%	33.2%	26.1%	12.1%	3.15	1.10
Presenza di volontari in comunità	18.9%	18.9%	27.5%	21.4%	13.2%	2.91	1.30

*Tab.30 – Lavoro di rete*

### **3.2.2. Fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi in comunità**

Come detto, per rilevare i fattori che possono agevolare o ostacolare la riuscita dell'intervento della comunità con i minori autori di reato, sono state condotte analisi della varianza ANOVA one-way e correlazioni di Pearson (cfr. par.3.1). Nelle ANOVA sono considerate come variabili dipendenti gli obiettivi e le pratiche educative e come variabili indipendenti

alcuni fattori emersi nel primo studio come agevolanti o ostacolanti l'intervento<sup>78</sup>.

L'ANOVA condotta per analizzare le differenze nei punteggi degli obiettivi educativi in base al tempo di permanenza non ha mostrato risultati significativi, indicando che la durata del periodo in cui il minore rimane in struttura non ha un legame rilevante con il raggiungimento degli obiettivi. Al contrario, l'analisi della varianza tra obiettivi educativi e *strumenti a supporto dell'attività professionale* ha mostrato differenze statisticamente significative ( $F = 4.33$ ;  $p = 0.016$ ).

Si riscontra una differenza statisticamente significativa rispetto alla frequenza delle *riunioni di équipe* e all'obiettivo della costruzione di *relazioni positive in comunità* (Tab.31).

	Variabile indipendente (Gruppi)	Media	DS
Relazioni positive all'interno della comunità*	Équipe 1 volta a settimana	3.78	0.746
	Équipe 2 volte al mese	3.52	0.622
	Équipe 1 volta al mese o meno	3.50	0.897

Tab.31 - ANOVA obiettivi educativi e frequenza riunioni di équipe

Nello specifico, i Post Hoc mostrano come chi svolge le riunioni di équipe una volta a settimana abbia un punteggio medio significativamente maggiore rispetto a chi le svolge invece una volta al mese o meno. Ciò evidenzia l'importanza di questo strumento di supporto all'attività professionale che può costituire un fattore agevolante rispetto alla costruzione di un clima relazionale positivo in comunità, funzionale al lavoro educativo svolto nel quotidiano con i minori di area penale.

Degli strumenti a supporto dell'attività professionale, anche la *supervisione* può rappresentare un fattore agevolante per l'intervento in comunità. L'analisi della varianza ANOVA mostra infatti differenze statisticamente significative tra le medie di coloro che usufruiscono di tale supporto e di chi no, in particolare rispetto all'obiettivo dell'*assenza di recidiva* ( $F = 6.44$ ;  $p = 0.014$ ) (Tab.32).

<sup>78</sup> Per le medie dei fattori considerati si rimanda al paragrafo 3.2. per gli obiettivi educativi (Tab. 21), e al paragrafo 3.2.1. per le pratiche di microsistema (Tab.22 e Tab.23), e di esosistema (Tab.30).

	Variabile indipendente (Gruppi)	Media	DS
	Assenza di recidiva*	Presenza supervisione	2.76
Assenza supervisione		3.52	0.647

Tab.32- ANOVA obiettivi educativi e supervisione

La presenza di uno spazio di sostegno per gli operatori in comunità, che può incidere favorevolmente sul loro benessere, le loro competenze e il loro senso di autoefficacia, può influire sulla percezione del raggiungimento degli obiettivi educativi, in particolare sulla possibilità che, dopo l'intervento, i minori si allontanino definitivamente dal contesto deviante e non commettono ulteriori reati.

Le analisi della varianza mostrano inoltre risultati statisticamente significativi tra alcuni obiettivi e il ruolo ricoperto dai rispondenti in comunità (Assenza di recidiva  $F= 4.85$ ;  $p = 0.003$ ; Relazioni positive all'esterno  $F = 5.47$ ;  $p = 0.002$ ).

	Variabile indipendente (Gruppi)	Media	DS
	Assenza di recidiva*	Responsabili	2.94
Coordinatori		2.74	0.575
Educatori		2.56	0.600
Altro		2.67	0.565
Relazioni positive all'esterno**	Responsabili	3.40	0.739
	Coordinatori	3.31	0.701
	Educatori	2.98	0.805
	Altro	3.42	0.881

Tab.33- ANOVA obiettivi educativi e ruolo

I test Post-Hoc mostrano infatti una differenza statisticamente significativa tra le medie dei responsabili e degli educatori rispetto all'obiettivo dell'assenza di recidiva, e tra educatori e ruoli apicali (responsabili e coordinatori), rispetto alla costruzione di relazione positive all'esterno. Gli educatori considerano meno raggiungibili entrambi gli obiettivi. La loro opinione potrebbe essere legata alla maggiore vicinanza agli adolescenti e alla minore frequenza di interazioni con l'esterno, a differenza di quanto accade per le figure apicali.

Le ANOVA condotte considerando come variabile dipendente le *pratiche educative di microsistema* e come variabile indipendente il *tempo di permanenza*, mostrano risultati statisticamente significativi rispetto ad alcune pratiche in particolare (con F compreso tra 3.63 e 10.19;  $p < 0.05$ ) (Tab.34).

	Variabile indipendente (Gruppi)	Media	DS
	Attività di istruzione*	Meno di 1 anno	3.87
Circa 1 anno		4.24	0.782
Più di 1 anno		4.29	0.655
Sostegno psicologico***	Meno di 1 anno	3.68	1.142
	Circa 1 anno	4.25	0.810
	Più di 1 anno	4.34	0.909
Uscite di gruppo**	Meno di 1 anno	3.63	1.105
	Circa 1 anno	4.19	0.825
	Più di 1 anno	4.08	0.763
Attività sportive di gruppo**	Meno di 1 anno	3.15	1.069
	Circa 1 anno	3.75	0.953
	Più di 1 anno	3.65	0.982
Mansioni domestiche***	Meno di 1 anno	4.31	0.951
	Circa 1 anno	4.49	0.870
	Più di 1 anno	4.80	0.477
Colloqui con le figure educative*	Meno di 1 anno	4.26	0.922
	Circa 1 anno	4.51	0.737
	Più di 1 anno	4.62	0.592
Laboratori terapeutici*	Meno di 1 anno	2.60	0.949
	Circa 1 anno	3.01	1.178
	Più di 1 anno	3.09	1.288

Tab.34- ANOVA pratiche di microsistema e tempo di permanenza

I test Post Hoc mostrano una differenza statisticamente significativa tra le medie di chi ha indicato una permanenza dei minori inferiore a un anno e chi ha segnalato un periodo più lungo (circa un anno o oltre), in relazione allo svolgimento di attività di istruzione, sostegno psicologico, uscite di gruppo e attività sportive di gruppo. Tali attività risultano più frequenti quando il minore resta più a lungo, evidenziando come un periodo di permanenza breve non consenta l'attivazione di questi interventi che richiedono un investimento maggiore in termini di tempo o di impegno (come ad esempio il sostegno psicologico, un percorso formativo stabile, e pratiche volte alla creazione di un senso di appartenenza alla comunità). Il tempo di permanenza si delinea quindi come un possibile fattore ostacolante, bloccando o inibendo l'investimento educativo e l'attivazione di alcune pratiche.

Relativamente alle mansioni domestiche, i colloqui con figure educative e i laboratori terapeutici, i test Post Hoc rilevano una differenza

significativa tra chi considera la permanenza media inferiore e chi superiore a un anno. Anche queste pratiche necessitano di un periodo più lungo per essere implementate e sono meno frequentemente adottate con minori che restano per un tempo più breve.

Le ANOVA condotte tra *pratiche di mesosistema* e fattori agevolanti e ostacolanti non hanno mostrato risultati statisticamente significativi.

Le ANOVA condotte per esaminare la relazione tra il *lavoro di rete* e le *aree geografiche* in cui sono collocate le comunità, mostrano risultati statisticamente significativi rispetto ad alcune pratiche in particolare (F compreso tra 3.27 e 7.15;  $p < 0.05$ ) (Tab.35).

	Variabile indipendente (Gruppi)	Media	DS
Formazione con le istituzioni ***	Nord Ovest	2.93	1.08
	Nord Est	2.79	1.13
	Centro	3.10	1.05
	Sud	3.71	1.04
	Isole	3.49	1.19
Progettazione condivisa tra enti e istituzioni *	Nord Ovest	2.93	1.06
	Nord Est	3.09	1.27
	Centro	2.97	1.01
	Sud	3.50	1.08
	Isole	3.36	1.01
Momenti strutturati di riflessione, confronto e valutazione con i servizi del territorio rispetto ai progetti dei minori***	Nord Ovest	2.89	1.11
	Nord Est	3.06	1.19
	Centro	3.08	1.06
	Sud	3.74	1.02
	Isole	3.45	1.25

Tab.35- ANOVA Lavoro di rete e area geografica

I Post Hoc, relativi ai momenti di formazione con le Istituzioni, mostrano una differenza statisticamente significativa tra le medie dei rispondenti del Nord Est, Nord Ovest e Centro che risultano più elevate di quelle del Sud, e tra quelle del Nord Est, più alte di quelle delle Isole.

Per quanto riguarda la progettazione condivisa con enti e istituzioni, emerge una differenza statisticamente significativa tra le medie dei rispondenti del Nord Ovest, più alte di quelle dei rispondenti del Sud. Inoltre, relativamente ai momenti strutturati di riflessione, confronto e valutazione dei progetti dei minori, si osserva una differenza statisticamente significativa tra le medie del Nord Est, Nord Ovest e Centro, più alte di quelle dei rispondenti del Sud.

I risultati dell'ANOVA evidenziano una significativa discrepanza nella frequenza di queste pratiche, a livello di esosistema, più frequenti nel

Nord e meno frequenti nel Sud, in termini di collaborazione e costruzione di reti con le istituzioni. Questa differenza non si limita alla formazione, ma si estende anche alla progettazione condivisa. Inoltre, si osserva una variazione tra queste aree riguardo ai momenti strutturati di riflessione, confronto e valutazione con i servizi territoriali sui progetti dei minori.

Mentre nel Nord, questi processi appaiono più integrati e sistematici, contribuendo alla creazione di una rete più solida e ampia che coinvolge le istituzioni, nel Sud ciò avviene più raramente rappresentando un ostacolo al lavoro che la comunità dovrebbe svolgere con gli altri servizi che hanno in carico il minore e con il territorio.

L'ANOVA condotta per esaminare la relazione tra il lavoro di rete e il territorio nel quale è collocata la comunità non ha invece mostrato risultati significativi.

Di seguito vengono riportate le correlazioni tra obiettivi educativi, indicati in Tabella 36, e pratiche adottate in comunità ai diversi livelli. Ci si soffermerà sui dati più rilevanti ai fini della ricerca.

---

Obiettivi educativi

- Ob.1 Assenza di recidiva
  - Ob.2 Responsabilizzazione
  - Ob.3 Consapevolezza
  - Ob.4 Relazioni positive in comunità
  - Ob.5 Relazioni positive all'esterno
  - Ob.6 Reinserimento sociale
  - Ob.7 Cambiamento nel percorso di vita
- 

*Tab.36 – Obiettivi educativi*

Tra le pratiche previste nel progetto educativo dei minori, *l'attività lavorativa* mostra una correlazione statisticamente significativa con quattro dei sette obiettivi educativi: responsabilizzazione del minore, raggiungimento di un cambiamento nel percorso di vita del minore, costruzione di relazioni positive all'esterno e il reinserimento sociale. Questo dato evidenzia l'importanza di offrire opportunità concrete di cambiamento per facilitare il raggiungimento degli obiettivi educativi, permettendo al

minore di poter modificare positivamente il proprio percorso di vita rispetto al passato.

	Ob.1	Ob.2	Ob.3	Ob.4	Ob.5	Ob.6	Ob.7
Attività di istruzione	-0.056	-0.104	-0.076	0.018	-0.064	0.041	0.048
Attività lavorativa	0.098	0.230 ***	0.082	0.138 *	0.158 **	0.185 **	0.220 ***
Attività sportiva	0.114	0.118 *	0.056	0.100	0.165 **	0.044	0.104
Attività di utilità sociale	0.130 *	0.082	0.104	0.158 **	0.114	0.118 *	0.120 *
Sostegno psicologico	0.036	0.050	0.035	0.017	0.044	0.014	0.071
Programma di giustizia riparativa	0.082	0.057	0.039	-0.022	0.057	0.014	0.018

\*p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Tab.37 – Correlazioni tra obiettivi educativi e attività del PEI.

Tra le pratiche svolte nel quotidiano in comunità, i *colloqui con le figure educative* correlano con quattro dei sette obiettivi educativi perseguiti nel lavoro con i minori di area penale: assenza di recidiva, responsabilizzazione del minore, presa di coscienza rispetto ai danni arrecati alla vittima e alla comunità, costruzione di relazioni positive all'interno della comunità (Tab.38). La presenza di momenti di confronto con le figure educative risulta dunque fondamentale non solo nel lavoro di accompagnamento del minore nel suo percorso penale volto a favorire la consapevolezza delle conseguenze del reato commesso e a prevenire la recidiva, ma anche per la creazione di un clima relazionale positivo all'interno della comunità.

Le *uscite di gruppo* mostrano una correlazione con la costruzione di relazioni positive in comunità, evidenziando come i momenti vissuti al di fuori del contesto comunitario possano rafforzare il senso di appartenenza attraverso la condivisione di nuove esperienze.



	Ob.1	Ob.2	Ob.3	Ob.4	Ob.5	Ob.6	Ob.7
Mansioni domestiche	0.162 **	0.040	0.011	0.152 *	0.098	0.059	0.059
Colloqui con figure educative	<b>0.212 ***</b>	<b>0.141 *</b>	<b>0.135 *</b>	<b>0.187 **</b>	0.122 *	0.051	0.052
Laboratori terapeutici	-0.035	0.012	-0.040	-0.037	0.025	-0.042	0.042
Laboratori creativi	0.073	0.132 *	0.079	0.100	0.166 **	0.130 *	0.138 *
Uscite di gruppo	0.105	0.111	0.097	<b>0.170 **</b>	<b>0.187 **</b>	0.034	0.093
Attività sportive di gruppo	0.041	0.012	-0.001	0.052	0.140 *	-0.020	-0.003
Attività culturali	0.096	0.069	0.080	0.018	0.228 ***	0.081	0.110
Riunioni di gruppo	0.086	0.031	0.002	0.058	0.052	0.014	0.071
Sostegno psicologico di gruppo	-0.022	-0.000	-0.009	-0.041	-0.016	-0.056	-0.016
Laboratori sulla legalità	0.040	0.081	0.073	0.064	0.165 **	0.082	0.078
Laboratori di educazione socio-emotiva	0.017	0.046	0.006	-0.017	0.049	-0.020	0.016

\*p &lt; .05, \*\* p &lt; .01, \*\*\* p &lt; .001

Tab.38 – Correlazioni tra obiettivi educativi e pratiche educative di vita quotidiana

Tra le pratiche adottate in caso di trasgressione e conflitto, quelle riconducibili ad un approccio riparativo (*riparazione indiretta, spazi di mediazione, discussione di gruppo e riparazione diretta*) correlano con la costruzione di relazioni positive in comunità. La riparazione indiretta, in particolare, anche con gli obiettivi di responsabilizzazione e consapevolezza. Al contrario, le *punizioni* sembrano essere meno utili per il raggiungimento di alcuni obiettivi educativi, mostrando correlazioni negative.

	Ob.1	Ob.2	Ob.3	Ob.4	Ob.5	Ob.6	Ob.7
Punizione	-0.149 *	-0.086	-0.111	-0.081	-0.089	-0.062	-0.096
Sottrazione paghetta	0.046	-0.069	-0.038	0.026	-0.100	-0.057	-0.051
Esclusione dalle attività	-0.058	0.011	0.015	-0.016	0.008	-0.009	0.010
Riparazione diretta	0.172 **	0.148 *	0.143 *	<b>0.184 **</b>	0.083	-0.002	-0.014
Discussione di gruppo	0.070	0.101	0.145 *	<b>0.239 ***</b>	0.128 *	0.045	0.033
Riparazione indiretta	0.070	<b>0.165 **</b>	<b>0.156 **</b>	<b>0.237 ***</b>	0.192 **	0.063	0.136 *
Spazi di mediazione	0.055	0.150 *	0.140 *	<b>0.242 ***</b>	0.176 **	0.087	0.094

\*p &lt; .05, \*\* p &lt; .01, \*\*\* p &lt; .001

Tab.39 – Correlazioni tra obiettivi educativi e pratiche adottate in caso di trasgressione

L'analisi condotta evidenzia inoltre come la *collaborazione con la famiglia* sia correlata con diversi obiettivi educativi (Tab.40), in particolare la responsabilizzazione del minore, il reinserimento sociale del minore e il

raggiungimento di un cambiamento nel suo percorso di vita. Questo dato sottolinea l'importanza di lavorare sul contesto di provenienza del minore, per promuovere un cambiamento che non si limiti alla sua permanenza in comunità ma che si estenda nel tempo, anche dopo il termine del percorso residenziale.

	Ob.1	Ob.2	Ob.3	Ob.4	Ob.5	Ob.6	Ob.7
Coinvolgimento famiglia in fase di inserimento	0.093	0.076	0.055	0.195 ***	0.059	-0.029	-0.043
Coinvolgimento famiglia in fase di intervento	0.083	0.146 *	0.086	0.159 **	0.124 *	0.012	0.046
Coinvolgimento famiglia in decisioni e monitoraggio	0.091	0.125 *	-0.007	0.062	0.061	-0.002	0.077
Colloqui periodici con la famiglia	0.112	0.124 *	0.106	0.171 **	0.116	0.028	0.038
Spazi di ascolto per la famiglia	0.102	0.059	0.019	0.117	0.073	-0.011	-0.021
Interventi di sostegno alle competenze genitoriali	0.046	0.050	-0.003	0.067	0.039	-0.053	-0.038
Mediazione tra famiglia e minore	0.089	0.072	0.080	0.176 **	0.024	0.061	0.039
Collaborazione con la famiglia	0.140 *	<b>0.188 **</b>	0.100	0.106	0.150 *	<b>0.242 ***</b>	<b>0.236 ***</b>
Progettazione condivisa del PEI con USSM	0.068	0.066	0.103	0.128 *	0.109	0.056	-0.024
Incontri di scambio con assistenti sociali	0.088	<b>0.142 *</b>	<b>0.120 *</b>	<b>0.159 **</b>	0.101	-0.001	-0.031
Monitoraggio del servizio sociale	0.013	0.037	0.094	0.186 **	0.071	-0.014	-0.020
Visite in comunità delle assistenti sociali	0.048	0.072	0.094	0.148 *	0.166 **	0.021	0.051
Collaborazione comunità-servizi sanitari	0.009	0.018	0.106	0.101	0.052	0.120	0.116
Collaborazione comunità-servizi giustizia riparativa	0.078	0.123	0.108	0.074	0.112	0.051	0.119
Collaborazione comunità- avvocati	-0.048	0.049	0.044	0.014	0.058	0.161**	0.113

\*p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Tab.40 – Correlazioni tra obiettivi educativi e pratiche di mesosistema

A livello di mesosistema (Tab.40), anche gli *incontri di scambi con i servizi sociali inviati* (USSM) correlano con la costruzione di relazioni positive in comunità nonché con la responsabilizzazione e la consapevolezza del minore riguardo al reato commesso. Ciò suggerisce l'importanza di un lavoro sinergico e coordinato tra comunità e servizi sociali, per supportare il minore nel suo percorso penale.

Nel lavoro di rete, la *progettazione condivisa* tra gli Enti e le Istituzioni e i *momenti di riflessione, confronto, e valutazione* con i servizi del territorio sui bisogni e i progetti educativi dei minori correlano con alcuni obiettivi educativi (Tab.41). In particolare, si rilevano correlazioni sia con la costruzione di relazioni positive all'esterno, che suggeriscono come queste pratiche di rete possano facilitare un intervento globale sul minore, sia con la

creazione di un clima positivo all'interno della comunità, che si percepisce parte di un sistema di presa in carico più ampio.

	Ob.1	Ob.2	Ob.3	Ob.4	Ob.5	Ob.6	Ob.7
Reti di collaborazione	0.059	0.092	0.079	0.161 **	0.084	0.083	0.089
Accordi e protocolli di intesa	-0.013	0.044	0.053	0.142 *	0.097	0.084	0.037
Formazione con le istituzioni	0.044	0.154 **	0.113	0.194 **	0.177 **	0.023	0.113
Progettazione condivisa	0.127 *	0.206 ***	0.128 *	0.182 **	0.260 ***	0.144 *	0.177 **
Momenti di riflessione, confronto, valutazione	0.134 *	0.189 **	0.100	0.196 ***	0.260 ***	0.126 *	0.162 **
Incontri periodici con i servizi	0.105	0.119 *	0.023	0.177 **	0.147 *	-0.014	0.068
Educatore referente con l'esterno	0.097	0.067	0.053	0.073	0.099	0.063	0.040
Volontari in comunità	0.141 *	0.050	0.099	0.221 ***	0.117	0.037	0.059

p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Tab.41– Correlazioni tra obiettivi educativi e lavoro di rete

### 3.2.3. Esperienze di giustizia riparativa

Circa la metà dei rispondenti (45.3%) sostiene che i minori autori di reato solitamente svolgono un programma di giustizia riparativa nel loro percorso penale, a fronte di un 34.8% che afferma che invece tale attività non sia svolta e il restante 19.9 % che afferma di non sapere (Tab.42). Il confronto tra questo dato e quello relativo alla presenza di attività di utilità sociale durante il percorso dei minori di area penale (il 92% ha risposto che viene svolto), evidenzia come a differenza di tali attività, inserite quasi “a priori” nel progetto, la partecipazione a programmi di giustizia riparativa rappresenti una prassi decisamente meno consolidata.

Programmi di giustizia riparativa	N.	% del Totale
Sì	130	45.3 %
No	100	34.8 %
Non so	57	19.9 %

Tab.42– Svolgimento di programmi di giustizia riparativa durante il percorso penale

Tra coloro che hanno risposto affermando che i minori svolgono solitamente programmi di giustizia riparativa, vengono segnalati come più

frequenti la mediazione penale diretta con la vittima e altri programmi dialogici che prevedono la presenza di un mediatore, realizzati nell'interesse sia della vittima che della persona indicata come autore dell'offesa (Tab.43). Quest'ultima categoria include programmi con caratteristiche diverse come ad esempio i *circle*.<sup>79</sup>

In generale, la mediazione nelle sue varie forme risulta la pratica più comune. Oltre alla mediazione diretta, 23 persone hanno riportato lo scambio di messaggi tra autore e vittima, senza che si arrivi ad un loro incontro. Anche la mediazione con vittime aspecifiche, e la mediazione estesa alle famiglie degli autori e delle vittime, risulta una pratica poco comune.

Infine, 23 rispondenti, pur avendo indicato che i minori partecipano a programmi di giustizia riparativa, non hanno specificato quale tipo di programma venga effettivamente svolto. Le risposte raccolte portano a ipotizzare che vi sia una conoscenza limitata delle tipologie di programmi di giustizia riparativa esistenti e delle loro caratteristiche.

<b>Programmi di giustizia riparativa</b>	<b>N.*</b>
Mediazione penale diretta	51
Mediazione penale estesa ai gruppi parentali	13
Mediazione penale indiretta	23
Mediazione penale aspecifica	19
Dialogo riparativo	21
Ogni altro programma dialogico	46

\*Il questionario prevedeva la possibilità di indicare più di un'opzione, per tale motivo viene presentato il numero di risposte per ciascun programma.

*Tab.43– Tipologie di programmi di giustizia riparativa*

Tra coloro che hanno indicato che i minori partecipano a programmi di giustizia riparativa, il 42.3% ritiene che tali programmi siano molto utili nel promuovere la responsabilizzazione dell'adolescente rispetto al reato commesso, mentre il 41.5% li considera abbastanza utili (Tab.44). Le

<sup>79</sup> Cfr. nota 29 p.69.

risposte negative sono meno frequenti. Infatti vi è solo un 9,2% che li ritiene poco utili. Per il restante 6.9%, questi programmi sono decisamente utili per promuovere la responsabilizzazione dei minori rispetto al reato commesso.

<b>Utilità programmi giustizia riparativa</b>	<b>N.</b>	<b>% del Totale</b>
Poco	12	9.2 %
Abbastanza	54	41.5 %
Molto	55	42.3 %
Del tutto	9	6.9 %

*Tab.44– Utilità programmi di giustizia riparativa*

Si riscontra inoltre un'ampia eterogeneità nella presenza dei servizi di giustizia riparativa nei territori in cui si trovano le strutture: il 38% dei rispondenti afferma che tali servizi siano presenti, mentre il 28.9% dichiara che non lo siano. Dalle risposte date emerge ancora una volta una scarsa informazione riguardo ai servizi presso i quali possono essere svolti programmi di giustizia riparativa. Infatti un terzo degli operatori (33,1%) ignora se tali servizi siano presenti o meno.

<b>Presenza di servizi di giustizia riparativa sul territorio</b>	<b>N.</b>	<b>% del Totale</b>
Sì	109	38.0 %
No	83	28.9 %
Non so	95	33.1 %

*Tab.45– Servizi di giustizia riparativa sul territorio*

Tra coloro che hanno segnalato la presenza di servizi di giustizia riparativa nel proprio territorio, il 41.3% ritiene che il livello di collaborazione tra tali servizi e la comunità si collochi su un punteggio intermedio ("abbastanza") della scala Likert. Una percentuale simile di rispondenti si divide tra chi percepisce un livello di collaborazione inferiore e chi lo

considera invece superiore (entrambi al 23.8%). Questo dato evidenzia la mancanza di un approccio strutturato alla collaborazione tra le comunità che accolgono i minori e i servizi di giustizia riparativa durante l'attuazione dei programmi, probabilmente dovuta alla scarsa implementazione di questi ultimi.

Collaborazione tra comunità e servizi di giustizia riparativa	Frequenze	% del Totale
Per niente	3	2.7 %
Poco	26	23.8 %
Abbastanza	45	41.3 %
Molto	26	23.8 %
Del tutto	5	4.6 %
Non so	4	3.7%

*Tab.46– Collaborazione comunità-servizi di giustizia riparativa*

### 3.3. Osservazioni conclusive dello studio 2

I risultati dello studio condotto a livello nazionale, mostrano come siano maggiormente consolidate le pratiche adottate con i minori nel contesto quotidiano e nel lavoro con i servizi sociali invianti, rispetto a quelle con la famiglia, i servizi sanitari, gli avvocati ma anche con la rete allarga, le istituzioni e i servizi territoriali. Tuttavia, le correlazioni condotte in fase di analisi, hanno evidenziato come una maggiore collaborazione con la famiglia possa agevolare il reinserimento e cambiamento nel percorso di vita del minore, e come la progettazione, formazione e scambio all'interno della rete allargata possano favorire la costruzione di relazioni positive all'esterno e all'interno della comunità. Ciò porta a riflettere, in accordo con la letteratura educativa sul tema, sulla necessità di un intervento globale sul minore che consideri il suo contesto di provenienza e favorisca opportunità e scambi con il territorio. Le analisi della varianza ANOVA hanno inoltre evidenziato una disparità rispetto al rapporto sinergico con le istituzioni e i servizi territoriali tra Nord e Sud tale da poter ostacolare il lavoro educativo delle comunità.

Le correlazioni effettuate sulla base dei dati disponibili mostrano come, tra le attività del PEI, l'attività lavorativa possa contribuire maggiormente al raggiungimento degli obiettivi di reinserimento e cambiamento nel percorso di vita, evidenziando la necessità di costruire opportunità concrete. Le analisi mostrano inoltre come attraverso il colloquio con le figure educative, possa essere promossa, nei minori, consapevolezza e responsabilizzazione rispetto al reato commesso ma anche costruire un clima relazionale positivo in comunità, funzionale all'intervento.

Nel microsistema comunità, le pratiche riconducibili a un approccio riparativo nella gestione dei momenti di trasgressione e conflitto, come la riparazione diretta, la discussione, la riparazione indiretta e la mediazione sono pratiche adottate con una certa frequenza e più utili rispetto a quelle riferibili ad un approccio punitivo. Le correlazioni condotte mettono in luce come tali pratiche possano inoltre favorire un clima relazionale positivo in comunità, portando a riflettere sulla necessità di una loro maggiore implementazione.

Le analisi della varianza ANOVA hanno evidenziato come le riunioni di équipe e la supervisione professionale rappresentino importanti strumenti di supporto all'attività professionale, che necessitano di essere garantiti: chi usufruisce di tali spazi considera infatti più raggiungibili alcuni obiettivi del proprio intervento. Nelle comunità, un tempo di permanenza breve invece, come riscontrato nel primo studio, può non essere sufficiente ad implementare alcune attività come il sostegno psicologico o quelle volte alla creazione di un senso di appartenenza al gruppo-comunità. Tuttavia, dalle analisi condotte, il tempo di permanenza non risulta influire significativamente rispetto agli obiettivi educativi.

Come riscontrato nello studio 1, anche a livello nazionale, i programmi di giustizia riparativa non sono frequentemente inseriti nei progetti educativi per i minori, rappresentando una prassi ancora poco consolidata nel percorso degli adolescenti di area penale collocati in comunità. Tuttavia, nei casi in cui questi programmi vengano implementati, i rispondenti li considerano una pratica che può contribuire favorevolmente alla responsabilizzazione dei minori rispetto al reato commesso. Le risposte dei partecipanti si distribuiscono prevalentemente sui punteggi 3 (abbastanza) e 4 (molto) della scala Likert, rispettivamente con il 41.4% e il 42.3%. Sono

emerse inoltre importanti differenze riguardo alla presenza di servizi di giustizia riparativa nei territori di riferimento delle comunità, evidenziando non solo una disparità nell'accesso, ma anche una limitata conoscenza da parte degli operatori circa la loro presenza e le diverse tipologie di programmi attuati, e dunque la necessità di maggiore informazione e formazione su questa tematica.



## Capitolo quarto

### Studio 3: studio di caso di una comunità educativa che accoglie adolescenti autori di reato in provincia di Roma

#### 4.1. Impianto metodologico

Il terzo studio condotto ha l'obiettivo di descrivere in maniera approfondita le pratiche educative adottate con gli adolescenti autori di reato in comunità. L'indagine si propone di rispondere alle domande che orientano la struttura generale della ricerca da una prospettiva locale, nello specifico:

1. quali pratiche educative sono messe in campo dagli educatori delle comunità per minori per accompagnare gli adolescenti autori di reato nei loro percorsi educativi?
2. quali elementi agevolano e ostacolano la riuscita degli interventi messi in campo dalle comunità?
3. qual è l'esperienza delle comunità per minori rispetto alla giustizia riparativa?

Inoltre al fine di un maggiore approfondimento delle pratiche con adolescenti autori di reato in comunità sono state definite due ulteriori domande di ricerca:

4. quali pratiche adottano gli educatori per responsabilizzare i minori di area penale?
5. quali pratiche adottano gli educatori per gestire i conflitti in comunità?

Per raggiungere l'obiettivo di ricerca è stato deciso di indagare le pratiche direttamente nel contesto in cui vengono adottate, coinvolgendo nello studio gli educatori impegnati nel lavoro quotidiano con i minori in comunità. A tal fine è stato scelto di condurre uno studio di caso singolo (*single-case study*) a fini descrittivi (Yin, 2018; Trinchero, 2004) che ha

permesso di indagare in profondità il tema. Nello studio di caso singolo (*single-case study*)

viene esplorato in profondità un solo caso, solitamente selezionato per la sua natura critica, inusuale, comune, rivelatrice o longitudinale. Questo tipo di studio consente un esame dettagliato del caso nel suo contesto reale, specialmente quando i confini tra il fenomeno e il contesto non sono chiaramente definiti (Yin, 2018, p.49)<sup>80</sup>

Tale strategia di ricerca è stata considerata la più adeguata all'obiettivo, dal momento che considera "l'unicità e irripetibile specificità" (Trincherò, 2004, p.157) di ciascun caso e, di conseguenza, di ogni intervento educativo residenziale con adolescenti di area penale. È stato scelto di svolgere l'indagine in una comunità che fosse "esperta" nel lavoro con questi minori al fine di mettere in luce, in quel particolare contesto, le pratiche adottate.

La comunità oggetto dello studio di caso è stata scelta tra quelle presenti nella regione Lazio, che hanno partecipato alla prima fase di ricerca. I criteri di scelta della struttura sono stati: l'esperienza maturata nel lavoro con minori di area penale, l'attenzione rivolta al tema della giustizia riparativa (riscontrate durante l'intervista condotta nella fase esplorativa), e la presenza di minori di area penale al momento dello svolgimento dello studio.<sup>81</sup> Una volta identificata la struttura, situata in provincia di Roma, è stato necessario acquisire primariamente il consenso alla partecipazione della coordinatrice e, una volta accordato, l'autorizzazione del Dipartimento della giustizia minorile e di comunità a procedere.<sup>82</sup> Successivamente è stata estesa la richiesta di partecipazione allo studio a tutti gli operatori. In particolare, è stato svolto un incontro con l'intera équipe, nel

<sup>80</sup> Traduzione ad opera di chi scrive.

<sup>81</sup> Come evidenziato anche negli altri studi, a causa dell'elevato turnover di minori di area penale nelle strutture, alcune comunità che accoglievano questi minori durante il primo studio, al momento del terzo accoglievano esclusivamente altre tipologie di utenza.

<sup>82</sup> Come specificato nella sezione dedicata alla procedura etica della ricerca (par. 1.2.), il Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità ha autorizzato lo svolgimento dello studio, con la richiesta di garantire la tutela della privacy dei minori accolti.

quale sono stati esposti gli obiettivi della ricerca, gli strumenti adottati e le aree tematiche affrontate.

In base a quanto rilevato dalla scheda strutturata compilata dalla coordinatrice al momento dell'intervista, svolta nella prima fase di ricerca, la comunità ospita minori di area penale dal 2018 e riceve frequenti invii dal Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità. Nella struttura, oltre alla coordinatrice e al responsabile, lavorano 10 operatori e 2 progettiste. Al momento del primo studio erano accolti in comunità 6 minori di area penale.

Lo studio di caso fa ricorso a "molteplici fonti di prova" (Yin, 1984, p.23), che non sono previste "a priori", ma sulla base delle peculiarità del contesto (Trincherò, 2004). Ciò ha permesso, non solo di scegliere gli strumenti di ricerca più utili all'obiettivo di ricerca, ma anche di condividere e negoziare con i referenti della comunità e con il DGMC, quelli più consoni al contesto che si andava a indagare. Nel rispetto della tutela della privacy dei minori presenti in comunità, non è stato possibile coinvolgerli nello studio.

Lo studio ha previsto l'utilizzo di due fonti di dati, rilevati tramite strumenti qualitativi di ricerca: l'osservazione e i focus group (Lucisano & Salerni, 2002). In Tabella 47 sono presentati gli strumenti, le dimensioni indagate e, per i focus group, le aree tematiche affrontate.<sup>83</sup>

<sup>83</sup> In appendice C è riportata la scheda di osservazione, in appendice D la traccia del focus group 1 e in appendice E la traccia del focus group 2.

Strumento	<i>Dimensioni indagate</i>	
<b>Scheda semi-strutturata</b>	Progettazione attività individuali (PEI) Progettazione attività di gruppo Pratiche adottate in caso di trasgressione Conflitti in comunità Lavoro con le famiglie Rapporto con i servizi invidanti (USSM) Rapporto con i servizi sanitari (TSMREE) Rapporto con gli enti del territorio	
<b>Focus group 1</b>	Responsabilizzazione dei minori	<i>Aree tematiche della traccia</i>
		Ruolo degli educatori Finalità educative Pratiche educative per la responsabilizzazione Aspetti agevolanti Aspetti ostacolanti Miglioramento
<b>Focus group 2</b>	Conflitti in comunità	Tipologia di conflitti in comunità Strategie adottate per risolvere i conflitti Aspetti agevolanti Aspetti ostacolanti Miglioramento

*Tab.47 - Strumenti e dimensioni indagate nello studio*

L'osservazione, non partecipante, è stata condotta durante le riunioni di équipe, momento centrale di progettazione educativa in comunità, ma anche di condivisione delle pratiche adottate nel lavoro con i minori e delle possibili difficoltà riscontrate. Per l'osservazione è stata costruita ad hoc una scheda semi-strutturata, nella quale sono state indicate le diverse pratiche che possono essere adottate in comunità, non solo nel lavoro quotidiano con i minori, ma anche a livello di mesosistema e esosistema. Oltre a rilevare se l'argomento fosse affrontato o meno durante la riunione di équipe, era lasciato ampio spazio alle note di campo, al fine di appuntare il contenuto espresso dai partecipanti rispetto alla questione. È stato annotato il tempo dedicato a ciascun argomento. Sono state osservate due riunioni di équipe.

I focus group hanno invece permesso di approfondire, con il gruppo degli educatori, il tema della responsabilizzazione dei minori di area penale e dei conflitti in comunità. È stato scelto di coinvolgere esclusivamente gli educatori, e non le figure apicali, per evitare i possibili condizionamenti derivanti dalla loro presenza. Le tracce dei focus group, costruite ad hoc, prevedevano domande orientate a focalizzare il tema

d'indagine, lasciando però ampio spazio di discussione tra i partecipanti. I focus group sono stati registrati per consentire una trascrizione puntuale.

Nella fase iniziale del primo focus group è stata proposta un'attività *ice-breaking* volta a creare un clima sereno di conoscenza e condivisione e a introdurre la tematica, stimolando nei partecipanti una riflessione sul proprio vissuto professionale. A tal fine, sono state utilizzate alcune carte Dixit, che, attraverso le immagini raffigurate, potessero evocare l'idea che gli educatori avevano del proprio lavoro in comunità (Fig. 17). A conclusione del focus group sono state riprese le immagini iniziali, per riflettere singolarmente su un elemento che, alla luce della riflessione condivisa, fosse a loro parere essenziale nel lavoro con i minori di area penale.



Fig. 17 – Immagini utilizzate per l'attività *ice-breaking* nel focus group 1.

Nel secondo focus group, dedicato ai conflitti, l'incontro è stato avviato introducendo l'argomento a partire dalle esperienze dei partecipanti. Sono stati utilizzati dei post-it nei quali ciascuno ha scritto, e condiviso, 3 parole chiave, che hanno orientato lo svolgimento dell'incontro e la discussione tra i partecipanti. A conclusione è stata svolta nuovamente l'attività chiedendo a ciascuno di scrivere e condividere un'azione educativa emersa come fondamentale nella discussione e un'area di miglioramento.

Entrambe le attività che hanno introdotto e concluso gli incontri sono state funzionali alla creazione di un clima collaborativo con gli educatori. Questi ultimi hanno manifestato soddisfazione per la partecipazione allo studio, sottolineando come i focus group abbiano rappresentato utili

spazi di riflessione sul proprio lavoro e sulle pratiche adottate, oltre che di condivisione con i colleghi su tali tematiche.

Tutti gli operatori presenti nei giorni delle rilevazioni dei dati hanno preso parte alla ricerca. Alcuni educatori non erano in turno e non hanno partecipato allo studio. Prima delle rilevazioni è stato richiesto a ogni operatore il consenso alla partecipazione allo studio e al trattamento dei dati.

Le osservazioni sono state svolte a distanza di due settimane. I focus group sono stati condotti il giorno stesso delle osservazioni, prima dello svolgimento della riunione di équipe. I momenti nei quali svolgere le rilevazioni sono stati concordati con la coordinatrice della comunità in base agli impegni e alle disponibilità dell'intera équipe. In Tab. 48 sono riportati i principali dati di contesto delle rilevazioni condotte.

Rilevazione	Durata	Persone presenti
<b>Osservazione 1</b>	1h 35 min	Responsabile Coordinatrice 4 operatori 2 progettiste
<b>Osservazione 2</b>	1h 25 min	Responsabile Coordinatrice 7 operatori 1 progettista
<b>Focus group 1</b>	1h 15 min	4 Educatori
<b>Focus group 2</b>	1h 45 min	5 Educatori

*Tab.48 – Dati di contesto delle rilevazioni*

Al fine di una maggiore oggettività nella rilevazione dei dati, sono state coinvolte nello studio 3 studentesse del corso di Pedagogia e scienze dell'educazione e formazione Sapienza (LM85). Queste ultime, appositamente formate rispetto allo strumento utilizzato, hanno avuto un ruolo attivo come osservatrici durante i due incontri. Ogni riunione è stata osservata da chi scrive e da una studentessa. Nei focus group, condotti da chi scrive, le studentesse hanno invece avuto il ruolo di osservatrici. Ogni

incontro ha infatti previsto la presenza di una di loro, utile a condividere, concluso il focus group, le impressioni sull'incontro svolto.

### **Metodo di analisi**

I focus group sono stati trascritti *verbatim* omettendo parole di riempimento e balbettii e correggendo piccoli errori di grammatica e espressioni dialettali (Pagani, 2020). Per l'analisi delle note di osservazione e dei focus group è stato scelto il metodo dell'Analisi Tematica Riflessiva (Braun e Clarke, 2006; 2019) (cfr. par. 2.1.1). L'approccio ai dati è ibrido induttivo-deduttivo (Xu & Zammit, 2020). La generazione di codici e temi è infatti avvenuta sia a partire dai dati emergenti (*data-driven*) che avendo a riferimento teorie e domande di ricerca (*theory-driven*). Per l'analisi dei dati dello studio è stata utilizzata la *Computer Assisted Qualitative Data Analysis* (CAQDAS) e nello specifico il software MAXQDA (De Gregorio & Lattanzi, 2012; Kuckartz & Rädiker, 2019; Gizzi & Rädiker, 2021). In fase di analisi, sono state rilevate le occorrenze e le co-occorrenze tra codici e temi.

Si specifica che gli stralci di testo selezionati come unità di analisi sono stati codificati in base alle tematiche trattate, per tale ragione un singolo estratto può appartenere a più temi o codici contemporaneamente.

## **4.2. Risultati**

I risultati verranno presentati, come nei precedenti studi, tenendo conto delle domande di ricerca. Oltre alla presentazione delle diverse pratiche emerse durante le osservazioni delle riunioni di équipe, saranno dedicati due paragrafi specifici alle pratiche volte alla responsabilizzazione dei minori e alla gestione dei conflitti, approfondite attraverso i focus group.

Rispetto ai fattori agevolanti e ostacolanti l'intervento educativa in comunità, verranno illustrati i temi e i codici emersi nell'intero data set dello studio, comprensivo delle due osservazioni e dei due focus group condotti. Il tema della giustizia riparativa verrà affrontato invece trasversalmente nei paragrafi dedicati alle altre domande di ricerca e non in un

paragrafo a parte dal momento che non emergono informazioni specifiche sull'argomento.

#### *4.2.1. Pratiche educative*

In entrambe le riunioni di équipe osservate, il responsabile della comunità ha condotto gli incontri. Il primo è stato avviato dando la parola, a turno, agli educatori affinché riportassero al gruppo eventuali episodi accaduti o questioni da affrontare. Il secondo invece è stato avviato con alcune comunicazioni di tipo organizzativo condivise dal responsabile. Gli educatori sono intervenuti liberamente rispetto ai diversi argomenti affrontati durante la riunione.

In Tabella 49 sono illustrati i temi emersi nelle diverse dimensioni esplorate attraverso la scheda di osservazione. Viene inoltre segnalata la presenza o assenza di argomenti relativi a ciascuna dimensione durante i due diversi momenti di rilevazione (Riunione di équipe 1 e Riunione di équipe 2).



<i>Livello</i>	<i>Dimensioni esplorate</i>	Équipe 1	Équipe 2	Temi emersi	
Microsistema	Pratiche adottate con ciascun minore in comunità	X	X	Relazione educativa Promozione di un cambiamento Pratiche educative di vita quotidiana	
	Progettazione di attività individuali (PEI)	X	X	Attività sportive Attività sociali	
	Progettazione attività di gruppo	X	X	Gite Laboratori in comunità	
	Pratiche adottate in caso di trasgressione	X	X	Sottrazione della paghetta	
	Conflitti in comunità	X	X	Conflitti tra minori Conflitti tra minori e figure educative	
Mesosistema	Lavoro con le famiglie	X		Mediazione della comunità	
	Rapporto con l'USSM	X		Condivisione delle preoccupazioni Condivisione delle decisioni sul percorso	
	Rapporto con il TSMREE	X		Riunioni condivise	
	Rapporto con gli altri enti del territorio	X		Collaborazione con associazioni sportive Assenza di alleanza con la scuola	
Temi emergenti	Livello	Dimensione	Équipe 1	Équipe 2	Temi
	Microsistema	Gestione organizzativa	X	X	Cura e manutenzione degli spazi Cambio turno Retribuzione degli educatori Rendicontazione delle spese
	Mesosistema	Rapporto comunità-magistrati	X		Delega delle responsabilità
	Ecosistema	Sistema di relazione tra le istituzioni	X		Rete allarga con i servizi e la scuola

Tab. 49 – Dimensioni e temi emersi nelle osservazioni

Le pratiche più frequenti sono quelle relative al microsistema. Tutte le dimensioni indagate in tale livello di lavoro in comunità sono state infatti

affrontate in entrambe le riunioni di équipe. Rispetto al *lavoro svolto con ciascun minore* accolto in comunità emergono in particolare il tema della *relazione educativa*, della *promozione di un cambiamento* nei minori e delle *pratiche di vita quotidiana*. Tra le *attività* del progetto educativo individualizzato (PEI) sono previste quelle *sportive e sociali*. Non viene fatto riferimento in équipe a programmi di giustizia riparativa. Ciò potrebbe essere motivato dal fatto che al momento delle rilevazioni nessun minore di area penale avesse attivo un programma di questo tipo.

In comunità vengono svolte diverse *attività di gruppo*. Alcune di queste si tengono all'interno della struttura, dove gli educatori organizzano vari *laboratori*, come quello di musica, canto, di gestione degli spazi esterni, oltre a momenti di visione di film e documentari. Altre attività si svolgono all'esterno, durante *gite* che includono, ad esempio, il parapendio e il trekking. Queste esperienze hanno l'obiettivo di offrire ai ragazzi opportunità nuove e inedite e di rafforzare il loro senso di appartenenza al gruppo. Durante le riunioni è stato fatto riferimento alla *sottrazione della paghetta*, come strumento in caso di trasgressione di regole e comportamenti non consoni dei minori, ad esempio il mancato rispetto degli impegni giornalieri come la scuola. Viene inoltre affrontato il tema dei *conflitti, tra minori* ma anche *con le figure educative* in due casi in particolare. Il primo relativo all'organizzazione quotidiana (l'uso della lavatrice), il secondo ad un permesso di un rientro a casa a un minore che ha creato conflitto con gli altri.

A livello di mesosistema emerge il tema della *mediazione* della comunità tra minori e famiglie. Nel caso specifico, il minore aveva difficoltà a relazionarsi con le figure genitoriali a causa del forte senso di colpa per le conseguenze che il reato commesso aveva comportato per loro.

Nel *rapporto con l'USSM* vengono rilevate *collaborazione e condivisione*, non solo per quanto riguarda le attività e l'andamento del percorso educativo di ciascun minore, ma anche delle preoccupazioni circa i suoi stati d'animo. Nel caso affrontato in équipe, l'adolescente manifestava segnali di chiusura e isolamento e difficoltà a svolgere qualsiasi attività di vita quotidiana.

Rispetto al rapporto della comunità con i servizi di salute mentale dedicati all'età evolutiva (*TSMREE*), è stato fatto riferimento ad una riunione con le assistenti sociali del servizio.

La comunità ha diverse *collaborazioni con associazioni* che svolgono attività sportive frequentate dai ragazzi.

È invece emersa una *manca di alleanza con la scuola*, non solo per l'*assenza di una visione comune*, ma anche per un *atteggiamento di chiusura* verso la possibilità di un *colloquio* di confronto con la comunità sui comportamenti del minore.

Dal momento che non è stato fatto riferimento a programmi di giustizia riparativa, non è stato affrontato neanche il tema del rapporto con i servizi che se ne occupano.

Nell'analisi delle osservazioni sono stati identificati alcuni temi emergenti in dimensioni del lavoro riconducibili a tre livelli: *gestione organizzativa* (microsistema), *rapporto comunità-magistrato* (mesosistema) e *sistema di relazione tra le istituzioni* (esosistema). Tra i temi legati alla dimensione organizzativa è presente la *cura e manutenzione degli spazi*, la *gestione del cambio turno* ma anche la *retribuzione degli educatori* e la *rendicontazione delle spese*. Nel rapporto con il magistrato viene in luce il tema della *delega alla comunità di decisioni* che dovrebbero invece essere prese a livello istituzionale. Infine emerge il tema della *rete allargata* per affrontare, in quel caso in particolare, le difficoltà riscontrate con la scuola.

Rispetto agli argomenti affrontati, è stato riscontrato un frequente passaggio da un argomento all'altro, numerosi turni di parola tra i membri dell'équipe e una sovrapposizione non solo degli argomenti, ma anche dei tempi dedicati a ciascuno.

Tuttavia, tra gli argomenti affrontati, quello della gestione organizzativa, identificato come tema emergente, ha occupato ampio spazio nella seconda riunione di équipe in particolare (circa 30 minuti su 1h e 25 minuti). Questo dato mette in luce come la riunione tra operatori rappresenti non solo un momento di confronto sulle pratiche, ma anche un'occasione per gestire aspetti strettamente legati alla gestione organizzativa, come il cambio turno e l'amministrazione di spese e retribuzioni, che costituiscono una parte rilevante della gestione generale del lavoro in comunità.

Alla luce della prospettiva locale dalla quale viene affrontata la tematica di ricerca in questo studio, vengono approfonditi i temi relativi alla dimensione delle *Pratiche adottate con ciascun minore in comunità*, illustrati in Tabella 50 con i relativi codici (Tab.50).

I codici afferenti al tema *Relazione educativa* raccontano di una postura di *accoglienza* dell'educatore, di *sostegno*, *comunicazione*, *cura* e *protezione*. L'educatore ha anche il ruolo di *monitorare gli stati d'animo* dei minori, di *coinvolgerli*, di *stimolarli in termini affettivi* attraverso la relazione con loro. Al tema *Promozione di un cambiamento* afferiscono codici quali il *rinforzo delle potenzialità*, il *sostegno scolastico*, il *lavoro sull'autonomia*. Si riscontra inoltre attenzione al lavoro orientato ad *ampliare le conoscenze culturali*, alla *sfera sentimentale*, a *istillare curiosità*, *lavorando sull'interpretazione* che i ragazzi danno a nuovi stimoli.

Tema	Codici	Occorrenze*	Éq.1	Éq.2
Relazione educativa	Accoglienza	5	x	
	Sostegno	4	x	
	Comunicazione	4	x	
	Cura	4	x	x
	Coinvolgimento dei ragazzi	4	x	
	Monitoraggio stati d'animo dei minori	3	x	
	Rispetto reciproco	2	x	
	Protezione	1		x
	Stimolare in termini affettivi	1	x	
Totale		28	x	x
Promozione di un cambiamento	Rinforzo delle potenzialità	5	x	
	Sostegno scolastico	3	x	x
	Ampliamento conoscenze culturali	2		x
	Lavoro sull'autonomia personale	2	x	x
	Lavoro sulla sfera sentimentale	1		x
	Lavoro sull'interpretazione	1		x
	Instillare curiosità	1		x
	Attività lavorative interne alla comunità	1	x	
Totale		16	x	x
Pratiche educative di vita quotidiana	Regole	3	x	
	Cura degli spazi	2	x	
	Paghetta	2	x	x
Totale		7	x	x

\*Numero di segmenti delle annotazioni codificati

Tab.50 – Temi e codici afferenti alla dimensione “Pratiche adottate con ciascun minore in comunità” e relative occorrenze

Tra le attività orientate al cambiamento, è presente anche *l'attività lavorativa interna alla comunità* che ha l'obiettivo di responsabilizzare il minore

e rappresenta un banco di prova rispetto a impegni che potrà poi svolgere all'esterno della struttura. Questa attività è in carico agli educatori e affinché sia funzionale all'obiettivo deve essere svolta con serietà.

Infine tra le *pratiche educativa di vita quotidiana* sono presenti le *regole della comunità, la cura degli spazi e la paghetta*.

#### 4.2.2. Responsabilizzazione

Dall'analisi del primo focus group condotto emergono due principali finalità che orientano il lavoro educativo con i minori di area penale in comunità: *Rendere consapevoli dei danni arrecati dal reato*, che occorre 9 volte, e *Far sperimentare una prospettiva di vita diversa*, che occorre 6 volte.

Per mettere in luce in che modo tali finalità vengono perseguite, è stata condotta l'analisi delle co-occorrenze tra queste e i codici di due temi emersi: *il ruolo degli educatori* e *gli strumenti adottati* in comunità. Prima di presentare i risultati dell'analisi verranno illustrati i temi con i quali è stata svolta.

Il tema *Ruolo degli educatori* riguarda la percezione di questi ultimi rispetto alla loro funzione. I codici afferenti al tema e le relative occorrenze sono illustrati in Tabella 51.

Tema	Codici	Occorrenze*
Ruolo dell'educatore	Dare speranza	7
	Sostenere nelle difficoltà	5
	Prendersi cura	3
	Partecipare attivamente al cambiamento	3
	Valorizzare le diversità	2
	Incoraggiare	2
	Essere guida	2
	Non promettere l'impromettibile	2
	Togliere le maschere	1
Totale		27

\*Numero di segmenti codificati

Tab.51 – Codici afferenti al tema “Ruolo dell'educatore” e relative occorrenze

Il codice che occorre più frequentemente è *dare speranza* ai minori che si trovano alle prese con le conseguenze penali dei reati commessi, e *sostenere nelle difficoltà* che il percorso educativo può comportare. Il ruolo degli educatori è, secondo i partecipanti, anche quello di *prendersi cura, di partecipare attivamente al cambiamento* dei minori, *incoraggiandoli,*

valorizzando le diversità e rappresentando per loro un guida. Rispetto alla loro funzione viene messa in luce anche la necessità di *non promettere l'impromettibile* e di cercare di *togliere le maschere* che i minori, ma anche gli educatori, possono “indossare”, al fine di costruire una relazione autentica.

Il secondo tema con il quale è stata svolta l'analisi delle co-occorrenze è *Strumenti adottati* che riguarda gli strumenti specifici che sono stati identificati dagli educatori, durante il focus group, per perseguire le finalità educative dell'intervento in comunità. I codici afferenti al tema e le relative occorrenze sono illustrati in Tabella 52.

Tema	Codici	Sottocodici	Occorrenze*
Strumenti adottati	Relazione educativa	Comunicazione empatica	10
		Autenticità	5
		Fiducia	5
		Essere esempio	3
		Non giudizio	3
		Reciprocità	1
		Intenzionalità educativa	1
		Disponibilità	1
		Autorevolezza	1
	Percorsi scolastici e lavorativi	1	
Colloqui	1		
Totale			33

\*Numero di segmenti codificati

Tab.52 – Codici e sottocodici afferenti al tema “Strumenti adottati” e relative occorrenze

Lo strumento considerato centrale è la *relazione educativa*. I sottocodici identificati rispetto alla relazione educativa ne delineano le caratteristiche, prima tra tutte la *comunicazione empatica* che presenta il numero di occorrenze più alto. Emergono inoltre *fiducia*, *essere esempio*, un atteggiamento di *non giudizio* da parte dell'educatore rispetto al passato del minore e alle azioni che ha commesso.

Io vorrei aggiungere [...], sempre per quanto riguarda il rapporto, è importante che non si sentano giudicati. Vengono a chiederti una cosa se dall'altra parte non si sentono giudicati per quello che hanno fatto, perché spesso è successo proprio da altri ragazzi che hanno detto “io mi sento giudicato da... per quello che sono, per quello che ho fatto” (P\_2).

I partecipanti mettono inoltre in luce tra le caratteristiche della relazione educativa la *reciprocità*, la *disponibilità* dell'educatore ma anche la sua *autorevolezza*. Infine emerge *l'intenzionalità educativa* che è necessario orienti il suo lavoro.

Gli altri strumenti adottati in comunità per raggiungere gli obiettivi educativi sono l'avvio di *percorsi scolastici e lavorativi* e i *colloqui*, che ricorrono entrambi una sola volta.

Il risultato delle co-occorrenze tra le finalità educative identificate dagli educatori durante il focus group (*Rendere consapevoli dei danni arrecati dal reato* e *Far sperimentare una prospettiva di vita diversa*) e i temi *ruolo dell'educatore* e *strumenti adottati* è rappresentato in Figura 18. Per le co-occorrenze è stata considerata, oltre all'intersezione tra codici sullo stesso segmento di testo, anche quella tra codici distanti al massimo un paragrafo. Ciò ha permesso di mettere in luce la relazione tra codici anche quando, su uno stesso argomento, interveniva un altro partecipante.

Si specifica che, nella Tabella incrociata (Figura 18), la grandezza dei simboli sui singoli nodi indica la maggiore o minore frequenza di segmenti di testo (lo stesso o, come detto, segmenti vicini) che co-occorrono tra il codice presente sulla riga e le finalità educative in colonna.

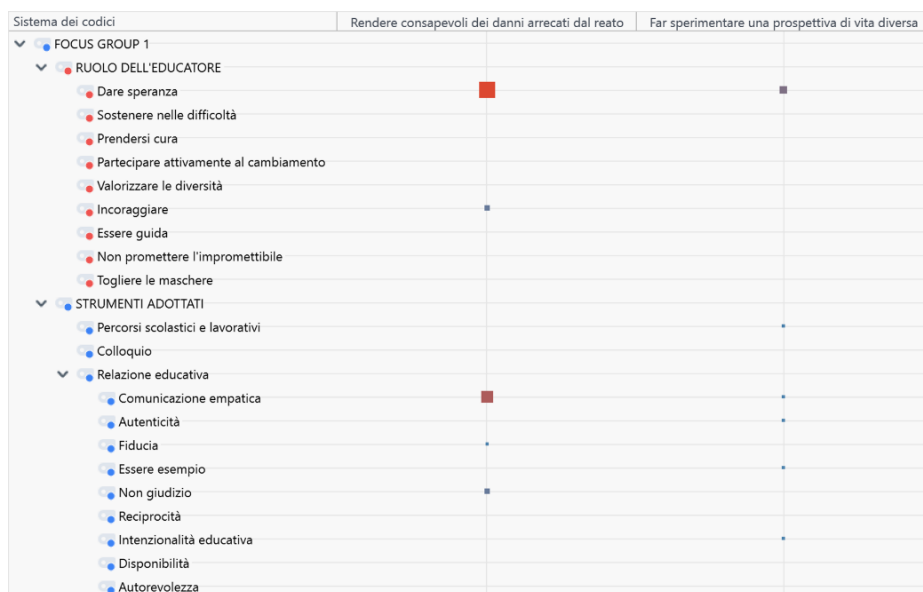


Fig.18 – Co-occorrenze tra finalità educative e codici afferenti ai temi “Ruolo dell’educatore” e “strumenti adottati”

Tra i codici dei temi *Ruolo dell’educatore* e *Strumenti adottati*, *Rendere consapevoli dei danni arrecati* co-occorre frequentemente con *dare speranza* e *comunicazione empatica*, e, anche se meno frequentemente, con *Incoraggiare* e con due sottocodici afferenti alla relazione educativa: *fiducia* e *non giudizio*.

Secondo gli educatori il dare speranza al minore rispetto al fatto che andrà tutto bene è particolarmente importante, ma, affinché non reiterati, deve necessariamente affiancarsi ad una riflessione sui danni arrecati, non solo a se stesso e alla sua famiglia, ma anche, e soprattutto, alla vittima.

È fondamentale dirti: «Occhio però che quello che tu hai commesso ha fatto del male a tante altre persone. Che non sei solo tu e la tua famiglia, tu che ti ritrovi qua, la tua famiglia che ti assiste. Ma le persone, la parte lesa» che non prendiamo mai in considerazione, no? È giusto che tu la prendi in considerazione, perché tu hai tolto tanto a quelle persone. È giusto che tu lo tenga in conto, perché sennò esci da qui e se io non... Lo rifà. Perché se io non ti ho riportato su quello, quindi sì, ti do speranza, però nello stesso tempo non posso, non far fede a ciò che tu hai fatto. (P\_3)

Per rendere il minore consapevole dei danni arrecati, la *comunicazione empatica* rappresenta uno strumento chiave dal momento che permette di affrontare con lui il tema del reato, fondamentale per un suo reale cambiamento. Come racconta un’educatrice, la possibilità del dialogo rispetto al reato spesso si apre prima delle udienze, momento particolarmente difficile per il minore, sempre all’interno di una cornice in cui l’adulto si pone in una posizione di supporto (codice *dare speranza*).

C’è un dialogo comunicativo che loro molto spesso, soprattutto quando sono vicini alle udienze, hanno questa esigenza di parlare con l’educatore, di dire che mi succederà, dove andrò a finire, rimarrò qua... E è proprio lì che tu riesci a cogliere tutto di lui, no? Cioè riesci veramente ad entrare in un in una comunicazione empatica, perché lui ti ascolta ed è in quel momento che tu riesci a dirgli, io sono sicuro che andrà tutto bene, però tu non ti devi mai dimenticare il perché sei qui e il percorso che stai facendo per far sì che quando uscirai da qui quello che tu hai commesso non lo fai più. Quindi sfrutta questo percorso proprio per



aiutare te stesso a dire ok, ho sbagliato, però ad oggi sono una persona diversa (P\_3).

La finalità educativa *Far sperimentare una prospettiva di vita diversa* co-occorre con il codice *dare speranza* afferente al tema *Ruolo dell'educatore* e con due codici del tema *Strumenti adottati: percorsi scolastici e lavorativi e relazione educativa* (nello specifico con i sottocodici *comunicazione empatica, autenticità, essere esempio e intenzionalità educativa*). Ciò mette in luce come oltre a promuovere percorsi scolastici e formativi, necessari ad un cambiamento nel percorso di vita, la possibilità di sperimentare una prospettiva diversa si costruisce anche attraverso l'esperienza con l'altro nella cornice della relazione educativa. L'educatore è esempio, si pone in maniera autentica ed è necessario abbia in mente le finalità del suo intervento.

Tutte le nostre finalità educative sono incentrate sull'obiettivo di mandarli a scuola, di cercarli una prospettiva lavorativa, fargli vedere che il mondo fuori può essere altrettanto bello, se non ancora più bello rispetto a quello che hanno vissuto adesso, dandogli la prospettiva sana della vita. E questo però lo puoi fare solo se in campo, ripeto, metti tu in prima persona l'autenticità, perché se non riesci a catturare...Se tu non sai bene qual è il tuo obiettivo come educatore, non li porterà da nessuna parte perché loro ti seguono, ma se non hai tu la finalità bene in testa è una strada un po' che non prende direzione.

#### **4.2.3. Gestione dei conflitti**

L'analisi del secondo focus group condotto mette in luce diverse tipologie di conflitti che possono nascere in comunità (Tab.53).

La tipologia di conflitti che presenta occorrenze più alte è quella *tra educatori e minori*. I codici afferenti raccontano di conflitti conseguenti alla *trasgressione di regole*, tipici della *vita quotidiana*, legati ad *incomprensioni* ma anche ad *atteggiamenti scontroso dei minori* che possono arrivare ad *insulti*. Alcuni conflitti possono essere innescati dagli educatori a causa di un loro *dire subito di no*, senza contestualizzare la richiesta, ad un loro *giudizio affrettato* o al tentativo, poco tollerato dai minori, di *riportarli su un piano di realtà*.

Tema	Codici	Occorrenze*
Conflitti tra educatori e minori	Trasgressione delle regole	5
	Conflitti di vita quotidiana	3
	Dire subito di no alle richieste dei minori	3
	Incomprensioni	2
	Riportare i minori su un piano di realtà	2
	Insulti agli educatori	1
	Atteggiamenti scontroso dei minori	1
	Giudizio affrettato dell'educatore	1
	<b>Totale</b>	<b>18</b>
Conflitti tra minori	Conflitti causati dalle misure penali	4
	Conflitti tra minori area penale e area civile	4
	Conflitti tra culture diverse	3
	Dinamiche silenti	1
	Liti verbali	1
<b>Totale</b>	<b>13</b>	
Conflitti interiori dei minori	Attacco di panico	3
	Carico emotivo dato dalla misura penale	2
	Somatizzazione	1
	Disperazione	1
<b>Totale</b>	<b>7</b>	
Conflitti tra educatori	Divergenze rispetto alle pratiche adottate	1
<b>Totale</b>	<b>1</b>	

\*Numero di segmenti codificati

Tab.53 – Temi e codici relativi alle tipologie di conflitti in comunità

La seconda tipologia di conflitti è quella *tra minori*, tema che presenta 13 occorrenze. Tra questi emergono i *conflitti causati dalle misure penali*, ad esempio tra chi è in custodia cautelare e chi in messa alla prova, per le gelosie che possono nascere in chi, a causa della misura penale, non può uscire, al contrario di altri. Gli educatori riportano anche come si presentino conflitti tra gruppi: i *minori di area penale contro quelli di area civile* e quelli tra *culture diverse*. Alcune dinamiche di conflitto sono *silenti* e più difficili da cogliere, altre prendono avvio in maniera esplicita come *liti verbali* con insulti e offese.

Nell'affrontare il tema dei conflitti, gli educatori hanno messo in luce anche la dimensione del *conflitto interiore dei minori*, che può manifestarsi con *attacchi di panico*, *somatizzazione*, *disperazione* e può essere legato al *carico emotivo dato dalla misura penale*.

Infine viene fatto riferimento ai *conflitti tra educatori*, in particolare quelli legati a *divergenze rispetto alle pratiche da adottare* con i minori.

Al di là delle sue diverse tipologie, il conflitto è considerato un momento particolarmente difficile da gestire per gli educatori.

Penso che i conflitti siano la cosa più difficile da gestire, almeno per me eh, che io non sono una litigiosa quindi... però... ad esempio anche quando vedo loro litigare eh, a me alcune volte spaventano perché dico "ecco adesso passano

alle mani” in un momento proprio dico, basta un attimo che ti sei girata. Quindi non è... non è facile, anzi. Penso che sia il compito più difficile dell'educatore di fronte a una fragilità e a un conflitto, sia con noi, con i ragazzi, sia tra di loro. Il lavoro più difficile! (P3)

Nelle situazioni di conflitto gli educatori mettono in atto diverse strategie. I temi emersi rispetto a tali strategie e le relative occorrenze sono rappresentati in Figura 19.

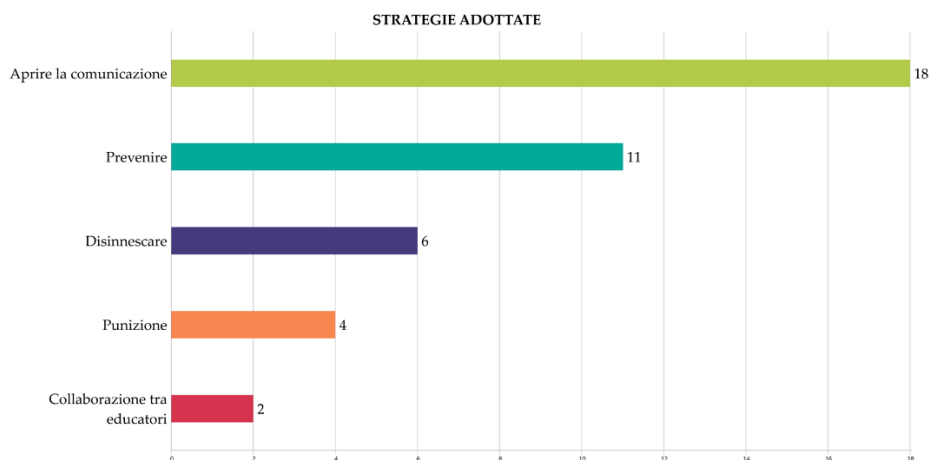


Fig.19 – Temi emersi rispetto alle strategie adottate per gestire i conflitti e relative occorrenze

*Aprire la comunicazione*, presenta 18 occorrenze, costituisce la strategia più utilizzata e quella su cui i partecipanti soffermano maggiormente l'attenzione, seguita da *Prevenire* (11 occorrenze). Ciò mette in luce come gli educatori prediligano un approccio comunicativo e preventivo al conflitto. Gli altri temi, che occorrono seppur meno frequentemente, sono *Disinnescare*, strategia volta a ridurre la tensione per evitare l'escalation, *Punizione* che fa riferimento ad un orientamento punitivo e *collaborazione con gli educatori*, meno frequente ma necessaria per far fronte comune rispetto alle pratiche da adottare in caso di conflitto.

Per ciascuno dei temi emersi riguardo alle strategie educative adottate in caso di conflitto sono riportati i codici relativi e il numero di occorrenze (Tabella 54).

I codici afferenti al tema *Aprire la comunicazione* specificano come tale strategia si realizzi attraverso la *mediazione dell'educatore* tra le parti, ma anche un atteggiamento di *comprensione rispetto alle motivazioni* che possano aver portato al conflitto.

Eh sì, secondo me, oltre, diciamo, alla figura da mediatore durante un conflitto, è fondamentale come strumento anche quella che è la comprensione di entrambi i ragazzi, nel senso porsi, ovviamente senza... a prescindere dal giudicare, quindi "guarda a questo è sbagliato, questo no", però proprio capire il perché il ragazzo proprio a livello emotivo è arrivato a fare una determinata cosa e fargli capire che a noi interessa il perché, a prescindere dal fatto che sia sbagliato o no ciò che ha fatto. Quindi questo secondo me è un buono strumento per il conflitto (P\_2).

Tema	Codici	Occorrenze*
Aprire la comunicazione	Mediazione dell'educatore	5
	Comprendere le motivazioni	4
	Condividere con i minori il senso delle regole	4
	Dialogo con entrambe le parti	2
	Incontro tra i minori in conflitto	1
	Far vedere un'altra prospettiva	1
	Parlare con i minori alla presenza degli altri	1
Totale		18
Prevenire	Scambio tra educatori al cambio turno	6
	Arrivare prima	3
	Lavorare sulle dinamiche di gruppo	1
	Lavorare sulle diversità come arricchimento	1
Totale		11
Disinnescare	Cercare di far abbassare i toni	2
	Separare i ragazzi	2
	Usare un tono di voce non aggressivo	2
Totale		6
Punizione	Togliere la paghetta	4
Totale		4
Collaborazione tra educatori	Condivisione delle strategie	2
	Totale	2

\*Numero di segmenti codificati

Tab.54 – Temi e codici relativi alle strategie adottate nei conflitti in comunità e relative occorrenze

Inoltre, rispetto all'approccio comunicativo emerge la *condivisione del senso delle regole* con i minori, il *dialogo con entrambe le parti* e, quando possibile, il loro *incontro*. Il *dialogo* con il minore può avvenire *alla presenza degli altri* perché come dice un'educatrice: "quel giorno può andare bene per quel ragazzo ciò che stai dicendo, ma in realtà il giorno dopo potrebbe andare bene per quell'altro ragazzo [...] Quindi anche ascoltare ciò che dici a un ragazzo potrebbe essere produttivo fra due giorni per l'altro" (P3). Parlando con il minore, l'educatore cerca di *far vedere un'altra prospettiva*.

Tra le pratiche relative alla strategia *Prevenire* è presente lo *scambio tra educatori al cambio turno* particolarmente utile a monitorare le situazioni che possono poi trasformarsi in conflitto. Aver notato dei sentori rispetto a un ragazzo e comunicarli a chi arriva in turno permette di evitare la creazione di situazioni che potrebbero poi diventare di più difficile gestione.

Hai un'accortezza diversa senza farglielo notare ma l'occhio tuo sicuramente è più vigile, no? Se sai che ci sono delle dinamiche che non vanno [...] perché quando poi ci sono delle situazioni, un po' più eh, stai sempre sul chi va là, che ecco qua che basta poco, che succede il finimondo. E poi ti potresti ritrovare pure in dinamiche... tipo quelle, che ne sai. Perché poi i ragazzi sono imprevedibili, eh, da che litigano è normale, a che prendono la prima cosa che c'hanno davanti. Poi là l'educatore può fa ben poco, perché che fai? Ti metti tu in mezzo? (P\_3)

*Arrivare prima* risulta particolarmente importante per evitare alti livelli di conflitto. Un educatore evidenzia in particolare come gli operatori, non solo hanno il ruolo di mediare a conflitto avviato, ma essendo essi stessi parte delle dinamiche che possono scatenarlo, possono trasformarle prima affinché si risolvano in modo pacifico. In tal senso monitorare sempre ciò che accade tra i ragazzi risulta fondamentale affinché se si arriva al conflitto, quest'ultimo "non sfugga di mano".

Anche se noi siamo dei moderatori delle dinamiche, perché dobbiamo comunque intervenire, per sfortuna nostra siamo anche costruttori delle dinamiche. Quindi noi, noi non siamo solo portatori di soluzioni, ma siamo anche protagonisti delle dinamiche. E mi piacerebbe piazzarmi, proprio, prima, costruisco la dinamica e così creo un clima per una dinamica, diciamo pacifica. E prevenendo già in caso di conflitto, perché se metto l'accendino vicino alla tanica di benzina

ovvio che mi aspetto la fiamma. [...]. E l'altra cosa, che in una dinamica allora ci sarà un precedente. Per capire meglio questa dinamica qua torno a un giorno prima o giorni prima perché sarà nato da qualcosa. [...]. La strategia che mi piace di più è prevenire. Arrivo prima. Quindi la dinamica l'avrò in mano se arrivo prima, anche se la dinamica si presenta come un conflitto, ha già un po' il quadro della situazione e anche se non risolverò nulla, almeno non mi sfugge di mano (P\_4).

Anche *lavorare sulle dinamiche di gruppo* e sulla *diversità* rappresentano pratiche rilevanti ai fini della prevenzione dei momenti di conflittualità.

Al tema *Disinnescare*, afferiscono strategie come *abbassare i toni*, *separare i ragazzi* e *usare un tono di voce non aggressivo*, volte a ridurre la tensione ed evitare l'escalation del conflitto.

Per quanto riguarda le *Punizioni* viene fatto riferimento alla pratica di *togliere la paghetta*.

La *Collaborazione tra educatori*, invece, si realizza quando le *strategie*, che sono risultate efficaci, vengono *condivise con l'intera équipe* così da essere adottate anche dagli altri. Data la necessità di trovare continuamente nuove strategie per far fronte ai diversi conflitti in comunità e di considerare la specificità di ciascun minore, la condivisione può risultare particolarmente utile.

#### **4.2.4. Fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi**

I temi e codici emersi nello studio di caso relativamente ai fattori agevolanti e ostacolanti l'intervento con i minori autori di reato in comunità sono rappresentati in Tabella 55. I temi sono stati organizzati nei livelli di microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema. Per ogni codice è indicato, oltre al numero di occorrenze, la fonte di rilevazione nel quale è presente.

Livello	Temi	Codici	Occorrenze*	O.1	O.2	F.1	F.2
<b>Fattori agevolanti</b>							
Microsistema	Pratiche efficaci	Non tollerare le aggressioni	6	x			
		Comprendere le motivazioni	6	x			x
		Intuire	2	x			
		Negoziare le regole	2	x			x
		Allenare le buone abitudini	2			x	
		Canalizzare le energie negative	1	x			
	Direzione educativa condivisa tra gli educatori	Linea comune dell'équipe	6	x	x		x
		Collaborazione tra educatori	4		x		
		Confronto tra colleghi	1				x
Caratteristiche positive dei minori	Volontà a cambiare	2			x		
Mesosistema	Lavoro con la famiglia	Supporto della famiglia	2			x	
		Mediazione minore-famiglia	2	x			
		Distacco dalla famiglia	2			x	
		Agevolare i contatti	1	x			
	Lavoro con l'USSM	Condivisione preoccupazioni	1	x			
<b>Fattori ostacolanti</b>							
Microsistema	Pratiche poco efficaci	Paghetta	3				x
		Fare muro	2	x			
		Lasciare le dinamiche aperte	1				x
		Minacce	1				x
	Difficoltà in équipe	Mancanza linea comune	6				x
		Mancato passaggio di consegne	3				x
		Non accettazione delle critiche tra educatori	2				x
	Difficoltà legate al minore	Adesione ai valori devianti	15			x	
Mesosistema	Assenza di alleanza con la scuola	Non sono condivise le scelte della scuola	2	x			
		La scuola non tutela i ragazzi	2	x			
		La scuola rifiuta colloqui con la comunità	2	x			
	Assenza di alleanza con il magistrato	Delega delle decisioni alla comunità	1	x			
	Assenza di alleanza con la famiglia	Valori devianti della famiglia	11			x	
Esoistema	Difficoltà nel fare rete	La comunità è una campana di vetro	5			x	x
		Non c'è un post comunità	3			x	
Macrosistema	Difficoltà legate al contesto sociale	Società stigmatizzante	8			x	
		Assenza di strumenti per lavorare sul contesto	1			x	
	Difficoltà legate alla cornice legislativa dell'intervento	Assenza di tempo	4			x	
		Inasprimento misure penali	1	x			

\*Numero totale di segmenti codificati

Tab.55 – Temi e codici relativi ai fattori agevolanti e ostacolanti emersi nello studio di caso e relative occorrenze

I fattori agevolanti emergono a livello di microsistema e mesosistema, mentre quelli ostacolanti sono stati rilevati in tutti e quattro i livelli.

A livello di microsistema emergono tre temi riconducibili a fattori agevolanti (*Pratiche efficaci, Direzione educativa condivisa tra gli educatori e Caratteristiche positive dei minori*) e tre temi legati a fattori ostacolanti, speculari ai precedenti (*Pratiche poco efficaci, Difficoltà in équipe, Difficoltà legate al minore*).

Riguardo le *Pratiche efficaci*, i codici che presentano il numero più alto di occorrenze sono *non tollerare le aggressioni*, per evitare il rischio di escalation del comportamento disfunzionale, e *comprendere le motivazioni* che possono sottostare ad uno stato d'animo o a una condotta. Quest'ultimo codice viene rilevato sia nell'osservazione 1 che nel focus group 1, rappresentando una strategia valida nella gestione dei conflitti. Anche il codice *negoziare le regole* occorre sia nella osservazione 1 che nel focus group 2 mettendo in luce come non imporre le regole ma dividerne il senso possa aiutare anche nei momenti conflittuali. Di contro, tra le *Pratiche poco efficaci* che possono costituire fattori ostacolanti l'intervento si riscontrano i codici *fare muro*, che si contrappone ad un atteggiamento di comprensione, ma anche *minacce, paghetta* e *lasciare le dinamiche aperte*.

Relativamente al clima all'interno dell'équipe, emerge, tra i fattori agevolanti, il tema *Direzione educativa condivisa tra gli educatori* a cui afferiscono i codici *linea comune dell'équipe, collaborazione tra educatori* e *confronto tra colleghi*. Avere una linea comune in équipe è il codice che presenta più occorrenze e ricorre in tre fonti su quattro (nelle due osservazioni e nel focus group 2), rappresentano un fattore particolarmente importante nel lavoro quotidiano con i minori in comunità.

L'*assenza di una linea comune* costituisce invece un fattore ostacolante come anche il *mancato passaggio di consegne* al cambio turno e il *non accettare le critiche* degli altri educatori, che impediscono un rapporto di scambio e di dialogo rispetto alle pratiche educative da adottare. Tali dinamiche, emerse nel focus group 2, possono essere di ostacolo alla gestione dei momenti di conflitto.

Tra educatori ci deve essere comunque una comunicazione perchè magari c'è chi dice, chi non dice e chi viene dopo non sa. (Focus group 2, P\_4).



Inoltre rispetto microsistema, se la *volontà a cambiare* del minore costituisce un fattore agevolante per l'intervento, al contrario *l'adesione ai valori devianti*, può ostacolare il raggiungimento degli obiettivi educativi.

A livello di mesosistema, tra i fattori agevolanti l'intervento, sono stati identificati due temi: *il lavoro con la famiglia* e *il lavoro con l'USSM*. Il *supporto della famiglia* può facilitare l'intervento, ma, qualora le dinamiche familiari risultino disfunzionali, anche il *distacco del minore* può rivelarsi utile. Di contro *l'assenza di alleanza con la famiglia*, e in particolare l'adesione di quest'ultima ai *valori devianti* può costituire un importante ostacolo nel lavoro volto alla responsabilizzazione del minore ma anche ad un reale cambiamento nel suo percorso di vita.

Perché se non si lavora anche sulla famiglia, il ragazzo che esce fuori da qui ritorna a fare quello che faceva prima, perché tanto "Mamma e papà mi dicono che è giusto che io lo faccia. Lo fanno loro in primis, perché non lo posso fare io?" Cioè il loro modello è quello, il modello educativo (P\_3).

Inoltre può essere utile un lavoro di *mediazione tra minori e famiglia* da parte della comunità.

Rispetto al lavoro con le assistenti sociali dell'USSM, *condividere le preoccupazioni* sul percorso del minore può contribuire a trovare soluzioni utili per sostenerlo su più fronti.

Tra i fattori ostacolanti a livello di mesosistema è riscontrata invece, *l'assenza di alleanza con la scuola*, tema emerso nella prima riunione di équipe. L'assenza di alleanza si manifesta *non condividendo le scelte*, in un *atteggiamento della scuola poco tutelante* verso i minori e nel *rifiuto di uno scambio con la comunità*. Inoltre, la *delega delle decisioni* alla comunità *da parte del magistrato* può generare conflitti tra i minori di area penale.

Come detto, non emergono fattori agevolanti riconducibili ai livelli di esosistema e macrosistema, nei quali si rilevano invece fattori ostacolanti.

A livello di esosistema il tema *Difficoltà nel fare rete* mette in luce il rischio che il lavoro educativo rimanga circoscritto al momento della permanenza del minore in struttura: la comunità può essere "una campana di vetro" che non rispecchia la realtà che i minori si troveranno ad affrontare una volta concluso il percorso.

Sai che c'è, noi siamo un po' una bolla qui dentro, no? Un po' una campana di vetro, finché stai qui dentro sei protetto, sei bravo, sei buono, sei il ragazzo perfetto. Ma noi non siamo la realtà (Focus group 1, P\_3)

Ciò emerge in entrambi i focus group evidenziando come, secondo gli educatori, l'assenza di un progetto "più ampio" in cui il minore continui a ricevere sostegno, una volta concluso il percorso residenziale, può rappresentare un ostacolo al raggiungimento degli obiettivi educativi.

Rispetto al contesto socio-culturale in cui si colloca l'intervento (macro-sistema) si riscontrano due temi: *Difficoltà legate al contesto sociale* e *Difficoltà legate alla cornice legislativa* dell'intervento. Per quanto riguarda le prime, un *atteggiamento stigmatizzante della società* rispetto ai minori e *l'assenza di strumenti* a disposizione degli educatori per lavorare sulla comunità locale, rappresentano ostacoli alla responsabilizzazione e al reinserimento. Tra le difficoltà legate alla cornice legislativa emerge invece *l'assenza di tempo*, necessario a un reale cambiamento e *l'inasprimento delle misure penali*, conseguente alle recenti novità legislative in ottica securitaria.

In quel poco tempo io ti devo far assimilare tutto quello che tu non hai assimilato per 16 anni della tua vita, 17, 18... è un po' un problema perché questa è una campana di vetro. Loro, tutti quelli che escono da qui, che stanno prossimi all'uscita, hanno il terrore di uscire [...] Che faccio quando esco da qua? Chi mi accompagna? Chi mi tutela, chi sta vicino a me? Chi mi dà la prospettiva di vita diversa se voi non ci siete? (Focus group 1, P\_3)

### 4.3. Osservazioni conclusive dello studio 3

I risultati dello studio di caso mettono in luce come nel lavoro quotidiano in comunità sia privilegiata la costruzione di un ambiente accogliente dove la relazione educativa svolge un ruolo centrale. Quest'ultima è fondamentale non solo per la cura del minore ma anche per promuovere la sua responsabilizzazione e il suo cambiamento. Nel perseguire tali obiettivi, è essenziale che l'équipe condivida una linea educativa comune, come emerso in tre delle quattro rilevazioni condotte.

Nel lavoro educativo sul reato è stato riscontrato come, per promuovere consapevolezza rispetto ai danni arrecati dalle azioni commesse, sia necessaria una comunicazione empatica all'interno di una relazione

educativa basata sull'autenticità. Allo stesso tempo risulta necessario un atteggiamento di supporto dell'educatore che dà speranza al minore rispetto alle difficoltà conseguenti al percorso penale e alla possibilità di un reale cambiamento.

Nel lavoro educativo orientato alla costruzione di una prospettiva di vita diversa, possono rappresentare un ostacolo la mancata collaborazione con la famiglia del minore, inserita essa stessa in un contesto deviante, l'assenza di una rete allargata per il "dopo comunità" e un atteggiamento stigmatizzante della società.

Per quanto riguarda invece la gestione dei conflitti, è stato rilevato come gli educatori adottino principalmente pratiche basate su un approccio comunicativo e preventivo.

Nello studio condotto a livello locale, non sono emersi riferimenti alla giustizia riparativa. Ciò potrebbe essere motivato dal fatto che, al momento delle rilevazioni, nessun minore di area penale avesse attivo un programma di giustizia riparativa. Il dato però potrebbe anche indicare che i programmi di giustizia riparativa non sono frequentemente inclusi nei progetti educativi individuali, come già riscontrato negli altri studi condotti. Inoltre rispetto alla gestione dei conflitti in comunità non viene fatto esplicito riferimento al paradigma della giustizia riparativa. Tuttavia alcune delle pratiche adottate dagli educatori, come aprire la comunicazione, svolgere un ruolo di mediatore e, quando possibile, far dialogare le parti mettono in luce come sia privilegiato un orientamento riparativo nella gestione dei conflitti, nonostante non venga dichiarato. Ciò suggerisce come il lavoro in comunità costituisca "un terreno fertile" per la giustizia riparativa che, anche nel caso in cui non siano previsti programmi specifici nel percorso penale, può rappresentare un paradigma di riferimento nella gestione dei conflitti ma anche per fare fronte alla trasgressione delle regole e ai comportamenti disfunzionali dei minori.



## Discussioni dei risultati e considerazioni conclusive

L'indagine condotta a diversi livelli (regionale, nazionale e locale) permette di trarre alcune considerazioni su quanto emerso nei tre studi.

Un primo dato riguarda la centralità del tema della relazione educativa nel lavoro con gli adolescenti autori di reato in comunità, che rappresenta una questione evidenziata trasversalmente dai partecipanti ai tre studi. È attraverso la dimensione della cura (Mortari, 2017) e il "fare insieme" nel contesto della vita quotidiana, che può essere costruito un percorso educativo trasformativo. La costruzione di una relazione educativa risulta fondamentale anche per affrontare con l'adolescente il tema del reato e promuovere consapevolezza e responsabilizzazione rispetto a quanto commesso. La comunicazione empatica, il non giudizio, l'accoglienza, caratteristiche fondamentali di una relazione educativa autentica, permettono non solo di sostenere il minore nelle difficoltà del percorso penale ma anche di affrontare con lui le conseguenze del danno causato dal reato a sé e agli altri. I professionisti dell'educazione hanno anche il ruolo di proporre, durante il percorso del minore in comunità, esperienze che siano educative (Dewey 1938), diverse dalle precedenti e inedite, finalizzate ad "ampliare l'orizzonte qualitativo degli incontri del ragazzo con il mondo" (Bertolini e Caronia 2015, p.131), aprendo così nuove prospettive per il futuro. La centralità data alla relazione educativa, porta a riflettere su alcune competenze chiave dei professionisti dell'educazione, in particolare quelle relazionali, comunicative ed emotive, che, alla luce del delicato ruolo che sono chiamati a svolgere, necessitano di un'adeguata formazione, universitaria e permanente (Salerni & Szpunar, 2019). Inoltre la particolare continuità con la quale è vissuta la relazione educativa nell'intervento residenziale (Agostinetto, 2012) e la speciale vicinanza degli educatori al minore a alle sue fragilità, possono comportare diverse difficoltà così come riscontrato nell'analisi a livello regionale: momenti di crisi, un sovraccarico eccessivo di lavoro, un senso di inefficacia. La rilevazione quantitativa ha messo in luce come, rispetto a tali difficoltà, gli strumenti a supporto dell'attività professionale possano essere particolarmente utili. Nello specifico, le riunioni di équipe, se svolte con continuità, ma anche la supervisione professionale possono incidere sulla percezione degli

educatori rispetto al raggiungimento degli obiettivi dell'intervento e quindi sul loro senso di efficacia. La supervisione può favorire lo sviluppo di competenze socio-emotive funzionali a sostenere il carico emotivo degli educatori (Stanzione, 2023), ma, contestualmente, può promuovere una riflessione sulle pratiche e sui modelli teorici (espliciti o impliciti) che le orientano. Ciò può facilitare la costruzione di una linea comune dell'équipe educativa, fattore agevolante per l'intervento educativo in comunità come riscontrato, in modo particolare, nello studio di caso.

Una seconda questione che ricorre trasversalmente negli studi è la difficoltà riscontrata dalle comunità nel lavoro con gli altri attori coinvolti nella vita del minore (mesosistema), in particolare con la famiglia. La collaborazione con quest'ultima può rappresentare un importante punto di forza per il raggiungimento degli obiettivi educativi, al contrario l'assenza di alleanza può ostacolare la promozione di cambiamenti duraturi nel percorso di vita degli adolescenti. Rispetto ai rischi di un "mesosistema scarsamente collegato" (Bronfenbrenner, 1986), l'indagine evidenzia, da un lato, l'importanza di coinvolgere i familiari (quando possibile) e riservare loro azioni educative specifiche, come il sostegno alle competenze genitoriali, dall'altro, la necessità di un lavoro dei servizi con le famiglie, tassello spesso mancante per garantire al minore un intervento che sia globale.

Nei tre studi emerge inoltre il rischio, che, come descrive in modo efficace un'educatrice in un focus group, la comunità sia "una campana di vetro", luogo di protezione, cura e sostegno, che non riflette ciò che i minori si troveranno ad affrontare una volta concluso il percorso educativo. Un intervento focalizzato esclusivamente su ciò che accade in comunità (microsistema) rischia infatti di esaurire la sua funzione al termine del percorso. In particolare, l'accompagnamento in uscita (Pandolfi, 2015), richiede la definizione di percorsi per il "dopo comunità", che sono risultati dall'indagine spesso assenti, e per i quali è necessario un lavoro condiviso all'interno dell'intero sistema dei servizi. In linea con ciò, nella rilevazione nazionale, è stato riscontrato come gli educatori considerino più facilmente raggiungibile la costruzione di un clima relazionale positivo in comunità, aspetto su cui hanno maggiore controllo, piuttosto che la costruzione di relazioni positive con l'esterno, nonché il reinserimento del minore e un reale cambiamento nel suo percorso di vita, obiettivi legati

necessariamente ad un lavoro con il “fuori”. Il dato evidenzia la fondamentale funzione del lavoro di rete, non solo con gli altri servizi coinvolti nella presa in carico del minore, ma anche con il territorio (esosistema). La presenza di una rete allargata costituisce, come emerso nei tre studi, una risorsa preziosa, nella quale la comunità, svolgendo la funzione di garante del collegamento tra i setting attivati durante il percorso educativo, possa sentirsi parte di un processo nel quale la soluzione dei problemi è condivisa (Folgheraiter, 1994).

E ancora, affinché i territori possano svolgere la funzione di *driver* di resilienza (Di Genova, 2023; Paiano, 2022), risulta particolarmente rilevante, non solo un investimento (politico ed economico) per attivare risorse, ma anche un lavoro di sensibilizzazione della comunità locale. Lo stigma che può accompagnare la visione che la società ha del minore autore di reato, costituisce infatti, secondo gli operatori, ma non solo, un importante ostacolo per la costruzione di nuove opportunità. Una visione stigmatizzante della società può inoltre contribuire, nella delicata fase evolutiva dell’adolescenza, alla strutturazione dell’identità in senso deviante (De Leo & Patrizi, 1999). Ancora una volta emerge la necessità di adottare pratiche orientate alla costruzione di alleanze e sinergie con il territorio, finalizzate al coinvolgimento della comunità educante (Catarci, 2013).

Rispetto alla cornice legislativa dell’intervento (macrosistema) emergono, trasversalmente ai tre studi, un tempo di permanenza spesso troppo breve per raggiungere gli obiettivi educativi, e alcune difficoltà conseguenti alle limitazioni imposte dalle misure penali. La durata della misura penale (che può subire trasformazioni durante l’iter processuale) può infatti scontrarsi con il tempo necessario alla costruzione di una relazione educativa, ma può anche non conciliarsi con alcune attività del progetto, funzionali a un percorso di cambiamento, ma che richiedono investimento maggiore in termini di tempo e impegno. Tra queste rientrano, come riscontrato in particolare nel secondo studio, il supporto psicologico, un percorso formativo stabile e pratiche volte alla creazione di un senso di appartenenza alla comunità. Per quanto riguarda invece le limitazioni imposte dalla misura penale, nel caso della misura cautelare in particolare, non solo possono provocare nei minori momenti di frustrazione e difficoltà, ma richiedono anche agli educatori di svolgere,

parallelamente a quella fondamentale di cura e supporto, una funzione di controllo, in contraddizione con la prima. Ciò porta a considerare, non solo il difficile ruolo degli educatori, ma anche il rischio che, nei casi di una permanenza breve e di misure particolarmente restrittive, le comunità possano assumere, nell'ambito della giustizia penale minorile, una funzione più orientata al controllo che alla cura. Di contro la possibilità di accompagnare i minori durante percorsi più lunghi, come nel caso della sospensione del processo e messa alla prova, può favorire non solo il lavoro svolto nel quotidiano in comunità ma anche l'attivazione di risorse esterne, essenziali per un lavoro educativo orientato al futuro.

Infine, rispetto alla giustizia riparativa, i risultati della ricerca mettono in luce come i programmi afferenti a tale paradigma di giustizia non siano frequentemente inseriti nei progetti educativi individualizzati dei minori di area penale accolti in comunità, né a livello regionale (specificatamente nel Lazio) né a livello nazionale. In merito a questo dato, è importante specificare che la Riforma Cartabia (D.lgs. 150/2022),<sup>84</sup> con cui è stata introdotta una disciplina organica della giustizia riparativa nell'ordinamento italiano, è entrata in vigore durante lo svolgimento di questa ricerca. Tuttavia, considerati i tempi necessari per la sua attuazione, i dati raccolti non consentono di rilevare eventuali cambiamenti conseguenti a questa significativa novità legislativa, che porterà a una maggiore accessibilità ai programmi di giustizia riparativa all'interno di un quadro normativo di più chiara definizione.

A fronte di una scarsa esperienza delle comunità rispetto alla giustizia riparativa e una limitata conoscenza dei programmi attuabili, i partecipanti alla ricerca ne riconoscono tuttavia le potenzialità per la responsabilizzazione dei minori autori di reato. Inoltre emerge come pratiche orientate a un approccio riparativo, seppur non sempre esplicitamente ricondotte alla giustizia riparativa, vengano adottate e considerate utili nel lavoro in comunità. Nell'indagine a livello regionale è stato riscontrato come in alcuni casi, anche se numericamente ridotti, vengano adottati i principi della giustizia riparativa in comunità nella gestione dei conflitti. Dalla rilevazione nazionale viene rilevato come, nei casi di trasgressione, la riparazione diretta e indiretta e la discussione in gruppo, sono considerate più utili di quelle riconducibili ad un approccio punitivo e funzionali

<sup>84</sup> Cfr. parte prima, capitolo 2.4.



alla creazione di un clima relazionale positivo in comunità. Infine, nello studio di caso viene riscontrato come nella gestione dei conflitti, gli educatori privilegino un approccio comunicativo che prevede pratiche come la mediazione e il dialogo tra le parti. Questi dati portano a considerare come, nelle comunità per minori siano presenti condizioni favorevoli all'adozione di pratiche afferenti al paradigma della giustizia riparativa nel lavoro quotidiano in comunità, al di là della sua sola attuazione in ambito penale. Ciò mette in luce la necessità di una formazione specifica sul tema della giustizia riparativa e sulle pratiche a essa riconducibili, al fine di una maggiore consapevolezza negli operatori circa i modelli teorici che orientano le pratiche e garantirne un'attuazione e implementazione adeguate.

Condurre l'indagine a diversi livelli (regionale, nazionale e locale) attraverso strumenti qualitativi e quantitativi ha consentito di valorizzare le potenzialità dei due approcci e ha permesso di approfondire il tema da diverse prospettive, ma inevitabilmente la ricerca presenta alcuni limiti.

Un primo limite riguarda il tipo di campione, che per i tre studi è stato di convenienza. Inoltre, in merito allo studio di caso, si precisa che, considerate le caratteristiche di questa strategia di ricerca, descritte nel paragrafo dedicato (cfr.4.1), non si avanzano pretese di generalizzabilità; al contrario, i dati sono circoscrivibili alle peculiarità del contesto indagato.

Un secondo limite della ricerca è riconducibile al fatto che sono stati inclusi nel campione anche gli operatori che, seppure avevano maturato esperienza con minori autori di reato, non lavoravano con questa tipologia di utenza al momento della rilevazione. La decisione di includerli nello studio è stata motivata dall'elevato turnover di minori in comunità che avrebbe escluso dall'indagine l'esperienza di diverse comunità. Tuttavia questo aspetto potrebbe aver influenzato l'opinione dei rispondenti rispetto alle dimensioni indagate, sia per quanto riguarda lo studio 1 che lo studio 2. Va detto, inoltre, che aver esplorato, attraverso lo studio di caso, una sola comunità, non ha permesso la comparazione tra più contesti, limitando, di fatto, la possibilità avere una panoramica più ampia sulle questioni trattate. Un ulteriore limite sta nel fatto che, per questione etiche legate alla privacy dei soggetti di minore età sottoposti a misure penali, non è stato possibile coinvolgere direttamente gli adolescenti nella ricerca.

Il loro punto di vista avrebbe permesso di approfondire il tema considerando "l'altra prospettiva".

I risultati del presente lavoro possono aprire la strada a indagini e interventi futuri.

Da una prospettiva di ricerca, la costruzione di strumenti utili a indagare tutti i livelli del lavoro educativo nel contesto residenziale, potrebbe facilitare la rilevazione delle pratiche educative anche all'interno di comunità non necessariamente coinvolte nella presa in carico di minori di area penale. Così come potrebbe essere approfondito il tema del lavoro con adolescenti autori di reato attraverso la realizzazione di studi di caso in altre comunità, non esclusivamente situate nella regione Lazio. Ciò permetterebbe, non solo di ampliare la conoscenza circa le diverse pratiche adottate nelle varie strutture, ma anche di svolgere comparazioni tra i contesti (aspetto indicato poc' anzi come limite del presente contributo). Infine, poiché la rilevazione è stata condotta quando la Riforma Cartabia era ancora di recente attuazione, sarebbe interessante approfondire l'opinione degli operatori sull'utilità dei programmi di giustizia riparativa per la responsabilizzazione dei minori, una volta che tali programmi abbiano raggiunto una maggiore diffusione.

Per quanto riguarda le possibili linee di intervento, alla luce della limitata conoscenza sulla giustizia riparativa, potrebbero essere promossi incontri informativi per gli operatori rispetto ai diversi programmi attuabili (classificati a livello nazionale nella Riforma Cartabia). E ancora, vista la particolare utilità delle pratiche educative riconducibili al paradigma della giustizia riparativa, potrebbero essere promosse attività di formazione e incontri di scambio tra comunità, per favorire la diffusione e l'attuazione di tali principi nel lavoro educativo nel contesto della vita quotidiana in comunità. Tali iniziative contribuirebbero alla costruzione delle competenze dei professionisti dell'educazione, migliorando la loro capacità di implementare interventi orientati alla giustizia riparativa.

Nella nota conclusiva di questo lavoro considero importante richiamare, alla luce dell'attuale orientamento politico e legislativo italiano, l'art. 27 della nostra Costituzione

*Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato (Art.27 della Costituzione italiana).*

Il dettato costituzionale potrebbe essere letto congiuntamente alle parole di Melita Cavallo, ex presidente del Tribunale per i minorenni di Roma, impegnata da sempre nel lavoro con i ragazzi difficili:

La risposta sociale al primo atto deviante che segnala il disagio e la sofferenza di un ragazzo assume una specifica rilevanza e significatività nella costruzione o meno di una personalità deviante; ne deriva che la collettività, le politiche sociali e la politica giudiziaria concorrono fortemente, in funzione della modulazione delle risposte, a ridurre o ad accrescere il rischio di devianza (Cavallo, 2002, p.10).

Di fronte al fenomeno della devianza minorile, la responsabilità individuale e collettiva emerge come un impegno condiviso: siamo tutti chiamati a riconoscere che ogni risposta data oggi può determinare un futuro diverso, più giusto e umano, per chi rischia di perdersi ai margini della società.





## Appendice A

**Traccia dell'intervista semi-strutturata**

1. Iniziamo parlando della vostra comunità: mi raccontate qualcosa sulle sue caratteristiche e su com'è organizzato il vostro lavoro con i ragazzi che accogliete.
2. Nello specifico, cosa prevede il progetto educativo messo a punto e realizzato nella vostra comunità per i ragazzi collocati a seguito della commissione di un reato?
3. A suo parere, quali caratteristiche e pratiche della sua comunità "funzionano" con gli adolescenti autori di reato?
4. Al contrario, quali sono a suo parere le principali difficoltà che la sua comunità incontra nella presa in carico e nel lavoro con questi adolescenti?
5. A suo parere, quale ruolo avete, in quanto professionisti che lavorano all'interno della comunità, nel percorso educativo dei minori autori di reato?
6. Vuole aggiungere qualcosa che ritiene significativo rispetto al tema trattato?

Per concludere vorrei riprendere il discorso sulla giustizia riparativa che abbiamo solo accennato/vorrei approfondire il tema della giustizia riparativa.

7. Se conosce il tema della giustizia riparativa, qual è la sua opinione al riguardo?
8. Dal suo punto di vista il paradigma della giustizia riparativa orienta le vostre pratiche educative? Nello specifico in che modo?
9. Nel vostro contesto è prevista una formazione specifica su questo tema? Nello specifico che fate?

10. Vuole aggiungere qualcosa rispetto a questo ultimo argomento affrontato nell'intervista?

## Appendice B

## Questionario agli operatori delle comunità

Genere	Maschio Femmina Preferisco non specificare
Quanti anni ha?	Meno di 20 anni 20- 25 26- 30 31-35 36-40 41-45 46-50 Più di 50 anni
Qual è il suo titolo di studio?  (Inserisca il titolo di studio più alto)	Diploma di scuola secondaria di secondo grado Diploma di formazione professionale (Specificare) Laurea in Scienze dell'educazione (Triennale) Laurea in Scienze dell'educazione (Magistrale) Laurea in Psicologia (Triennale) Laurea in Psicologia (Magistrale) Laurea in Sociologia (Triennale) Laurea in Sociologia (Magistrale) Laurea in Servizio sociale (Triennale) Laurea in Servizio sociale (Magistrale) Laurea di Vecchio ordinamento (Specificare) Dottorato in Pedagogia Dottorato in Psicologi Dottorato in Sociologia Dottorato in antropologia Altro (specificare)
Qual è il suo ruolo nella comunità dove lavora?	Responsabile Coordinatore



	Educatore Altro (specificare)
Da quanto tempo svolge questo ruolo nella comunità dove lavora attualmente?	Da meno di 3 mesi Da 4 a 6 mesi Da 6 mesi a 1 anno Da 1 anno a 2 anni Da 2 anni a 3 anni Da 3 anni a 4 anni Da 4 anni a 5 anni Da 5 anni a 6 anni Da 6 anni a 7 anni Da 7 anni a 8 anni Da 8 anni a 9 anni Da 9 anni a 10 anni Da più di 10 anni
Che tipo di struttura è la comunità nella quale lavora?	Comunità familiare per minori (struttura residenziale di piccole dimensioni caratterizzata da un'organizzazione di tipo familiare. Sono presenti una coppia o uno o due adulti che assumono ruoli identificabili con figure genitoriali di riferimento in un percorso socio-educativo). Comunità socio-educativa (struttura residenziale a carattere educativo. L'assistenza è fornita da educatori professionali che esercitano in quel contesto la loro specifica professione in forma di attività lavorativa). Comunità educativo- psicologica (struttura residenziale caratterizzata per la capacità di accoglienza di minori in condizioni di disagio, con gravi problemi comportamentali o patologie di carattere psichiatrico. È a integrazione sociosanitaria). Non so Altro (specificare)
La comunità nella quale lavora è una comunità mista?	Sì, accogliamo sia ragazzi che ragazze No, accogliamo solo ragazzi No, accogliamo solo ragazze

In che regione si trova la comunità nella quale lavora?	(lista delle Regioni italiane)
Dove si trova la comunità nella quale lavora?	In un comune sotto i 5.000 abitanti. In un comune tra i 5.000 e i 10.000 abitanti In un comune tra i 10.000 e i 50.000 abitanti. In un comune tra i 50.000 e 250.000 abitanti. In un comune con più di 250.000 abitanti
Quanti minori sono presenti ad oggi nella struttura dove lavora?	Scala numerica da 0 a 20
Alla data attuale, quanti dei minori presenti sono stati collocati in comunità perché hanno commesso un reato?	Scala numerica da 0 a 20
Quanti dei minori di area penale hanno un background migratorio?	Scala numerica da 0 a 10
Qual è il tempo medio di permanenza di minori di area penale nella comunità nella quale lavora?	Meno di 3 mesi Circa 3 mesi Circa 6 mesi Circa 9 mesi Circa 1 anno Circa 1 anno e mezzo Circa 2 anni Più di 2 anni
Indichi quanti minori sono sottoposti alle seguenti misure penali: Misura cautelare Sospensione del processo e messa alla prova Affidamento in prova al servizio sociale Detenzione domiciliare da svolgere in comunità Misura di sicurezza Altre misure penali	scala numerica 0- Più di 10
Nel suo percorso lavorativo in strutture residenziali (nell'attuale o in altre) ha avuto esperienza di lavoro con minori di area penale?	Sì No

Nella comunità nella quale lavora ogni quanto vengono svolte le riunioni di équipe?	<p>Due volte a settimana</p> <p>Una volta a settimana</p> <p>Due volte al mese</p> <p>Una volta al mese</p> <p>Meno di una volta al mese</p> <p>Non vengono svolte riunioni di équipe</p>
Nella comunità dove lavora è prevista la supervisione?	<p>Sì</p> <p>No</p>
Ogni quanto viene svolta la supervisione?	<p>1 volta a settimana</p> <p>2 volte al mese</p> <p>1 volta al mese</p> <p>1 volta ogni 2 mesi</p> <p>Meno di una volta ogni 2 mesi</p>
Quali attività di formazione sono state proposte all'équipe nell'ultimo anno? (Può indicare più di una risposta)	<p>Formazione su norme sanitarie e di sicurezza (es. corso antincendio, HACCP)</p> <p>Formazione su tematiche pedagogiche generali (es. approfondimento su concetti teorici, teorie di riferimento)</p> <p>Formazioni sulle pratiche (gestione del conflitto in comunità, relazione con i minori)</p> <p>Formazione su tematiche di natura legale (Misna, norme penali)</p> <p>Formazione sulla progettazione educativa (es. costruzione del PEI, bandi)</p> <p>Non sono state proposte attività di formazione</p> <p>Altro (Specificare)</p>
Indichi quanto frequentemente il Progetto Educativo Individualizzato (PEI) dei minori di area penale prevede: Attività di istruzione (scuola o formazione professionale) Attività lavorativa Attività sportiva Attività socialmente utile Sostegno psicologico Programma di giustizia riparativa (compresa la mediazione)	<p>Mai</p> <p>Raramente</p> <p>Qualche volta</p> <p>Spesso</p> <p>Sempre</p>
In che misura nella comunità in cui lavora il minore viene coinvolto	<p>Per niente</p> <p>Poco</p>

nell'elaborazione e definizione del Progetto Educativo Individualizzato (PEI)?	<p>Abbastanza</p> <p>Molto</p> <p>Del tutto</p>
Nella sua esperienza lavorativa nell'attuale comunità ci sono stati minori che hanno svolto attività di utilità sociale (anche a titolo gratuito o di volontariato)?	<p>Sì</p> <p>No</p>
A suo parere, in linea generale, lo svolgimento di attività di utilità sociale è utile a promuovere la responsabilizzazione del minore rispetto al reato commesso?	<p>Per niente</p> <p>Poco</p> <p>Abbastanza</p> <p>Molto</p> <p>Del tutto</p>
<p>In base alla sua esperienza, i minori di area penale svolgono programmi di giustizia riparativa?</p> <p>Si intende per "<i>Giustizia riparativa: ogni programma che consente alla vittima del reato, alla persona indicata come autore dell'offesa e ad altri soggetti appartenenti alla comunità di partecipare liberamente, in modo consensuale, attivo e volontario, alla risoluzione delle questioni derivanti dal reato, con l'aiuto di un terzo imparziale, adeguatamente formato, denominato mediatore</i>" (art.42 D.lgs. 150/2022)</p>	<p>Sì</p> <p>No</p> <p>Non so</p>
<p>In base alla sua esperienza lavorativa, quale programma di giustizia riparativa viene svolto dal minore autore di reato?</p> <p>(Può indicare più di una risposta)</p>	<p>Mediazione penale diretta (l'autore e la vittima del reato si incontrano)</p> <p>Mediazione penale diretta estesa ai gruppi parentali (l'autore e la vittima del reato si incontrano anche con le famiglie)</p> <p>Mediazione penale indiretta (l'autore e la vittima del reato si scambiano messaggi senza incontrarsi)</p> <p>Mediazione penale aspecifica (una delle due parti non è quella coinvolta nel reato ma ha vissuto un'esperienza analoga)</p> <p>Dialogo riparativo (incontro allargato alla presenza – oltre che dell'autore di reato e della vittima – anche di membri</p>

	<p>della comunità, diversi dai soli familiari)</p> <p>Ogni altro programma dialogico guidato da mediatori, svolto nell'interesse della vittima del reato e della persona indicata come autore dell'offesa (es. circle, ovvero un incontro allargato condotto con una metodologia di parola "circolare" tra i partecipanti)</p> <p>Non so</p>
<p>A suo parere, in linea generale, lo svolgimento di un programma di giustizia riparativa è utile a promuovere la responsabilizzazione del minore rispetto al reato commesso?</p>	<p>Per niente</p> <p>Poco</p> <p>Abbastanza</p> <p>Molto</p> <p>Del tutto</p>
<p>Indichi per le seguenti attività quanto frequentemente vengono svolte dai minori di area penale accolti in comunità:</p> <p>Mansioni domestiche (cura e pulizia degli spazi, apparecchiare/sparecchiare)</p> <p>Colloqui periodici con le figure educative</p> <p>Laboratori terapeutici</p> <p>Laboratori creativi</p> <p>Attività culturali</p> <p>Uscite di gruppo</p> <p>Attività sportive di gruppo</p> <p>Riunioni di gruppo/Gruppi di parola</p> <p>Laboratori teatrali</p> <p>Laboratorio di radio e webradio</p> <p>Sostegno psicologico di gruppo</p> <p>Laboratori sulla legalità</p> <p>Laboratori di educazione civica</p> <p>Laboratori di educazione socio-emotiva</p>	<p>Mai</p> <p>Raramente</p> <p>Qualche volta</p> <p>Spesso</p> <p>Sempre</p>
<p>Indichi quanto frequentemente nella comunità dove lavora, a seguito di una trasgressione/infrazione di una norma da parte di un minore, vengono adottate le seguenti pratiche:</p>	<p>Mai</p> <p>Raramente</p> <p>Qualche volta</p> <p>Spesso</p> <p>Sempre</p>

<p>Punizione Sottrazione/diminuzione della paghetta Esclusione del minore dalle attività Riparazione diretta/materiale del danno Discussione di gruppo rispetto a quanto accaduto Riparazione indiretta/simbolica del danno</p>	
<p>Indichi quanto, a suo parere, le seguenti pratiche sono utili a responsabilizzare il minore rispetto alla trasgressione/infrazione commessa: Punizione Sottrazione/diminuzione della paghetta Esclusione del minore dalle attività Riparazione diretta/materiale del danno Discussione di gruppo rispetto a quanto accaduto Riparazione indiretta/simbolica del danno</p>	<p>Per niente Poco Abbastanza Molto Del tutto</p>
<p>Indichi quanto frequentemente nella comunità dove lavora nella gestione dei conflitti (tra ragazzi e operatori; tra ragazzi; tra ragazzi e l'esterno) vengono costruiti spazi di mediazione:</p>	<p>Mai Raramente Qualche volta Spesso Sempre</p>
<p>A suo parere, quanto costruire spazi di mediazione è utile alla risoluzione di un conflitto in comunità:</p>	<p>Per niente Poco Abbastanza Molto Del tutto</p>
<p>Nella sua esperienza, nel lavoro svolto dalla comunità con la famiglia dei minori autori di reato, quanto sono frequenti le seguenti pratiche:</p>	
<p>Nella sua esperienza, nel lavoro svolto dalla comunità con la famiglia dei minori autori di reato, quanto sono frequenti le seguenti pratiche:</p>	<p>Mai Raramente Qualche volta Spesso</p>

<p>La famiglia viene coinvolta e informata in merito ai motivi dell'inserimento del minore</p> <p>La famiglia viene coinvolta e informata rispetto all'andamento del percorso del minore in comunità</p> <p>La famiglia partecipa ai processi decisionali riguardanti il progetto educativo del minore e il suo monitoraggio in itinere</p> <p>La famiglia svolge colloqui periodici con la comunità</p> <p>La famiglia usufruisce di spazi per l'ascolto, l'espressione dei bisogni e il diritto di parola.</p> <p>La famiglia usufruisce di interventi educativi di promozione e sostegno delle competenze genitoriali</p> <p>Tra la famiglia e il minore la comunità svolge un ruolo di mediazione</p>	<p>Sempre</p>
<p>A suo parere, quanto le comunità e le famiglie dei minori autori di reato collaborano per il raggiungimento degli obiettivi educativi?</p>	<p>Per niente Poco Abbastanza Molto Del tutto</p>
<p>Nella sua esperienza, nel lavoro svolto dalla comunità con gli Uffici di Servizio Sociale per Minorenni (USSM), quanto sono frequenti le seguenti pratiche:</p> <p>Progettazione condivisa del Progetto Educativo (PEI)</p> <p>Incontri con gli/le assistenti sociali</p>	<p>Mai Raramente Qualche volta Spesso Sempre</p>

Monitoraggio dei/delle assistenti sociali	
Visite dei/delle assistenti in sociali in comunità	
I minori di area penale che hanno attivo un percorso di presa in carico psicologica e/o psichiatrica, sono seguiti in servizi per la tutela della salute mentale (servizi pubblici)?	Sì No, sono seguiti nel privato Non so Nessun minore ha attivo un percorso di presa in carico psicologica e/o psichiatrica Altro (specificare)
Quanto ritiene che i tempi di presa in carico nei servizi di salute mentale siano adeguati?	Per niente Poco Abbastanza Molto Del tutto
A suo parere, quanto la comunità e i servizi per la tutela della salute mentale che hanno in carico i minori autori di reato collaborano per il raggiungimento degli obiettivi educativi?	Per niente Poco Abbastanza Molto Del tutto
Nel territorio di afferenza della comunità, sono presenti servizi di giustizia riparativa e mediazione?	Sì No Non so
A suo parere, la comunità e i servizi di giustizia riparativa e mediazione collaborano per il raggiungimento degli obiettivi educativi dei minori?	Per niente Poco Abbastanza Molto Del tutto
A suo parere, la comunità e i legali dei minori di area penale collaborano per il raggiungimento degli obiettivi educativi?	Per niente Poco Abbastanza Molto Del tutto
A suo parere, nel lavoro svolto dalla comunità con l'intero sistema di servizi, quanto sono frequenti le seguenti pratiche?  Sono attive reti di collaborazione tra la comunità e i servizi del territorio	Mai Raramente Qualche volta Spesso Sempre



<p>(servizi sociali, scuole, servizi specializzati, altre agenzie)</p> <p>Vengono stipulati accordi e/o protocolli di intesa con soggetti pubblici e privati operanti nel territorio (es. enti di formazione)</p> <p>La comunità partecipa a momenti di formazione con i soggetti istituzionali con i quali collabora</p> <p>La comunità partecipa a momenti di progettazione condivisa tra Enti e Istituzioni con le quali collabora (es. Tavoli di discussione)</p> <p>La comunità partecipa a momenti strutturati di riflessione, confronto e valutazione comune con i servizi del territorio sui bisogni/progetti/interventi educativi in favore dei minori ospiti</p> <p>La comunità svolge incontri periodici con i servizi del territorio</p> <p>Viene individuato un educatore referente per ciascun minore che garantisca la continuità dei rapporti con l'esterno</p> <p>Sono presenti volontari durante le attività quotidiane</p>	
<p>Nella sua comunità è garantito ai minori un agevole collegamento con i trasporti da e per la struttura?</p>	<p>Per niente Poco Abbastanza Molto Del tutto</p>
<p>A suo parere, la comunità dove lavora è un servizio riconosciuto nel suo valore sociale dalle istituzioni e dalla società?</p>	<p>Per niente Poco Abbastanza Molto</p>

	Del tutto
A suo parere con i minori autori di reato accolti in comunità, quanto sono raggiungibili i seguenti obiettivi educativi?	Per niente Poco Abbastanza Molto Del tutto
Assenza di recidiva	
Responsabilizzazione	
Consapevolezza rispetto al reato commesso	
Costruzione di relazioni positive all'interno della comunità	
Costruzione di relazioni positive all'esterno della comunità	
Reinserimento sociale	
Cambiamento nel percorso di vita	

Appendice C

**Scheda di osservazione riunione di équipe**

Ora inizio riunione:

Ora fine riunione:

Tot. persone presenti:

Ruolo delle persone presenti

Operatori:

Coordinatore:

Responsabile:

Altre persone presenti:

È reso noto ai partecipanti l'ordine del giorno della riunione?

.....  
.....  
.....

Quali tematiche vengono affrontate durante la riunione di équipe? (segnare quelle presenti)

- Aggiornamento su nuovi arrivi e dimissioni (Tempo: .....)

NOTE

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Pratiche da adottare con ciascun minore (Tempo: .....)

NOTE

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Progettazione di attività individuali relative al progetto educativo individualizzato (PEI) (Tempo: .....)

NOTE

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Progettazione di attività di gruppo in comunità (Tempo: .....)

NOTE

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Pratiche riparative e responsabilizzanti (Tempo: .....)

## NOTE

.....

.....

.....

.....

.....

- Conflitti in comunità (Tempo: .....)
  - Tra minori
  - Tra minori e operatori
  - Tra minori e coordinatore
  - Altro .....

## NOTE

.....

.....

.....

.....

.....

Viene fatto riferimento al paradigma della giustizia riparativa?

- Si
- No
- In parte
- Lavoro con le famiglie dei minori accolti (Tempo: .....)

NOTE

.....

.....

.....

.....

.....

- Questioni relative ai servizi inianti (USSM) (Tempo: .....)

NOTE

.....

.....

.....

.....

.....

- Questioni relative ai servizi di presa in carico psicologica dei minori (TSMREE) (Tempo:.....)

NOTE

.....

.....

.....

.....

.....

- Rapporto con gli enti del territorio presso i quali i minori svolgono le attività

- Scuola (Tempo:.....)

- Enti di formazione (Tempo:.....)
  
- Enti per l'attività socialmente utile (Tempo:.....)
  
- Centri per l'attività sportiva (Tempo dedicato:.....)
  
- Centri di giustizia riparativa (Tempo: .....
  
- Altro \_\_\_\_\_ (Tempo:.....)

NOTE

.....

.....

.....

.....

.....

## Appendice D

**Traccia del focus group 1**

1. Per cominciare ad affrontare insieme il tema, vi presento alcune immagini (carte dixit) vi invito a scegliere tra queste quella che, dal vostro punto di vista, rappresenta la vostra esperienza di lavoro con i minori in comunità.

Perché hai scelto questa immagine? (spiega brevemente la tua scelta)

2. Se vi dicessi di scegliere una carta che rappresenta la vostra esperienza di lavoro con minori di area penale nello specifico, scegliereste la stessa carta?

Sì/No perché?

3. Parlando dei minori autori di reato, quali sono le principali finalità che guidano la costruzione dei vostri interventi/delle vostre azioni educative?

4. Approfondimento del tema della responsabilizzazione.

In che modo lavorate per responsabilizzare i minori?

5. Quali sono le difficoltà incontrare nel responsabilizzare i minori?
6. Quali sono i fattori che agevolano il lavoro educativo di responsabilizzazione dei minori?
7. Cosa cambiereste rispetto al modo di lavorare per promuovere la responsabilizzazione? cosa suggerite a chi lavora con minori autori di reato?

(vengono riprese le carte dixit)

8. Vi chiederei questa volta di scegliere un particolare all'interno di una carta che può rappresentare un elemento chiave nel lavoro educativo con i minori di area penale e di spiegarne il perché.



## Appendice E

### Traccia del focus group 2

1. Per iniziare vi chiederei di pensare a tre situazioni di conflitto che si sono create in comunità. Vi chiederei di segnare per ciascuna di queste una parola chiave sul post-it.
2. Vi chiederei una volta concluso di raccontare brevemente la situazione di conflitto creata e di spiegare la parola chiave segnata.
3. Cosa accomuna questi episodi?
4. Nelle situazioni di conflitto quali azioni educative sono state messe in campo?
5. Il gruppo dei ragazzi è coinvolto o sono coinvolti solamente i diretti interessati?).
6. Secondo voi quanto le pratiche che adottate raggiungono il fine? Quanto sono efficaci nel risolvere una situazione di conflitto?
7. Considerate il vostro modo di gestire i conflitti in comunità efficace?
8. Quali sono, a vostro parere, gli aspetti positivi delle pratiche che adottate? quali sono invece gli aspetti negativi?
9. Quali sono le difficoltà che incontrate nel mettere in campo le pratiche volte a risolvere i conflitti in comunità?
10. Quali elementi invece contribuiscono a far sì che si realizzino in modo efficace?
11. Vi chiederei ora di sintetizzare in un post-it un aspetto che secondo voi potrebbe essere migliorato al fine di una più efficace gestione dei conflitti in comunità.



## Riferimenti bibliografici

- Agostinetto, L. (2012). Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti. *Studium Educationis*, 1, 95-106.
- Agostinetto, L. & Bugno, L. (2020). L'utilità delle situazioni difficili. Una ricerca-azione su eventi critici e pratiche educative nelle comunità per minori. *Pedagogia Oggi*, 2, 36-49.
- Annacontini, G., Madrussan, E., & Striano, M. (2021). La responsabilità pedagogica come istanza teoretica, orientamento estetico e funzione di cura. In S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti social: Storia, linee di ricerca e prospettive* (167-185).
- Arnett, J. (1999). Adolescent storm and stress reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Associazione Antigone (2023). Commento al d.l. n. 123 del 13 settembre 2023 recante "misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale".
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2018). *La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile: Documento di studio e di proposta*.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2022). *La giustizia riparativa in ambito penale minorile: indagine nazionale su effetti, programmi e servizi*.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy*. Freeman.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza: Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*. Guerini.
- Barone, P. (2015). I "ragazzi difficili" nel nuovo millennio. In P. Bertolini & L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento* (pp.233-243).
- Bastianoni, P., & Baiamonte, M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Erickson.
- Bastianoni, P., Ciriello, M., & Fucili, A. M. (2016). *Comuni\_care in comunità per minori*. Edizioni Junior Gruppo Spaggiari.

- Bastianoni, P., Taurino, A. (2009). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione*. Carocci Faber.
- Bastianoni, P., Zullo, F., & Taurino, A. (2012). La ricerca-intervento come processo formativo nelle comunità per minori: L'esperienza in un contesto residenziale per adolescenti. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 16(1), 133-143.
- Bauman Z (1999). *La società dell'incertezza*. Il Mulino.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Laterza.
- Benasayag, M., & Smith, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Berti, C. (2016). Antisocialità e devianza in adolescenti e giovani. In G. Speltini (a cura di), *L'età giovanile: Disagi e risorse psicosociali* (pp. 165-193). Il Mulino.
- Bertolini, P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Malipiero.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (2021). *L'esistere pedagogico. ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Guerini.
- Bonino, S. (2001). I nodi teorici attuali. In A. Fonzi (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo* (pp. 43-79). Giunti.
- Bonino, S., Cattellino, E., & Ciairano, S. (2003). *Adolescenti e rischio: Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Giunti.
- Bradshaw, W., Roseborough, D., & Umbreit, M. S. (2006). The Effect of Victim Offender Mediation on Juvenile Offender Recidivism: A Meta-Analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(1), 87-98. <https://doi.org/10.1002/crq.159>.
- Brandini, W., & Tomisich, M. (2005). *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*. Carocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>.
- Bronfenbrenner U. (1986) *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino, Bologna.

- Bronzo, P. (2022). Devianza minorile e giustizia riparativa. *Cassazione penale*, 1, 334-345.
- Brunelli, G. (2022). Programmi di giustizia riparativa. In G. Spangher (a cura di), *La riforma Cartabia* (pp. 758). FrancoAngeli.
- Burnside, J., Baker, N. (1994). *Relational Justice: Repairing the Breach*. Waterside Press.
- Camonico, M. (2009). Comunità socio educative e ragazzi sottoposti a misura penale. *Minorigiustizia*, 2, 208-214.
- Caraceni, L. (2018). Riforma dell'ordinamento penitenziario: Le novità in materia di esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni. *Diritto Penale Contemporaneo*.
- Carbone, P. (2003). *Le ali di Icaro: Rischio e incidenti in adolescenza*. Bollati Boringhieri.
- Castelli, M., Di Lorenzo, M., Maggiolini, A., & Ricci, L. (2016). L'efficacia delle comunità di accoglienza. *Minorigiustizia*, 4, 214-222.
- Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. FrancoAngeli.
- Cavallo, M. (2002). *Ragazzi senza: Disagio, devianza e delinquenza*. Mondadori.
- Cavana, L. (2010). Pedagogia della devianza e controllo sociale. *Minorigiustizia*, 1, 14-21.
- Ceretti, A. (2001). Giustizia riparativa e mediazione penale: Esperienze pratiche a confronto. In F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare* (pp. 307 e ss.). Guerini e Associati.
- Ceretti, A., Di Ciò, F., & Mannozi, G. (2001). Giustizia riparativa e mediazione penale: Esperienze e pratiche a confronto. In F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzioni alternative delle controversie* (pp. 307-356). Guerini & Associati.
- Cerrocchi, L. (2018). La comunità educativa per minori. In L. Cerrocchi, e L. Dozza (a cura di). *Contesti educativi per il sociale: Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. (pp.129-152). FrancoAngeli.
- Cesari, C. (2019). La giustizia riparativa nel sistema penitenziario minorile. Un nuovo orizzonte ancora incerto. In L.Caraceni & M.G.Coppetta (a cura di), *L'esecuzione delle pene nei confronti dei minorenni* (pp.47-70).

- Chello, F., D'Elia, R., Manno, D., & Perillo, P. (2021). Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 25 (69), 45-62.
- Chello F. (2022). Questionare il comportamento antisociale adolescenziale. Analisi epistemologica di un'emergenza politico-educativa. *Civitas educationis. Education, Politic, and Culture*, 11 (1), 187-211.
- Chapman, L. J., & Chapman, J. P. (1969). Illusory Correlation as an Obstacle to the Use of Valig Psychodiagnostic Signs. *Journal of Abnormal Psychology*, 74, 271-280.
- Ciacci, M. (a cur di). (1983). *Interazionismo simbolico*. Il Mulino.
- Cloward, R. A., & Ohlin, L. E. (1968). *Teoria delle bande delinquenti in America*. Laterza.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Glencoe: Free Press.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd Edition). Sage.
- Cyrulnik, B. (2005). Abbandono e tutori di resilienza. In B. Cyrulnik, & E. Malaguti, (a cura di), *Costruire la resilienza: La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi* (pp.59-64). Erickson.
- De Gregorio E., & Lattanzi P. F. (2012). *Programmi per la ricerca qualitativa: Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA*. FrancoAngeli.
- De Leo, G. (1987). Introduzione. In H. S. Becker, *Outsiders* (pp. 5-18). Gruppo Abele.
- De Leo, G. (1998). *La devianza minorile*. Carocci.
- De Leo, G., & Patrizi, P. (1999). *Trattare con adolescenti devianti*. Carocci.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed.). Sage.
- Dewey, J (1938). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia.
- Di Genova, N. (2023). *Povert  educativa e territori resilienti: Prospettive teoriche e ricerca sul campo*. FrancoAngeli.
- Di Paolo, G. (2019). La giustizia riparativa nel procedimento penale minorile. *Diritto Penale Contemporaneo*, 1-11.

- Dodge, K.A. e Pettit, G.S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Dodge, K.A., Bates, G.E., Pettit, G.S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665. <https://doi.org/10.2307/1131407>.
- Dodge, K.A., e Zelli, A. (2000). La violenza nei giovani: tendenze, sviluppo, prevenzione. In G.V. Caprara e A. Fonzi (a cura di), *L'età sospesa: itinerari del viaggio adolescenziale* (pp.155-178). Giunti.
- Durkheim, É. (1962). *La divisione del lavoro sociale*. Milano: Ed. Comunità.
- Emiliani, F. (2008). *La realtà delle piccole cose: Psicologia del quotidiano*. Il Mulino.
- Emiliani, F., e Bastianoni, P. (1998). *Una normale solitudine: Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*. Roma.
- Emiliani, F., & Zani, B. (1998). *Elementi di psicologia sociale*. Il Mulino.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. Norton. (Trad. it. *Infanzia e società*. Roma: Armando, 1968).
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. Norton. (Trad. it. *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando, 1974).
- Fabbrini A. Melucci A. (1992). *L'età dell'oro*. Feltrinelli.
- Folgheraiter F. (1994). *Interventi di rete e comunità locali: Le prospettive relazionali nel lavoro sociale*. Erickson.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.
- Garena, G. (1999). Una riflessione sul modello riparativo finalizzata allo sviluppo nella comunità. *Minorigiustizia*, 2.
- Gatti, U., & Marugo M.I. (1995), La vittima e la giustizia riparativa in G. Ponti (a cura di). *Tutela della vittima e mediazione penale*. Giuffré.
- Goffman, E. (1970). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Aldine.
- Goffman, E. (1978). Response cries. *Language*, 787-815.

- Gizzi M. C. and Rädiker S. (2021). *The Practice of Qualitative Data Analysis: Research Examples Using MAXQDA*. MAXQDA Press.
- Havighurst, R. J. (1952). *Developmental Tasks and Education*. New York: Davis McKay.
- Illich, I. (1971). *Descolarizzare la società*. Mondadori.
- Ius, M, Milani, P. (2012). La resilienza come processo: magia o responsabilità? In P. Bastianoni, F. Zullo (a cura di), *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione* (pp 71-84).
- Johnstone, G., & Van Ness, D. W. (a cura di). (2006). *Handbook of Restorative Justice*. Willan Publishing.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA. Text, audio, and video*. Springer Nature Switzerland.
- Lemert, E. (1981). *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*. Giuffrè.
- Lipsey, M. W., Howell, J. C., Kelly, M. R., Chapman, G., & Carver, D. (2010). *Improving the Effectiveness of Juvenile Justice Programs: A New Perspective on Evidence-Based Programs*. Washington, DC: Center for Juvenile Justice Reform at Georgetown University.
- Lizzola, I. (2019). Adolescenze senza riparo. *Minorigiustizia*, 3, 103-111.
- Locatelli, G., Di Lorenzo, M., e Maggiolini, A. (2019). L'esito della messa alla prova. Fattori di rischio e di protezione. *Rivista Minotauro*, II (5), 60-76.
- Lombroso, C. (1876). *L'uomo delinquente*. Hoepli.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Luderssen, K., Eusebi, L. (a cura di). (2005). *Il declino del delitto penale*. Giuffrè.
- Maggiolini, A., e G. Pietropolli Charmet, G. (a cura di). (2004). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. FrancoAngeli.
- Maggiolini, A. (a cura di). (2014). *Senza paura, senza pietà: Valutazione e trattamento degli adolescenti antisociali*. Raffaello Cortina.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erickson.
- Mannozi, G. (2003). *La giustizia senza spada. Uno studio comparato su giustizia riparativa e mediazione penale*. Giuffrè.
- Marchesini, R., Monacelli, N., e Molinari, L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive? *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 5-26.



- Massaro, A. (2024). La risposta "punitiva" a disagio giovanile, povertà educativa e criminalità minorile: profili penalistici del c.d. decreto Cattivano. *Processo penale e giustizia*, 2 (pp. 488-500).
- Mastropasqua, I., & Leogrande, M. M. (2009). La comunità: Risposta educativa in ambito penale minorile. In M. Camonico (a cura di), *Ragazzi "fuori". Adolescenti e percorso penale. Pratiche di accoglienza nelle comunità socioeducative* (pp. 177-199). Comunità Edizioni.
- Mastropasqua, I., Leogrande, M.M., Zanghi, C., Totaro, M.S., Pieroni, L., e Gili, A. (a cura di). (2013). *La recidiva nei percorsi penali dei minorenni autori di reato: Report di ricerca*. Roma: Gangemi editore.
- Mastropasqua, I, Pandolfi, L, e Palomba, F. (a cura di). (2020). *Le comunità educative nella Giustizia penale minorile* (pp.11-27). Gangemi Editore.
- Mastropasqua, I., Pandolfi, L., & Palomba, F. (a cura di). *Le comunità educative nella Giustizia penale minorile*. Gangemi editore.
- Mattevi, E. (2023). La giustizia riparativa nelle fonti sovranazionali: uno sguardo d'insieme. *Sistema penale* [https://www.sistemapenale.it/pdf\\_contenuti/1700667330\\_003-mattevi.pdf](https://www.sistemapenale.it/pdf_contenuti/1700667330_003-mattevi.pdf).
- Matza, D. (1969). *Becoming Deviant*. Prentice Hall (Trad.it. *Come si diventa devianti*. Il Mulino).
- Mazzucato, C. (2018). La giustizia riparativa per minorenni 'in conflitto con la legge' in Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel processo penale minorile: Documento di studio e di proposta* (pp.11-23).
- McCold, P., e Wachtel, T. (2003). In *Pursuit of Paradigm: A Theory of Restorative Justice*, paper presented at the XIII World Congress of Criminology, Rio de Janeiro. <https://www.iirp.edu/images/pdf/paradigm.pdf>.
- Milani, L. (1995). *Devianza minorile. Interazione tra giustizia e problematiche educative*. Vita e Pensiero.
- Milani, (2005). L'educatore nelle strutture carcerarie: ambiguità e dilemmi di una professionale al confine. In A. Ascenzi & M. Corsi (Eds.), *Professione educatori/formatori* (pp.141-219). Vita e Pensiero.
- Milani, L. (2017). Dallo stupore al disincanto. Disagio degli adolescenti, smarrimento degli adulti e interventi di protezione/educazione. In M. Gecchele, S. Polenghi, & P. Dal Toso (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* Junior

- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2, 446-499.
- Milani, L. (2021a). Il diritto alla speranza. Devianza e messa alla prova. In G. Gozzellino (a cura di), *Percorsi divergenti: Devianza, anticonformismo e resilienza* (pp. 11-26). Progedit.
- Milani, L. (2021b). Giustizia minorile tra passato e futuro: Il principio dell'educazione e della Restorative Justice. In S. Lentini, e S.A. Scandurra (a cura di), *Quamdiu cras, cur non hodie? Studi in onore di Antonia Criscenti Grassi* (pp.873-885). Aracne.
- Milana, M., Perillo, P., Muscarà, M, & Agrusti, F. (2023). *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*. FrancoAngeli.
- Ministero della Giustizia. Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità (2022). *Minorenni e giovani adulti in carico ai Servizi minorili. Analisi statistica dei dati. Dati riferiti alla data del 31 agosto 2023. Dati di flusso dell'anno 2023*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, (2017). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). *I minorenni in affidamento familiare e nei servizi residenziali attraverso i dati SIOSS. Anno 2022*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, (2024). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali*.
- Ministero della Giustizia. Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità (2024). *Minorenni e giovani adulti in carico ai Servizi minorili. Analisi statistica dei dati. Dati riferiti alla data del 15 settembre 2023*.
- Moretti, S., & Stefanelli, C. (2018). *Rileggere adolescenze e devianze. Fare sicurezza e trattamento negli Istituti penali e nei Servizi minorili*. Alpes.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1 (1), 143-156.
- Mortari L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Mondadori.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi*, 2, 91-106.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura: prendere a cuore la vita*. Raffaello Cortina.

- Muschitiello, A. (2019). Il ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico nelle comunità residenziali per minori. Quali gli orientamenti metodologici? *Pedagogia oggi*, 1, 557-568. DOI: 10.7346/PO-012019-37
- Paiano, A.P. Pedagogia, politica e partecipazione. Un caso di studio nel Sud Italia. In M. Fiorucci, S. Nanni, M. Traversetti e A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp.99-107).
- Palareti, L. (2003). Valutare le comunità per minori. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 351-383.
- Palareti, L., Berti, C., e Emiliani, F. (2012). Comunità residenziali e lavoro di rete nella prospettiva ecologica dello sviluppo. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 16 (1), 71-95.
- Palazzo, F. (2015). Giustizia riparativa e giustizia punitiva, in G. Mannozi & G.A. Lodigiani (a cura di). *Giustizia riparativa. Ricostruire legami, ricostruire persone*. Il Mulino.
- Palazzo, F. (2017). Sanzione e riparazione all'interno dell'ordinamento giuridico italiano: de lege lata e de lege ferenda. *Politica del diritto*, 2, 349-362.
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Palomba (1989). *Il sistema del nuovo processo penale minorile. Aspetti giuridici, psicologici, criminologici*. Giuffrè.
- Pandolfi, L. (2015). *Costruire resilienza: Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*. Guerini Scientifica.
- Pandolfi, L. (2017). La costruzione partecipata di linee guida e di uno strumento per l'auto-valutazione delle comunità per minori. In A.M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione: Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp.627-645).
- Pandolfi, L. (2019). Percorsi di valutazione ed innovazione nelle comunità per minori: esiti e sviluppi di una ricerca empirica. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1, 61-76.
- Pandolfi, L. (2020). Le Linee guida di auto-valutazione C.A.M.: contenuti e aspetti metodologici. In I. Mastropasqua, L. Pandolfi, & F. Palomba (a cura di), *Le comunità educative nella giustizia penale minorile* (pp. 143-166). Gangemi editore.

- Patrizi, P. (2016). Giustizia e pratiche riparative per una cultura del rispetto e delle responsabilità. *Minorigiustizia*, 1, 7-13.
- Patrizi, P. e Lepri, G.L. (2012). Vittime, autrici e autori di reato: i percorsi della giustizia riparativa. In P. Patrizi (a cura di), *Manuale di psicologia giuridica minorile*. Carocci.
- Patrizi, P. (2019). *La giustizia riparativa. Psicologia e diritto per il benessere di persone e comunità*. Carocci.
- Pulito, (2022). Giustizia riparativa e processo minorile nelle prospettive della c.d. "Riforma Cartabia". *Archivio penale*, 1, 1-32.
- Randazzo, M.V. (2019). Le nuove forme di comportamenti devianti. *Minorigiustizia*, 2, 108-123.
- Redl, F., & Wineman, D. (1951). *Children who hate: the disorganization and breakdown of behavior controls*. Free Press.
- Ricci, G. F. & Resico, D. (a cura di). (2010). *Pedagogia della devianza: Fondamenti, ambiti, interventi*. FrancoAngeli.
- Rossi, L. (2004). *Adolescenti criminali*. Carocci.
- Sabatano, F. & Pagano, G. (2019). *Libertà marginali: La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*. Guerini Scientifica.
- Sabatello, U., Thomas, F., e Verrastro, G. (2019). Disagio, devianza e marginalità: un circuito inevitabile? *MinoriGiustizia*, 2, 15-34.
- Saglietti, M. (2012b). Il problema di contenerli: minori stranieri non accompagnati e operatori delle comunità per minori. *Rassegna di Psicologia*, 29, 49-62.
- Salerni, A., & Spzunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Edizioni Junior.
- Scardaccione G. (1997). Nuovi modelli di giustizia: giustizia riparativa e mediazione Penale. *Rassegna Penitenziaria e Criminologica*, 1-2.
- Scardaccione, G., Baldry, A., AC., & Scali, M. (1998). *La mediazione penale. Ipotesi di intervento nella giustizia minorile*. Giuffré.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Dedalo.
- Schwartz, G. E. (1982). Testing the biopsychosocial model: The ultimate challenge facing behavioral medicine? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(6), 1040-1053. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.50.6.1040>
- Scivoletto, C. (2012). *Sistema penale e minori*. Carocci faber.

- Scivoletto, C. (2022). *Sistema penale e minori*. Carocci faber.
- Semeraro R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, 7, 97–106.
- Serra, P. (2006). *Il giudice onorario minorile*. FrancoAngeli.
- Sherman, L. W., Strang, H., Barnes, G., Bennett, S., Angel, C. M., Newbury-Birch, D., Woods, D. J., & Gill, C. E. (2007). *Restorative justice: the evidence*. Smith Institute.
- Sherman, L. W., Strang, H., Mayo-Wilson, E., Woods, D. J., & Ariel, B. (2015). Are restorative justice conferences effective in reducing repeat offending? Findings from a Campbell systematic review. *Journal of Quantitative Criminology*, 31(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10940-014-9222-9>
- Speltini, G. (2016). Adolescenza, cambiamento e ricerca di sé. In G. Speltini (a cura di), *L'età giovanile: Disagi e risorse psicosociali* (pp.35-65). Il Mulino.
- Stanzione, I. (2023). Contesti educativi e supporto agli aspetti emotivi nel lavoro: un'indagine qualitativa sul ruolo delle competenze socio-emotive nella pratica professionale. *Italian Journal of Educational Research*, 31, 25-37. n <https://doi.org/10.7346/sird-022023-p25>.
- Stanzione, I, & Di Genova, N. (2024). Lo strumento della supervisione pedagogica all'Università: un laboratorio per potenziare le competenze socio-emotive dei futuri professionisti dell'educazione. *Pedagogia Oggi*, 1, 103-111. <https://doi10.7346/PO-012024-14>.
- Stanzione, I., Szpunar, G., & Femminini, A. (2024). Competenze socio-emotive per il successo e il benessere lavorativo dei professionisti dell'educazione. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 24(1), 225–241. <https://doi.org/10.36253/form-15348>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In C. Willig, W. Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (pp.17-36). Sage.
- Tolan, P.H., e Gorman-Smith, D. (2003). What violence prevention can tell us about developmental psychopathology. *Developmental and Psychopathology*, 14, 713-729.
- Totaro, M.S. (2015). La sospensione del processo e messa alla prova: l'analisi statistica dei dati. *Nuove esperienze di giustizia minorile* (pp.81-111). Gangemi editore.

- Totaro, M.S. (2020). Minori dell'area penale in comunità: Analisi statistica dei dati. In I. Mastropasqua, L. Pandolfi, e F. Palomba (a cura di), *Le comunità educative nella Giustizia penale minorile* (pp.29-44). Gangemi.
- Tibollo, A. (2015). *La comunità per minori: un modello pedagogico*. FrancoAngeli.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Guerini Scientifica.
- Tramonte, V. (2023). *Giustizia riparativa: Pratiche, effetti, potenzialità*. Erickson.
- Tripiccione, D., Sorace, C., & Lepri, L. (2016). Pratiche riparative e processo penale minorile. *Minorigiustizia*, 1, 57-65.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Trincherò, R., Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- Ulivieri S. (a cura di) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea*. Pensa MultiMedia.
- United Nations Office on Drug and Crime (2006). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. United Nations.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita: Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, 15 (2), 341-355.
- Whright, M. (2002). In che modo la giustizia riparativa è riparativa? *Rassegna penitenziaria e criminologica*, 3, 153-177.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. Hogarth Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.
- Xu W., Zammit K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zehr, H. (1990). *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*. Herald Press.

- Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. Good Books.
- Zizioli, E., Colla, E. (2016). Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione. *Formazione lavoro persona*, 17, 63-73.
- Zullo, F. (2018). Accompagnamento verso l'autonomia: i servizi residenziali per giovani in uscita dalla tutela. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 4, 1-16. [http://www.minori.it/sites/default/files/supplemento\\_rassegna\\_4\\_2016.pdf](http://www.minori.it/sites/default/files/supplemento_rassegna_4_2016.pdf).
- Zullo F., Bastianoni P., e Taurino A. (2008). La deistituzionalizzazione dei bambini e degli adolescenti in una prospettiva psicodinamica e psicosociale. *Rassegna Bibliografica Infanzia e Adolescenza*, 3, 3-47.





## Riferimenti normativi

- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 22 settembre 1988, n. 448 Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni (GU Serie Generale n.250 del 24-10-1988 - Suppl. Ordinario n. 92).
- DECRETO LEGISLATIVO 28 luglio 1989, n. 272 Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni. (GU Serie Generale n.182 del 05-08-1989 - Suppl. Ordinario n. 57)
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 9 ottobre 1990, n. 309 Testo unico delle leggi in materia di disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza. (GU Serie Generale n.255 del 31-10-1990 - Suppl. Ordinario n. 67).
- DECRETO LEGISLATIVO 2 ottobre 2018, n. 121. Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni, in attuazione della delega di cui all'articolo 1, commi 81, 83 e 85, lettera p), della legge 23 giugno 2017, n. 103. (18G00147) (GU Serie Generale n.250 del 26-10-2018 - Suppl. Ordinario n. 50).
- DECRETO LEGISLATIVO 10 ottobre 2022, n. 149. Attuazione della legge 26 novembre 2021, n. 206, recante delega al Governo per l'efficienza del processo civile e per la revisione della disciplina degli strumenti di risoluzione alternativa delle controversie e misure urgenti di razionalizzazione dei procedimenti in materia di diritti delle persone e delle famiglie nonché' in materia di esecuzione forzata. (22G00158) (GU Serie Generale n.243 del 17-10-2022 - Suppl. Ordinario n. 38).
- DECRETO LEGISLATIVO 10 ottobre 2022, n. 150. Attuazione della legge 27 settembre 2021, n. 134, recante delega al Governo per l'efficienza del processo penale, nonché' in materia di giustizia riparativa e disposizioni per la celere definizione dei procedimenti giudiziari. (22G00159) (GU Serie Generale n.243 del 17-10-2022 - Suppl. Ordinario n. 38).
- DECRETO-LEGGE 15 settembre 2023, n. 123. Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile,

nonché' per la sicurezza dei minori in ambito digitale. (23G00135) (GU Serie Generale n.216 del 15-09-2023).

DIRETTIVA 2012/29/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 25 ottobre 2012 che istituisce norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato e che sostituisce la decisione quadro 2001/220/GAI.

LEGGE 25 luglio 1956, n. 888. Modificazioni al regio decreto-legge 20 luglio 1934, n. 1404, convertito in legge 27 maggio 1935, n. 835, sull'istituzione e funzionamento del Tribunale per i minorenni. (GU Serie Generale n.204 del 16-08-1956).

LEGGE 27 dicembre 1956, n. 1441, sulla partecipazione delle donne all'amministrazione della giustizia nelle Corti di assise e nei Tribunali per i minorenni - Esclusione di illegittimità costituzionale. (Costituzione, articoli 3 e 51). (058C0056) (GU 1a Serie Speciale - Corte Costituzionale n.253 del 18-10-1958).

LEGGE 26 luglio 1975, n. 354. Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà. (GU Serie Generale n.212 del 09-08-1975 - Suppl. Ordinario).

LEGGE 13 dicembre 1989, n. 401. Interventi nel settore del giuoco e delle scommesse clandestini e tutela della correttezza nello svolgimento di competizioni agonistiche. (GU Serie Generale n.294 del 18-12-1989).

LEGGE 27 maggio 1991, n. 176. Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989. (GU Serie Generale n.135 del 11-06-1991 - Suppl. Ordinario n. 35).

LEGGE 28 marzo 2001, n. 149. Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante "Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori", nonché' al titolo VIII del libro primo del codice civile. (GU Serie Generale n.96 del 26-04-2001).

LEGGE 11 agosto 2014, n. 117. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 26 giugno 2014, n. 92, recante disposizioni urgenti in materia di rimedi risarcitori in favore dei detenuti e degli internati che hanno subito un trattamento in violazione dell'articolo 3 della convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, nonché di modifiche al codice di procedura penale e alle disposizioni di attuazione, all'ordinamento del Corpo di polizia penitenziaria e all'ordinamento penitenziario, anche minorile. (14G00122).

LEGGE 28 aprile 2014, n. 67. Deleghe al Governo in materia di pene detentive non carcerarie e di riforma del sistema sanzionatorio. Disposizioni in materia di sospensione del procedimento con messa alla prova e nei confronti degli irreperibili. (14G00070) (GU Serie Generale n.100 del 02-05-2014).

LEGGE 13 novembre 2023, n. 159. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123, recante misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale. (23G00172) (GU Serie Generale n.266 del 14-11-2023).

RACCOMANDAZIONE R (85)11 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, concernente la posizione delle vittime nell'ambito del diritto penale e della procedura penale, adottata il 28 giugno 1985.

RACCOMANDAZIONE R (87)21 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, concernente l'assistenza alle vittime e la prevenzione della vittimizzazione, adottata il 17 settembre 1987.

RACCOMANDAZIONE R(99)22 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, concernente il sovraffollamento carcerario e l'inflazione della popolazione carceraria, adottata il 30 settembre 1999.

RACCOMANDAZIONE CM/REC (2018)8, adottata dal Comitato dei Ministri il 3 ottobre 2018, relativa alla giustizia riparativa in materia penale.

RISOLUZIONE 40/33 dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1985). Regole minime per l'amministrazione della giustizia minorile ("Regole di Pechino"), adottata il 29 novembre 1985. Documento A/RES/40/33.

RISOLUZIONE 40/34 dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, recante la Dichiarazione sui principi fondamentali di giustizia in favore delle vittime di crimini e abusi di potere, che incoraggia l'adozione di meccanismi informali di risoluzione dei conflitti, inclusa, tra gli altri, la mediazione, adottata il 29 novembre 1985. Documento A/RES/40/34.

RISOLUZIONE 1999/26 del Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite, sullo sviluppo e attuazione di interventi di mediazione e giustizia riparativa nell'ambito della giustizia penale, adottata il 28 luglio 1999. Documento E/RES/1999/26.

RISOLUZIONE 2000/14 del Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite, sui principi base sull'uso dei programmi di giustizia riparativa in materia criminale, adottata il 27 luglio 2000. Documento E/RES/2000/14.

RISOLUZIONE 2002/12 del Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite (2002). Principi base sul ricorso alla giustizia riparativa in ambito penale, adottata il 24 luglio 2002. Documento E/RES/2002/12.

## Riferimenti normativi



Finito di stampare nel mese di ????????? 20??  
presso il Centro Stampa ????????????, Roma