

## Devianza minorile ed esperienze di prevenzione : un impegno per operatori, nuovi servizi e comunità'

**Autore:** Redazione

**In:** Diritto penale

\*\*\*

di Francesco Giacca

1.1. Il progetto educativo.- 1.1.1 Le comunità di tipo familiare.- 1.1.2 L'educazione di strada.- 1.2. I Servizi della giustizia minorile: nuove realtà e prospettive d'intervento.- 1.3. Riflessioni sul ruolo della scuola nella prevenzione della devianza minorile.- 1.4. La prevenzione della devianza minorile: il contributo italiano alla ricerca.

1.1. Il progetto educativo

Il nuovo processo minorile, ha operato un cambiamento non indifferente dal punto di vista degli operatori, servizi e comunità.

Oggi, infatti, il recupero del soggetto che impatta con il sistema penale, richiede una programmazione estremamente personalizzata d'interventi che vede impegnati ed interagenti vari soggetti: il minore, la famiglia, l'ambiente in cui vive (scuola, lavoro...), i Servizi sociali ministeriali e quelli del territorio e naturalmente la magistratura (Brex, Fiorentino Busnelli, 1994, 115).

Anche la ricerca pedagogica e psicologica sul trattamento educativo dei minori disadattati e devianti consente di compiere alcune osservazioni interessanti (Rapporto 1997, pp. 403-411).

In primo luogo, oggi si assiste ad un progressivo abbandono del modello di trattamento comportamentista, centrato in pratica sulla richiesta di una modificazione del comportamento sulla base di una contrattazione che tendeva a risolversi in un sistema di rinforzi positivi e negativi.

In altri termini, l'idea è che un minore agisce, in modo più o meno deviante, sulla base degli schemi di significato che possiede.

Prima di pretendere che un minore smetta di giocare il solo ruolo che sa giocare, bisogna che gli sia data l'opportunità di utilizzare e far propri schemi alternativi di pensiero e azione.

Il cambiamento del comportamento segue, non precede, il processo di costruzione e ricostruzione identitaria che l'intervento educativo dovrebbe favorire.

Appare ovvio, che quest'indicazione è in linea con la più ampia questione riguardante la costruzione del progetto educativo.

Quest'ultimo, consente di sviluppare tre riflessioni fondamentali:

La relazione con l'educatore;

La costruzione di esperienze orientate al cambiamento;

I tempi e i luoghi dei servizi educativi.

La relazione con l'educatore è il principale motore del cambiamento.

Una prima componente necessaria è rappresentata dall'investimento affettivo e dalla gestione pedagogica del transfert.

I processi d'identificazione, d'affiliazione, d'attaccamento, di dipendenza, incidono nella storia evolutiva del minore.

Perché essi si trasformino in momenti educativi funzionali, essi devono essere presi in considerazione e trattati in modo congruente con le specifiche esigenze evolutive del minore.

La disponibilità, i segni dell'accoglimento affettivo, le funzioni di sostegno, strutturazione e contenimento svolte dall'educatore, costituiscono il fondo del terreno relazionale su cui articolare norme, regole e autorevolezza.

Perché tale relazione sia costruita come strutturante e rassicurante, la quotidianità del rapporto appare fondamentale.

Il che rileva la debolezza dei modelli educativi, quando questa si risolve in incontri saltuari con l'educatore.

Inoltre, la dimensione della progettualità è connessa alla comunicazione al minore di una positiva scommessa sulle sue capacità, abilità, competenze.

L'ipotesi di fondo è che l'orientamento al futuro, la dimensione progettuale siano fattori costitutivi dell'identità: scopi da raggiungere, progetti cui partecipare, diventano dei dispositivi per cominciare a sperimentare l'efficacia e la praticabilità di nuovi e differenti modi di pensare e di agire.

In altri termini, la presa di distanza dal passato è il prodotto di un differente modo di agire nel presente e di pensarsi nel futuro.

La comunicazione tra minore e educatore deve rispondere ad un modello circolare, cioè dare al minore la possibilità di partecipare alla contrattazione del proprio percorso, negoziare regole e norme, passare da un comportamento di ruolo centrato sull'autorità ad un modello di autorevolezza, accogliere, contenere e restituire in forma più organizzata emozioni e comportamenti disordinati.

Ciò al fine di sostenere il versante rassicurante, contenitivo e strutturante della relazione e di trasformare il minore, seguendo uno schema simbolico-interazionista, in un interlocutore attivo di un processo di cui dovrebbe essere protagonista (Rapporto 1997, 404; Poletti, 1988, pp. 3-72; Matza, 1969, pp. 139-300).

La competenza, la disponibilità e soprattutto l'attendibilità dell'educatore e la stabilità della relazione, sostengono la probabilità che egli diventi per i ragazzi e le ragazze un riferimento autorevole di realtà.

Il suo punto di vista, tradotto anche in norme e regole diventa quadro di riferimento, orienta, sostiene e contiene reazioni e comportamenti.

La costruzione delle esperienze orientate al cambiamento e dell'identità si collocano oltre la prima formazione.

Questo processo di cambiamento è destinato a soggetti che hanno già vissuto esperienze e sedimentato vissuti.

Nel corso della propria storia, il minore ha avuto modo di consolidare alcuni schemi di significato che egli sente propri e spesso per nulla disadattivi.

Introiettati e difesi come propri, essi possono avere maggiore o minore grado di stabilità e strutturazione in base alle esperienze vissute e alla loro stereotipia.

L'intervento rieducativo costruisce contesti ed esperienze nuovi o differenti da quelli che hanno

caratterizzato l'ambiente del ragazzo o propri della sua formazione.

Entro questi contesti e attraverso essi, il minore ha l'opportunità di sperimentare differenti figure e differenti modalità di essere percepito e trattato dagli adulti di riferimento, differenti aspettative e reazioni al suo comportamento, nuovi stimoli ed opportunità d'azione, nuove forme di comunicazione interpersonale.

L'educatore sostiene il minore e lo accompagna in queste esperienze, fornendo supporti ma senza sostituirsi a lui.

La condivisione di spazi, tempi, attività e momenti della vita quotidiana ha un duplice scopo.

In primo luogo, consente all'educatore di conoscere a poco a poco le categorie attraverso cui il minore interpreta e fa fronte alla sua realtà quotidiana.

In che modo percepisce la famiglia, la scuola, l'educatore stesso?

Osservando come il minore interagisce e fa fronte ai compiti e alle situazioni quotidiane e interagendo con lui, l'educatore può comprendere la chiave interpretativa del suo mondo in modo più preciso che attraverso colloqui istituzionalizzati.

In secondo luogo, se l'educatore riesce ad inserirsi o a costruire un micro-ordine della vita sociale, egli ha maggiori ambiti d'intervento.

E' condividendo ritmi, attività, luoghi della vita quotidiana che l'educatore può trasformare quest'ultima in un ambiente più protetto e controllato entro cui il minore può sperimentare nuovi modi di conferire ordine e dotare di senso la realtà.

Naturalmente, la condivisione della vita quotidiana assume forme differenti se l'intervento educativo si svolge in strutture diverse (carcere, comunità residenziali) o se esso si articola in forme di educazione di strada o di progetti.

Nella progressiva ridefinizione dell'identità personale, l'esperienza del gruppo rappresenta il contesto di costruzione o rielaborazione delle competenze sociali.

Alcuni dispositivi che caratterizzano la vita di gruppo (il senso d'appartenenza, la complementarità dei ruoli, la competitività, la cooperazione, istituzione di norme e sanzioni) possono tradursi in altrettante risorse formative.

La rete di relazioni del minore, dovrebbe ampliarsi oltre le figure di adulti aventi ruoli professionali ben definiti.

L'educatore può inserirsi all'interno di gruppi naturali o aggregazioni spontanee contribuendo a ridefinirne dinamiche interpersonali e valori, facendo anche in modo che il gruppo contenga, risolva e riassorba i suoi membri devianti perché non si creino le condizioni per la riedizione di meccanismi di espulsione che molti ragazzi potrebbero aver già subito in altri luoghi e in altri momenti.

I tempi dell'intervento educativo, inteso come processo di costruzione identitaria, come un'opportunità di crescita che punta al cambiamento, si collocano sul medio-lungo termine.

Questa, è un'indicazione che si scontra ovviamente con il problema delle risorse destinate ai servizi sociali.

Molti progetti, sia preventivi sia rieducativi, falliscono per una contrazione eccessiva dei tempi che non risponde a parametri pedagogici, ma squisitamente economici.

Così, i tempi dello sviluppo e del cambiamento di un'identità si traducono in costi.

Alcuni fattori, hanno quindi contribuito ad orientare verso la territorializzazione dei servizi educativi: le

conseguenze devastanti dell'istituzionalizzazione, la necessità di rispondere in termini di servizi alle misure alternative alla detenzione previste dal nuovo codice di procedura penale minorile, la necessità di prendere in carico i minori a "rischio".

Da questo punto di vista, hanno acquistato sempre maggiore rilevanza sociale e interesse scientifico due luoghi/modi dell'intervento preventivo/educativo: la comunità e la strada.

### 1.1.1 Le comunità di tipo familiare

L'inserimento in comunità è previsto sia per i soggetti a rischio psicosociale, sia per i soggetti che sono già entrati nel circuito penale.

L'allontanamento dai contesti abituali, è stabilito sulla base del principio della protezione del minore e non dal minore.

In tal senso, la residenzialità consente di lavorare sulla funzione strutturante delle routine quotidiane e su quella contenitiva della relazione con gli educatori.

I principi pedagogici di base che regolano la comunità, sono essenzialmente: la vita quotidiana come contesto educativo, l'equilibrio tra rapporto individualizzato e dinamiche relazionali di gruppo (Coraglia, Garena, 1988; Cialabrini, Massa, 1973).

La vita residenziale non è vista come puro contenitore o appoggio al ragazzo, ma come la reale chiave di volta dell'intervento educativo.

Accoglimento, sostegno, contenimento, mediazione con ambienti non protetti (la scuola, i familiari), condivisione di esperienze attuali, progetti futuri, nuove opportunità di relazione, dovrebbero caratterizzare la vita del ragazzo in comunità.

Attualmente, sembra che la formula più indicata per interventi di tipo preventivo/rieducativo, sia la comunità con un numero di ospiti non superiore alle dieci unità.

Le dimensioni contenute del gruppo di residenti, consentono, infatti, l'instaurarsi di significative relazioni faccia-a-faccia e la costruzione di una nuova storia condivisa e significativa fatta di rituali della vita quotidiana, ma anche di eventi salienti, tutte precondizioni per l'instaurarsi di nuovi modi di agire e di pensare.

### L'educazione di strada

In Italia, la figura professionale dell'educatore di strada, acquista sempre maggior rilevanza sia sul piano della riflessione pedagogica che su quello della progettazione di interventi.

In alcune città (Palermo, Torino, Milano, Bologna, Napoli), sono in atto modelli di intervento formulati intorno a quest'idea.

L'idea di fondo, è l'inversione di direzione: non è il minore che va o è condotto al servizio sociale, è il servizio che va verso il minore e lo incontra o lo aggancia là dove si trova.

Ciò consente di raggiungere utenti che forse non avrebbero mai incontrato i servizi e che spesso sono quelli che ne hanno maggiore bisogno.

I presupposti sono quelli della pedagogia territoriale, particolarmente indicati ad orientare l'intervento

educativo in ambiti in cui la devianza ha o rischia di avere carattere strutturale e non occasionale, in quanto sostenuta e legittimata dal tessuto sociale e dalla cultura locale (Demetrio, 1995, pagg.48-54).

I caratteri distintivi di questo servizio sono:

Conoscenza delle categorie locali.

Regole, norme e modelli di comportamento attraverso cui adulti e minori interpretano e ordinano la loro realtà, stabiliscono significati, stringono alleanze, contrattano modalità e margini di accesso al loro mondo, accordano fiducia o diffidenza.

La conoscenza di questo ordine di fattori è decisiva: un minore che ha abbandonato la scuola a Napoli ed ha contatti con la criminalità può aver trovato in questo non solo una gratificazione economica personale, ma anche il modo di contribuire responsabilmente al bilancio familiare.

L'educatore si troverà di fronte ad una scelta che trova legittimazione sul senso del dovere o sull'attaccamento familiare.

Ancora, abbiamo già accennato che la devianza può funzionare come un vero e proprio percorso formativo, costellato da prove d'iniziazione alla vita adulta in cui il coraggio, l'intraprendenza e la spregiudicatezza sono fondamentali.

In questo senso, qualunque opportunità alternativa rischia di non fare alcuna presa sul minore se non si iscrive sulle categorie locali, se non risponde alle esigenze del tessuto sociale.

L'accesso dell'educatore, la sua accettazione da parte del quartiere, della strada, dei gruppi naturali, dipende largamente, nelle prime fasi, dalla sua capacità di trovare dei margini di compatibilità tra il suo ruolo, le sue funzioni e il campo in cui si trova.

La ricerca di una sinergia e di una reciproca legittimazione con la gente del luogo.

Il quartiere, la strada sono una rete di relazioni fortemente strutturate, nei cui confronti l'educatore è in prima istanza l'estraneo.

In questa rete, altri sono gli adulti di riferimento, quelli che hanno ascendente sul ragazzo, quelli a cui loro accordano fiducia e rispetto, alla cui fiducia e rispetto sono interessati.

Per acquistare credibilità agli occhi del ragazzo, l'educatore deve in primo luogo acquistarli agli occhi degli altri, deve farsi legittimare dagli adulti di riferimento.

Il lavoro dell'educatore di strada, comincia dunque con la costruzione di un certo grado di consenso sociale, egli deve ottenere legittimazione e autorevolezza prima di tutto agli occhi di chi è diventato un modello di riferimento per il ragazzo.

La capillarità dell'economia illegale e la costruzione di modelli di identificazione alternativi.

Due sono i nodi centrali contro cui si scontra l'educazione di strada.

Il primo ha a che fare con il confronto perdente con i guadagni che provengono da una economia illegale.

Il secondo, concerne lo scontro con i modelli che i minori hanno assimilato.

Il primo nodo è di difficile soluzione pedagogica, perchè l'economia illegale è terribilmente competitiva

rispetto alle proposte di qualsiasi educatore, anche se dipenderà tutto dalla misura in cui il tessuto relazionale legittima, tollera, incoraggia, ignora i traffici illegali del minore.

Il secondo nodo è invece al cuore di questo intervento educativo. Uno dei compiti dell'educatore di strada è quello di diventare un modello alternativo, rispetto a quello o a quelli che la famiglia, il quartiere e la strada propongono.

Perché il modello identitario proposto riesca ad affiancarsi prima e sostituirsi poi ai modelli rilevanti per il soggetto, l'educatore deve diventare oggetto di investimento affettivo.

Ciò comporta un'attenzione alla costruzione della relazione con il minore, un lavoro di mediazione con gli adulti del quartiere più vicini ai ragazzi, l'inserimento dell'educatore nei gruppi naturali e conseguente coinvolgimento di una base più allargata di destinatari del progetto educativo.

## 1.2. I Servizi della giustizia minorile: nuove realtà e prospettive d'intervento

Il processo di cambiamento del quadro normativo, avviato dal nuovo codice di procedura penale per i minorenni, ha comportato una ridefinizione dell'assetto organizzativo e gestionale dei servizi dell'amministrazione della giustizia minorile.

Il sistema dei servizi della giustizia minorile rappresenta, infatti, l'area di supporto all'implementazione delle linee, delle strategie politiche e, più specificatamente, delle decisioni prese dall'Autorità giudiziaria nell'ambito della competenza penale.

Ai preesistenti servizi (come l'Ufficio di servizio sociale e l'Istituto penale) si affiancano nuovi servizi, come il Centro di prima accoglienza, la Comunità educativa, i Centri diurni polifunzionali, titolari della nuova filosofia dell'azione penale e di tutte le misure penali in area esterna, che come si è detto rappresentano l'attuale tendenza di politica preventiva in Italia (Mastropasqua, Scaratti, 1998, 38).

L'Ufficio di servizio sociale, costituisce il servizio che accompagna il ragazzo nel suo percorso penale, dall'inizio alla fine.

Opera sulla base di un mandato istituzionale che ne prevede l'immediata attivazione dal momento in cui, a seguito di denuncia, un minore entra nel circuito penale.

Il nuovo codice, prescrive l'attivazione del suo intervento nei confronti del minore entro 96 ore dall'inizio del suo stato d'arresto e di fermo.

L'Ufficio cura, inoltre il progetto educativo del minore in misura cautelare non detentiva, gestisce la misura della sospensione del processo e della messa alla prova e segue complessivamente tutte le misure alternative e sostitutive.

Svolge altresì compiti di assistenza in ogni stato e grado del procedimento e predispone la raccolta di informazioni utili per l'accertamento della personalità del minore su richiesta del P.M.

L'Istituto penale, spazio originariamente preposto all'esecuzione della misura cautelare detentiva e della pena, vede una sua ridefinizione organizzativa più funzionale ad un'azione educativa sempre più integrata con i servizi della giustizia minorile e del territorio.

Il Centro di prima accoglienza (CPA), è una struttura filtro che ospita i minori arrestati e fermati, per un massimo di 96 ore in attesa dell'udienza di convalida.

Si tratta di un servizio finalizzato ad evitare l'impatto con il carcere e che si connota strutturalmente come una casa, dove gli operatori minorili accolgono, informano, sostengono il minore e avviano una prima

prefigurazione del progetto educativo, se il minore resterà nell'area penale.

Le altre nuove tipologie organizzative, comunità e centri diurni polifunzionali, rappresentano servizi di supporto all'intervento in area penale esterna e vedono attualmente prevalere la formula del convenzionamento o della cogestione con le forze del privato sociale.

Il recente Progetto '98, elaborato dall'Ufficio Centrale per la Giustizia Minorile, costituisce una sintesi delle esperienze maturate in quella fascia d'intervento nota come area penale esterna (misure cautelari non detentive, messa alla prova, riconciliazione), il cui aspetto caratterizzante è dato da una relazione operativa che si dispiega, oggi ed in prospettiva, al di fuori degli ambienti istituzionali in un rapporto, sia pure non semplice, di stretta interdipendenza con i servizi locali e con i contesti socializzativi di appartenenza del minore (De Leo, Patrizi, 1999).

La concretizzazione di tali presupposti, prende avvio da una modifica strutturale che, nelle future tendenze di politica preventiva, si realizza nel Centro polifunzionale di servizi, una struttura situata nei territori di competenza dei diversi Centri per la giustizia minorile.

Il centro polifunzionale si compone di diversi servizi: Servizio di prima accoglienza, Servizio sociale, Servizio diurno polifunzionale, Servizio comunità, Servizio controllo rafforzato.

Appare ipotizzabile, per il prossimo futuro, che i primi due servizi evolveranno coerentemente con gli sviluppi dell'innovazione in corso.

Il servizio diurno rappresenta, invece, l'espressione più immediata dell'obiettivo di garantire continuità con l'esterno.

Tale struttura, infatti, non è riservata esclusivamente agli autori del reato, ma si rivolge ad un'utenza mista che accede alle attività proposte tramite invio del territorio (scuole, parrocchie, servizi sociali territoriali ecc.).

Gli ultimi due servizi, costituiscono quelli più direttamente organizzati in forma istituzionale secondo modalità contenitive, diversamente articolate sulla base delle caratteristiche del ragazzo, della sua posizione giudiziaria o problematicità presentate.

Il servizio di controllo rafforzato sostituisce l'Istituto penale ma, sostanzialmente, ne ripropone la logica per tutti quei casi che non possono accedere ad ipotesi meno strutturate.

I servizi comunità si differenziano, al loro interno, fra comunità filtro, con funzioni di accoglienza, inserimenti comunitari a medio e lungo termine e comunità protette, rivolte a quei ragazzi per i quali risulta inadeguato o prematuro il collocamento presso strutture territoriali (De Leo, Patrizi, 1999, 124).

Questa nuova articolazione dei servizi e la complessità della proposta organizzativa, sempre più orientate ad un'apertura al territorio di appartenenza del minore a rischio e/o che delinque richiede la valorizzazione della multidisciplinarietà e la specializzazione delle figure che si occupano del ragazzo, l'interazione con i servizi e le professionalità del territorio, ma soprattutto la fluidità sia di circolazione interno-esterno, sia di passaggio del minore fra strutture e servizi.

### 1.3. Riflessioni sul ruolo della scuola nella prevenzione della devianza minorile

Nel quadro della promozione di diritti e di opportunità dell'infanzia e dell'adolescenza, il diritto allo studio assume un ruolo centrale, soprattutto se inteso come "diritto alla qualità e alla promozione del successo formativo" (Centro di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, 1998, 324).

In questo modo, il fenomeno della dispersione scolastica e dell'insuccesso educativo assume sempre più il significato di chiave di lettura non solo del servizio scolastico, ma dell'intero sistema formativo.

E' infatti un fenomeno complesso, sia per la sua fenomenologia (mancati ingressi, evasione dall'obbligo, abbandoni, ripetenze, bocciature, frequenze irregolari) che per la pluralità di cause, interne ed esterne alla scuola, che lo determinano.

La dispersione scolastica è pertanto, il sintomo di una situazione complessiva di disagio e disadattamento che, laddove l'insuccesso scolastico si correla, a seconda dei contesti territoriali, ad altre cause di natura socio-economica-culturale, può condurre come nel caso Napoli, a fenomeni di rischio, marginalità e devianza.

Non essendo riducibile ad un modello lineare di causa-effetto, va analizzato attraverso un approccio globale che superi la frammentazione degli interventi.

Conseguentemente, per coniugare diritto allo studio e qualità dell'istruzione e della formazione, è necessaria un'azione integrata, interistituzionale che assuma come centrale la realtà dell'alunno all'interno di un sistema di relazioni e sia funzionale all'organizzazione e realizzazione di un servizio integrato alla persona (Centro Nazionale, 1998, 324).

In linea con questo quadro teorico-metodologico, il Ministero della Pubblica Istruzione ha promosso in tutte le province, piani organici di intervento che hanno due presupposti: l'area territoriale come unità d'intervento e l'interistituzionalità.

L'organizzazione dei suddetti piani, ha previsto la costituzione di Osservatori, a livello provinciale e di area: essi, hanno consentito l'individuazione di compiti rispetto all'analisi del territorio, alla ricognizione dei bisogni, alla progettazione integrata, al coordinamento e alla gestione delle risorse, al fine di evitare la frammentazione e la sovrapposizione degli interventi, secondo una logica di rinforzare sul territorio il sistema formativo integrato.

Il modello d'intervento ha visto la scuola e il territorio gestire le problematiche legate al disagio e alla devianza, integrando competenze e compiti dei diversi attori del processo.

La metodologia di rete, si è confermata come l'unica risposta possibile che il territorio può dare alla complessità tipica del nostro sistema sociale, allo scopo di evitare le forti autoreferenzialità dei diversi Enti e Istituzioni pubbliche, lo spreco di risorse professionali ed economiche.

Per consolidare le relazioni interne agli osservatori, garantire la progettualità e l'intervento sono stati adottati protocolli d'intesa, accordi di programma protocolli operativi a sostegno dei progetti.

#### 1.4. La prevenzione della devianza minorile: il contributo italiano alla ricerca

Particolari esperienze di prevenzione della devianza minorile, sono state compiute nel nostro paese in contesti sociali e scolastici.

Tali esperienze, si configurano come ricerche-intervento e destinate alla prevenzione dei comportamenti antisociali di preadolescenti e adolescenti (De Leo, 1998, pagg. 249-264).

Prima però di effettuare una breve carrellata di questi interventi, appare opportuno comprendere bene il significato di "prevenzione della devianza giovanile", ma soprattutto i modelli posti alla base delle diverse strategie d'intervento.

Un primo modello, colloca l'attività di prevenzione in base alla fase di sviluppo del comportamento



criminale.

E' questo il modello medico di G. Caplan (1964), che presenta tre tipi di prevenzione: la prevenzione primaria, che svolge la sua funzione allo scopo di rimuovere o diminuire quei fattori criminogeni presenti nell'ambiente fisico e sociale, attraverso interventi educativi, di politica sociale e urbanistica.

La prevenzione secondaria, tesa all'individuazione precoce di potenziali delinquenti, soprattutto giovani, per i quali sono promossi interventi in grado di ridurre il rischio di comportamenti antisociali.

La prevenzione terziaria entra in gioco in seguito alla commissione di un crimine e per tale motivo è finalizzata ad evitare la recidiva.

Altre tipologie di prevenzione, tengono invece conto delle aree di intervento e della popolazione verso cui è rivolto l'intervento.

Avremo quindi, una prevenzione sociale, che tutto sommato coincide con gli interventi di prevenzione primaria e che ha come riferimento discipline come la sociologia (Segre, 1996), la psicologia di comunità (Contessa, 1994; Francescato, 1995) e l'ecoanalisi dei luoghi (Peled, 1990).

Una prevenzione situazionale, rivolta ad ostacolare fisicamente il compimento dei reati, rappresentando una forma di prevenzione meccanica.

Infine, abbiamo gli interventi di prevenzione individuale, che possono essere realizzati facendo o meno ricorso a ricerche di tipo predittivo.

Nel primo caso, i soggetti bersaglio di questi interventi sono quelli in età infantile e preadolescenziale, i quali sono stati individuati come "a rischio" delinquenziale (Farrington, Loeber, Van Lammen, 1990; Tremblay, Craig, 1995).

Nell'altro caso, gli interventi, pur essendo diretti a bambini e preadolescenti problematici, sono soprattutto indirizzati alla promozione e al benessere degli stessi soggetti e delle loro famiglie, più che la preoccupazione per gli atti delinquenziali.

Oltre al primo modello, è operativo anche quello di tipo psicoeducativo (Larson, 1984; 1995; Bertini, 1988, 1992).

In questo caso, gli interventi non sarebbero tesi a prevenire un comportamento di tipo deviante o delinquenziale, ma direttamente sui giovani con azioni atte a promuovere situazioni di benessere, incrementando le loro abilità (training skills) e competenze per far fronte al rischio (coping) (Asprea, Villone Betocchi, 1995; Blechman, 1996; Blechman, Prinz, Dumas, 1995).

L'esperienza del gruppo dei pari, rappresenta un altro settore in cui si concentrano gli interventi di prevenzione della devianza adolescenziale (Palmonari, 1992; Blechman, Prinz, Dumas, 1994).

Qui, la prospettiva della comunicazione nel gruppo è fondamentale ed è offerta da un interlocutore esterno, che deve evitare di imporre indicazioni di comportamento che siano vissute come minacciose dai soggetti.

Questa figura, deve favorire un dialogo aperto che consenta ai giovani di identificare alcune possibili strategie alternative a loro disposizione.

Un ambito di ricerca che negli ultimi anni è in fermento, è quello del bullismo e delle prepotenze nelle istituzioni scolastiche (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Smith, Sharp, 1994; Fonzi, 1995).

Lo scopo di queste ricerche è mirato alla progettazione e alla realizzazione di strategie rivolte al contenimento e alla riduzione del fenomeno, attraverso la collaborazione e l'aiuto degli insegnanti, genitori e gruppo dei pari.

In Italia, le esperienze effettuate come prevenzione della devianza minorile risentono, naturalmente, della diversità dei contesti di applicazione, delle diverse metodologie adottate, degli obiettivi e delle risorse utilizzate per la loro applicazione.

Ci sembra particolarmente interessante evidenziarne due:

Il progetto DETA di Cologno Monzese (Milano)

Il progetto della Cattedra di Psicopatologia Forense di Napoli

Il progetto DETA nasce a Cologno Monzese nel 1988, ed è frutto della collaborazione della Regione, di enti pubblici, degli Istituti di criminologia di Padova, della facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Cattolica di Milano e di una serie di figure professionali che operano nel settore della prevenzione primaria del disagio adolescenziale (educatori, sociologi, psicologi, psicopedagogisti e psicoterapeuti).

Una prima fase del progetto è stata caratterizzata da attività formative, di sensibilizzazione istituzionale, di ricerca e codifica dei disagi e bisogni dei cittadini.

Una seconda fase è stata caratterizzata da interventi dei servizi sociali comunali, diretti a famiglie multiproblematiche e ai quartieri a rischio, con l'attivazione di iniziative di sostegno al volontariato presente nel territorio.

Per quanto concerne il coinvolgimento di diversi soggetti, possiamo suddividere questi ultimi in varie aree:

L'area dei preadolescenti

L'area degli adolescenti

L'area dei minori con provvedimento giudiziario

L'area dei cittadini

L'area dei genitori e insegnanti

Rispetto all'area dei preadolescenti, è stato attivato un gruppo di giovani a rischio seguito, due volte a settimana, da una psicopedagogista e da un educatore.

L'operatore sociale, ha effettuato attività di sostegno e aiuto, mirando con il lavoro di gruppo all'elaborazione delle situazioni problematiche emerse a livello familiare, scolastico ed individuale, stimolando una riflessione ed incrementando le capacità scolastiche e relazionali.

Per gli adolescenti, invece, è stato attivato un servizio di sostegno psicologico e intervento terapeutico, con una presa in carico precoce dei giovani a rischio.

In effetti, si è partiti dall'ipotesi che il disagio degli adolescenti, manifestato attraverso comportamenti antisociali, abbandoni scolastici e difficoltà relazionali, possa derivare dalla mancata o problematica realizzazione dei compiti evolutivi, perciò il lavoro è consistito nell'attivazione delle rappresentazioni rispetto a tali compiti.

Anche i minori in area penale sono stati interessati dai progetti educativi e sostegno psico-socio-pedagogico, specificamente elaborati.

Il servizio territoriale ha inoltre svolto osservazioni e colloqui con i minori ed ha elaborato relazioni.

I cittadini, invece, hanno costituito un gruppo con funzione di rete di supporto sociale sul territorio, allo

scopo di sensibilizzare le persone ai problemi connessi all'adolescenza, dando ampia diffusione all'iniziativa.

Sono quindi stati organizzati incontri con i giovani, con i rappresentanti delle associazioni, con le mamme per i problemi relativi allo sviluppo psicofisico nell'adolescenza e al ruolo della famiglia, incontri di educazione alla salute nelle scuole rivolti a genitori, insegnanti, operatori sociali e volontari, e infine nell'apertura di due centri di presenza sociale, finalizzati al sostegno, al recupero scolastico e all'aggregazione delle mamme residenti in quartieri a rischio.

Infine, agli insegnanti e ai genitori di studenti di scuole diverse (materne, elementari, medie e inferiori), sono stati rivolti interventi di formazione psico-sociale, all'interno di un progetto di educazione alla salute e di prevenzione del disagio.

Nelle scuole elementari, la prevenzione ha riguardato, oltre la formazione, la progettazione di sostegni educativi per minori a rischio, e nel sostegno agli insegnanti nel conciliare l'attenzione ai bisogni del singolo e la ricerca di strumenti culturali.

Nelle scuole medie, quindi in età preadolescenziale, è stato monitorato attraverso gli indicatori dell'insuccesso e della dispersione scolastica, il rischio precoce di manifestazioni di disagio e devianza.

Gli interventi di consulenza sono stati effettuati su gruppi differenziati di insegnanti, alunni e genitori.

Con gli insegnanti, le attività sono consistite in incontri collegiali per le iniziative intraprese, in consulenze relative ai casi critici, nella realizzazione di progetti di ricerca, discussione e verifica dei programmi.

Il gruppo classe è stato attivato attraverso discussioni relative al benessere, all'amicizia e alle relazioni, mentre il gruppo genitori è stato sostenuto nei progetti di partecipazione alla vita scolastica e di educazione alla salute.

Nelle scuole superiori, il progetto DETA è stato effettuato attraverso la creazione di gruppi di studio e riflessione per insegnanti sui problemi adolescenziali, è l'apertura di Centri di Informazione e Consulenza (CIC), finalizzati a migliorare la comunicazione fra adulto e adolescente e a prevenire il manifestarsi precoce di disagio psicologico.

Il CIC ha evidenziato la necessità di elaborare un progetto che coinvolga tutto il corpo docente fin dalle fasi iniziali: ciò significa che solo attraverso il coordinamento tra l'attività di ascolto dei bisogni degli studenti da parte degli insegnanti e l'attività di sostegno psicologico all'interno della scuola, è possibile offrire una risposta efficace in termini di prevenzione del disagio adolescenziale.

Per quanto concerne gli obiettivi del progetto DETA, possiamo dire che ve ne erano due: un primo obiettivo era di carattere generale, è si proponeva di raggiungere una "tendenza zero" della devianza giovanile nel Comune di Cologno Monzese, intervento questo che non si proponeva modalità di modifica del comportamento oppure della condotta, ma soprattutto "appropriazione" da parte dei giovani di iniziative progettuali rivolte alla prevenzione.

Un secondo obiettivo, di carattere intermedio, consisteva sia nel coinvolgimento dei giovani in progetti di tipo preventivo, sia nel contenimento della reiterazione di condotte antigiuridiche da parte di quei ragazzi che avevano avuto contatti con le agenzie di controllo sociale.

I problemi emersi nell'attuazione del progetto DETA, possono essere riconducibili ad una serie di punti: un primo punto, la difficoltà incontrata dall'èquipe criminologica a collaborare, in un'ottica di tipo interdisciplinare, con quella psicologica, quella sociologica, e del servizio sociale del Comune.

In tal senso, è venuta a mancare una convergenza sugli obiettivi e sulle metodologie da adottare (De Leo,

1998; Pisapia, 1991).

Inoltre, fin dalle prime fasi del progetto, è mancato un modello di valutazione che permettesse una verifica continua del programma durante la realizzazione.

Rispetto all'obiettivo del coinvolgimento dei ragazzi nei progetti, si è riscontrata una scarsa adesione da parte dei minori ristretti o segnalati dal Tribunale per i Minorenni, ma anche dei soggetti non detenuti.

La spiegazione, sta nel fatto che il "DETA" dava per scontato l'interesse dei giovani per la costruzione di interventi preventivi, senza aver posto sufficiente attenzione al perché e per quali soggetti era stato pensato e realizzato il progetto.

In più, la considerazione della dimensione deviante come rappresentativa di una qualche progettualità e l'idea di porre la devianza come problema centrale, si sono dimostrate convinzioni erranee.

Per concludere, la frammentarietà delle iniziative progettuali, la mancata valorizzazione delle potenzialità delle iniziative e la mancanza di contatti continuativi con i giovani hanno reso problematica la gestione del progetto nelle sue fasi.

Il progetto della Cattedra di Psicopatologia Forense dell'Università di Napoli, rappresenta un intervento di modifica degli atteggiamenti su adolescenti delle scuole media superiori di Napoli.

Il coinvolgimento di gruppi differenziati di adolescenti e di insegnanti di due Scuole medie superiori, ha avuto come scopo lo studio e la prevenzione del fenomeno della devianza giovanile (De Leo, 1998; Perrone, Greco, Melloni, 1991).

Questa esperienza ha previsto 4 fasi diverse:

Studio della reazione sociale al fenomeno della devianza

Interventi di modifica degli atteggiamenti e dei pregiudizi rispetto a comportamenti devianti

Messa a punto di uno strumento preventivo

Comparazione tra popolazioni diverse

Il primo punto, mirava alla conoscenza sia dell'immagine sociale dell'adolescente, sia dell'impatto emotivo e sociale nei confronti dei reati maggiormente commessi dagli adolescenti. Ai ricercatori, interessava verificare il livello di consapevolezza o dispercezione della qualità antisociale di certi atti.

Il secondo punto, era rivolto a modificare la rappresentazione sociale del comportamento deviante attraverso tecniche di gruppo, e a verificare l'impatto che la scuola può esercitare nella modifica degli atteggiamenti.

Il terzo punto, consisteva nella metodologia da utilizzare, in questo caso rivolta alla sensibilizzazione e attivazione delle componenti scolastiche.

Il quarto punto, consisteva essenzialmente nell'elaborare una mappatura dell'immagine della devianza in contesti individuali, sociali e culturali diversi.

Lo strumento d'indagine utilizzato è un questionario, costruito sulla base di item relativi ad atti e comportamenti devianti e delinquenziali che risultano più frequenti tra gli adolescenti dell'area napoletana; su tali item, i soggetti esprimevano la loro opinione circa la gravità, la crudeltà e la pena da comminare.

Il campione, costituito da 91 soggetti adolescenti di età compresa tra i 14 e i 15 anni, e scelto nell'ambito della stessa classe di due scuole appartenenti a zone socio-culturali diverse è stato suddiviso in due

gruppi:

Al gruppo di controllo veniva somministrato il questionario senza interventi preparatori o di sensibilizzazione alle problematiche della devianza;

Il gruppo sperimentale, prima della somministrazione del questionario, è stato sottoposto a un intervento di attivazione e sensibilizzazione ai problemi della devianza, allo scopo di verificare l'influenza e l'eventuale successo, dello strumento d'indagine nella modifica degli atteggiamenti e degli stereotipi nei confronti della devianza.

Sono, poi, stati effettuati una serie di colloqui preparatori tra ricercatori e insegnanti, al fine di chiarire gli scopi dell'intervento e le metodologie da adottare, ha permesso a questi ultimi di attivare un intervento di modifica degli atteggiamenti e dei pregiudizi degli studenti rispetto ai comportamenti devianti.

I docenti hanno suddiviso gli studenti, all'interno di ogni classe, in piccoli gruppi che in maniera autonoma sono giunti a identificare alcune tematiche (comportamenti devianti, opinione pubblica sulla devianza, devianza e mass-media) e ad approfondirle in seminari di ricerca, anche con l'aiuto dei giornali della città. Questa esperienza, ha messo in evidenza la peculiarità degli interventi di prevenzione della devianza all'interno degli istituti scolastici, attraverso un'adeguata formazione ed attivazione del corpo insegnante. Inoltre, è risultato essenziale lavorare per incrementare la consapevolezza, sia degli studenti che dei docenti, in merito a queste problematiche.

Anche il lavoro di gruppo, ha dimostrato una sua validità dal punto di vista metodologico, vista la partecipazione attiva degli adolescenti e dei loro insegnanti.

#### Riferimenti bibliografici

BERTINI, M. (a cura di) (1988): *Psicologia e salute*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

BERTINI, M. (1992): *Disagio psicosociale e promozione della salute: l'intervento psicologico*, in "Il Giornale degli psicologi", n.2, pp.3-9.

BLECHMAN, E.A. (1996): *Coping, Competence, and Aggression Prevention, II, Universal School-based prevention*, in "Applied and Preventive Psychology", vol.5, pp.19-35.

BLECHMAN, E.A., PRINZ, R.J., DUMAS, J.E. (1994): *Prosocial Coping by Youth Exposed to Violence*, in "Journal of Child and Adolescent Group Therapy", vol.4, pp.205-27.

BREX, G., BUSNELLI, E.F. (a cura di) (1994): *Adolescenti a rischio tra prevenzione e recupero: un impegno per tutti*, Angeli, Milano.

CAPLAN, G. (1964): *Principles of preventive psychiatry*, Basic Books, N.Y.

CENTOMANI, G. (1986): *L'educatore: solo un tecnico dal cuore grande?*, in "Devianza ed emarginazione", settembre, n.11.

CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA (1997): *Un volto o una maschera? Percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e*

- dell'adolescenza, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento Affari Sociali, Roma.
- CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA (1998): *Infanzia e adolescenza: diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti dalla legge n.285/97*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento Affari Sociali, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA (2000): *Il calamaio e l'arcobaleno. Orientamenti per progettare e costruire il Piano Territoriale della legge 285/97*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- CIALABRINI, A., MASSA, R. (1973): *Pedagogia in scacco? Dall'istituzione totale alla comunità giovanile*, Celuc, Milano.
- CONTESSA, G. (1994): *La prevenzione. Teoria e modelli di psicosociologia e psicologia di comunità*, Città Studi, Torino.
- CORAGLIA, S., GARENA, G. (1988): *L'operatore sociale. Programmazione, organizzazione, metodi e tecniche dell'azione professionale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- DEMETRIO, D. (1995): *L'educazione nella vita adulta*, NIS, Roma.
- DE LEO, G. (1998): *La devianza minorile*, Carocci, Roma (nuova edizione).
- DE LEO, G., PATRIZI, P. (1999): *Trattare con adolescenti devianti. Progetti e metodi di intervento nella giustizia minorile*, Carocci, Roma.
- FARRINGTON, D.P. (1993): *Understanding and Preventing Bullying*, in "Crime and Justice. A Review of Research", n.17, pp.381-458.
- FARRINGTON, D.P., LOEBER, R., VAN LAMMEN, W. B. (1990): *Long-term Criminal Outcomes of Hyperactivity-impulsivity-attention Deficit and Conduct Problems in Childhood*, in L.N. Robins, M. Rutter, *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood*, Cambridge University Press, New York.
- FONZI, A. (1995): *Persecutori e vittime fra i banchi di scuola*, in "Psicologia contemporanea", n.129, pp.4-11.
- FRABBONI, F., MONTANARI F. (1987): *Politiche giovanili, Enti locali e sistemi informativi*, La Nuova Italia, Firenze.
- FRANCESCATO, D. (1995): *E' sufficiente il modello psicoeducativo? Una riflessione su varie strategie di prevenzione primaria in Italia e negli Stati Uniti. Relazione sull'intervento di Dale G. Larson*, in "Psicologia Clinica", n.3. pp. 36-50.
- GANIO MEGO, G., (1997): *Scuola e famiglia: insieme prima del disagio*, in "Politiche sociali e servizi", n.1, pp.203-220.
- GIACCA, F. (2000): *La devianza minorile. Un breve itinerario storico*, CUEN, Napoli.
- GIACCA, F. (2001): *Marginalità e devianza minorile a Napoli. Le linee essenziali di uno "sviluppo"*, CUEN, Napoli.
- GRUPPO ABELE (1995): *L'intervento di rete. Concetti e linee d'azione*, Ed. Gruppo Abele, Torino.
- LARSON, D.G. (1984): *Teaching Psychological Skills: Models for Giving Psychology Away*, Brook Cole, Monterey.
- LARSON, D.G. (1995): *Il modello psicoeducativo e la salute mentale*, in "Psicologia Clinica", n.1, pp.24-37.
- MASTROPASQUA, I., SCARATTI, G. (1998): *Le avventure di Dike. Il lavoro socio-educativo nei servizi della giustizia minorile*, Angeli, Milano.

- MATZA, D. (1969): Come si diventa devianti, Il Mulino, Bologna.
- OLWEUS, D. (1993): Bullying at School: What We Know and What We Can Do, Blackwell Publishers, Oxford (trad.it. Bullismo a scuola, Giunti Barbera, Firenze, 1996).
- PALMONARI, A., ZANI, B. (1986): Psicologia sociale di Comunità, Il Mulino, Bologna.
- PALMONARI, A. (1992): Psicologia dell'adolescenza, Il Mulino, Bologna.
- PELED, A. (1990): The Ecoanalysis of Places, in "The Architects Journal", vol. 192, n.7, pp.49-55.
- PERRONE, L., GRECO, G., MELLONI, U. (1991): Prevenzione della criminalità: sensibilizzazione e attivazione delle componenti scolastiche in un intervento di modifica degli atteggiamenti, in "Rassegna italiana di criminologia", nn.2-3, pp.271-97.
- PISAPIA, G. (1991): Criminologia e realtà territoriale: l'esperienza del Progetto Deta, in "Rassegna italiana di criminologia", nn. 2-3, pp.237-57.
- POLETTI, F. (1988): Le rappresentazioni sociali della delinquenza giovanile, La Nuova Italia, Firenze.
- RELAZIONE AL PARLAMENTO SULLO STATO D'ATTUAZIONE DELLA LEGGE 28 AGOSTO 1997, N. 285 (1999): Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. Anni 1997-1999, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento Affari Sociali, Roma.
- SEGRE, S. (1996): La devianza giovanile. Cause sociali e politiche di prevenzione, Angeli, Milano.
- SMITH, P.K., SHARP, S. (1994): School Bullying: Insights and Perspectives, Routledge, London, New York (trad.it. Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative, Erikson, Trento, 1995).
- STADERINI, F. (1996): Diritto degli Enti Locali, Cedam, Padova.
- TREMBLAY, R.E., CRAIG, W.M. (1995): Developmental Crime Prevention, in M. Tonry, D.P. Farrington, Building a Safer Society. Strategic Approaches To Crime Prevention, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- TREVISAN, C. (1991): Metodologia del lavoro sociale per progetti, in "Servizi sociali", n.4, pp.44-66.
- VILLONE BETOCCHI, G., ASPREA A.M. (1993): Studi e ricerche sul comportamento prosociale, Liguori, Napoli.

<https://www.diritto.it/devianza-minorile-ed-esperienze-di-prevenzione-un-impegno-per-operatori-nuovi-servizi-e-comunita/>