

CIVITAS EDUCATIONIS.  
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE  
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;  
Educazione e diritti umani;  
Educazione alla pace;  
Educazione alla cittadinanza democratica;  
Educazione e differenze;  
Educazione e dialogo interreligioso;  
Educazione e inclusione sociale;  
Educazione, globalizzazione e democrazia;  
Educazione e cultura digitale;  
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;  
Education and human rights;  
Peace education;  
Education and citizenship;  
Education and differences;  
Education and interfaith dialogue;  
Education and social inclusion;  
Education, globalization and democracy;  
Education and digital culture;  
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:  
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:  
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:  
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:  
Martina Ercolano, Anna Mancinelli, Maria Romano

Coordinator of the Scientific Committee:  
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder † (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta † (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: [www.civitaseducationis.eu](http://www.civitaseducationis.eu)  
e-mail: [civitas.educationis@unisob.na.it](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE  
FORMATIVE, PSICOLOGICHE  
E DELLA COMUNICAZIONE



# Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno X  
Numero I  
Giugno 2021

 **MIMESIS**

 **SUOR ORSOLA  
UNIVERSITY PRESS**

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757  
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:  
ordini@mimesisedizioni.it  
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:  
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19  
20099 – Sesto San Giovanni (MI)  
Unicredit Banca – Milano  
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368  
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli  
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)  
www.mimesisedizioni.it  
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857582993  
Issn: 2280-6865

© 2021 – MIM EDIZIONI SRL  
Via Monfalcone, 17/19 – 20099  
Sesto San Giovanni (MI)  
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

## *Table of contents – Indice*

### EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
<i>Civitas Educationis</i> between Past, Present and Future	9
<i>Civitas educationis</i> tra passato, presente e futuro	13

### SYMPOSIUM

#### Filosofia, pedagogia, educazione politica e civile: antichi e moderni in dialogo

<i>Chiara Blengini, Matteo Morandi</i>	
Un classico: sguardi incrociati sull'antico	19
<i>Chiara Blengini</i>	
La proposta pedagogica di Platone tra <i>Repubblica</i> e <i>Leggi</i>	35
<i>Benedetta Del Forno</i>	
Il progetto aristotelico di <i>paideia</i> : una pedagogia della politica senza politica	55
<i>Silvia Gastaldi</i>	
Le responsabilità educative dei padri nel <i>De liberis educandis</i> dello Pseudo-Plutarco	71
<i>Monica Ferrari</i>	
La fortuna pedagogica del <i>De liberis educandis</i> tra Umanesimo ed età moderna	87
<i>Matteo Morandi</i>	
L'antico nella storia della pedagogia italiana dell'Ottocento	109

*Letizia Terna*

Il metodo socratico: una proposta per l'educazione contemporanea? L'analisi di Martha Nussbaum 125

#### ESSAYS – SAGGI

*Giorgio Crescenza*

Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro 145

*Valerio Ferrero, Fabio Mulas*

Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica 163

*Chiara Carla Montà*

Children as Apolitical Human Beings or as Public Educators? Re-imagining the Meanings of Democratic Citizenship 179

*Anna Maria Murdaca, Maria Scalia, Patrizia Oliva*

Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva degli adolescenti con povertà educativa: il lavoro delle comunità educative, tra politica educativa, servizi territoriali e messa alla prova minorile 197

#### BOOK REVIEWS – RECENSIONI

*Antonella Calabrese*

Save the Children, *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi*, Roma: Save the Children, 2021, pp. 32 213

*Carlotta Chignoli*

Antonacci F., Gambacorti-Passerini M.B., Oggionni F. (a cura di), *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*, Milano: FrancoAngeli, 2019, pp. 151 219

Abstracts 223

*Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva  
degli adolescenti con povertà educativa:  
il lavoro delle comunità educative,  
tra politica educativa, servizi territoriali  
e messa alla prova minorile\**

Anna Maria Murdaca\*\*, Maria Scalia\*\*, Patrizia Oliva\*\*\*

**Riassunto**

*Il lavoro della comunità educativa, anche se contrassegnato dalla brevità di tempo di permanenza del minore, presuppone grandi possibilità di crescita e di cambiamento in quanto chiama in causa tutta la storia biografica del minore autore di reato; una storia di crescita contrassegnata da fragilità, povertà educativa, da desideri frustrati, da bisogni che non vengono riconosciuti nel proprio contesto di vita. Questo studio ha come obiettivo quello di indagare le variabili personali e di contesto utili a mettere in evidenza luci e ombre della politica educativa e dei servizi territoriali e del sistema normativo della messa alla prova minorile.*

*Parole-chiave: minore reo; deprivazione culturale; competenza emotiva; politiche di inclusione sociale.*

**I. PREMESSA**

Obiettivo del presente lavoro è l'analisi tesa a scandagliare le variabili personali e di contesto che caratterizzano la biografia dei minori adolescenti, i cui comportamenti disfunzionali siano degenerati in condotte devianti, tali da richiedere una risposta sanzionatoria da parte dell'autorità giudiziaria e l'attività di accompagnamento dei servizi sociali. L'analisi dei dati di ricerca su tale tematica, avviata in alcune comunità del territorio calabrese e siciliano, ci ha invitato a riflettere su come il fenomeno, ormai dilagante, richieda che ogni misura educativa rivolta agli adolescenti difficili debba lavorare sulle varie dimensioni personali per dimostrarsi efficace.

\* I paragrafi 2, 7 e 9 sono stati curati da A.M. Murdaca, i paragrafi 3, 4 e 5 da M. Scalia e i paragrafi 1, 6 e 8 da P. Oliva.

\*\* Università degli Studi di Messina (Italia).

\*\*\* Università degli Studi "Magna Grecia" di Catanzaro (Italia).

Si tratta di pensare a una organizzazione sistemica educativa che ha responsabilità e specifiche attribuzioni di competenze, ripartite tra i diversi livelli istituzionali, capace di aiutare i soggetti a riprogettare la propria vita, a strutturare uno spazio educativo tutelante, idoneo a far emergere nel minore il vero sentimento di sé, ossia il suo processo di soggettivazione attraverso la reciprocità.

Quanto argomentato va curvato sulla considerazione che l'adolescenza è *ex se* un periodo di contraddizione, confuso e ambivalente, caratterizzato da continue frizioni con il mondo familiare e sociale. Le fluttuazioni d'identità che lo contrassegnano si evidenziano come contraddizioni emotive, affettive e si presentano con modalità temporali variabili che spesso portano a una deprivazione della coscienza, causa di infantilismo morale, incapacità di giudizio, senso di onnipotenza, mancanza di empatia (Eisenberg, 2000). E se a questo quadro evolutivo così complesso si aggiunge anche la fragilità della famiglia, che avrebbe dovuto assolvere la funzione di specchio sociale, il passo verso la devianza è segnato.

Come evidenziato da letteratura nazionale e internazionale (Nizzoli & Colli, 2004), si tratta di una storia di crescita contrassegnata da fragilità e povertà educativa, da desideri frustrati, da bisogni che non vengono riconosciuti nel proprio contesto di vita; così, nella pedagogia speciale ci si interroga sui fattori di rischio e di protezione, i cui effetti possono condizionare il funzionamento adattivo e/o l'assunzione eterogenea di manifestazioni abnormi che rendono talora incerta la via da seguire, in termini di intervento e di misure di prevenzione e di cura (Lusa *et al.*, 2014).

## 2. LE PAROLE NON DETTE DELLA SOFFERENZA ADOLESCENZIALE: STORIE DI VITA QUOTIDIANA E TEMPO PERDUTO DA RIELABORARE

Da quanto argomentato *ut supra*, risulta di primaria importanza il mettere in evidenza quanto sia necessario il dialogo interistituzionale nell'ambito del settore della formazione e, in particolare, di tutti gli apparati di giustizia minorile, di politica educativa e sociale, che rappresentano fattori di protezione, a garanzia del benessere dei minori, ridando la speranza ad alcuni di loro e aiutandoli a reinserirsi nel tessuto sociale, luogo che li ha visti protagonisti in senso negativo. Ciò al fine di fare riacquisire loro la visibilità offuscata da anni di sofferenza e riscoprire il vero senso della vita che si sostanzia nel creare ponti relazionali. Tale relazionalità è possibile a patto che ci siano adulti – e contesti – che sappiano – sulla scorta di modelli poliformazionali (Turco, 2016) – non solo cooperare ma soprattutto decodificare il disagio del minore, la sua sofferenza emotiva e le cause delle sue fragilità comportamentali.

Il problema sta proprio nell'osservazione e nell'identificazione di quelle esperienze negative che hanno minato l'adattamento del minore all'ambiente, arginando quei valichi profondi che diventeranno sempre più profondi se non si interverrà a strappare quella maschera cupa, quel falso sé,



attraverso cui il soggetto “in sofferenza” si presenta agli altri con i propri comportamenti disfunzionali, poco autoregolati e vischiosi (Murdaca, 2019), che nascondono bugie, famiglie multi-problematiche, maltrattamenti, modelli operativi disfunzionali che sono precursori di *defaillance*, quali evitamento sociale, aggressività, infantilismo, inibizione (Liotti & Farina, 2011; Dettori *et al.*, 2013).

Tali fragilità avranno ripercussioni sulla strutturazione della personalità, provocando una scissione tra mondo interno ed esterno, causata dall’incapacità del soggetto a mentalizzare – per dirla con Bateman & Fonagy (2006) – e, quindi, a comprendere le situazioni interpersonali per deficit dei freni inibitori e per un non uso (o un uso inadeguato) delle strategie di *coping* che lo portano verso comportamenti a rischio, quindi devianti (Aebi *et al.*, 2014).

La tematica in questione è multi-sfaccettata e complessa e va osservata longitudinalmente: l’adolescente di oggi è il bambino di ieri: se l’ieri è stato carico di solitudine, perché privo di sostegno adeguato e funzionale per l’attraversamento dei compiti di sviluppo, l’oggi adolescente agirà all’insegna del decremento della maturazione personale e, quindi, incapace di sviluppare compiutamente le proprie potenzialità e identità.

Se vengono a mancare valide figure di riferimento verrà meno quella fiducia di base e quella sicurezza affettiva che sicuramente mineranno lo sviluppo psico-affettivo e la costruzione di un io saldo. La debolezza dell’io, che oggi sembra accompagnare i comportamenti di molti ragazzi adolescenti difficili, è frutto – asserisce Erikson (1995) – di un’identità negativa, ambivalente e con conseguenti disfunzionalità, da inquadrare come espressione di una fuga dalla realtà interna ed esterna e come incapacità a gestire la sofferenza provocata da fattori personali e contestuali non supportivi. Carenza di regole, non controllo e gestione delle emozioni, insuccessi scolastici, assunzione di sostanze stupefacenti o alcoliche, comportamenti antisociali, incapacità d’assumersi la responsabilità delle proprie azioni sono alcune delle espressioni multiproblematiche che accompagnano le fragilità evolutive (Murdaca & Oliva, 2017). Sembrerebbe che in questi soggetti vi sia un deficit della coscienza proprio per poca specularità e interazione tra emozioni autocoscienti, capacità di empatia e ragionamento morale. Sono ragazzi che aspirano alla libertà, quella falsa, e non conoscondone il vero significato, la strumentalizzano per ottenere potere, direi io, perché i comportamenti a rischio possono essere definiti come una categoria che si dilata e si restringe a seconda dei punti di vista (Murdaca, 2019).

Cercare di decodificare tutte le varie dimensioni significa allora uscire dall’*impasse* di generalizzazioni e individuare il significato che tali comportamenti assumono per chi li compie.

Durante i dodici anni della mia doppia attività di ricercatore e di giudice onorario minorile presso i tribunali e le Corti d’appello di Messina, ho avuto modo di esaminare, in ambito civile e penale, un gran numero di minori rei, e di appurare come uno stesso comportamento assume per

ciascun ragazzo un senso psicologico e uno regolativo-normativo del tutto personale, in funzione della peculiare storia esistenziale di ciascuno di essi: un'esistenza che ha radici proprio nelle prime relazioni oggettuali, che strutturano i Modelli Operativi Interni, che assolvono a una duplice funzione: quella di essere 'specchio sociale' che rimanda ai dati emotigeni che il soggetto introietta ed elabora mentre si appropria, internalizzandoli, dei modelli sociali.

Ciò perché la persona è essenzialmente intersoggettiva e il senso d'identità personale non può prescindere dai legami instaurati; nello stesso tempo gli influssi della società si pongono in relazione con le singole realtà psichiche individuali che elaborano gli stimoli esterni e ne attuano una originale integrazione; è dal processo d'integrazione che si sviluppa la capacità del soggetto di differenziare e integrare le proprie esperienze in vista di un raggiungimento, di un'omeostasi funzionale a un certo equilibrio interiore.

Decodificare la processualità attraverso cui si dipana l'identità-soggettività significa puntare la lente d'ingrandimento su un insieme di significati, di relazioni interiorizzate, sui vissuti emotivi degli adolescenti, dalla cui interdipendenza nascerà la regolazione dei comportamenti e, quindi, l'assunzione e il rispetto delle regole e quella funzione riflessiva che consentirà loro di acquisire il controllo emozionale ma anche il prospettarsi cognitivamente le conseguenze delle loro azioni. Qualora ciò non si realizzasse – e quando vi è disfunzionalità nelle relazioni familiari e sociali – in contesti di povertà e solitudine educativa, i ragazzi lasciati soli a gestire una sofferenza latente (di cui non sanno effettuare una elaborazione psichica) finiscono con il non sapere creare i filtri necessari per gestire i rapporti con la realtà e con il ripiegare su itinerari alternativi, cercando di placare il disagio attraverso avventure emozionali forti (alcol, droga) se non addirittura estreme di affermazione di sé (Costabile & Mostardi, 2010).

La strada da percorrere non è certo quella dell'istituzionalizzazione selvaggia, ma il ri-pensare a spazi educativi progettati in funzione dell'orientamento del soggetto, deputati alla mediazione soggettiva, come soggettivo è il progetto educativo personalizzato, che si trova a dover gestire le fragilità e le conflittualità dei ragazzi che hanno problemi sociali dovuti a carenze di regole, che si sentono onnipotenti o che sono dipendenti o sottomessi.

Ritorna, qui, l'importanza di una politica educativa che non sia penalizzante ma promotrice di un nuovo stile di vita: ciò che può realizzarsi in una comunità educativa, spazio di vita che, anche se contrassegnato dalla brevità di permanenza del minore, mostra grandi possibilità di crescita e di cambiamento, in quanto chiama in causa tutta la storia biografica del minore; una storia di crescita contrassegnata da fragilità, povertà educativa, da desideri frustrati, da bisogni che non vengono riconosciuti nel suo contesto di vita. La specificità delle comunità è da cogliere in una politica di *welfare*, non assistenziale ma, promotrice della Persona, della sua educabilità, del suo cambiamento, del suo ripensamento in altri mondi possibili (Bertolini & Caronia, 2015).

### 3. MESSA ALLA PROVA MINORILE E MUTAMENTO D'APPROCCIO AL FATTO DI REATO: DALLA LOGICA RETRIBUTIVA A QUELLA PROGETTUALE

La messa alla prova (MAP) rappresenta il terreno più fertile per la promozione di un nuovo stile di vita del minore reo. Essa costituisce la più autentica attuazione dei principi sottesi alla riforma del procedimento penale minorile di cui al D.P.R. 448/88 (Panebianco, 2012), volti al recupero del minore deviante attraverso la sua rieducazione e il suo reinserimento sociale (Corte cost. 125/95): è la lettura combinata degli artt. 27, comma 3 e 31, comma 2 della Costituzione. a suggerire che la funzione della pena, applicata a un soggetto *in fieri*, assume una connotazione più squisitamente (ri)educativa (Corte cost. 168/94) – intervenendo dopo che le agenzie di socializzazione primaria hanno fallito il proprio compito – sviluppando in modo personalizzato quell'appello alla responsabilità disatteso dalla commissione del reato.

La MAP comporta una rinuncia dello Stato alla pretesa punitiva, qualora sia possibile formulare una prognosi evolutiva favorevole circa la (ri) educazione e il reinserimento sociale del minore reo, che viene affidato ai servizi minorili dell'amministrazione della giustizia per lo svolgimento delle opportune attività di osservazione, trattamento e sostegno. L'esito positivo della prova determina l'estinzione del reato.

Ne discende la natura anfibia della MAP: *probation* processuale disposto nel corso del processo penale (fin dall'udienza preliminare, durante il dibattimento) con effetti sostanziali estintivi del reato, in caso di esito favorevole.

A differenza dell'omologo istituto per adulti, la MAP minorile non ha valenza sanzionatoria (Corte cost. 68/19) e introduce un nuovo approccio al reato e al suo autore, abbandonando l'afflittività-corrispettività della pena a favore della (ri)educazione del minore. Nondimeno, non si tratta di un istituto assistenziale-pedagogico, ma di una misura penale proprio perché persegue il fine di responsabilizzare il minore, mediante la sua (ri) educazione. L'esigenza *lato sensu* repressiva è solo eventualmente differita: in caso di esito negativo, il processo, sospeso, seguirà il suo corso.

### 4. PRESUPPOSTI E DISCIPLINA

Poiché il fine della MAP è (ri)educativo e le prescrizioni impartite, lungi dall'essere sanzioni, si pongono come occasioni educative, in vista dell'evoluzione della personalità del minore, tale da non rendere più necessaria la pena, la disciplina normativa non prevede limiti oggettivi e soggettivi, diversamente dalla MAP per adulti e dalle forme di *probation* minorile straniera.

Ciò fa sì che si possa concedere la MAP in relazione a reati particolarmente *gravi* (per esempio, delitti di omicidio o associativi), incidendo la gravità degli stessi solo sulla durata della prova: fino a 3 anni quando si procede per reati per cui è prevista la reclusione non inferiore nel massimo

a 12 anni e fino a 1 anno negli altri casi. Non si prevede, inoltre, la richiesta o il consenso del minore imputato, stante la prevalenza del fine (ri) educativo e ostando la minore età a meccanismi pattizi *puri*, seppure non possa prescindere dall'adesione del minore al programma; parimenti, non si pretende la confessione o l'ammissione del fatto commesso, indici – al più – di ravvedimento nell'ambito di una prognosi positiva sull'evoluzione della sua personalità.

Il legislatore rimette al giudice la decisione, sentite le parti, sull'opportunità di sospendere il processo con messa alla prova, al fine di valutare la personalità del minorenne all'esito della stessa.

## 5. UN PROGETTO A MISURA DEL MINORE

Il progetto, *condicio sine qua non* della decisione sulla messa alla prova, è rimesso all'USSM – Ufficio Servizio Sociale Minorenni (in collaborazione con altri Enti) e rispetto al quale il giudice, al fine di rendere possibile l'accesso al beneficio, può suggerire integrazioni e modifiche. È appena il caso di ribadire che la riuscita di un progetto educativo dipende dal fatto che lo stesso sia calibrato sulle possibilità materiali, psicologiche, socio-ambientali del minore e volto al cambiamento del suo contesto di vita, attraverso la realizzazione di obiettivi personalizzati, tra cui il reinserimento scolastico, il collocamento lavorativo, lo svolgimento di attività di formazione professionale, il volontariato, le attività sportive e culturali. In caso di situazione familiare disfunzionale, il percorso di MAP potrà svolgersi in comunità educativa, favorendo comunque il reinserimento in famiglia e il rafforzamento della genitorialità.

Ai sensi dell'art. 28, comma 2 del D.P.R. citato, il giudice può anche impartire prescrizioni riparative e di mediazione tra il minore e l'offeso dal reato. Nondimeno, dato lo scopo pedagogico dell'istituto, che implica la responsabilizzazione del minore e la sua partecipazione attiva e critica al programma educativo, tali prescrizioni dovrebbero costituire contenuto tipico dell'ordinanza sospensiva (da specificare nel progetto di trattamento *ex art. 27, comma 2 del disp. att. proc. min. che le indica alla lettera d*).

## 6. METODOLOGIA

### 6.1 OBIETTIVI

Lo scopo della ricerca è descrivere e comprendere determinate caratteristiche personologiche e comportamentali in minori collocati in comunità protette, al fine di verificare l'efficacia della messa alla prova. Nello specifico, si intende valutare la relazione tra determinati fattori individuali (intelligenza emotiva, ansia e depressione) e specifici *pattern* comportamentali (strategie di resilienza e modalità di *coping*) in un gruppo di giovani inseriti

in un circuito di messa alla prova minorile. Si ipotizza che le variabili personali siano in qualche modo legate a particolari modalità resilienti e strategie di *coping*; ad alti livelli di ansia/depressione e a livelli inadeguati di intelligenza emotiva corrisponderebbero minore capacità di resistere agli eventi negativi con risposte di *coping* disfunzionali.

## 6.2 PARTECIPANTI

Data la particolare natura dei soggetti target della ricerca e consapevoli dei limiti metodologici che tale scelta comporta, si è optato per un campionamento di convenienza, di natura non probabilistica, che pur limitando la rappresentatività del campione ha tuttavia consentito di includere nel gruppo dei partecipanti coloro le cui strutture di accoglienza hanno mostrato maggiore disponibilità. Pertanto, hanno partecipato allo studio 13 soggetti, di cui 12 ragazzi e 1 ragazza, con un'età compresa tra 11 e 17 anni ( $M=15,15$ ;  $DS=1,95$ ), di cui il 53,8% di nazionalità Italiana e il 46,2% sono extracomunitari. La maggior parte di loro ha conseguito la licenza secondaria di I grado (84,6%) ed è ancora in formazione; solo uno di loro è impegnato in un'attività lavorativa. Il motivo d'ingresso in comunità si configura per disagio familiare (69,2%) e reati (15,4%) oppure si tratta di minori stranieri non accompagnati (15,4%). La durata della misura è compresa tra 6 e 24 mesi ( $M=14,31$ ;  $DS=5,76$ ). La raccolta dei dati è stata curata dal Dott. Giulio Varrà, nell'ambito dello svolgimento della tesi di laurea, con la supervisione della Prof.ssa A.M. Murdaca. Si tratta di un campione non probabilistico.

## 6.3 STRUMENTI E PROCEDURA

Prima della compilazione dei questionari, sono stati raccolti i consensi informati, compilati, vista la minore età dei partecipanti, dai responsabili della struttura. Tutti i dati sono stati raccolti nel rispetto della normativa italiana sulla tutela dei dati personali e dell'art. 9 del Codice Deontologico degli Psicologi italiani.

Gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati sono:

- *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (Petrides & Furnham, 2006), composto da 30 item, prevede risposte su scala Likert a 7 punti (1 = totalmente disaccordo e 7 = totalmente d'accordo). Indica il livello d'intelligenza emotiva, attraverso quattro fattori: Benessere (inteso come ottimismo e autostima), Autocontrollo (auto-regolazione emotiva e controllo dello stress), Emozionabilità (empatia ed espressione delle emozioni) e Sociabilità (capacità di sentirsi a proprio agio in diversi contesti), oltre ad un fattore generale corrispondente all'intelligenza emotiva di tratto.

- *Resilience Process Questionnaire* (Laudadio *et al.*, 2011) è uno strumento di valutazione della resilienza, capacità che consente di trasformare un evento spiacevole e doloroso in un momento di crescita e di miglioramento. È costituito da 15 item su scala Likert a 5 punti (Per niente d'accordo/Del tutto d'accordo).
- *Test di Ansia e Depressione* (Newcomer *et al.*, 1995) esplora i domini dell'ansia e della depressione. È costituito da 22 item che prevedono punteggi strutturati su scala Likert a 4 punti (Mai/Quasi sempre).
- *COPE* (Sica *et al.*, 2008) è composto da 5 dimensioni: Strategie di evitamento, Attitudine positiva, Orientamento al problema, Orientamento trascendente e Sostegno sociale. È costituito da 60 item che valuta con quale frequenza il soggetto mette in atto, nelle situazioni difficili, un particolare processo di *coping*.

## 7. RISULTATI E DISCUSSIONE

Il presente studio osservazionale, seppur con limiti metodologici legati soprattutto alla numerosità e alla scarsa rappresentatività dei partecipanti, rappresenta un primo momento di ulteriori approfondimenti; pertanto, l'analisi dei dati si è concentrata esclusivamente sull'individuazione di quei fattori che possono avere maggiore impatto su determinate modalità comportamentali, in vista della riuscita del percorso di messa alla prova. A tal fine, sono state condotte analisi correlazionali tra le variabili personali (intelligenza emotiva, ansia e depressione) e i comportamenti di resilienza e *coping*. L'analisi dei dati è stata effettuata utilizzando il software SPSS 25.0.

I risultati dell'analisi correlazionale (*rho di Spearman*) che mettono in relazione i punteggi del questionario per l'ansia e la depressione con quelli relativi alla resilienza e al *coping* non mostrano dati significativi, per cui sembrerebbe che, sebbene recentemente siano stati evidenziati livelli elevati di depressione nei soggetti collocati in carceri minorili e strutture affini (Yu *et al.*, 2017), ciò sia legato più ad un'alta probabilità di mettere in atto comportamenti a rischio piuttosto che all'implementazione di comportamenti di resilienza o di risposte di *coping* funzionali.

Per quanto, invece, riguarda l'intelligenza emotiva, i risultati indicano una correlazione positiva tra la sociabilità, la reintegrazione resiliente ( $r=,662$ ) e il ritorno all'omeostasi ( $r=,610$ ), per cui più l'adolescente è in grado di autoregolare le proprie emozioni ai contesti di vita maggiore è il suo livello di consapevolezza e accettazione degli eventi anche spiacevoli a cui andrà incontro (reintegrazione resiliente), nel tentativo di ripristinare lo stato di equilibrio precedente al trauma (ritorno all'omeostasi) (Gómez-Baya & Mendoza, 2018).

La sociabilità si correla, inoltre, con adeguate strategie di *coping*; nello specifico, il saper adeguare le proprie emozioni al contesto si lega ad una maggiore capacità di fronteggiare le avversità all'insegna della positività ( $r=,695$ ) e con un orientamento al problema ( $r=,620$ ). Ciò conferma l'im-

portanza dell'intelligenza emotiva, intesa come autoconsapevolezza delle proprie emozioni, nel contenere l'impatto di esperienze negative traumatizzanti (Calero *et al.*, 2019).

Infine, l'analisi evidenzia un'associazione tra l'uso di strategie di fronteggiamento inadeguate, vale a dire strategie di evitamento ( $r=,560$ ) e ricerca di sostegno sociale ( $r=,640$ ), e la dimensione della reintegrazione disfunzionale, cioè l'incapacità da parte del giovane di superare eventi traumatici. Pertanto, emerge, in linea con la letteratura (Glowacz & Born, 2015), la funzione centrale della resilienza e del *coping* come indicatori del benessere e della qualità di vita, anche di adolescenti inseriti in circuiti penali.

In generale, i risultati confermano l'importanza dell'intelligenza emotiva, nella sua funzione autoregolativa, in relazione all'autoconsapevolezza del comportamento di reato (Megreya, 2015). Infatti, la capacità di auto-percezione emotiva si lega a modalità di fronteggiamento adeguate, nel senso che il soggetto competente emotivamente piuttosto che fuggire dal problema (evitamento) o richiedere il sostegno altrui, affronta la situazione spiacevole (in questo caso la restrizione in comunità educativa) tentando di elaborare cognitivamente il problema con atteggiamento positivo e ottimista, sviluppando maggiori competenze relazionali e gestione dei conflitti grazie all'intervento degli operatori della comunità che lo aiutano nell'interiorizzazione delle regole. Da qui discende il lavoro di cura degli operatori delle comunità educative il cui supporto è fondamentale nella responsabilizzazione e nel cambiamento del minore per prepararlo adeguatamente a una vita libera, al senso civico, in direzione della re-inclusione sociale.

Ciò agevererà, con molta probabilità, una risposta di resilienza funzionale. In effetti, il minore in circuito penale ha un alto rischio di sperimentare emozioni negative e frustranti: senso di colpa, paura, smarrimento, potrebbero non consentire al ragazzo di immaginarsi come e se riuscirà a superare la crisi. Tutto ciò potrebbe innescare demotivazione e senso di rinuncia nel futuro, attivando comportamenti di abuso e devianza. In poche parole, il soggetto non sarebbe in grado di resistere allo stress in maniera adeguata, compromettendo difatti la sua traiettoria di crescita e il suo funzionamento psicosociale, mostrando per intero la sua fragilità. Al contrario, il minore competente e autoregolato, quando si trova in situazioni complicate e difficili, non soltanto dimostra di avere le risorse per fronteggiarle ma riesce ad accettare gli eventi spiacevoli, nel tentativo (e speranza) di riconquistare le forze perdute e ripristinare lo stato di omeostasi precedente al trauma.

Sta proprio in questo, il lavoro di regia delle comunità educative, in quell'opera di *tessitura* atta a sostenere il minore nella ri-direzione delle proprie risorse interiori; ciò attraverso la scelta di strategie di autoregolazione cognitivo-comportamentale, funzionali alla creazione di ambienti facilitanti e supportanti e a stimolare l'utilizzo di comportamenti prosociali, al fine di favorire l'esplicitarsi delle potenzialità soggettive, onde ridefinire le attese del minore e allo stesso tempo aiutarlo a costruire nuovi progetti per il futuro (Barbanotti & Iacobino, 2010).

## 8. CONCLUSIONI

A concorrere alla riuscita del percorso ri-educativo del minore, come è stato dimostrato anche dall'analisi dei dati della ricerca condotta, si pongono non solo la fattiva collaborazione della famiglia (ove presente e non dannosa) ma anche la possibilità della concreta attivazione dei servizi sociali e delle strutture ri-abilitative pubbliche e private. Strutture intese quali 'luoghi di cura' progettati in funzione dei bisogni psicologici ed educativi dei ragazzi e in cui gestire le loro fragilità e conflittualità. Un luogo di riparazione-soggettivazione, dove attraverso un processo di *transfert* educativo, il soggetto problematico e fragile sperimenta con gli educatori una serie di situazioni, di vissuti emotivo-affettivi che vengono elaborati, criticati, proiettati, ricostruiti e integrati, al fine di avviare il cambiamento e la riprogrammazione del progetto di vita, a partire dalla ricostruzione delle *routine* devianti e disfunzionali (Murdaca & Oliva, 2017). Si tratta di sottolineare il valore di creare luoghi a misura dei giovani che incoraggino opportunità di auto-esplorazione attraverso interventi olistici integrati, volti a cambiare i loro corsi di vita secondo una prospettiva globale che comprenda sia le loro caratteristiche personali quanto le loro circostanze familiari, al fine di fornire un ambiente esterno favorevole alla non recidività.

In quest'ottica, il ruolo degli educatori è sempre più significativo e sulla loro professionalità si basa buona parte dell'efficacia del progetto ri-educativo. La loro capacità supportiva sul processo di autodeterminazione del ragazzo si traduce in capacità di prendersi cura dell'altro senza creare dipendenza, ma piuttosto reciprocità e solidarietà. Un educare che si connota come attività *empowered* davanti l'imprevisto, ma che, nello stesso tempo, impone l'usare parole giuste e comportamenti esatti davanti a comportamenti problematici, oltre che un coinvolgimento autoregolativo, che non è soggiogamento, ma è rispecchiamento in un altro da sé, che guida alla libertà. Consiste in quanto su indicato il lavoro educativo, cioè una sorta di regia, che è solidarietà gestita per limitare le povertà non solo materiali, ma soprattutto morali (*Ibidem*). Pertanto, se il rito minorile impone un adeguamento del giudice quanto a composizione e formazione, parimenti dovrebbe valorizzarsi la formazione degli attori che partecipano a vario titolo al percorso ri-educativo, primi fra tutti gli educatori chiamati a coltivare un terreno, quello della personalità *in fieri* del minore deviante, caratterizzato da profonde incertezze, cui spesso ci si avvicina con tecniche di intervento non strutturate e non testate scientificamente (Gius & Cipolletta, 2004).

È altresì bene sottolineare l'importanza strategica della prevenzione a partire dalla famiglia, dalla scuola, dal territorio, da realizzare attraverso interventi integrati che coinvolgano agenzie educative territoriali del pubblico e del privato sociale, di modo che si assumano responsabilità educative allargate, in grado di avviare un processo di cambiamento radicale e significativo, ma anche inclusivo (attività di potenziamento di abilità individuali per il recupero della consapevolezza e responsabilità, tramite giochi di ruolo, *brainstorming*, *focus group*, tanto per citarne alcune). Un



cambiamento culturale profondo che interessi il soggetto, la famiglia, la scuola, l'università e le istituzioni, i servizi sociali impegnati non in interventi di settore, ma inevitabilmente in progetti globali, che provvedano a una revisione di tutte le componenti che hanno influito sul fenomeno e lo hanno incrementato a tal punto da essere considerato un problema sociale. Una vera e propria trasformazione agita con l'obiettivo di rimodulare, formattare e sviluppare un funzionamento psichico equilibrato sui bisogni personali e individuali, sia su quelli sociali, consentendo a ogni ragazzo di raggiungere o meglio strutturare nella propria mente il piacere dell'avvenire (Murdaca & Oliva, 2017).

In conclusione, ferma l'importanza della prevenzione delle fragilità evolutive a partire da tutti contesti di vita del minore, è fondamentale l'assunzione di linee progettuali condivise al fine di decodificare il fatto deviante e la dimensione multifattoriale del vissuto del soggetto, indirizzandolo, ove possibile, sulla strada del cambiamento. Un approccio innovativo tra progettualità educativa e giustizia minorile che dia luogo a un'alleanza virtuosa in vista di una rinnovata cura della Persona; una riprogettazione, insomma, che partendo dall'analisi del fatto disadattivo porti il soggetto ad acquisire il senso della propria vita futura.

## BIBLIOGRAFIA

- Aebi, M.J., Giger, B., Plattner, C.W., Metzke, H.C. & Steinhausen H.C. (2014), "Problem coping skills, psychosocial adversities and mental health problems in children and adolescents as predictors of criminal outcomes in young adulthood", in *European Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 23, n. 5, pp. 283-93.
- Barbanotti, G. & Iacobino, P. (2010), *Comunità per minori*, Roma: Carocci.
- Bertolini, P. & Caronia, L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano: FrancoAngeli.
- Bateman, A.W. & Fonagy, P. (2006), *Guida pratica al trattamento basato sulla mentalizzazione per il disturbo borderline di personalità*, Milano: Raffaello Cortina.
- Cesari, C. (2016), "Art. 28 – Sospensione del processo e messa alla prova", in G. Giostra (a cura di), *Il processo penale minorile. Commento al DPR 448/88*, 4ª ed., Milano: Giuffrè, pp. 455-529.
- Colamussi, M. (2010), *La messa alla prova*, Padova: Cedam.
- Ead. & Mestitz, A. (2012), *Devianza minorile e recidiva. Prosciogliere, punire o responsabilizzare?*, Milano: FrancoAngeli.
- Calero, A.D., Barreyro, J.B., Formoso, J. & Injoque-Ricle, I. (2019), "Emotional intelligence and frequency of alcohol use during adolescence", in *Health and Addictions*, vol. 19, n. 1, pp. 60-69.
- Costabile, A. & Mostardi, G. (2010), *La tutela dei minori a rischio*, Roma: Carocci.

- Dettori, F, Manca, G. & Pandolfi, L. (2013), *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e interventi dell'educatore*, Roma: Carocci.
- Eisenberg, N. (2000), "Emotion, Regulation and moral development", in *Annual Review of psychology*, n. 51, pp. 665-697.
- Erikson, E.H. (1995), *Gioventù e crisi di identità*, Milano: Armando.
- Gius, E. & Cipolletta, S (2004), *Per una politica di intervento per i minori in difficoltà*, Roma: Carocci.
- Glowacz, F. & Born, M. (2015), "18 Away from Delinquency and Crime: Resilience and Protective Factors", in J. Morizot & L. Kazemian (Eds.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*, Cham: Springer.
- Gómez-Baya, D. & Mendoza, R. (2018), "Trait Emotional Intelligence as a Predictor of Adaptive Responses to Positive and Negative Affect During Adolescence", in *Frontiers in Psychology*, n. 9, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02525/full>.
- Laudadio, A., Fiz Perez, F.J. & Mazzocchetti, L. (2011), *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*, Trento: Erickson.
- Liotti, G. & Farina, B. (2011), *Sviluppi traumatici. Eziopatogenesi, clinica e terapia della dimensione dissociativa*, Milano: Raffaello Cortina.
- Lusa, V., Lupidi, V. & Serafin, G. (2014), *Gioventù fragile. I nuovi contorni della devianza e della criminalità minorile*, Milano: FrancoAngeli.
- Megreya, AM. (2015), "Emotional Intelligence and Criminal Behavior", in *Forensic Sciences*, vol. 60, n. 1, pp. 84-88.
- Moro, V. (2019), *Manuale di penale minorile*, 5ª ed., Bologna: Zanichelli.
- Murdaca, A.M. (2019), "I disturbi del comportamento", in L d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia: Morcelliana, pp. 192-199.
- Ead. & Oliva, P. (2017), "Società complessa, ruolo genitoriale e disagio dei minori. Analisi e prospettive", in S. Calaprice & A. Nuzzaci (a cura di), *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti*, Brescia: Pensa Multimedia, pp. 264-278.
- Newcomer, P., Barenbaum, E. & Bryant, B. (1995), *Test TAD: test dell'ansia e depressione nell'infanzia e adolescenza*, Trento: Erickson.
- Nizzoli, U. & Colli, C. (2004), *Giovani che rischiano la vita: capire e trattare i comportamenti a rischio negli adolescenti*, Milano: Mc Graw Hill.
- Panebianco, G. (2012), *Il sistema penale minorile, imputabilità, pericolosità, ed esigenze educative*, Torino: Giappichelli.
- Pennisi, A. (a cura di) (2012), *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*, Milano: Giuffrè.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2006), "The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables", in *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 36, pp. 552-569.
- Sica, C., Magni, C., Ghisi, M., Altoè, G., Sighinolfi, C., Rocco Chiri, L. & Franceschini, S. (2008), "Coping Orientation to Problems Experienced-Nuova Versione Italiana (COPE-NVI): uno strumento per la misura degli stili di coping", in *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, vol. 14, n. 1, pp. 27-53.
- Turco, A. (2016), *La lunga storia dei ragazzi difficili*, Napoli: Editoriale Scientifica.

- Yu, R., Aaltonen, M., Branje, A., Ristikari, T., Meeus, W., Salmela-Aro, K., Godwin, G.M. & Fazel, S. (2017), “Depression and Violence in Adolescence and Young Adults: Findings From Three Longitudinal Cohorts”, in *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 56, n. 8, pp. 652-658.
- Zappalà, E. (2019), *La giurisdizione specializzata nella giustizia penale minorile*, 3<sup>a</sup> ed., Torino: Giappichelli.

*Finito di stampare  
nel mese di giugno 2021  
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)*