

Tra disagio e normalità

Esperienza di ricerca-azione in
un percorso formativo universitario

UNICAp^{ress}/didattica

a cura di
Laura Pinna



Il volume presenta un percorso di ricerca-azione co-progettato nelle aule universitarie nell'ambito del Corso universitario di Pedagogia del disagio e della devianza minorile del Corso di Laurea Magistrale di Scienze Pedagogiche indirizzo Consulente Pedagogico presso l'Università degli Studi di Cagliari di cui l'autrice Laura Pinna è stata docente nell'a.a.2022-2023.

Il contributo vuole porre l'attenzione su due aspetti in particolare la possibilità di: coniugare teoria e prassi nel percorso formativo universitario di uno studente/una studentessa magistrale nella prospettiva dell'*employability*; di creare rete, sinergie e continuità con le istituzioni del territorio che operano nell'ambito della pedagogia del disagio con una particolare attenzione per i minori adolescenti e i giovani. Nella sua prefazione, Cristina Cabras, Delegata del Rettore per il Polo Universitario Penitenziario, Università degli Studi di Cagliari, afferma che il testo sarà un viaggio alla scoperta dell'altro/a, alla ricerca di noi, delle variabili sociali, individuali e tecnologiche che governano le situazioni di disagio e normalità con le quali interagiamo nel quotidiano.

UNICApres/didattica

Tra disagio e normalità
Esperienza di ricerca-azione in un percorso
formativo universitario

a cura di
Laura PINNA



Cagliari
UNICApress
2024

*Tra disagio e normalità.
Esperienza di ricerca-azione in un percorso formativo universitario*
a cura di Laura Pinna

© Autori dei contributi e UNICApres
CC BY-SA A 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)

In copertina: Immagine di mohamed_hassan da <https://pixabay.com/it/illustrations/si-aiuta-a-vicenda-lavoro-di-squadra-2643652/>

Impaginazione e grafica a cura di UNICApres

Cagliari, UNICApres, 2024 (<http://unicapress.unica.it>)
Università degli Studi di Cagliari

ISBN: 978-88-3312-149-9
ISBN online: 978-88-3312-150-5
DOI: 10.13125/unicapress.978-88-3312-150-5

Indice

11	Prefazione
	<i>Cristina Cabras</i>

15	Introduzione
----	--------------

PRIMA PARTE. LA QUESTIONE MINORILE E GIOVANILE TRA SFIDE, EMOZIONI ED *EMPLOYABILITY*

Capitolo 1. Percorsi di Pedagogia sociale tra esperienza di marginalità e normalità

25	<i>Laura Pinna</i>
25	Marginalità e normalità: le sfide
32	Educazione sociale e nuova cittadinanza con i minori
34	Azioni di governance e povertà educative
36	Disagio giovanile vs esemplarità del mondo adulto
42	Bibliografia

Capitolo 2. Giovani e disagio. Sguardi interiori e lenti sfocate

45	<i>Claudia Secci</i>
45	Disagio evolutivo e disagio epocale
52	I giovani “escono dal radar”
55	Il disagio della competizione, dell’adattamento e della spendibilità
57	Prospettive pedagogiche e educative
60	Bibliografia
62	Sitografia

Capitolo 3. Il progetto pedagogico delle giovani studentesse: la ricerca-azione e la cura della relazione educativa nell’insegnamento universitario

63	<i>Laura Pinna</i>
63	Le studentesse e gli studenti incontrano i temi della pedagogia sociale nel contesto didattico del corso di Pedagogia del disagio e delle devianze

- 69 La nascita di un'idea. Progettare in modo attivo tra formazione,
lavoro, consumo educativo ed *employability*
75 Definizione del problema della R-A
76 Costruzione degli accordi con la partnership
77 Organizzazione dei moduli laboratoriali della ricerca-azione
78 Strumenti osservativi e diario di bordo per il monitoraggio del
percorso
78 Lavoro di team per il mantenimento dell'alleanza tra studenti-ragazzi
dell'IPM-funzionari pedagogici e penitenziari - università
79 Discussione sugli esiti: problemi aperti e risultati raggiunti
80 Bibliografia

SECONDA PARTE. DALL'ACCOGLIENZA DEI GIOVANI ALLA COSTRUZIONE DI RETI FORMATIVE

- Capitolo 1. L'aspetto trattamentale educativo pedagogico dei
giovani del penale/giovani del penare
85 *Maria Gabriella Serra*

- Capitolo 2. Dal fuori al dentro: l'incontro tra Istituzioni
93 *Federica Palomba*
93 La giustizia minorile: un sistema "aperto"
95 I Centri per la Giustizia Minorile: agenti di promozione nelle
comunità
97 Giustizia minorile e Università. Esperienze e prospettive in Sardegna

- Capitolo 3. Accoglienza delle studentesse universitarie future
pedagogiste tra dialogo, scambio e confronti
105 *Elisabetta Pes*
108 Incontro e accoglienza
109 Emozioni dentro e fuori

- Capitolo 4. L'esperienza progettuale come opportunità per il
tirocinio curricolare universitario
113 *Silvia Costantino*

- 115 Il valore del lavoro d'équipe nell'esperienza formativa della studentessa/ dello studente tirocinante
- 117 Il ruolo del contesto accogliente: pubblico e/o privato
- 121 Bibliografia

TERZA PARTE. ESPERIENZA DI RICERCA-AZIONE IN UN PERCORSO FORMATIVO UNIVERSITARIO

- Capitolo 1. L'idea progettuale: attivare un confronto attivo. Un'occasione per ripensarsi come individui a partire da una domanda: "Cosa provo, cosa proviamo noi giovani?"
- 125 *Rebecca Angioni, Benedetta Braina, Chiara Chillotti, Sonia Piras, Chiara Spadaccino*
- 125 La nascita di un'idea progettuale nella formazione iniziale dei futuri pedagogisti
- 130 Identità giovanili e identità devianti
- 132 Confronto e co-costruzione di nuovi alfabeti emotivi tra punti di forza e di debolezza
- Capitolo 2. Incontri e attività tra giovani studentesse e detenuti
- 137 *Marcella Chessa, Giorgia Frau, Giulia Rassu, Michela Salis, Flavia Usai*
- 144 Spazi di prossimità e di possibilità
- 146 Incontro tra punti di forza e di debolezza
- Capitolo 3. Moduli delle attività con i giovani detenuti
- 149 *Camilla Usai, Francesca Tatti, Michela Beato, Benedetta Lusci, Maria Vittoria Mocci, Chiara Rauzino, Michela Atzei, Eleonora Pirarba*
- 149 Premessa
- 150 Modulo 1: Il movimento
- 153 Modulo 2: L'empatia
- 155 Relazioni interpersonali in IPM e strumenti utilizzati
- 159 Bibliografia

	Esiti della ricerca - azione e conclusioni
161	<i>Laura Pinna</i>
161	Il contesto della rilevazione
161	Ambiti di osservazione e frequenza dei comportamenti del gruppo
167	I diari - resoconto del gruppo - progetto studentesco
168	Emozioni e considerazioni rispetto al lavoro e ai ragazzi
170	Emozioni e considerazioni rispetto al gruppo progetto
171	La voce dei giovani ospiti protagonisti
173	Conclusioni
177	Bibliografia
179	Ringraziamenti
181	Altre autrici
182	Studentesse autrici

Prefazione

Cristina Cabras

Delegata del Rettore per il Polo Universitario Penitenziario, Università degli Studi di Cagliari

È frequente il riscontro positivo cui si assiste quando si propone un approfondimento teorico/metodologico/pratico dei percorsi di vita delle e dei giovani. Ancor più quando il focus è quello del disagio e/o della devianza minorile come momenti dell'“essere nel mondo”.

Non possiamo non riconoscere, infatti, l'attrazione che il tema del disagio e della devianza esercita, prima di tutto rendendoci protagonisti/i e/o osservatrici/ori di una condizione diffusa dell'esistenza. Disagio e devianza, infatti, sono forme dell'“essere nel mondo” che abbiamo, in misura e frangenti diversi, sperimentato, osservato, valutato, modificato e pertanto riguardano il nostro esistere in una cornice tempestata talvolta di mete ambiziose e talaltra di rinunce al raggiungimento di ciascuna.

La reazione positiva cui si assiste è allora un segnale del desiderio di accogliere anche queste forme di disagio e di devianza nella condizione di normalità per comprenderne la portata e ridurne le cause.

Per questo motivo il testo che leggerete, qualunque ruolo esercitate (studentessa/studente, educatrice/ore, pedagoga, psicologa/o, ricercatrice/ore, docente, genitore, altro), sarà un viaggio alla scoperta dell'altro/a, alla ricerca di noi, delle variabili sociali, individuali e tecnologiche che governano le situazioni di disagio e normalità con le quali interagiamo nel quotidiano.

Il volume collettaneo proposto da Laura Pinna affronta con competenza e passione (connubio vincente in molte situazioni in cui ho potuto apprezzare il suo lavoro) il tema del disagio e normalità-devianza attraverso il contributo di esperte ricercatrici e docenti accademiche, di funzionarie e dirigenti del Ministero della Giustizia e delle studentesse della Facoltà di Studi Umanistici dell'Ateneo cagliaritano che hanno partecipato alla ricerca-azione insieme ai ragazzi ospiti dell'IPM di Quartucciu (CA).

È su questo ultimo aspetto, nel mio ruolo di Delegata del Rettore per il Polo Universitario Penitenziario di UniCa, che mi piace richiamare la vostra attenzione: Laura Pinna ha progettato e realizzato insieme alle e ai giovani un'esperienza di cittadinanza attiva e di inclusione sociale significativa ed in linea con i valori di inclusione e partecipazione che l'Università degli Studi di Cagliari promuove.

Assisterete alla nascita del progetto, leggendo il Capitolo 3 della Prima Parte e troverete nella Terza Parte del volume i capitoli in cui è narrata la realizzazione del lavoro nelle sue fasi e gli esiti della ricerca-azione. Se da un lato, possiamo considerare altamente produttivo un metodo di insegnamento rivolto alle studentesse dei Corsi di Laurea, basato su un apprendimento in situ-azione della ricerca-azione che incrementa lo sviluppo del piano cognitivo, emotivo e comportamentale; dall'altro non possiamo tacere la valenza formativa e trasformativa della ricerca-azione per gli ospiti dell'IPM coinvolti. Una buona pratica che, come evidenziato negli esiti del progetto, è stata da stimolo per una rivisitazione di sé, dei propri percorsi di vita, per la progettazione del proprio futuro oltre i vincoli e le criticità del presente. Un'esperienza "dentro" l'Università che favorisce l'attivazione di una responsabilizzazione a partire da un fatto (anche quando questo è un fatto-reato) con cui è importante prendere contatto per identificare/valutare/ridurre le concause che hanno portato alla sua manifestazione. Un modello di insegnamento e di intervento, quello offerto in questo volume, che si colloca nell'ambito della mission dell'Ateneo cagliaritano per ciò che concerne l'innovazione

didattica, l'originalità della ricerca e l'impatto nel territorio, l'inclusione di soggetti in stato di privazione della libertà.

Il risultato, come potrete apprezzare, è ottimo.

Cagliari, luglio 2024

Introduzione

Il volume argomenta i temi della Pedagogia e in particolare della Pedagogia sociale con la presentazione di un percorso di ricerca-azione ideato da un gruppo di studentesse e co-progettato con la docente della disciplina del corso universitario di Pedagogia del disagio e della devianza minorile del Corso di Laurea Magistrale di Scienze Pedagogiche indirizzo Consulente Pedagogico presso l'Università degli Studi di Cagliari. Il contributo vuole porre l'attenzione su due aspetti in particolare: la possibilità di coniugare teoria e prassi nel percorso formativo universitario di uno studente/una studentessa magistrale nella prospettiva dell'*employability*; la possibilità di creare rete, sinergie e continuità con le istituzioni del territorio che operano nell'ambito della pedagogia del disagio con una particolare attenzione per i minori adolescenti e i giovani.

Nella prima parte del testo si presenta una riflessione sulle sfide che la pedagogia sociale affronta nella contemporaneità del terzo millennio, una complessità di tempi e luoghi dell'educazione e della formazione che investe soprattutto i minori adolescenti, le/i giovani, che a fatica cercano di trovare o ri-trovare il proprio baricentro personale e collettivo. Esistenze caratterizzate da una transizione, spesso incerta, verso l'età adulta e che deve fare i conti con le tante premesse implicite che accompagnano questo passaggio; una, fra le tante premesse implicite, è quella di pensare che l'acquisizione di un diploma di laurea comporti l'acquisizione di tutte le competenze necessarie che accompagnano il transito dallo stato di allievo allo stato di lavoratore. Questa linearità non è assolutamente scontata, sia per la complessità interna alle esistenze

umane, sia perché gli ecosistemi di vita tendono a promuovere sempre e solo ripartenze 'da-capo' o 'da-zero', come se le esperienze e le conoscenze pregresse svanissero ad ogni nuovo passaggio. Questa non-continuità si allontana inevitabilmente dal concetto di trasformazione implicita insita nell'educazione permanente; un concetto talvolta mis-conosciuto nei processi di transizione che accompagnano ogni individuo nel corso della sua esistenza, ne è prova evidente il disagio provocato e vissuto in una pluralità di sistemi che non accolgono e non valorizzano il cambiamento generato dalle continuità trasformative che avvengono nei passaggi dalla scuola al lavoro o all'università, dall'università al mondo del lavoro. Non è casuale il riferimento alla pedagogia degli oppressi di Freire, alla descolarizzazione di Illich e ancora alla centralità del soggetto come essere relazionale di Bertolini in Italia (Barone, 2011). Istanze raccolte magistralmente dalla pedagogia trasformativa di Mezirow, nella convinzione che un adulto può davvero cambiare se nella propria vita e nella propria storia di formazione si imbatte in un "dilemma disorientante", un problema per il quale le sue esperienze e conoscenze pregresse non forniscono soluzioni (Mezirow J., 2016).

Le attuali sfide della pedagogia sociale, quindi, sono ancora oggi, maggiormente concentrate sul desiderio di dialogare concretamente e attivamente con il mondo presente in quanto chiamata a farsi carico di una plurale domanda sociale di educazione, ad assumere un ruolo di regia e di stimolo per la comunità politica con il fine di rimettere al centro il fattore educativo (Orlando & Pacucci, 2005). In un dialogo costante e ricorsivo con le molteplici discipline che di questi aspetti si occupano: dalla sociologia all'antropologia, dalla psicologia alle neuro-scienze, rivolgendosi ad esse nella sua specifica curvatura epistemologica, portando un contributo specificamente pedagogico che può fungere da 'cabina di regia' (De Giacinto, 1986) nei processi decisionali.

In questa prospettiva il contributo di Claudia Secci svolge una puntuale e approfondita riflessione sulla relazione tra giovani e disagio, ponendo in luce la necessità di guardare il disagio evolutivo non tanto

con il filtro della problematicità adolescenziale e giovanile, quanto con la capacità di cogliere gli elementi propriamente epocali che attraversano l'adolescenza e la giovinezza. In questa prospettiva pedagogica l'autrice ripercorre i cambiamenti sociopolitici che hanno segnato le diverse epoche storiche incidendo fortemente in quel processo di transizione alla vita adulta che inevitabilmente si incrocia con la realtà complessa e molteplice. L'autrice richiama, altresì, la necessità di impegnare la società adulta in un processo di impegno sostanziale verso e con il mondo giovanile. Una prospettiva di intervento pedagogico/educativo verso i giovani, in grado di costruire relazioni nel riconoscimento del faticoso lavoro che essi compiono nella costruzione della loro identità. A tal fine lo sforzo pedagogico e educativo deve sostenere lo sguardo giovanile sul mondo e su di sé.

In continuità con la riflessione precedente, la prima parte del volume si conclude con una riflessione sulle pratiche di coinvolgimento delle studentesse/degli studenti universitari in generale, del gruppo-progetto coinvolto in questa scrittura, con un chiaro richiamo alle linee di indirizzo Anvur del 2017 in cui si ribadisce la necessità di utilizzare pratiche didattiche interattive che riconoscano la centralità dello studente e ne prevedano il coinvolgimento anche nei processi di governance; aspetto ritenuto di fondamentale importanza per lo sviluppo di processi di qualità non solo per il sistema ma soprattutto per gli individui.

Assumere la postura di un dialogo continuo fra chi insegna e chi apprende, in grado di fornire riscontri significativi all'azione di insegnamento e di apprendimento e quindi una garanzia di qualità formativa. In questa prospettiva si innesta il concetto di *employability*, come riflessione e azione sui processi che accompagnano nel nostro caso i futuri pedagogisti, all'ingresso nel lavoro e ai suoi cambiamenti.

Il tema del rapporto tra formazione e lavoro è un argomento ricorrente e dibattuto nella comunità pedagogica, affrontato come riportato da Xodo (Xodo C., 2016) con una pluralità di sguardi che vedono da una parte la formazione pedagogica come *Paideia* e *Bildung* e la formazione professionale come apprendimento organizzativo, in questa

linea Cambi-Orefice (1996), Xodo (1996), Granese (1996), Orlando (1996); dall'altra autori come Alessandrini (2004), Rossi (2008), Saraceno (1997), Di Nubila (2005) assumono la cultura sociologica della formazione, considerando la formazione professionale più come una questione di ordine metodologico, che pedagogico in senso stretto.

Oggi, questo rapporto tra formazione e lavoro assume in pedagogia, parole nuove che abitano un vivace dibattito scientifico puntualmente sperimentato in ambito pedagogico intorno a parole quali: *employability, placement, career guidance, work-related learning, transition*. Parole che si nutrono di una cultura anglosassone di *Adult Education* che ha diffuso idee sul rapporto tra formazione e lavoro (Boffo&Del Gobbo&Torlone, 2022), ma già appartenenti alla riflessione pedagogica che da tempo riflette sul tema dell'orientamento professionale degli educatori e dei pedagogisti non solo nella prospettiva dei profili e degli sbocchi professionali, ma anche, e forse soprattutto, su come sviluppare una conoscenza ammirativa [...] prendere consapevolezza del proprio infinito poter essere" (Rossi, 2017). Dibattito ancor più ricco e alimentato dalla recente Legge 55/2024¹.

Da tutte queste premesse prende corpo la ricerca-azione che ha privilegiato un approccio olistico tramite il quale è stato possibile rintracciare alcuni passaggi essenziali per rendere più trasparente il processo avviato (Coggi C. & Ricchiardi P., 2020) a tal fine sono stati esplicitati sia il cambiamento dei soggetti coinvolti, che l'impatto sulla realtà osservata, nonché gli elementi di autovalutazione delle studentesse del gruppo progetto e degli stakeholders coinvolti.

Nella seconda parte del testo le autrici svolgono una presentazione e una riflessione su due dei temi portanti del presente contributo: l'accoglienza dei giovani studenti e dei giovani autori di reato e la costruzione delle reti formative. In particolare, Gabriella Serra, approfondisce il

¹ LEGGE 15 aprile 2024, n. 55. Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali. (24G00072). Entrata in vigore il 08/05/2024.

tema dell'aspetto trattamentale educativo pedagogico dei giovani del penale con una puntuale trattazione sulle due dimensioni in cui si muovono le numerose variabili che insistono su questa realtà: lo spazio e il tempo in cui si muovono le numerose variabili che insistono su questa realtà. Come afferma l'autrice, si tratta di un momento di rottura nell'esperienza di vita della persona e nella linea del tempo che, comincia a scorrere assumendo diverse velocità, una soggettiva, una regolata oggettivamente dall'istituzione, una esterna sentita come asincrona. Cambia la prospettiva sulla libertà, sulle scelte che fino a quel momento hanno caratterizzato quel vissuto, nel bene e nel male. Cambia il sistema di riferimento e la prossimità familiare, affettiva, socio relazionale. Cambiano i luoghi, gli spazi, la quotidianità. Perché il luogo possa essere e divenire anche una opportunità di rinascita personale e non solo di punizione del reato commesso la giustizia minorile si connota come un sistema "aperto". Argomento approfondito da Federica Palomba la quale sottolinea l'importante funzione svolta dai Servizi minorili della Giustizia che hanno una competenza diretta nella prevenzione e nel contrasto del fenomeno della criminalità minorile. Il loro intervento nei percorsi di vita dei giovani autori di reato è una variabile che può incidere in modo rilevante nei percorsi stessi, ancor più se realizzato con il coinvolgimento diretto della famiglia e della comunità di appartenenza, oltre che del ragazzo stesso. In questa direzione assumono un grande valore le azioni compiute in accordo con le reti formative che favoriscono l'incontro tra le Istituzioni e il Centro di Giustizia Minorile, il coinvolgimento delle realtà territoriali, istituzionali e no, rende possibile, infatti, il recupero e la "restituzione" del soggetto a quel contesto sociale all'interno del quale si è consumata la rottura del patto di convivenza.

Elisabetta Pes sottolinea quanto l'accoglienza della comunità esterna sia parte del processo di rieducazione che si realizza con interventi volti al reinserimento sociale dei detenuti al quale partecipano enti del terzo settore, volontari singoli e associazioni di volontariato, istituzioni pubbliche, imprenditori privati e chiunque abbia l'interesse a costruire una società di cittadini attivi e consapevoli. In questa

direzione approfondisce alcuni aspetti inerenti all'esperienza vissuta nell'accoglienza delle studentesse progettiste e future pedagogiste. In particolare, sottolinea che incontrare l'altro "da vicino" significa creare una relazione, conoscere e comprendere le loro storie, accoglierle senza pregiudizi anche quando queste storie raccontano di vite vissute ai margini, in contesti più o meno devianti. Segnala altresì la necessità di acquisire competenze comunicative che consentano di riuscire a creare una relazione di vicinanza, senza oltrepassare il labile confine per cui la relazione si trasforma da educativa in qualcos'altro che va oltre il ruolo professionale, è un compito che richiede un grande sforzo ed esperienza nella gestione delle emozioni.

Conclude la seconda parte Silvia Costantino tutor universitario del Laboratorio di Orientamento al Tirocinio (LOT) dei corsi di laurea di area pedagogica che sottolinea l'importanza del rapporto tra università e territorio nella specifica esperienza progettuale che diventa opportunità per il tirocinio curricolare. L'esperienza sul campo, infatti, permette agli studenti e alle studentesse di applicare e mettere in pratica le competenze teoriche acquisite durante il percorso di studi consentendo loro di sperimentarsi nella pratica in collegamento diretto con il mondo reale.

La terza e conclusiva parte del volume accoglie i saggi delle studentesse che hanno fatto parte del gruppo-progetto, ogni saggio affronta un particolare aspetto della ricerca-azione attuata. Il primo saggio argomenta il processo di sviluppo dell'idea progettuale a partire dalla convinzione che, nel percorso di formazione delle future pedagogiste e pedagogisti nello specifico ruolo di studentesse e studenti, sia fondamentale attivare un confronto attivo sia con sé stessi che con l'esterno. Il progetto viene quindi presentato e narrato come un'occasione per ripensarsi come individui a partire da una domanda: "Cosa provo, cosa proviamo noi giovani?". Il secondo saggio riflette sul tema dell'incontro tra giovani studentesse e detenuti, in particolare sosta sul tema fondamentale che ha condotto il gruppo a ideare il progetto *Emozioni Dentro e Fuori*: creare una connessione tra gli elementi teorico-formativi e l'attività pratica sul campo. Il terzo saggio presenta i due

moduli delle attività svolte con i giovani dell'Istituto e, nello specifico, sottolinea il valore di ogni singolo incontro scandito da precise fasi e azioni; viene altresì spiegata e motivata la scelta dei moduli di attività sui quali si è lavorato: il movimento e l'empatia.

Il volume si conclude con l'analisi dei dati raccolti interpretati nella prospettiva della ricerca-azione, ossia rendere visibile il valore di una pluralità di incontri non solo finalizzati allo scambio e all'ascolto ascolto del disagio ma anche, e soprattutto, di co-costruzione di luoghi di parola e di pensiero. Luoghi in cui le giovani progettiste hanno assunto una postura relazionale che può essere definita come dissimmetria nella relazione (Kaneclin et altri., 2010) in quanto coinvolte sia come autrici del processo che attrici partecipanti unitamente agli altri soggetti presenti nel contesto.

PRIMA PARTE

**La questione minorile e giovanile
tra sfide, emozioni ed *employability***

Capitolo 1

Percorsi di Pedagogia sociale tra esperienza di marginalità e normalità

Laura Pinna

Marginalità e normalità: le sfide

I concetti di marginalità e di normalità trattati nelle pagine di questo contributo, sono riferiti a uno specifico ambito di osservazione e di indagine, quello del disagio e della devianza in ambito minorile; concetti trasversali agli studi e alle ricerche di molteplici discipline - sociologica, antropologica, psicologica, neuro-scientifica, bio-medica - con le quali la Pedagogia si confronta in un dialogo costante rivolgendosi ad esse nella sua specifica curvatura epistemologica, portando un contributo specificamente pedagogico che può fungere da 'cabina di regia' (De Giacinto, 1986) nei processi decisionali. Incontro e dialogo condotti con le specifiche categorie formali che la rendono scienza unica e riconoscibile a partire dal suo oggetto di indagine: la formazione dell'individuo nella contestualizzazione storica, culturale e sociale.

Le attuali sfide della pedagogia sociale, si concentrano sul desiderio di dialogare concretamente e attivamente con il mondo presente in quanto chiamata a farsi carico di una plurale domanda sociale di educazione e quindi ad assumere un ruolo di regia e di stimolo per la comunità politica con il fine di rimettere al centro il fattore educativo (Orlando & Pacucci, 2005). Perché ciò sia possibile è necessario sviluppare una *formae mentis* capace di rigore culturale nell'accompagnare i processi di cambiamento e al contempo aperta e in grado di prendere le distanze dall'urgenza, dalle emergenze della contemporaneità per volgere lo sguardo anche verso le sfide future. Una pedagogia che guarda

ai grandi maestri che le hanno dato un carattere fondativo e scientifico impegnandosi nell'analisi di studi e raccomandazioni politiche internazionali per elaborare percorsi che orientino ad una pedagogia dei servizi alla persona verso una pedagogia della sussidiarietà della persona (Porcarelli, 2022). È in tal senso, una challenge che si svolge e sviluppa nel tempo vissuto, che osserva e affronta il disagio del mondo presente con un'attenzione al passato, con una problematizzazione pedagogica che può fare ulteriore chiarezza intorno alle condotte considerate anomale, antisociali, devianti dei minori in particolare. Si tratta di assumere un paradigma pedagogico in grado di superare i contenuti moralistici e ideologici che hanno attraversato buona parte del XX secolo nell'affrontare i temi del disagio e della devianza e che pare non siano ancora oggi del tutto dimenticati. Un cambio di prospettiva di cui si trova evidenza e conferma nelle importanti opere di pedagogia 'democratica' che hanno avuto nello scorso secolo un grande impatto nel panorama mondiale, portando in luce la necessità di attivare un intervento di tipo circolare tra soggetto, ambiente e azione educativa; di grande importanza appaiono gli studi condotti da Barone il quale argomenta tale cambiamento del paradigma pedagogico a partire dal rinnovato attivismo culturale di De Bartolomeis in Italia, alla pedagogia degli oppressi di Freire in Brasile, alla descolarizzazione di Illich in Austria e ancora alla centralità del soggetto come essere relazionale di Bertolini in Italia (Barone, 2011). Un processo evolutivo dell'indagine pedagogica che si palesa anche nella rinnovata prospettiva del problematicismo pedagogico di un sistema formativo integrato, principio ispiratore di una fenomenologia delle forme che emerge con chiarezza negli studi di Frabboni, il quale, come afferma Baldacci, è stato

capace di coniugare l'aderenza alla realtà delle situazioni socioeducative tipica del modello di ricerca-azione di Pourtois, con quello della fedeltà alla ragione, garantita dal momento teoretico-razionalista della pedagogia. [...] Frabboni ne propone una rettifica, per dare vita a una teoria critico-razionalista della ricerca-azione: preparare l'azione educativa attraverso un sistema d'ipotesi. Da un lato, ciò significa curvare l'impianto della r-a in senso ipotetico-deduttivo, secondo una concezione

razionalista della ricerca pedagogica. Dall'altro, vuol dire mettere la ricerca-azione in una forma coerente con la logica della pedagogia, secondo l'articolazione dialettica teoria-prassi-teoria, rispetto alla quale lo schema procedurale di Pourtois risulta dissonante, non dando adeguato rilievo al primo momento teorico (Baldacci, *La Pedagogia di Franco Frabboni*, 2010, p. 25).

L'opera di questo studioso non può essere trascurata nel discorso svolto in queste pagine, in quanto i suoi contributi sono volti anche - ma non solo - ad affrontare praticamente le sfide educative per trasformare la realtà educativa stessa, la quale si connota sempre e ricorsivamente, come esperienza antinomica di normalità e marginalità.

Una scienza, la pedagogia sociale, che indaga il sapere inerente al rapporto tra educazione e società (Tramma, *Pedagogia sociale*, 2018), che possiede i requisiti della categoria del linguaggio plurale, che ricorre e incontra i linguaggi della filosofia, delle scienze applicate, della storia e della quotidianità assumendo il criterio della logica ermeneutica per descrivere la dialettica tra teoria-prassi-teoria.

Se la pedagogia generale è il sapere che problematizza la nozione di formazione, tematizza l'esperienza pedagogica e dialoga con le altre scienze dell'educazione, sistematizza ciò che riguarda l'esperienza educativa per comprenderla e darle senso (Tarozzi, 2005), la pedagogia sociale si occupa del rapporto tra pedagogia e società (Orefice, 2011). Si propone dunque di spiegare per quale scopo, e in che modo, attraverso l'educazione, un soggetto, giovane o adulto, entra a far parte di una società rispondendo a domande quali: qual è il potere dell'educazione rispetto al potere di una società nel produrre risultati formativi? L'educazione è indipendente dalla società? I cambiamenti educativi e la costruzione dei saperi dipendono dalla società? Quali sono i caratteri espliciti e impliciti che la determinano? (Garista, 2021, p. 157)

Tutto ciò rende la ricerca e l'indagine della pedagogia sociale stessa, esperienza di marginalità e normalità nel suo essere dispositivo investigativo costituito da una pluralità metodologica che indaga e spazia tra molteplici forme di ricerca: teorica, comparata, storica, sperimentale,

clinica. Proprio stando in dialogo con la filosofia, si può ritrovare un'ulteriore spinta di riflessione nell'opera di Ernst Bloch le cui parole, come posto in evidenza dagli studi di L. Bollea, presentano ancora oggi – in tempi normalmente inquieti – una carica morale e politica da non dimenticare e certamente utili alla pedagogia.

L'enigma dell'esistenza e l'enigma della storia si richiamano a vicenda solo se si guarda all'esperienza individuale e storica non come passività impotente o carpe diem dilettantesco, ma come attività che dà vita alle brusche svolte dell'esistenza e dell'epoca in cui l'esperienza, fedele alla sua radice etimologica, diventa esperimento, una luce improvvisa si accende nel buio o nel luogo in cui la musica viene eseguita si apre una zona di silenzio (Bollea, 2019, p. 32).

Un flusso continuo - di brusche svolte - che vede la dimensione teorica 'pura' della pedagogia interagire con la sua dimensione scientifica, realizzabile solo in virtù del principio euristico inteso come 'l'arte della ricerca'; qui sta la legittimazione di quel sapere scientifico complesso e plurale, antinomico e dialettico, generativo e trasformativo che si ritrova in tutti quei luoghi che sono educativi in quanto sociali e non viceversa: la famiglia e, prima, la coppia, le aggregazioni sociali, i servizi territoriali, il mondo della formazione, l'universo digitale e, più in generale, la società educante in quanto tale, "aperta" e democratica. (Blezza, 2005 & 2010).

Una scienza teorico-pratica che riflette attivandosi in uno sforzo interpretativo sia sull'agire educativo sociale, che sul piano del significato. Ragionare sulla Persona e il suo essere-in relazione con responsabilità sociale, per provare a comprendere ciò che muove l'umano sentire e il suo agire in una direzione piuttosto che in un'altra. Direzioni che conducono la quotidianità e le scelte o non-scelte individuali. P. Freire sostiene:

che l'importante [nella quotidianità] non è la ripetizione meccanica di questo o quel gesto, ma la comprensione del valore dei sentimenti, delle emozioni, del desiderio, dell'insicurezza da superare attraverso la

sicurezza, della paura che, nel venir “educata”, riesce a generare il coraggio (Agostinetto, 2012, p. 102).

Tale dimensione di consapevolezza e di coraggio non può che svilupparsi all'interno di uno spazio che per sua natura è ricco di antinomie; infatti, qualsiasi approccio volessimo assumere per definirlo - filosofico, psicologico, geometrico, fisico, astronomico, geografico, architettonico, pittorico, aeronautico, industriale - esso è una parola polisemica, un sostantivo che designa in generale un'estensione compresa tra due o più punti di riferimento, un luogo indefinito e illimitato in cui si pensano contenute tutte le cose materiali che hanno una loro propria estensione e che ne occupano una parte, vi assumono una posizione definita mediante le proprietà relazionali di carattere qualitativo (sempre relative a una certa scala) di vicinanza, lontananza, di grandezza, piccolezza.

Non possiamo quindi interpretarlo o pensarlo come neutro o solitario in quanto i punti ricongiungono e uniscono, rendono lo spazio abitato in modo uguale (linee e rette) ma anche diverso (variabili di movimento) quindi esso e/o essi sono spazi di relazione, come quelli della vita in cui l'essere umano ritrova il suo stare al mondo e nel mondo. Per S. Tramma, l'ambiente non può essere considerato soltanto un insieme di elementi fisici, in quanto esso si connota come dimensione esistenziale percepita, facendo riferimento a Foucault, in termini fenomenologici.

Non si vive in uno spazio neutro e bianco; non si vive, non si muore, non si ama nel rettangolo di un foglio di carta. Si vive, si muore, si ama in uno spazio quadrettato, ritagliato, variegato, con zone luminose e zone buie, dislivelli, scalini, avvallamenti e gibbosità, con alcune regioni dure e altre friabili, penetrabili, porose. Ci sono le regioni di passaggio, le strade, i treni, le metropolitane; ci sono le regioni aperte della storia transitoria, i caffè, i cinema, le spiagge, gli alberghi e poi ci sono le regioni chiuse del riposo e della casa (Foucault, 2006) (Tramma, Pedagogia sociale, 2018, p. 87-88).

È proprio nella spazialità del tempo dell'esistenza umana che prendono vita marginalità e disagio definendo lo spazio come non-luogo di benessere. In questi non-luoghi si innesta anche il lavoro di ricerca della pedagogia sociale, la quale, nell'osservare i cambiamenti e le variabili sociali, economiche, politiche e culturali individua i suoi oggetti di indagine sia nella dimensione educativa delle istituzioni quali la famiglia, la scuola, l'università, il lavoro, i servizi alla persona, che nella dimensione progettuale finalizzata alla prevenzione del disagio e la promozione di un benessere sia a livello individuale (cura del sé e massima espansione creativa e autonoma del soggetto) che sociale (attenzione verso gli altri, la conoscenza della propria cultura di appartenenza così come delle culture del mondo, soprattutto la pratica dei doveri di cittadinanza).

Nello specifico, tra le diverse analisi in corso sono oggetto di approfondimento tematiche quali l'educazione alla politica, l'importanza del terzo settore (associazioni, volontariato, cooperative sociali), l'individuazione di nuovi servizi sociali e di nuove dimensioni professionali nell'ambito educativo (Sirignano, 2005, p. 255).

I non-luoghi sono spazi di irrisolte apicalità pedagogiche che ogni individuo può ritrovarsi ad abitare per le più svariate ragioni; sono i disagi non uditi da una società - antica polis - sempre più sorda e cieca nel cogliere e comprendere il cambiamento, soprattutto quello delle esistenze più giovani. Ci si riferisce a quelle apicalità esistenziali generatrici di apprendimento adulto a cui Demetrio fa riferimento: il lavoro inteso come responsabilità, fatica, creatività; il gioco come fuga, ricerca, mascheramento; l'amore quale unione, piacere, famiglia, tradimento; la morte come fine, dolore, sofferenza, guerra, omicidio (Demetrio D. , Manuale di educazione degli adulti, 2000).

Eppure, nonostante la profonda conoscenza dell'agire e dell'esistenza umana, alla quale si è giunti grazie a rigorosi studi e ricerche multidisciplinari, siamo ancora in sfida. Ancora in presenza di forti marginalità esistenziali e presunte convinzioni di normalità che dirigono le

government policy verso un adattamento e un adeguamento dei minori e dei giovani in particolare, alle regole adultocentriche piuttosto che verso una reale risposta al cambiamento. Tutto ciò accade in un tempo in cui gli Stati membri dell'Unione Europea sembrano attivarsi affinché i giovani rivestano un ruolo specifico nella società e si confrontino con sfide specifiche.

Occorre prestare particolare attenzione ai giovani che rischiano di essere emarginati sulla base di potenziali fonti di discriminazione quali l'origine etnica, il genere, l'orientamento sessuale, la disabilità, la religione, le convinzioni personali o le opinioni politiche. L'esclusione socioeconomica e l'esclusione democratica vanno di pari passo. In linea generale, i giovani svantaggiati sono cittadini meno attivi e hanno minore fiducia nelle istituzioni. L'Europa non può permettersi lo spreco di talenti, l'esclusione sociale o il disimpegno dei giovani. I giovani dovrebbero non soltanto essere artefici delle proprie vite, ma anche contribuire a un cambiamento positivo della società (Eurofound, 2022).

Nella prospettiva della pedagogia sociale tali assunti sono o andrebbero sempre più 'problematizzati' in una nuova sfida - o tante sfide - a partire dal documento sopracitato soprattutto in relazione ad alcune parole chiave in esso richiamate che generano esclusione socioeconomica e democratica: 'origine etnica, genere, orientamento sessuale, disabilità, religione, convinzioni personali, opinioni politiche'. Una delle possibili strade da cui ri-partire per indagarle potrebbe essere il principio di autonomia a cui Freire con tanta determinazione si riferisce nei suoi studi:

autonomia, dice Freire, significa libertà di pensiero, è quel territorio di mezzo che c'è tra la libertà più spregiudicata (vessillo del neoliberismo) e il rigore (che potremmo parafrasare con auto-disciplina, dettata dall'etica, dall'accorgersi che gli altri non sono una scenografia, un pubblico che ci applaude ma ci aiutano a definire chi siamo) (Torresan, 2018, p. 131).

Educazione sociale e nuova cittadinanza con i minori

L'esercizio di autonomia necessario per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza è esercizio di libertà inteso come pratica di consapevolezza, intenzionalità verso sé stessi e verso gli altri fondata non soltanto su annotazioni di tipo giuridico-procedurale, ma fondata ed esercitata in ragione di una comune identità di valori e interessi condivisi.

Proprio nella prospettiva problematizzante si vuole riflettere sul tema della cittadinanza in relazione alla marginalità, al disagio, alla presunta normalità esistenziale e sulla grande importanza e centralità che essa ha assunto a livello educativo a partire dalle indicazioni del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Quest'ultimo, per l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione nelle scuole, indica i seguenti obiettivi: sostenere la scuola nella formazione di cittadine e cittadini attivi e partecipi, consapevoli dei loro diritti e dei loro doveri, diffondere i valori della Costituzione e quelli dell'integrazione europea. In particolare, nell'allegato A delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica si sottolinea che:

La Legge, ponendo a fondamento dell'educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana, la riconosce non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. La Carta è in sostanza un codice chiaro e organico di valenza culturale e pedagogica, capace di accogliere e dare senso e orientamento in particolare alle persone che vivono nella scuola e alle discipline e alle attività che vi si svolgono (Ministero dell' Istruzione e del Merito, 2020).

La valenza culturale e pedagogica richiamata nell'allegato rimanda alla precisa responsabilità dei sistemi formativi e soprattutto di coloro che li abitano, in particolare gli insegnanti, gli alunni, i genitori al perseguimento di tali obiettivi. Richiama altresì tutti i cittadini alla partecipazione e all'organizzazione politica e sociale del Paese.

Ma come è possibile garantire la partecipazione anche a tutti/tutte coloro che non abitano quei luoghi? A tutte le giovani e tutti i giovani adolescenti dispersi e lontani dal sistema scolastico?

Sono almeno tre i fenomeni sui quali appare opportuno riflettere per affrontare le attuali sfide contro il disagio, l'emarginazione, la devianza.

Dispersione scolastica e comunità educante.

Il tema della cittadinanza non può ignorare, né tantomeno trascurare il fenomeno comunemente conosciuto come dispersione scolastica; fenomeno che il Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza ri-definisce nel Rapporto di studio e analisi del 2022, definendolo e argomentandolo nel modo seguente:

esso è riferito alla mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare che si presenta come un fenomeno "caleidoscopico", con cause ed effetti anche lontani nel tempo e difficilmente misurabili nella loro articolazione: la dispersione può infatti avvenire a diversi stadi del percorso scolastico e può consistere nell'abbandono, nell'uscita precoce dal sistema formativo, nell'assenteismo, nella frequenza passiva o nell'accumulo di lacune e ritardi che possono inficiare le prospettive di crescita culturale e professionale dello studente. Per questo essa deve essere analizzata in termini olistici e multidimensionali, in quanto non riconducibile a un'unica causa (sia essa di ordine biologico, psichico o sociale) e che necessita di uno sguardo ampio e pluridisciplinare. (Autorità Garante Infanzia Adolescenza, 2022, p. 20)

Dal testo si evince con chiarezza che la questione attiene non tanto alla scuola, non tanto alla famiglia, non tanto ai singoli individui, ma alla visione collettiva e sociale della Persona che fin dal momento in cui prende vita, e per tutto l'arco del tempo della sua esistenza, sarà interdipendente da e con gli altri nei suoi e propri ecosistemi di vita. La visione auspicata è quella di una comunità educante che promuova un'educazione sociale che non sia soltanto processo di socializzazione - che ha sicuramente degli effetti importanti e necessari di integrazione

e di costruzione delle relazioni che la Persona stabilisce attorno a sé - ma che ponga al centro l'identità del soggetto e il senso di appartenenza che vada oltre l'alfabetizzazione culturale di un'educazione sociale. Sentire di appartenere a qualcuno, a un luogo o più luoghi, comporta infatti l'accoglienza, la condivisione partecipata dei luoghi abitati e delle persone incontrate.

Una comunità educante che si prende carico dei minori, che non accetta di lasciare da soli i suoi cittadini e le sue cittadine, nel corso del loro viaggio nel 'mare in tempesta' della vita, ma che li accoglie e abbraccia nel loro essere marginali-normali, normali-marginali.

Azioni di governance e povertà educative

Nel già citato documento di studio del Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza del 2022, si afferma che sono state almeno tredici le misure di intervento di contrasto alla dispersione scolastica; misure attuate nel rispetto del nuovo quadro integrato di policies che vedono lavorare in parallelo policies internazionali (Agenda ONU 2020, Dichiarazione Unesco 2019), policies europee (*Child Guarantee*, Nuovo spazio europeo dell'istruzione e oltre), policies nazionali (Piano nazionale infanzia e adolescenza, Piano nazionale servizi sociali 2021-2023, Piano nazionale povertà, PNRR). Passaggi e azioni di intervento importanti che chiamano la ricerca pedagogica generale e sociale in particolare a osservare il cambiamento in coerenza con la prospettiva critico-razionalista adottata nel presente contributo, ossia in grado di rilevare, attraverso il processo di ricerca-azione, elementi di azione educativa conseguenti all'elaborazione di un sistema d'ipotesi nutrite di dati ed evidenze. In questa direzione, i temi qui affrontati, richiedono il supporto di dati. In merito al fenomeno della dispersione scolastica le fonti ufficiali affermano che quest'ultima, in Italia, si attesta al 13,1% nel 2020 a fronte di un obiettivo auspicato del 10% target europeo ora ridotto al 9% entro il 2030². Dalla fonte Invalsi del 2019 emerge che:

² Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) (2021/C 66/01).

In Italia oltre il 40% dei maturandi non raggiunge la soglia minima di competenze in matematica (un dato che si ritrova nelle diverse tappe della carriera scolastica). In molte regioni del Sud, la percentuale sale al 50%

L'ISTAT nel 2024 conferma la tendenza con i dati del 2020:

L'abbandono scolastico coinvolge maggiormente i giovani uomini (15,6%) rispetto alle coetanee (10,4%). Nel 2020, solo tra le ragazze si è registrato un calo nel valore dell'indicatore (-1,1 punti).

È noto che la condizione socioeconomica della famiglia di origine è un fattore determinante dell'abbandono scolastico precoce. Incidenze molto elevate di abbandoni precoci si riscontrano laddove il livello d'istruzione e/o quello professionale dei genitori è più basso. L'abbandono degli studi prima del diploma riguarda il 22,7% dei giovani i cui genitori hanno al massimo la licenza media; incidenze molto contenute di abbandoni, pari al 5,9% e al 2,3%, si riscontrano, invece, per i giovani rispettivamente con genitori con un titolo secondario superiore e genitori con un titolo terziario. Similmente, se i genitori esercitano una professione non qualificata o non lavorano, gli abbandoni scolastici sono più frequenti (circa il 22%), mentre sono contenuti quando la professione più elevata tra quella del padre e della madre, è altamente qualificata o impiegatizia (3% e 9%, rispettivamente (Istat, 2024).

I dati rendono evidente la correlazione esistente tra il disagio causato dalle povertà educative e la dispersione scolastica, entrambi percepiti quasi normali nell'immaginario collettivo perché divenuti ricorsivi e diacronici nelle narrazioni sociali veicolate dalla cronaca attraverso i mass media e in particolare dall'uso dei social devices che arricchiscono i vari tipi di interazioni co-localizzate tra le persone. Come già anticipato, tale 'normalità' non è passata sotto silenzio, vi sono state e vi sono misure di intervento adottate dal Ministero dell'Istruzione per sostenere la Scuola nelle sue funzioni educative, di inclusione sociale, di garante di pari opportunità per consentire a ciascuno di accedere alle risorse materiali e immateriali necessarie per un adeguato

sviluppo psicofisico e culturale. Tra gli anni 2020-2023 sono stati numerosi gli interventi progettuali di cui il Garante per l'infanzia e l'adolescenza da conto, per citarne alcuni: Progetto Periferia Roma Capitale - Progetto povertà educativa: Assistenza ai minori in condizione di disagio - Progetto povertà educativa: Contrasto alla dispersione scolastica - Progetto povertà educativa: Educazione alla bellezza e alla cultura delle arti - Progetto povertà educativa: potenziamento dell'offerta formativa in materia di attività sportiva - Progetto disagio giovanile: favorire la diffusione della cultura del rispetto nelle scuole, al fine di prevenire e contrastare qualsiasi forma di discriminazione e valorizzare comportamenti positivi di apertura verso l'altro da sé - Progetto disagio giovanile: promozione del successo formativo attraverso iniziative di orientamento allo studio.

Disagio giovanile vs esemplarità del mondo adulto

Ciò nonostante, come si rileva anche dalle cronache quotidiane, la cittadinanza attiva dei minori risente di assenze, di forti disagi e di atteggiamenti devianti. È necessario, perciò, non interrompere il flusso ipotetico, olistico che sostanzia la riflessione pedagogica problematizzante sulla cittadinanza - parola usata e abusata - e sul fenomeno ad essa correlato di disagio giovanile nelle sue rappresentazioni più estreme di partecipazione dei giovani a contesti devianti o ad attività illecite. Il Rapporto del Consiglio Nazionale dei Giovani del 2024, facendo riferimento ai dati Istat, pone in evidenza quanto segue:

Al netto del cosiddetto “numero oscuro”, ovvero di quella quota di autori non noti alle Forze dell'Ordine (o perché non identificati, o perché il reato non è stato denunciato dalla vittima), il 43,3% degli autori di reato denunciati/arrestati in Italia risulta avere meno di 35 anni (circa 355 mila nel 2022), con una prevalenza della fascia “25-34 anni” (169 mila, pari al 23,9%). I giovani della fascia “18-24 anni” rappresentano invece il 15,2% degli autori noti totali (124 mila in valori assoluti), mentre il 4,0% risulta minorenni (oltre 34 mila nel 2022) e lo 0,3% “infraquattordicenne”.

La partecipazione dei giovani ai diversi contesti di illegalità muta in misura significativa in base alla tipologia di reato, attestandosi al valore minimo del 37,8% per i reati di criminalità violenta (omicidi volontari, preterintenzionali, tentati omicidi, violenze sessuali e lesioni), arrivando a rappresentare la maggioranza degli autori (il 57,2% del totale) per quanto riguarda i reati predatori, quali furti, scippi, borseggi e rapine, per i quali si riscontra inoltre un'incidenza del 9,7% di minorenni, in particolare per i reati legati allo spaccio e alla detenzione di stupefacenti, dove gli autori under35 rappresentano ben il 60,7% del totale.

Appare fondamentale porsi domande, procurare dati, interrogarsi su come favorire l'uscita di un giovane /una giovane da tale sistema deviante, di non partecipazione attiva al mondo che lo circonda e che soprattutto lo/la riguarda. Non solo interrogarsi sulle cause ma promuovere processi che impongano alle prime e principali agenzie di senso - scuola e famiglia - ma anche alle Istituzioni del macrosistema di raccogliere e recuperare tutte le energie di pensiero per la costruzione di una comunità condivisa di regole e di valori. Un'indicazione problematizzante è già contenuta nella recente indagine di cui si da conto nel Rapporto del Consiglio Nazionale dei giovani, in particolare la parte in cui si argomenta il tema dei riferimenti culturali e valoriali dei giovani sul tema dell'esempio valoriale da parte delle figure del mondo adulto alle giovani generazioni (Rapporto Consiglio Nazionale dei Giovani, 2024).

Analizzando le risposte fornite dal campione, che "naturalmente" vedono nelle figure genitoriali i propri principali riferimenti, è certamente una indicazione di grande importanza (e che richiederà ulteriori approfondimenti) il fatto che le citazioni relative alla figura materna (84,8%, contro il 15,2% di segno contrario), superino nettamente quelle invece raccolte per la figura paterna, modello di riferimento per il 77% del campione, contro il 23% di indicazioni contrarie.

... registra tuttavia una sostanziale tenuta delle figure genitoriali nell'assetto aspirazionale dei giovani. Occorre comunque non sottovalutare il significato di quella quota consistente di giovani che non considera i propri genitori esempi/modelli da seguire (il 15,2% per la

madre e il 23% per il padre), per i quali “l’incontro con il proprio destino”, cioè l’interazione con i propri genitori, si configura come contraddittorio o conflittuale, se non dissonante, nella costruzione del sé, obbligandoli a strategie e percorsi più onerosi/rischiosi anche nella dialettica interiore e nell’interazione con il mondo esterno (Ivi, p. 219-221).

Da queste rilevazioni - che ovviamente andrebbero validate ulteriormente - sembrerebbe che nelle nuove generazioni la figura materna, sia percepita più vicina e impegnata nella crescita e nella cura dei figli, sia percepita come esempio e modello più credibile. Questi temi di cui dà conto il Rapporto pongono domande e interrogativi al pedagogista sociale, non solo perché richiamano l’ampio e recente dibattito sul patriarcato e/o sul suo superamento in relazione al tema della violenza di genere, ma anche perché il tema andrebbe ulteriormente indagato e scientificamente validato anche dalla Pedagogia sociale.

Questi temi di cui dà conto il Rapporto pongono domande e interrogativi al pedagogista sociale, non solo perché richiamano l’ampio e recente dibattito sul patriarcato e/o sul suo superamento in relazione al tema della violenza di genere, ma anche perché il tema andrebbe ricorsivamente indagato e scientificamente validato anche dalla Pedagogia sociale. L’indagine non trascura il tema dell’esempio in relazione anche ad altre figure adulte con le quali i giovani entrano in contatto;

[...] si segnala come gli insegnanti rappresentino esempi/modelli da seguire per quasi la metà degli intervistati (48,1%), seguiti dagli istruttori sportivi (36,6%). In coda alla graduatoria (33,9%) si collocano invece i datori di lavoro, tra i quali i giovani non ravvisano che pochi elementi di valore e correttezza cui potersi ispirare, mentre analogo è il giudizio relativo ai “consiglieri spirituali”, laici o religiosi (34,8%), probabilmente condizionato dall’assolutezza delle scelte di vita (ad esempio nel sacerdozio) e/o da possibili incrinature nel piano della coerenza.

Passando ad analizzare le scelte sulle quali hanno prevalso l’influenza e le pressioni degli adulti rispetto alle inclinazioni e alle aspirazioni degli intervistati, appare in primo luogo interessante rilevare come soltanto il 29,6% del campione ritenga di non aver ceduto alle pressioni

degli adulti, operando le proprie scelte in maniera autonoma, ovvero in linea con le aspirazioni e i modelli degli adulti di riferimento.

Sul fronte opposto il 70,4% dei giovani ravvisa nelle proprie scelte una sorta di rinuncia alle proprie inclinazioni e aspirazioni, o comunque di "adattamento". Le scelte che hanno registrato i maggiori condizionamenti risultano quelle legate al percorso scolastico e formativo: al primo posto si colloca infatti la scelta delle scuole superiori che, anche per ragioni anagrafiche, nel 37,5% dei casi gli intervistati ritengono sia stata influenzata dalle pressioni degli adulti. Scendono infatti al 20,2%, pur rimanendo significative, le pressioni sul percorso universitario, rispetto al quale la maggiore maturità e consapevolezza dei giovani che si apprestano a fare questa scelta formativa, li rende anche più immuni da eventuali influenze esterne. Un giovane su 5 (il 19,6%) ammette inoltre come il proprio "corredo" politico e valoriale sia in larga parte "ereditato" dai propri genitori o dagli adulti di riferimento, presumendo forse, in assenza di condizionamenti, una differente visione del mondo. L'influenza del mondo adulto risulta infine più pressante soprattutto nelle scelte professionali dei giovani di 25-35 anni (influenzati in tale percorso nel 15,3% dei casi contro il 9,5% nella fascia 15-24 anni) (Ivi, p. 222).

L'influenza del mondo adulto sulle scelte dei giovani richiama fortemente il tema dell'esemplarità, argomento di studio ben conosciuto dalla pedagogia. In questo contesto pare utile ricordare quanto Elena Marescotti rileva con i suoi studi in riferimento ai limiti, le possibilità, le sfide che accompagnano l'esistenza nel rapporto tra adulti e adolescenti.

Il tema dell'esemplarità è nelle radici stesse del problema educativo e, al di là dello specifico dell'educazione degli adulti, porta a chiedersi quanto di ciò che si definisce, appunto, educazione, derivi innanzitutto dalla testimonianza e dall'esempio di chi educa. Essendo oggi l'età adulta non più concepita come età apicale e di raggiunta compiutezza, l'individuo tende a porsi sempre meno in termini esemplari nei confronti dei più giovani e finisce per non ritenere necessario offrire testimonianza diretta di ciò che pure pensa di dover "insegnare". È, questo, un aspetto che provoca grande disagio educativo e rispetto al quale

urge – seguendo l’Autrice – la riscoperta di un senso equilibrato dell’autorità, del valore del rapporto asimmetrico e della direzionalità nella relazione educativa. Facendo dell’incompiutezza occasione e possibilità di trasformazione, può essere scoperta, soprattutto nel pensiero filosofico orientale, una concezione diversa del tempo (il presente contiene passato e futuro), che spinge a caricarsi di responsabilità qui ed ora, a non sentirsi schiavi della propria storia e a predisporre continuamente il cammino (Secci, 2015, p. 151).

Rinuncia, consapevolezza, scelta, appartenenza, visione, condizionamento sono solo alcune delle parole chiave che emergono dalle considerazioni fin ora svolte. Le evidenze scientifiche della Marescotti sul dare un senso equilibrato dell’autorità, del valore del rapporto asimmetrico e della direzionalità nella relazione educativa, indicano un possibile rinnovato punto di partenza per gli adulti: imparare a considerare i giovani nel loro essere incompiuti, marginali e allo stesso tempo normali; una base scientifica da cui ri-partire per elaborare nuove ipotesi, per approcciare i fenomeni sociali legati al disagio e alla marginalizzazione. In questa direzione generativa di ipotesi di intervento, si vuole partire da una domanda: è più adeguato parlare di educazione alla cittadinanza o di educazione ai diritti di cittadinanza?

Se analizziamo la questione dal punto di vista giuridico di può affermare che:

Con l’espressione «diritti di cittadinanza» si allude quindi a tutte quelle situazioni giuridiche che hanno trasformato, nel corso del Novecento, il rapporto tra singolo e autorità, e nelle quali si ritiene (normativamente) che dovrebbe riassumersi uno status complessivo dell’individuo che gli riconosca e gli garantisca piena dignità. In questo senso, e nell’ottica di una ideale espansione senza fine dei diritti umani (che, in quanto costituzionalizzati, diventano propriamente «diritti fondamentali» riconosciuti a tutti), la «cittadinanza» di ogni individuo tenderebbe - in prospettiva - a rendersi indistinguibile da quella di tutti gli altri, in vista della tendenziale e auspicata universalizzazione di tali diritti (Grosso, 2020, p. 208).

Ma la problematizzazione pedagogica richiede un'estensione di riflessione scientifica al suo proprio oggetto di studio: la formazione dell'individuo nella contestualizzazione storica, culturale e sociale. La tensione costante è quella di porre al centro l'individuo nella sua completezza normale, marginale, deviante, disagiata; in questa direzione Anna Granata, in un interessante studio sulle esperienze dei giovani stranieri, afferma che non si può guardare l'umano in modo dicotomico, ma bipolarizzato in quanto

la complessità dell'essere umano porta con sé i caratteri antagonisti *sapiens e demens* (razionale e delirante), *faber e ludens* (lavoratore e giocatore) *empiricus e imaginarius* (empirico e immaginario) *economicus e conusmane* (eonomo e dilapidatore) *prosaicus e poeticus* (prosaico e poetico).

Educare significa tenere conto allo stesso tempo di tutti questi aspetti e attitudini dell'individuo: predisporlo a un pensiero critico senza che questo implichi la perdita di una capacità empatica e affettiva [...] (Granata, 2017, p. 208)

Da questa complessità si vuole ripartire!

Bibliografia

- Agostinetto, L. (2012). *Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti*. Studium Educationis, 102.
- Autorità Garante Infanzia Adolescenza. (2022, giugno). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, Ufficio Autorità Garante. Roma: Tipografia Eurosia. Tratto da <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>: <https://www.garanteinfanzia.org/>
- Baldacci, M. (2010). *La Pedagogia di Franco Frabboni*. Studi sulla formazione, 2, 25.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile. criteri di consulenza e intervento*. Milano: Guerini.
- Blezza, F. (2005 & 2010). *La Pedagogia sociale. Che cos'è, di cosa si occupa, quali strumenti impiega*. Napoli: Liguori.
- Bollea, L. (2019, Novembre). *L'inizio che accade sempre di nuovo*. B@belonline. Rivista online di Filosofia, ISSN: 2531-8624(5), 35.
- De Giacinto, S. (1986). *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*. (Vol. (II ed.)). Brescia: La Scuola.
- Demetrio, D. (2000). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Eurofound. (2022). Sezione dedicata ai NEET. Tratto da <https://www.eurofound.europa.eu/topic/NEETs>
- Garista, P. (2021). *Pedagogia sociale, pedagogia civile ed educazione permanente*. In Benedetti & Iannuzzi, *Itinerari di storia, didattica e pedagogia* (p. 157). Firenze: Indire-IUL press Prohemio Editoriale.
- Granata, A. (2017). *Formare persone radicate e libere*. In M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale* (p. 208). Milano: Mondadori Education.
- Grosso, E. (2020). *Il ruolo del confine nelle trasformazioni della nozione giuridica di cittadinanza*. Teoria politica(10), 208.
- Istat. (2024, aprile 22). *Rapporto sul territorio 2020 - Ambiente, economia e società*. Tratto da <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/territorio2020/Rapportoterritorio2020.pdf>: <https://www.istat.it>
- Ivi. (s.d.).
- Ivi. (s.d.).
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. <https://www.miur.gov.it/web/guest/cittadinanza-e-costituzione>. (2020) Tratto da <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51052/Linee+guida+educazione+civica.pdf>

- Orlando & Pacucci. (2005). *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*. Roma: LAS.
- Porcarelli, A. (2022). *Istituzioni di pedagogia sociale dei servizi alla persona*. Studium edizioni ISBN 978-88-382-5059-0.
- Rapporto Consiglio Nazionale dei Giovani. (2024). *Giovani 2024: il bilancio di una generazione*. Eures, Agenzia Italiana per la gioventù. Roma: Eures Ricerche Economiche e Sociali.
- Secci, C. (2015). *Recensione di Elena Marescotti (a cura di) (2015), Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano: Mimesis. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 10(3), 151.
- Sirignano, C. (2005). *Famiglia e servizi alla famiglia: il contributo della pedagogia sociale*. In A. d. Pisa. Pisa - Roma: Accademia Editoriale.
- Torresan, P. (2018, Supplemento riv. EL.LE ISSN: 2280-6792). *Pedagogia dell'autonomia*. Bollettino Itals, 16(76), p. 131.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini scientifici (terza edizione).

Capitolo 2

Giovani e disagio. Sguardi interiori e lenti sfocate

Claudia Secci

Disagio evolutivo e disagio epocale

Il “binomio” disagio e giovani ha spesso attraversato le riflessioni delle scienze umane e, per quanto ci riguarda più da vicino, delle discipline pedagogiche e sembra essere stato stabilito sulla base di un’idea problematica della giovinezza, piuttosto che riferentesi alle sue potenzialità e caratteristiche positive.

Sovente la pedagogia, incrociando i suoi studi con riflessioni provenienti dalla psicologia, si è occupata di adolescenti e giovani “difficili”. Piero Bertolini, ad esempio, sin dalla metà degli anni Sessanta, forse anche intuendo che si preparava una stagione di sommovimenti giovanili, ha incontrato questo tema e in *Per una pedagogia del ragazzo difficile* (Bertolini, 1965) lo ha affrontato, riprendendolo anni più tardi, con Letizia Caronia (Bertolini, Caronia, 1993). Tale approccio si è poi sviluppato nell’individuazione più sistematica di un disagio giovanile che, appunto, veniva ravvisato anche sulla scorta degli studi della psicologia dell’età evolutiva e, forse ancor di più, paradossalmente, di quelli riguardanti gli adulti: in particolare, Erikson (2001) sviluppò il tema della difficile ricerca d’identità dell’adolescente. In pedagogia tali studi sono poi stati rivisitati e hanno contribuito a strutturare in modo sempre più sistematico una *Pedagogia dell’adolescenza* (Barone, 2009), indirizzando gradualmente lo sguardo verso le prospettive educative e formative che dovevano essere orientate ai giovani in condizioni di disagio.

C’è, quindi, un filone dello studio pedagogico che affronta il tema del disagio giovanile, attribuendone le cause, prevalentemente, alle funzioni

evolutive che adolescenza e giovinezza portano con sé: rispettivamente, le *virtù* dell'identità e dell'intimità (Erikson, 2001, pp. 244-249). Tale approccio, che è stato utile in passato ed è tuttora imprescindibile, presenta, tuttavia, il rischio di introdurre una lettura del rapporto tra giovinezza e disagio come aspetto naturale e scontato, cui conseguirebbe una risposta altrettanto predeterminata e, pertanto, a rischio di inadeguatezza.

Anche per la lettura filosofica esistenzialista di Romano Guardini, adolescenza e giovinezza presentano le loro crisi, come ogni età della vita ed esse, in particolare, si confrontano con la scoperta di sé, una ricerca di autoaffermazione e una sensazione d'onnipotenza che non possono che andare incontro a scacchi e sentimenti di inadeguatezza della realtà (Guardini, 1992, pp. 60-64). L'adolescente, il giovane, operano degli spostamenti fisici, spaziali e mentali/affettivi, dal nucleo familiare verso i pari, da persone conosciute sin dalle origini ad altri da sé, i quali diverranno nel tempo sempre più importanti nella definizione identitaria, propiziando la scoperta delle affinità *elettive* (quelle che non sono date, ma si scelgono, si eleggono).

A uno sguardo prevalentemente curvato sul disagio evolutivo occorre, tuttavia, che si affianchi uno sguardo, che colga gli elementi propriamente *epocali* dell'attraversamento adolescenziale e giovanile. Proprio con Bertolini, con la sua precoce intuizione rispetto alle adolescenze e giovinezze della sua epoca, si transita verso una definizione del disagio che ha più a che fare con le stagioni storiche che la gioventù ha affrontato dalla seconda metà del Novecento a oggi. I giovani di cui l'autore parla in *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, sono una generazione che vive i primi contraccolpi di un'epoca dalle possibilità economiche molto maggiori rispetto a quelle che si offrivano alle generazioni precedenti. La lotta partigiana, la guerra, con i loro richiami morali assoluti e definiti, sono alle spalle, si prepara la stagione del Sessantotto, importante, come è noto, anche nei suoi risvolti pedagogici (cfr. Mariani, Cambi, Giosi, Sarsini, 2019, pp. 231-237; Tramma, 2019, pp. 72-78; Perillo, 2018, pp. 28-35). Il disagio giovanile sessantottesco, facendosi movimento e saldandosi alle lotte operaie e a un'ondata

di sommovimenti giovanili assolutamente estesi a livello internazionale, in contesti segnatamente differenti, si rende estremamente produttivo, manifestando rivendicazioni utopistiche ma anche assai circostanziate, innovazione e svecchiamento in tutti i settori della società, con un focus sui sistemi scolastici e formativi, dunque sulla prospettiva generale dell'educazione e della formazione.

Si tratta di una stagione fruttuosa, che genera anche nuove prospettive normative nel campo dei diritti dei lavoratori, del diritto allo studio e del diritto di famiglia (Perillo, 2018, pp. 35-45). Congiungendosi con il femminismo della differenza produce un nuovo modo di pensare il divorzio, la natalità, la genitorialità e l'aborto, l'approccio alla violenza sessuale e al rapporto tra generi (tra "sessi", si sarebbe detto allora). Avviene un passaggio da una società chiusa a una società aperta, simile a quello di cui Freire parla, in tempi e luoghi certamente differenti, a proposito del suo Brasile (Freire, 2000, pp. 47-55).

È nell'aria, però, una nuova stagione di crisi giovanile: essa giunge a maturazione durante la seconda metà degli anni Settanta, quando si rompe quello che appariva essere un idillio tra giovani e politica. All'apertura sociale ed educativa conseguita ai movimenti degli anni Sessanta, infatti, non ha corrisposto una duratura e sostanziale facilità di affermazione dei giovani nelle professioni e nella società tutta, le attese di radicale rinnovamento politico sono state realizzate solo in parte. La grande disoccupazione intellettuale, il mancato raccordo tra studio e lavoro, creano un nuovo tipo di emarginazione. In Italia si presenta il singolare fenomeno del movimento giovanile del 1977, con il suo corollario di elementi di violenza e creatività, intrecciati in modo assolutamente singolare³.

³ Sono disponibili molti riferimenti audiovisivi, cartacei e testimonianze dirette sul tema, per il quale rinviamo a un nostro prossimo lavoro monografico. Sul tema del riflusso e della rottura tra giovani e istituzioni e partecipazione sociale, Giachery afferma: "Questa rottura, in particolare, si è manifestata con il riflusso politico, lentamente ma inesorabilmente prolungatosi dal 1977 fino al termine degli anni Ottanta, determinando la fine della stagione di forte

Il rapporto tra giovani e disagio, soprattutto con il sopraggiungere degli anni Ottanta, entra in una fase dalla quale non sembra essere mai uscito veramente e che rientra sotto la generica definizione di “riflusso”: definizione onnicomprensiva, sfaccettata e probabilmente anche aleatoria. Si tratta, innanzitutto, di un riflusso nel privato, nel quale i giovani usufruiscono delle libertà conquistate dalle generazioni precedenti ma le vivono come conquiste scontate e con una scarsa attitudine a continuare a coltivarle, soprattutto attraverso le forme tradizionali di partecipazione e rappresentanza politica e, in particolare, non vivendo tali conquiste come beni di cui occorre prendersi cura collettivamente.

La responsabilità verso ciò che è comune è, invece, ciò che contrassegna in modo ineludibile la dimensione politica, riconducendola al suo elemento ontologico, della cura “dell’uomo per l’uomo” (Cornacchia, 2015, p. 55).

Certamente, nell’abbassamento del livello di conflitto tra generazioni, soprattutto in ambito familiare, c’è anche un elemento di positività, in particolare nel fatto che sia stato riconquistato un concetto della famiglia quale agenzia educativa soprattutto relazionale, dopo che essa aveva attraversato una stagione nella quale le sue funzioni erano state prevalentemente normative, poi comunicazionali (Donati, 1995, pp. 64-65). Oggi il sistema-famiglia si è ulteriormente evoluto ed essa ha assunto profili sempre più complessi. È venuto in primo piano il tema della pluralità delle forme familiari e delle interazioni di ciascuna famiglia con il contesto circostante (Perillo, 2018, pp. 56-66), il che non può non avere influito sulla collocazione e sullo stato complessivo delle giovani generazioni.

Dopo gli anni Novanta del secolo scorso, è emerso in tutte le sue dimensioni, il fenomeno della globalizzazione. Questo ha portato con sé caratteristiche influenti, soprattutto nel rapporto tra giovani e mondo occupazionale: ci si riferisce in particolare a un precariato dovuto

contestazione che dagli anni Sessanta del Novecento aveva provveduto a portare in evidenza il protagonismo giovanile” (Giachery, 2024, p. 20).

a una quasi totale assenza di controllo delle dinamiche occupazionali da parte del singolo. Il tema della transizione al lavoro e dei suoi molteplici significati di carattere identitario ed evolutivo si pone al centro della riflessione sulle caratteristiche peculiari della gioventù. Da un lato, le difficoltà a entrare nel mondo del lavoro sono foriere di disagio per i giovani, rappresentando, potenzialmente, anche una difficoltà nell'entrare nel mondo adulto, il quale dall'inserimento lavorativo è tradizionalmente caratterizzato; dall'altro, il lavoro nelle sue nuove forme e configurazioni, diviene sempre meno "eleggibile" come caratteristica dell'identità adulta, a sua volta concetto sempre più vago e fluttuante (Marescotti, 2020, pp. 58-62).

Il tema del rapporto con il lavoro e con l'occupazione è, a ben vedere, uno e non l'unico elemento che caratterizza la transizione all'età adulta, che è connotata da aspetti da indagare e la cui definizione è alquanto difficoltosa e che comprendono, a grandi linee, il tema del rapporto con i pari, con la famiglia d'origine e le dinamiche di costruzione di un nuovo nucleo.

Chiara Biasin ha approfondito gli aspetti che riguardano le transizioni, che sono molteplici, complesse e fra di loro variamente intrecciate. L'autrice rappresenta innanzitutto il fatto che i processi di adul-tizzazione variano secondo le molte variabili del contesto, ma che alcuni aspetti, sui quali inevitabilmente si pone l'attenzione, risultano affini nelle nuove generazioni, tra di esse una condizione che è stata definita di *Emerging Adulthood*, cioè, di "adulthood emergente" (Biasin, 2019, p. 89). Da questa risulta che se di adultità si può parlare, non se ne può più parlare nei termini eriksoniani di un "picco", un apice evolutivo che si possa raggiungere una volta per tutte, ma nemmeno più nei termini levinsoniani di un alternarsi di stabilità e transizione attraverso una prospettiva evolutiva in qualche modo comunque prevedibile. Si può parlare di adultità come di uno stato al quale il/la giovane gradualmente "affiora"⁴, come da sotto l'acqua, che rappresenta il mondo

⁴ Il termine "affiorare" ci fa pensare all'inglese *surfacing*, "venire in superficie", che è anche il titolo di un album del 1997 di Sarah McLachlan, allora alle soglie

metaforico dell'infanzia e dell'adolescenza. Tale affioramento, inoltre, non è uno stato di cose definitivo e consolidato, soprattutto nel suo permanere come sospeso tra due centri: quello della famiglia d'origine e quello della famiglia elettiva. Non è avvenuto un passaggio dall'uno all'altro, ma il/la giovane ha compiuto quello che Tanner e Arnett chiamano *recentering* (Biasin, 2019, p. 93).

Anni prima, già Mariani aveva definito tale condizione da leggersi non come una non riuscita adultizzazione, bensì come un nuovo tipo di adultizzazione (Mariani, 2000), il che, tuttavia, non esime dall'individuare le problematiche insite in tale processo. Anche Biasin, infatti, si sofferma sulla vulnerabilità di questa transizione che, anche in assenza di una individuazione chiara e di una riconoscibilità dei riti di passaggio nella società contemporanea, comporta "difficoltà di posizionamento identitario durante la transizione stessa, più che nell'esito finale di essa" (Biasin, 2019, p. 100). Tale prospettiva, correlandosi a una visione fluida e dai contorni incerti dell'adulthood, offre una chiave di lettura "legittimante" verso i giovani adulti e le giovani adulte, affermando, tra le righe, che, se l'adulthood stessa va pensata sempre di più come uno stato evolutivo dal valore non assolutizzabile, allora, è fisiologico e non colpevole, da parte della gioventù, che il fatto di diventare adulti non venga osservato come l'obiettivo imprescindibile dell'esistenza. Ma è vero anche che la vulnerabilità insita nelle miriadi di forme dell'adulthood emergente, non può che richiamare la consapevolezza dei disagi di tale stagione evolutiva, riferibili, innanzitutto, alle difficoltà di comprendersi da parte di giovani donne e uomini. I processi di adultizzazione, infatti, pur molto differenti da quelli del passato, non si compiono in un vuoto storico, culturale e familiare, ma si "nutrono" dei modelli evolutivi che ciascuna persona giovane ha introiettato nel suo percorso. Ma tali processi si confrontano anche con l'accoglimento che ad essi riserva il mondo adulto, il quale non di rado disconosce e disapprova ciò che è diverso da sé e che invece ancor di più necessita di sostegno e comprensione per affermarsi.

dei trent'anni, non molto distante, nei contenuti, dal tema della fatica del divenire adulti.

Il quadro problematico che studi provenienti da diversi settori disciplinari mette in evidenza, a proposito dei giovani, ci appare, in sostanza, contrassegnato da grandi difficoltà nelle transizioni. Tali difficoltà hanno fatto emergere, anche in Italia, a iniziare da un decennio fa, il fenomeno della diffusione dei NEET, ovvero i giovani che non sono impiegati né nel lavoro, né nell'istruzione né nella formazione professionale. Fenomeno legato alla crisi economica seguente al 2008, si è manifestato nei Paesi industrializzati in forme differenti in ragione del contesto, ma accomunate da rischi di marginalizzazione sociale, che sono particolarmente elevati per giovani con un background socioeconomico già svantaggiato e, da quanto emerge statisticamente, per le ragazze (Istituto Giuseppe Toniolo, 2015, pp. 81-83). I NEET, in Italia, manifestano una sfiducia generalizzata – dato abbastanza comprensibile – verso le istituzioni, la società e il sistema formativo, mentre raccolgono conforto dalle cerchie familiari e comunitarie più intime. Ma ciò che salta agli occhi è il legame così forte tra una situazione di chiara origine socioeconomica e il pericoloso rischio di scivolamento verso lo stato di “[...] depressione psicologica e disagio emotivo [...]” (Ivi, pp. 86-87). Secondo gli studi statistici, dunque, queste ragazze e ragazzi offrono un profilo “tristemente chiaro” (Ivi, p. 92), nel senso che in essi si ritrovano, amplificati, i temi di disagio già in qualche misura presenti negli altri membri della loro generazione, ovvero, quello che potremmo definire un deficit nella progettualità per il futuro, connotato anche – quel che è più grave – da dichiarazioni di infelicità.

Secondo i dati più recenti (che possono essere reperiti interrogando il sito giovani.istat.it/), complessivamente la percentuale di questa categoria giovanile ha avuto una flessione, diminuendo, dal 2015, dal 22% al 17%. Tuttavia, desta preoccupazione il suo perdurare (cfr. Giachery, 2024, p. 22) e, in particolare, la grande differenza percentuale a sfavore delle donne (dal 13% maschile al 21% femminile); così come il ritratto complessivo che essa evoca e che dice di una generazione che intrattiene un rapporto difficile con gli impegni della vita. Se è vero che tante generazioni di giovani hanno incontrato difficoltà nel perseguire percorsi formativi desiderati nell'accedere al mondo del lavoro,

è vero che il fenomeno NEET è caratterizzato dalla gravità del non riuscire a reagire alle difficoltà e dal manifestare le caratteristiche del disagio psicologico/esistenziale che la disoccupazione intellettuale porta con sé e che per primi manifestarono i giovani italiani dei tardi anni Settanta.

I giovani “escono dal radar”

Il problema del disagio giovanile è che esso – similmente a quello infantile – viene definito dalla generazione che detiene l’egemonia politica e culturale prima che possa essere manifestato e descritto da chi lo sta vivendo.

Intorno agli anni Novanta del secolo scorso e ai primi anni Duemila, a fronte di diversi episodi di violenza insensata da parte dei giovani, a volte rivolta contro altri giovani, a volte indirizzata verso persone sconosciute, alcuni autori parlarono di un’epoca di nichilismo e fecero riferimento (in particolare Galimberti, 2007) al crollo delle passioni civili e di un elementare senso morale.

Tale sguardo, tuttavia, appariva essersi fermato a una stagione passata; certamente si coglieva con preoccupazione più il disagio di questi giovani, piuttosto che il pericolo da loro proveniente o una condanna a loro rivolta. Ma c’era anche la tendenza a ridurre una generazione a un determinato modello, evitando di leggere in profondità ciò di cui essa era comunque foriera.

In generale, la questione essenziale è che i giovani e le loro problematiche sono scivolati lontano dalle preoccupazioni delle classi e delle categorie socialmente dominanti, le quali, con la loro influenza economica, politica e culturale, hanno dettato un’agenda diversa di priorità e di investimenti. Al centro dell’attenzione non c’è più la scuola, l’aggregazione giovanile, i modi di essere della gioventù, gli indirizzi educativi non formali e informali che la riguardano. L’establishment non osserva più giovani e ragazze, se non con l’obiettivo più o meno implicito di analizzarne e nutrirne i modi di consumo e di fornire etichette non molto scrupolose, che hanno poi un effetto conformante⁵.

⁵ Il tema è approfondito, sulla base di un’indagine storico/cinematografica, da Irene Papa (2024, pp. 105-109).

Quando la politica produce indirizzi che hanno una diretta ricaduta sul mondo giovanile, lo fa con troppo approssimativa competenza e preferendo, comunque, altri obiettivi e settori cui destinare risorse. Ciò avviene non solo per generali prospettive scarsamente orientate al futuro dei giovani (ad esempio, belliciste, tecnocratiche, economiciste...), ma perché da molti decenni, ormai, si è interrotto quel circolo virtuoso tra politica e cultura che aveva contrassegnato altre stagioni storiche e la politica fatica ad accogliere nel lavoro amministrativo e ministeriale le competenze specialistiche di cui dovrebbe avvalersi. Ciò comporta che delle problematiche giovanili, del benessere e del malessere delle nuove generazioni, finiscano per occuparsi solo coloro i quali hanno un reale interesse professionale per il tema, ma anche chi si occupa delle ragazze e dei ragazzi per “missione”, interesse, passione e volontariato, senza avere, tuttavia, la possibilità di affermare la centralità di tale impegno.

Nonostante quanto detto, ormai da diversi decenni si compie uno sforzo per indagare la condizione dei giovani al di là delle categorie abituali di studio; nell'indagine IARD edita nel 1997 si cominciava a intravedere una forma di schiacciamento nel presente, una tendenza a limitare i sogni di definitiva realizzazione professionale, che avevano invece caratterizzato le epoche precedenti (Buzzi, Cavalli, de Lillo, 1997, pp. 88-92). Al contempo, correlata a quanto già osservato, pareva farsi strada una forma di insoddisfazione legata soprattutto alle sfere più distanti da quelle intime, segno di una certa sfiducia verso gli altri, che molto aveva ed ha a che fare con disagi di varia natura (psicologica, relazionale, sociale, ambientale, ...) (Ivi, pp. 97-101). Più di un decennio dopo anche gli autori facenti capo all'Istituto Toniolo affrontano una riflessione simile con l'indagine sul concetto di felicità e della sua percezione tra i giovani. La felicità, di così difficile definizione, risponde, tuttavia, a due sostanziali concettualizzazioni: quella edonica e quella eudaimonica, là dove la prima la considera sostanzialmente conseguente a una qualche forma di realizzazione sociale ed occupativa; la seconda, invece, punta sulla centralità delle interrelazioni tra soggetto, ambiente, altri soggetti (Istituto Giuseppe Toniolo, 2014, p.

181). L'approccio eudaimonico è particolarmente importante per comprendere gli adolescenti, i quali, più dei giovani adulti, traggono benessere dal rapporto con altri da sé nel qui e ora; i giovani che si avvicinano verso un'età più matura, invece, pongono al centro delle loro motivazioni gli aspetti legati all'autorealizzazione (Ivi, p. 183). Risulta, ad ogni modo, che la relazione con la famiglia d'origine sia assai rilevante nella percezione di felicità e di benessere, ma risulta esserlo anche il grado di partecipazione sociale e civile (anche politica) del soggetto. In particolare, il volontariato sembra avere una serie di funzioni positive rispetto al senso di soddisfazione e di felicità di giovani e ragazze, incrementando: "[...] la strutturazione dell'identità, l'avvicinamento tra le generazioni, la protezione del giovane volontario dal rischio psico-sociale, e un generale incremento dei livelli di benessere percepito" (Ivi, p. 203).

Le rilevazioni più recenti pongono in evidenza due aspetti che appaiono importanti: la pandemia ha avuto un effetto negativo sul benessere generale dei giovani, con un picco evidente nel 2021; il disagio giovanile si esprime in misura crescente nei termini di un disagio psicologico (cfr. anche Giachery, 2024, pp. 26 e segg; Eures Ricerche Economiche e Sociali, 2024, pp. 125-127). L'Italia partecipa a tale situazione con sue peculiarità, che riguardano anche quelli che appaiono essere dei fattori protettivi anche di carattere culturale e tradizionale. Ciò è visibile nel dato della percentuale di suicidi in età adolescenziale e giovanile, che in qualche maniera riproduce tassi che erano già noti in passato (Ivi, pp. 131-132). Questo e altri aspetti dell'indagine misurativa, dimostrano che questo approccio euristico contiene dei problemi originari che non possono essere trascurati: soprattutto quando si tratta di indagare temi complessi come felicità, soddisfazione e benessere, alcuni aspetti diventano particolarmente difficili da interpretare: sia nel 2014, sia recentemente si è insistito sul fatto che ciò che maggiormente protegge dall'infelicità, non sono le prospettive di studio e lavoro fiorenti, ma una buona rete affettivo-relazionale che possa sostenere il soggetto in situazione di fragilità. Tuttavia, quanto poi emerge, riguarda il fatto che i dati di insoddisfazione giovanile si

manifestano in modo più evidente nelle zone economicamente e socialmente più carenti. Ciò può risalire al fatto che gli indicatori del malessere devono per forza riferirsi a dati oggettivi, per essere espliciti. L'approccio misurativo, dunque, va certamente integrato, soprattutto in funzione di interrogazioni così complesse, con quello qualitativo, comprendente le testimonianze, i racconti di sé e uno sguardo interpretativo.

Come si è già accennato precedentemente, rispetto a quanto emerge dal mondo giovanile, la società adulta appare non silente, ma certamente non impegnata in modo sostanziale. In passato il problema giovanile, secondo una prospettiva gramsciana, veniva fortemente collegato alla crisi della società e tale prospettiva portava alcune parti del mondo adulto a pensare la questione giovanile come centro della propria proposta di trasformazione (Istituto Gramsci, 1978), nella convinzione che la condizione dei giovani non possa cambiare se non a costo di una profonda revisione degli elementi strutturali e sovrastrutturali che riguardano una società. Tale tema sarà ripreso nelle considerazioni conclusive di questo contributo.

Il disagio della competizione, dell'adattamento e della spendibilità

Ci sono segnali provenienti dalle attuali generazioni giovanili che appaiono particolarmente degni di nota; essi intercettano soprattutto il rapporto tra giovani e sistema formativo. Giovani donne e uomini – lo si osserva nelle scuole superiori e all'Università – sono pervase e pervasi da una grande ansia. Privi e prive degli strumenti che consentirebbero loro di osservare criticamente la frammentazione dei saperi, la spendibilità e la competizione (queste ultime, diventate i principali dettami dell'organizzazione scolastica e universitaria), restituiscono agli adulti, in modo confuso, l'ansia da prestazione indotta dalla struttura del sistema formativo e l'inquietudine rivolta al futuro, e lo fanno attraverso un atteggiamento dissacrante, vagamente provocatorio, corporativo e "sindacalizzato".

Nel pensiero politico della cultura italiana novecentesca, spesso, si è commentato il tema della libertà affermando che essa, intesa nel suo

senso più pieno, è non solo libertà *da*, cioè, dall'oppressione, da una condizione di vita e di lavoro disumana, una libertà che le classi subordinate hanno storicamente conquistato attraverso lotte graduali e protratte nel tempo, ma anche libertà *per*: cioè, una libertà intesa nel suo senso più pieno e attivo, non come facoltà inerte, ma come possibilità di agire, di realizzare.

I giovani e le ragazze, oggi, sono dotati e dotate di un'innegabile libertà *per*: hanno la possibilità di fare, di conoscere e di sapere, talvolta in misura "dolorosamente" maggiore rispetto agli adulti e agli anziani (Tramma, 2019, pp. 65-72). Possono ottenere molto dagli adulti singolarmente intesi, perché la società che si è, giustamente, mossa verso il superamento del rispetto "patriarcale", ha tolto loro gli obblighi, conosciuti dalle generazioni più anziane, di rispettare adulti e vecchi *in quanto tali*.

Tuttavia, spesso, questi stessi giovani non sono liberi *da*: sono cioè prigionieri, dall'origine, di un sistema caratterizzato da elementi repressivi, talmente dissimulati da non essere per nulla leggibili, come il legame stretto tra formazione e aziendaliità, un contesto in cui si elimina dall'apprendimento proprio ciò che è ad esso più necessario, ovvero, l'accidentale, il disinteressato, l'"inutile".

A chi scrive è già occorso di trattare della paura e dell'ansia del futuro così prossima e pressante nei giovani e che si è anche precedentemente accennata: presente sin dai decenni passati, oggi essa si manifesta come una nevrosi, un'ansia di controllare ogni possibile imprevisto del breve termine, come se ciò potesse scongiurare l'insicurezza del lungo termine, che è esistenziale, ma che spesso sembra non poter essere tollerata. Se, inoltre, nel notare questi fenomeni dell'attuale gioventù, ci si riferisce a un osservatorio prevalentemente scolastico/universitario e, ancora più specificamente, a una componente studentesca densa di studenti/esse lavoratori/lavoratrici come quella che popola i Corsi dell'Area Pedagogica, occorre considerare le componenti studentesche ancora meno privilegiate, che non hanno facile accesso allo studio universitario, che vivono ben più ardue difficoltà di inserirsi dignitosamente nel mercato del lavoro.

Prospettive pedagogiche e educative

Le lenti attraverso cui si guarda l'adolescenza e la giovinezza, dunque, rischiano di essere spesso sfocate, anche perché, come scrive Madrussan, "...le articolazioni della giovinezza si comprendono davvero solo ex-post, quando una nuova generazione ha già sostituito la vecchia" (Madrussan, 2024a, p. 10).

Riprendendo alcune considerazioni svolte in precedenza, diciamo che di fronte all'interrogativo sul che cosa fare in merito al disagio giovanile, identificato in modo particolare nei punti della povertà materiale e educativa, nella difficoltà del raccordo formazione/lavoro e, in generale, nelle transizioni, nel disagio psicologico multifacettato, nell'iperadattamento e nell'iperconnessione, esistono approcci diversi e tonalità differenti. Alcune prospettive tendono a mettere in risalto, in particolare, la necessità di dotare la gioventù di strumenti in grado di far fronte alle esigenze basilari dell'esistenza, come estendere l'accessibilità e le competenze relative agli strumenti (tecnologici e non solo) che consentono di affrontare la formazione e il lavoro in modo adeguato.

Altre prospettive sono, invece, molto più critiche e procedono in modo inverso: se ne possono fare alcuni esempi in Henry Giroux, a livello internazionale e nell'autore italiano Stefano Laffi.

Giroux ha affrontato il tema della gioventù ripetutamente negli ultimi anni, in un modo che, seppure fortemente collegato alla politica e alla cultura statunitense, ha molta risonanza per i giovani in tutto l'Occidente. L'autore, allievo freireiano e alfiere della *critical pedagogy*, sostiene che i giovani, in particolare quelli appartenenti alla classe lavoratrice, che fanno parte di un ceto impoverito, la gioventù afroamericana (*Black and Brown*, nelle parole di Giroux) sono sotto attacco da parte delle forze neoliberiste, in quella che l'autore, da tempo, non esita a definire *war on youth*, ovvero "guerra ai giovani". La guerra ai giovani ha diverse ragioni, una delle quali, di non minore importanza rispetto alle altre, è che le categorie giovanili appena menzionate rappresentano in modo lampante il fallimento del neoliberismo in quanto esaltazione e promessa di progresso (Giroux, 2023). Nella visione dell'autore, il capitalismo avanzato sopravvive solo attraverso un conflitto con i

giovani, che in quell'ottica diventano *disposable*, cioè "usa e getta", destinatari dell'aggressione del mercato, ma non degni di considerazione per la loro realizzazione più piena.

Laffi (2014), dal canto suo, assume una prospettiva simile, sebbene non così sconsolata, presentando la problematica giovanile come specchio di una società adulta colpevolmente insufficiente.

Queste prospettive hanno il merito di segnalare lo stretto legame tra disagio giovanile e storture e contraddizioni della società adulta e di indicare il fatto che non ci possa essere una risoluzione di tale disagio se non attraverso un forte ripensamento e una profonda trasformazione della società e del suo sistema economico, politico, sociale e culturale.

L'ottica dell'adeguamento scientifico-tecnologico come risposta ai problemi oggettivi dei giovani e la contrastante ottica catastrofista legata a una visione critica della società sembrano presentare ambedue dei limiti ma, al contempo, non sembra possano essere rigettate in toto. Chi scrive condivide molto l'approccio critico rappresentato dalla prospettiva di Giroux, poiché è solamente attraverso un'indagine critica profonda che può essere aggredito un tema così importante come quello giovanile; ad essa, tuttavia, deve essere affiancata una visione più pragmatica della progettualità educativa verso i giovani, senza la quale potrebbe essere perso tutto, giacché, come scrive Madrussan (2024a, p. 10), l'azione educativa e formativa è richiesta nel momento in cui si svolge l'oggetto del suo intervenire.

In generale, una prospettiva d'intervento pedagogico/educativo verso i giovani, che affronti i nodi legati ai loro compiti evolutivi (la costruzione di sé come soggetti anche moralmente "interi", la cura del significato delle relazioni) necessita di uno sguardo multidisciplinare e organico, attraverso il quale ci si propone, innanzitutto, più che di compiere un intervento, di "armonizzarlo", come scrive Pinna (2023, pp. 26-27) con il proprio interlocutore. Occorre trovare le parole comuni, accordare gli strumenti diversi e avviare la melodia – un lavoro che deve essere ripreso nel corso del tempo e che è imprescindibile quando si voglia suonare insieme.

Sembra, inoltre, quanto mai opportuno un approccio che valorizzi, ad esempio, la narrazione letteraria, cinematografica e musicale, perché è attraverso di essa che il disagio adolescenziale acquista il suo significato a posteriori⁶, quando la si osserva (in sé, nell'autobiografia; in altri personaggi, nell'elaborazione letteraria) come sentiero percorso e la si rispetta nella sua fenomenologia nel momento in cui "accade". Occorre recuperare un'umanità di cui, scrive Madrussan, commentando lo scrittore Murakami, "[...] come lettori e come educatori abbiamo a nostra volta nostalgia. Non la nostalgia inautentica che si ripiega nella contemplazione, ma quella impegnata che rimette le cose al loro posto per poter tentare una vita piena" (Madrussan, 2024b, p. 60).

L'idea di una gioventù che soccombe inerte al proprio disagio, che non è mai stata veritiera né attuale, appare oggi quantomai errata, seppure talvolta adombrata, anche in buona fede e con spirito di apprensione autentico. Si è assistito di recente a manifestazioni di solidarietà da parte dei giovani con popoli sofferenti e preda di pluridecennali conflitti: segno che non esiste una generazione giovanile disimpegnata. Adolescenti e giovani sono sempre impegnati nel faticoso lavoro di costruire la loro identità, un lavoro che, per taluni prima, per talaltri più tardi, necessita di quello sguardo orientato e orientante sul mondo, che non può essere negato, tantomeno represso, men che mai con violenza. Lo sforzo pedagogico e educativo, che sostiene lo sguardo giovanile sul mondo e su di sé, è anche quello che legge, interpreta e si prende cura del disagio, contribuisce a conferirgli significato e a superarlo.

⁶ Il tema è affrontato, oltre che in riflessioni cui si fa cenno altrove in questo testo, in un recente volume collettaneo, che raccoglie contributi su personaggi adolescenziali delle opere di De Beauvoir, con il suo sempre attuale scavo nell'identità di genere femminile (Baravalle, 2024); Bukowski, con il suo dialogo sia con Salinger sia con la coeva Beat Generation (Pincioli, 2024); le autonarrazioni letterarie e multimediali degli adolescenti, condotte in fan communities (Cabassi, 2024), che, usando personaggi e vicende amate, elaborano storie che mettono in risalto elementi focali, spesso problematici della loro esperienza di sviluppo.

Bibliografia

- Baravalle, M. (2024), *Adolescenza e quête identitaria. Identità e interiorità nei Mémoires d'une jeune fille rangée*, in Elena Madrussan (a cura di), *Adolescenze invisibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*. Como-Pavia: Ibis, pp. 63-82.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano: Guerini.
- Bertolini, P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P., Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biasin, C. (2019). Emerging Adulthood. *La "fatica" di diventare adulti*, in Matteo Cornacchia, Sergio Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci, pp. 83-102.
- Buzzi, C., Cavalli, A., de Lillo, A. (1997), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cabassi, M. (2024). *Formare e tras-formare le identità di genere: le culture partecipative come forme di resistenza e visibilità in adolescenza. Graphic-novel, Heartstopper e la letteratura come narrazione di sé*, in Elena Madrussan (a cura di), *Adolescenze invisibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*. Como-Pavia: Ibis, pp. 121-142.
- Cornacchia, M. (2015). *Riabilitare la politica: le ragioni di una sfida che parte dagli adulti*, in Elena Marescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis, pp. 43-56.
- Donati, P. (1995). *La famiglia come "soggetto educativo" nella società relazionale*, in Benedetto Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 41-78.
- Erikson, E. H. (2001). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Freire, P. (2000). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Giachery, G. (2024). *Adolescenze interrotte. Critica pedagogica e patologie dell'età di mezzo*, in Elena Madrussan (a cura di), *Adolescenze invisibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*. Como-Pavia: Ibis, pp. 19-41.
- Guardini, R. (1992). *Le età della vita*, Milano: Vita e Pensiero.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2014). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*. Bologna: Il Mulino.

- Istituto Gramsci (1978). *La crisi della società italiana e gli orientamenti delle nuove generazioni. Atti del Convegno a Roma il 7-9 ottobre 1977*. Roma: Editori Riuniti.
- Laffi, S. (2014). *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Madrussan, E. (2024a). *Introduzione. Formarsi tra vissuti e rappresentazioni*, in Elena Madrussan (a cura di), *Adolescenze invisibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*. Como-Pavia: Ibis, pp. 9-17.
- Madrussan, E. (2024b). *Oltre il blu della malinconia. Perdita e interiorità negli "anni di pellegrinaggio di Tazaki Tsukuru" di Murakami*, in Elena Madrussan (a cura di), *Adolescenze invisibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*. Como-Pavia: Ibis, pp. 43-62.
- Marescotti, E. (2020). *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adulthood, il senso dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mariani, A., Cambi, F., Giosi, M., Sarsini, D. (2019). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Mariani, A. M. (2000). *I giovani adulti. L'educazione che non c'è più, la formazione che non c'è ancora*. Milano: Unicopli.
- Papa, I. (2024). *La radicalità del visibile. Gli adolescenti del Free Cinema e il riscatto dell'osceno*, in Elena Madrussan (a cura di), *Adolescenze invisibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*. Como-Pavia: Ibis, pp. 101-120.
- Perillo, P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pincioli, F. (2024). *Scritture di "ordinaria follia". Per una lettura di Ham on Rye di Charles Bukowski*, in Elena Madrussan (a cura di), *Adolescenze invisibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*. Como-Pavia: Ibis, pp. 83-100.
- Pinna, L. (2023). *Mi prendo cura di te e mi sorprende. Percorsi di consulenza pedagogica*. Parma: Junior-Bambini.
- Tramma, S. (2019). *La crisi della magistralità adulta*, in Matteo Cornacchia, Sergio Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci, pp. 65-80.

Sitografia

Eures Ricerche Economiche e Sociali (2024). *Giovani 2024. Il bilancio di una generazione*:

https://consigionazionalegiovani.it/wp-content/uploads/2024/04/2024_01_RAPPORTO-GIOVANI_REPORT-COMPLETO-RILETTO_02_04_2024_mm.pdf.

Giroux, H. (2023). *Youth and Memories of Hope in the Age of Disposability: Connecting the Personal and the Political*, in LAP. 27/3/2024:

<https://www.laprogressive.com/progressive-issues/age-of-disposability.giovani.istat.it/>

Capitolo 3

Il progetto pedagogico delle giovani studentesse: la ricerca-azione e la cura della relazione educativa nell'insegnamento universitario

Laura Pinna

Le studentesse e gli studenti incontrano i temi della pedagogia sociale nel contesto didattico del corso di Pedagogia del disagio e delle devianze

Nel corso dell'Anno Accademico 2022-2023 il Corso di Pedagogia del disagio e delle devianze (M-PED/01) è stato erogato e strutturato come Corso modulare dell'intervento educativo per le studentesse e gli studenti magistrali del N.O. di Scienze pedagogiche⁷ e dei processi formativi LM-85 indirizzo Consulente Pedagogico, presso la Facoltà di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Cagliari. Il corso ha visto la frequenza in presenza di quaranta studenti e studentesse.

⁷ Il Corso di Laurea Magistrale in Scienze pedagogiche e dei processi formativi (LM-85) sviluppa e perfeziona i contenuti culturali e gli obiettivi formativi offerti dal corso di Laurea L-19 e si propone di far acquisire il titolo e le competenze del pedagogo, professione normata dalla Legge 205 del 27 dicembre 2017, commi 594-601. Nello specifico i laureati magistrali saranno in grado di analizzare, progettare e gestire interventi pedagogici e consulenziali rispetto a problemi educativi complessi oltre a gestire e coordinare i servizi alla persona, alle famiglie, alle organizzazioni e, in generale, ai contesti sociali lavorando in regime di libera professione o negli enti pubblici e privati, profit e non profit, come ad esempio nei servizi territoriali, culturali, socioeducativi, nelle scuole, nelle aziende, nelle associazioni e nelle cooperative del terzo settore, nei contesti della cooperazione internazionale.

<https://www.unica.it/it/didattica/corsi-di-studio/corsi-di-laurea-magistrale/scienze-pedagogiche-e-dei-processi-formativi>

I principali obiettivi dell'insegnamento sono stati quelli di: fornire un quadro integrato dei principali modelli teorici e interpretativi della devianza a partire dagli scenari e dai luoghi del disagio e della devianza; approfondire alcuni temi specifici della pedagogia sociale quali l'analisi dei contesti familiare e sociale e sull'impatto che questi hanno nello sviluppo delle identità dei minori nel loro ruolo di figlie/figli - cittadini/cittadine.

Al fine di stimolare la partecipazione diretta, la co-costruzione e la riflessione su contenuti, metodi e strategie per l'apprendimento dei concetti teorico-prassici del corso stesso, la didattica è stata condotta con metodi e tecniche didattiche partecipative, di active learning, collaborative learning, problem solving ed esperienziali. La tensione che ha accompagnato il processo di insegnamento-apprendimento è stata quella di porre al centro del processo formativo, la Persona anche nel suo ruolo di studente/studentessa futuro/a pedagoga professionista. Persona sempre pensata/o come capace di generare idee e ipotesi di ricerca, nella convinzione che la formazione universitaria può lasciare il 'segno' solo se orienta lo sguardo nella direzione delle competenze in essere e in divenire degli studenti e delle studentesse stesse. Il tema della centralità dello studente/ssa è stato ed è, oggetto di numerosi e autorevoli studi richiamati e sottolineati anche nel documento Anvur del 2017 recante le Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università elaborate dal Gruppo di Lavoro Quarc_docente⁸, in cui si afferma:

⁸ Nella riunione del 3 aprile 2015 il Direttivo ANVUR, ha istituito un Gruppo di Lavoro sulla tematica della qualificazione e del riconoscimento delle competenze didattiche nel sistema universitario, denominato QUARC_docente (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario). Il Gruppo, coordinato dal prof. Ettore Felisatti dell'Università di Padova, è composto da 7 docenti, di cui 5 italiani e 2 provenienti da Atenei stranieri, afferenti a diverse aree scientifico-disciplinari e territoriali.

La centralità dello studente comporta in primo luogo uno spostamento dell'attenzione sulle competenze che lo studente deve sviluppare (Bender, 2011). Si supera così un insegnamento focalizzato solo sui contenuti teorici e disciplinari, comunque indispensabili, e si accoglie una prospettiva maggiormente basata sui risultati di apprendimento attesi (learning outcomes) in termini di conoscenze, capacità e competenze, così come indicato dal Progetto Tuning (Villa Sánchez A., Poblete Ruiz M. 2008) e favorisce il recupero degli apprendimenti pregressi, realizzati anche in contesti non formali e informali. Porre al centro lo studente significa esaltarne il potenziale personale, in una prospettiva di valorizzazione del talento, e allo stesso tempo riconoscerne il ruolo di risorsa per il contesto. Considerare lo studente partner dell'impresa didattica contribuisce inoltre a renderlo corresponsabile dei processi di qualificazione della didattica (Kember, Ginns, 2009). Il suo coinvolgimento, anche nei processi di governance, viene considerato un driver potente per sviluppare processi di qualità; in particolare quando la dinamica assume la forma di un dialogo continuo fra chi insegna e chi apprende è in grado di fornire feedback significativi all'azione di insegnamento e di apprendimento (Anvur Quarc_Linee di indirizzo, 2017, p. 16).

In linea con questi principi, l'azione didattica è stata organizzata per gruppi di lavoro nello studio pratico-riflessivo dei temi e dei contenuti condivisi nel corso delle lezioni.

Sono state promosse *active learning* che hanno consentito a studentesse e studenti di fare e pensare cose, ma anche di pensare a ciò che stavano facendo durante le pratiche attivate (Bonwell & Eison, 1991). L'apprendimento collettivo e partecipato ha poi prodotto la ricerca - azione ideata, progettata e realizzata da un gruppo di studentesse frequentanti di cui le stesse danno conto nel presente contributo. Si può affermare che tale apprendimento è stato, fuori da ogni metafora, 'coltivato' e supportato dalle seguenti posture metodologiche: mettere in pausa la lezione per consentire agli studenti di chiarire e organizzare le proprie idee, discutendone tra loro; presentazione di casi di studio relativi alla consulenza pedagogica agita in situazioni di disagio per stimolare in loro il processo decisionale.

Facilitare e promuovere un'esperienza di apprendimento individuale ma, allo stesso tempo, collettiva, nell'assunzione di ruoli e posture in qualità di future/i consulenti pedagogici, anche con lo scopo di stimolare gli studenti a:

Imparare ad ascoltare quei turbini di parole che spesso raccontano disagio, impotenza, insicurezza, sensazione di mancanza di protezione e di allarme continuo, solitudine, rabbia, tristezza, prepotenza, voglia di vendetta, di fuga, stanchezza, desiderio di libertà emotiva, sentimenti racchiusi nella sofferenza di sentirsi spezzati (Pinna, 2023, p. 72).

Promozione di un apprendimento attivo che facilitasse il gruppo nella produzione di qualcosa di utile a valutare la loro individuale comprensione dei fenomeni discussi e il loro stesso apprendimento (Handelsman & Miller & Pfund, 2007). Ma, soprattutto, come affermato da Laura Formenti et al., che si attivasse nel gruppo di apprendimento un modello a spirale della conoscenza.

Il modello della "spirale della conoscenza" (Formenti, 2009, 2017), mutuato dalla Co-operative Inquiry di John Heron (1996), è la cornice teorico-pratica di un metodo formativo che mira a interrogare habitus, luoghi comuni, precomprensioni, non solo degli studenti⁴ e delle docenti, ma del sistema formativo più ampio, a tutti i suoi livelli. Una lettura critica del contesto universitario e delle sue rigidità pedagogiche è corollario inevitabile di questo approccio. Le conoscenze e i metodi della embodied cognition (Shapiro, 2011) e dell'art-based research (Leavy, 2017) ci sostengono nella ricerca di una riflessività intesa come reflexivity, ovvero un processo incorporato ed estetico che va oltre la reflection di carattere meramente intellettuale (Hunt, 2013) (Formenti & Luraschi & Rigamonti, 2017, p. 7).

L'oggetto catalizzatore dei processi di conoscenza, in questo specifico caso didattico, è stato presentato e rappresentato dagli studenti e dalle studentesse, che nei loro racconti autobiografici hanno reso evidenti con gli oggetti della propria esperienza adolescenziale (giochi, passioni sportive, spazi comunitari) memorie corporee e relazionali,

sfondi sociali e culturali che connettono e interpellano il sé di ognuno/a. Una dimensione favorita e arricchita da momenti brevi, supplementari alle lezioni, come per esempio: la scrittura individuale di pochi minuti in risposta a brevi domande con relativa condivisione delle risposte, per stimolare la discussione e per raccogliere le idee di tutti/e atte a co-costruire il senso originale e condiviso di possibili azioni risolutive animati da alcune domande-chiave: nell'educazione dei figli prevale una visione etica dell'individuo o una visione emica? Quali azioni di intervento e di governance sono possibili nelle condizioni di disagio e devianza? Nell'educazione familiare dei figli, prevale una visione etica dell'individuo o una visione emica? Quali interventi di consulenza pedagogica sono possibili e con quali strumenti? Per dare efficace risposta a tali quesiti, è stato attivato un processo interattivo di conoscenza e dialogo ma soprattutto di apertura alla dimensione reale del fenomeno. Questi momenti sono stati emozionalmente sentiti e partecipati.

Come previsto anche dagli ordinamenti universitari, sono state promosse azioni e riflessioni volte allo sviluppo di un processo di apprendimento che andasse verso la realizzazione di un concreto raccordo tra le prospettive epistemologiche della pedagogia sociale - in particolare del disagio e della devianza dei minori - e le governance di giustizia minorile. Si potrebbe affermare che l'esperienza ha promosso un processo di lavoro di Terza missione, la quale, come rilevato da autorevoli studi di accademici italiani, sono anche:

attività che offrono opportunità e spesso anche mezzi per progettare e realizzare l'innovazione didattica coinvolgendo docenti, studenti, dottorandi, assegnisti e altri attori. Ne sono esempi la creazione di imprese come gli spin-off universitari, la co-progettazione dei corsi di studio con enti esterni alle università che possono svilupparsi da attività istituzionali come il periodico confronto con le parti sociali o i progetti di collaborazione con le scuole secondarie e primarie. Lo sviluppo di queste attività e, dunque, la crescita di occasioni di innovazione didattica può trovare ostacoli sia all'interno, sia all'esterno delle università. [omissis] Dietro l'etichetta di "Terza missione" si cela, inoltre, un secondo aspetto della relazione tra università e mondo esterno rilevante ai fini

dell'innovazione didattica. Esso è l'impatto non solo economico, ma anche sociale delle attività di ricerca, insegnamento, formazione e di servizio degli atenei e dei loro docenti e ricercatori (Rostan, 2019, p. 497).

In particolare, nella prima parte del corso, i concetti di devianza e disagio sono stati approfonditi con un'analisi dell'approccio 'emico', che lo studioso linguista Pike, definì a partire da una distinzione dei concetti emico ed etico, considerati come due punti di vista fondamentali da cui l'osservatore può partire per descrivere il comportamento umano, ciascuno dei quali ha un valore per determinati scopi specifici.

[...] un approccio emico farebbe a meno dei mezzi di classificazione a priori esso si concentra su una cultura alla volta, il suo obiettivo è quello di scoprire e descrivere i modelli strutturati di attività mentali e corporee che i membri di quella cultura, consciamente o inconsciamente, considerano distinti e significativi per il loro sistema di comportamento. Pertanto, un approccio emico richiamerebbe l'attenzione su fatto che due comportamenti eticamente identici possono in realtà differire profondamente, a seconda del significato e scopo degli attori. Per illustrare ciò, Pike ha utilizzato l'esempio di due affermazioni identiche su Aula parlamentare, una delle quali potrebbe servire a promuovere un atto legislativo, l'altra a ostruzionizzarlo, a seconda delle intenzioni di chi parla (1954: 13) (Mostowlansky & Rota, 2020, p. 3).

In questa direzione il corso di Pedagogia del disagio e delle devianze si è nutrito di una visione dall'interno, secondo gli attori e il loro punto di vista, provando ad abbandonare una visione etica che, come affermato da Masoni (Masoni, 1994), è quella dell'osservatore esterno che considera gli eventi secondo valori universali.

Nella seconda parte è stata svolta un'analisi dei contesti familiare e sociale e sull'impatto che questi hanno nello sviluppo delle identità dei figli e dei cittadini a partire da una domanda chiave: nell'educazione dei figli prevale una visione etica dell'individuo o una visione emica? Una domanda riflessiva che ha spinto gli studenti a sostare sulla necessità

di svolgere ipotesi sul loro ruolo e sulla loro postura di osservatori futuri professionisti.

Nel corso della terza parte è stata svolta una presentazione e una riflessione puntuale e partecipata sul ruolo e le funzioni del pedagogo nell'ambito del disagio e della devianza minorile; a tal fine sono stati progettati e promossi due eventi di incontro con il territorio: un incontro seminariale con un funzionario del Centro di Giustizia Minorile per la Sardegna (CGM), che ha illustrato le azioni sociali, di intervento e di recupero con i giovani devianti sottoposti a misure penali; una visita formativa di incontro, studio e approfondimento, presso l'Istituto Penale per i Minorenni di Quartucciu (CA). Eventi che hanno arricchito il tema del Corso e dai quali gli studenti, o meglio un gruppo di studentesse, è stato ispirato a progettare il percorso di R-A realizzato e di cui si dà conto in queste pagine.

Come si è avuto modo di sottolineare precedentemente, è dalla formulazione delle domande che nascono le ipotesi di risoluzione dei problemi e/o di generazione di nuove e ulteriori domande per multiformi risposte. La domanda dalla quale le progettiste in formazione sono partite, è stata: quali azioni di intervento pedagogico e di governance sono possibili nelle condizioni di disagio e devianza?

La nascita di un'idea. Progettare in modo attivo tra formazione, lavoro, consumo educativo ed *employability*

Come anticipato nelle pagine precedenti, il contesto didattico nel quale si è co-costruito il percorso programmato per l'insegnamento curricolare del Corso di Pedagogia del disagio e delle devianze rivolto ai futuri pedagogisti e pedagogiste, ha prodotto esiti inizialmente non previsti; i pensieri e le azioni riflessive già poste in evidenza, hanno attivato negli studenti competenze progettuali di cui esse/essi stesse/i non erano ancora consapevoli.

Lezione dopo lezione, è andato definendosi un contesto operativo che si vuole definire di Formazione e lavoro e non di Formazione al futuro lavoro. La differenza tra le due affermazioni non è insignificante:

la prima orienta e riflette sulle competenze in relazione a un bisogno, la seconda stabilisce percorsi e fasi.

In questa sede si assume la prima locuzione - Formazione e lavoro - quale modello rispondente al bisogno espresso dagli studenti sia in risposta ai propri bisogni formativi personali che, in questo caso, anche ai bisogni di un contesto sociale complesso e sofferente come quello del carcere minorile. La prospettiva epistemologica adottata sul tema della Formazione e lavoro, è rintracciabile, in modo particolare, in due autorevoli studi che hanno costituito la base di partenza per la quell'orbita o tessitura di relazioni che si sono andate intrecciando nell'intero percorso, teorie e studi che hanno contribuito a rinforzare l'esperienza formativa partecipata di cui gli studenti sono stati protagonisti.

Il primo studio a cui ci si riferisce, è relativo al concetto di consumo educativo argomentato nelle sue evidenze da P. Federighi. Il concetto di consumo educativo dà sostanza al discorso sulla formazione con gli studenti universitari magistrali qui introdotto, poiché, se da una parte chiarisce il fatto che l'oggetto della formazione non è riferito alla sola conoscenza dei concetti e ai relativi apprendimenti che ne sono di fatto il risultato, dall'altra arricchisce di senso il percorso che si è venuto a co-costruire insieme ai futuri professionisti della pedagogia.

L'oggetto del consumo educativo può essere identificato nella combinazione delle diverse componenti del "processo" che consente di acquisire conoscenza, che crea le condizioni per la sua trasmissione, per la sua acquisizione e per lo sviluppo di nuove conoscenze da parte dei soggetti in formazione. In altri termini, quanto viene consumato è una particolare combinazione di testi, operatori, metodi, strumenti, infrastrutture, certificazioni, etc. che si realizza nell'evento educativo. In ultima analisi quello che si acquisisce come bene di consumo è un evento o una serie di eventi concatenati da cui si attendono risultati in termini di apprendimenti. La formazione come bene di consumo rappresenta, dunque, un oggetto complesso, costituito da varie componenti, ovvero da beni ad uso immediato e deperibili (materiali didattici di uso quotidiano), da beni ad uso durevole (le attrezzature), da beni non deperibili (le infrastrutture). Come affermato da Gilbert (1996:85) la formazione

- così pensata - accresce l'utilità di beni che non sarebbero in grado di soddisfare direttamente i bisogni umani nello stato originario in cui si trovano (Federighi, 2006, p. 24-25).

Il secondo studio a cui si fa riferimento, è quello sull'*employability*, concetto che sostiene e conferma la giusta direzione formativa e la validità del percorso di insegnamento attivato. Il tema è un discorso avviato e approfondito in ambito pedagogico da circa un decennio, una questione importante non solo in termini di orientamento alla professione, ma anche per la sua forte valenza e utilità per la professione pedagogica ancora estremamente bisognosa di un adeguato riconoscimento professionale, anche se, nei giorni in cui si scrive questo contributo, è avvenuto qualcosa che si può definire epocale, in quanto è stata approvata un'importante Legge per la professione educativa e pedagogica in Italia, in quanto dispone l'istituzione degli albi professionali del Pedagogista e dell'Educatore⁹. Un atteso riconoscimento che sottolinea - anche a livello normativo - quanto la professione pedagogica non sia da intendersi solo come *teaching*, una questione di solo-scuola, ma è anche e, forse soprattutto, *no-teaching*. Come affermato da Del Gobbo:

Nei documenti internazionali gli skills intelligence builders e developers sono proprio i professionisti impegnati nella pluralità dei servizi educativi formali e non formali, nella formazione continua e sul lavoro, nelle organizzazioni pubbliche e private. Siamo di fronte ad una domanda che sta cambiando in modo estremamente rapido e i processi di professionalizzazione in atto potrebbero fornire elementi per comprendere future traiettorie di sviluppo. La professionalizzazione è il percorso attraverso cui una attività lavorativa diviene una professione: nel

⁹ LEGGE 15 aprile 2024, n. 55. Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali. (24G00072) (GU Serie Generale n.95 del 23-04-2024).

Entrata in vigore del provvedimento: 08/05/2024. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/04/23/24G00072/sg>

corso degli ultimi decenni, la domanda sociale di educazione e formazione e la crescente richiesta di conoscenze e competenze hanno determinato il profilarsi di nuove professioni educative, anche al di fuori dei sistemi educativi classici. La loro rilevazione e analisi consente di offrire evidenze per politiche prospetticamente orientate al futuro dell'educazione e della formazione (Del Gobbo, 2023, p. 18).

L'attenzione dedicata agli sbocchi professionali degli studenti magistrali nella progettazione dei Corsi di area Pedagogica dell'Università di Cagliari, ha caratterizzato e sostanziato il percorso formativo attivato in questo insegnamento di Pedagogia del disagio e della devianza nella consapevolezza che i temi trattati nella cornice epistemologica della Pedagogia sociale, non potessero essere condotti senza un ancoraggio al sistema reale verso il quale i/le giovani studenti e studentesse rivolgono lo sguardo nella loro transizione al lavoro. È proprio su quest'ultimo tema che si collocano i nuovi e più recenti scenari con l'avvio di studi e ricerche di cui V. Boffo, Del Gobbo, Torlone danno conto:

In modo particolare, le indagini condotte sulla transizione al lavoro dei giovani adulti laureati hanno rappresentato il punto di riferimento per un dibattito intorno a parole nuove della pedagogia, per esempio *employability*, *placement*, *career guidance*, *work-related learning*, *transition*. Giustamente, tutti termini inglesi si potrebbe osservare, perché è l'*Adult Education* anglosassone che ha svolto un ruolo importante nella diffusione di alcune idee sul binomio 'formazione e lavoro' (Boffo&Del Gobbo&Torlone, 2022, p. 52)

Lo studio sul tema dell'*employability* è attualmente approfondito e sperimentato in ambito Pedagogico accademico, da un gruppo di Ricerca Nazionale che coinvolge tre Università¹⁰ i cui esiti saranno di

¹⁰ Università di Firenze, Milano Bicocca, Napoli "Federico II" del Progetto Remploy (PRIN2022LTZXNA): Reconsidering Graduate Employability Educational Pathways for Transitions to Work (2023-2025), che si occupa di studiare le condizioni di Employability dei Corsi di Studio Magistrali di Area

grande importanza per l'orientamento professionale dei laureati magistrali di area pedagogica. Si conferma, quindi, la necessità di essere sapientemente guidati dalla ferma convinzione che il raccordo tra insegnamenti universitari, laboratori e tirocini curriculari debbano essere fortemente connessi con il territorio e i servizi; argomenti approfonditi e magistralmente trattati in molteplici studi e ricerche. Cristina Palmieri, sull'efficacia dei tirocini curriculari per esempio afferma che:

Si tratta infatti di creare le condizioni perché le tirocinanti possano vivere la complessità dell'esperienza educativa così come si dà nei contesti in cui sono inserite, imparando al contempo a riconoscere l'intreccio di elementi che la compongono, a leggere criticamente le situazioni che essa produce, a stare nell'incertezza e nelle dinamiche relazionali che la innervano, a cercare strategie per poter far fronte ai compiti a cui essa espone. Poiché per reggere la complessità dell'esperienza educativa non è sufficiente applicare conoscenze, ma occorre intrecciare le diverse conoscenze acquisite, connettendole con capacità preesistenti e scalzando abitudini non pertinenti, al fine di elaborare strategie di intervento non solo adeguate, ma anche significative per situazioni sempre uniche e particolari (Perillo 2012, 2017; Palmieri 2018a; Prada 2018) (Palmieri, 2023, p. 17).

Il concetto è ben espresso nei capitoli della terza parte di questo contributo in cui le studentesse progettiste, narrano in modo circostanziato la propria esperienza formativa arricchita anche da paralleli percorsi di tirocinio presso IPM. I tre contributi possono essere letti anche, ma non solo, sulla base di tre criteri interpretativi che rendono evidente la significatività dell'esperienza teorico - pratica vissuta anche nella prospettiva dell'*employment*.

Il primo criterio: la partecipazione diretta e responsabile attraverso i lavori di gruppo, lo scambio, la riflessione personale, la progettazione, la

Pedagogica con il fine di concorrere alla definizione delle Professionalità Educative e Formative nei contesti del Coordinamento pedagogico, del Management aziendale, della Leadership istituzionale.

ricerca-azione; partecipazione intesa in senso gramsciano, ossia contraria all'indifferenza di un bisogno (personale e collettivo) e come libertà e possibilità; "essere partigiani", prendere parte in modo vivo, sentire coscientemente di essere parte attiva di ciò che si va costruendo.

Il secondo criterio: l'accoglienza nei contesti e l'esplorazione dei contesti: aule universitarie, spazi carcerari, uffici amministrativi; luoghi che hanno accolto e sfidato le studentesse nell'esplorazione teorico-pratica del disagio e della devianza.

Il terzo criterio: la promozione e il riconoscimento delle proprie soft-skills, in particolare le prestazioni relative alle abilità sociali, comunicative e autonomia del soggetto che si manifesta sia a livello personale che relazionale:

le competenze sociali (interpersonali). Comprendono la capacità di comunicare o di lavorare in team. Saper collaborare, dirigere, coordinare e motivare i colleghi rientrano nella categoria della competenza manageriale integrativa delle competenze teoriche. D'altra parte, prendersi cura del benessere degli altri è una disposizione preziosa in vari servizi, primi fra tutti quelli sanitari e domestici. In ogni caso, le abilità sociali difficilmente potranno essere sostituite dalla tecnologia nel prossimo futuro (Deming, 2017) (Cegolon, 2023, p. 114).

Sempre Cegolon sostiene la necessità della complementarità tra *hard skills* e *soft skills* che deve essere intesa come un'estensione dell'azione formativa senza vincoli esterni, focalizzata al potenziamento di capacità e attitudini del soggetto, attraverso una integrazione culturale.

Sulla base di quanto finora argomentato, ha preso forma il progetto di R-A dal titolo: *Tra disagio e normalità: cosa proviamo noi giovani? Emozioni dentro e fuori*, realizzato in cinque momenti e fasi di lavoro:

- definizione del problema della R-A;
- costruzione degli accordi con la partnership per la realizzazione del progetto compresa la richiesta di realizzazione al CdS di Area pedagogica;
- organizzazione dei tre moduli di ricerca; strumenti osservativi per il monitoraggio del percorso;

- lavoro di team per il mantenimento dell'alleanza tra studenti-ragazzi dell'IPM-funzionari pedagogici e penitenziari - università;
- discussione sugli esiti: problemi aperti e risultati raggiunti.

Definizione del problema della R-A

Il problema da cui si è partiti, le ipotesi elaborate per l'avvio della R-A hanno portato all'ideazione dei laboratori partecipati con i ragazzi ospiti dell'Istituto Penale per i Minorenni. La domanda-problema sulla quale le studentesse hanno scelto di concentrarsi, nasce da una riflessione sulla ricorrente difficoltà incontrata dai giovani nell'esprimere le proprie emozioni, soprattutto in relazione alle difficoltà esistenziali che interpellano tutte e tutti gli esseri umani ad affrontare disagi e sofferenze, soprattutto quando ci si trova ad affrontare la transizione relativa al reinserimento sociale.

Il problema è stato affrontato a partire da tre considerazioni e relative ipotesi:

1. riflettere sulle proprie emozioni a partire da un incontro collettivo vissuto con la pluralità dei linguaggi - ludico, ricreativo, verbale, scritto, artistico, musicale, sportivo - può aiutare gli individui a diventare alfabeti emotivi, resilienti e empatici in modo da contrastare preventivamente eventuali situazioni di devianza; alfabetizzazione emotiva intesa come processo non-specialistico, ma come modalità integrata con i contesti organizzativi in cui si svolgono e nelle interazioni sociali che questi comportano (Baldacci, 2013).
2. Lavorare sulla dimensione emozionale - vissuta da ogni individuo sia a livello personale che collettivo, dentro e fuori dal carcere - accomuna tutte/i, giovani e adulti; in considerazione di ciò costruire relazioni significative con i ragazzi del carcere minorile al quale il progetto si rivolge, può rendere più facile la loro modalità di comunicazione emotiva nonché facilitare e migliorare la relazione educativa fra tutti i protagonisti coinvolti con una possibile ricaduta positiva anche sul personale educativo, il personale carcerario e le studentesse progettiste stesse.

3. Favorire la comunicazione al fine di promuovere benessere e autoriflessione sui propri vissuti emozionali rispetto alla propria storia sociale e familiare anche - ma non necessariamente - in relazione ai reati commessi. In tal senso la vicinanza anagrafica, l'essere giovani studentesse, potrebbe aiutare.

Costruzione degli accordi con la partnership

Questa fase molto delicata ha richiesto una particolare attenzione sui due livelli: formale e informale.

Il primo attiene alle richieste ufficiali da indirizzare alle relative istituzioni coinvolte: il Centro di Giustizia Minorile per la Sardegna, l'Istituto Penale per i Minorenni di Quartucciu e l'Università nella componente del Consiglio dei Corsi di Area Pedagogica al quale si è chiesto un parere circa la validità della proposta nonché la richiesta di attribuzione dei crediti formativi e la possibilità di svolgere in parallelo il tirocinio per un gruppo di studentesse-progettiste che ne hanno fatto regolare richiesta, le altre hanno svolto la ricerca-azione in qualità di studentesse-volontarie.

Il secondo si riferisce ai rapporti costruiti con il personale coinvolto: Funzionarie/i di area pedagogica e Direttore dell'Istituto con i quali c'è stato un dialogo costante prima, durante e dopo la realizzazione della ricerca. Dialoghi proficui e necessari soprattutto nella fase ex ante in riferimento alle azioni previste e, in particolare, per l'organizzazione degli spazi e dei tempi, nonché per stabilire regole di condotta e azioni nell'incontro con i ragazzi detenuti. Questa fase propositiva con i partner ha richiesto un lungo tempo di analisi delle situazioni e delle pratiche già attuate dalle Funzionarie dell'area pedagogica dell'Istituto al fine di fare emergere disagi ed eventuali problemi; per attuare la ricerca - azione nella prospettiva di un possibile miglioramento e benessere dei ragazzi, è apparso subito imprescindibile

coinvolgere in modo attivo operatori e destinatari dei servizi, muovendosi nella prospettiva della ricerca azione. La tradizione dell'action research è interdisciplinare e si sviluppa nei decenni, a partire dagli inizi del secolo scorso, con varie matrici disciplinari e differenti impostazioni

(Dubost e Lévy, 2007). Essa può essere definita come «un'azione deliberata, volta a promuovere un cambiamento nel mondo reale, impegnata su scala ristretta ma inglobata in un progetto più generale, sottoposta a certe regole e discipline per ottenere degli esiti di conoscenza o di senso» (Dubost, 1984) (Di Monaco, Pilutti, 2019, p. 22).

Organizzazione dei moduli laboratoriali della ricerca-azione

L'équipe progettuale, composta da diciotto studentesse, ha organizzato il lavoro in due moduli distinti al fine di garantire una continuità nella programmazione degli incontri laboratorio da realizzarsi a cadenza settimanale nei mesi tra aprile e luglio 2023.

Ogni incontro ha previsto la partecipazione attiva di sei studentesse unitamente alle/ai funzionarie/i di area pedagogica. Le attività, progettate con lo scopo di far emergere la dimensione emozionale e l'accoglienza del proprio sentito per rendere più semplice portare "il fuori dentro", sono state attentamente ideate dal gruppo delle progettiste e organizzate in due moduli.

Modulo 1: Il movimento. L'attività sportiva e il gioco, intesi come strumenti di inclusione e accoglienza, due parole chiave assunte come linea di indirizzo all'interno del progetto in quanto, operando in un contesto in cui possono essere presenti situazioni di svantaggio socio-culturale, è importante promuovere l'inclusione per contribuire alla crescita e allo sviluppo di tutti, nel rispetto e nell'accoglienza delle potenzialità di ognuno, riconoscendo e accettando la diversità degli altri. Questo include i seguenti temi: il rispetto degli altri e delle regole, la gestione della sconfitta, la gestione delle emozioni e del conflitto, il rispetto e la scoperta di sé, la condivisione e il lavoro di squadra.

Modulo 2: L'empatia. Il focus di questo modulo ha avuto lo scopo di favorire l'instaurarsi di rapporti positivi e di collaborazione tra i ragazzi detenuti e le figure con cui interagiscono quotidianamente: le/i funzionarie/i di area pedagogica, il corpo di polizia penitenziaria e le studentesse promotrici del progetto. Tutte le azioni previste in questo modulo mirano a facilitare il riconoscimento dell'Altro/a.

Durante i moduli di attività previsti, è stata utilizzata la logica della ricerca interpretativa in cui il soggetto osservato, come affermato da

Trinchero, non è un semplice testimone di una relazione tra fattori, ma diventa oggetto di interesse nella sua unicità e specificità. Le intenzioni che muovono le sue azioni, le sue ragioni, i suoi scopi, i significati che egli attribuisce al mondo e che contribuiscono a costruirlo, i contesti e gli ambiti sociali e culturali in cui si muove diventano specifici oggetti di studio (Trinchero R., 2004).

Strumenti osservativi e diario di bordo per il monitoraggio del percorso

Sono stati utilizzati gli strumenti della ricerca pedagogica per la documentazione del percorso attraverso la raccolta dei dati e l'osservazione dei contesti; aspetti da curare particolarmente in quanto processi integrati e interdipendenti sia nella fase del ciclo di progettazione, sia nel corso dello sviluppo del progetto. Gran parte del lavoro di monitoraggio si è basato sull'osservazione e la registrazione del dato in apposito protocollo osservativo per osservare anche ciò che non era direttamente visibile, come le minime variabili comportamentali (Brandani & Tomisch, 2007). L'osservazione dei comportamenti non verbali è stata pensata anche sulla base del concetto di *embodied cognition* ampiamente dibattuto in ambito filosofico e neuroscientifico in particolare, ossia della bidirezionalità del rapporto tra mente e corpo; nello specifico si è voluto osservare la postura durante le relazioni interpersonali: un corpo che reagisce e al contempo prende forma nella posizione assunta. Tutto ciò attiva la mente nella relazione e nell'interazione con gli altri; abbiamo corpi connessi al mondo naturale, in modo tale che la nostra coscienza e razionalità sono legate ai nostri orientamenti corporei e alle interazioni dentro e con l'ambiente (Lakoffe G., 1999).

È stato utilizzato un diario di bordo che ogni singola studentessa ha redatto con lo scopo di descrivere le azioni condotte e monitorare il proprio ruolo come osservatrice attiva.

Lavoro di team per il mantenimento dell'alleanza tra studenti-ragazzi dell'IPM-funzionari pedagogici e penitenziari - università

Il dialogo che ha costantemente accompagnato il processo di ricerca, si è svolto intorno a un "tavolo pensoso" attorno a cui, Università (nella componente studentesca e docente) e le/i funzionarie/i di area

pedagogica, hanno lavorato insieme per verificare le ipotesi, riequilibrare gli obiettivi, stabilire nuove e rinnovate alleanze comunicative con i ragazzi, nella convinzione che per affrontare il problema è necessario

...soffermarsi-sostare su di esso, considerandolo come un prodotto del pensiero e della relazione, più che come una realtà data e imm modificabile, come un'opportunità di ricerca e di interpretazione, più che come errore da eliminare (Kanelin&Piccardo&Scaratti, 2010, p. 135-136).

Il lavoro di gruppo è stato scandito da assonanza e convergenze ma anche da posizioni e aspettative differenti. Il confronto è stato utile per definire approcci e strategie più efficaci nell'incontro con i ragazzi per il loro ben-essere nonché per il raggiungimento degli obiettivi dell'esperienza di ricerca-azione ma anche di attività laboratoriale.

Discussione sugli esiti: problemi aperti e risultati raggiunti

La conclusione del progetto ha coinvolto tutti e tutte le partecipanti ivi compresi i ragazzi. Del monitoraggio e degli esiti qualitativi, di cui si darà conto più avanti, emerge con chiarezza il valore e la forza del processo di condivisione attivato al termine dei sei mesi di attività all'interno dell'Istituto penale in cui è stato possibile per ognuno, studentesse e ragazzi, esprimere il proprio sentito in una dimensione di ascolto, di riflessione attraverso azioni ludiche, narrative e autobiografiche condotte con partecipazione e consapevolezza professionale.

Bibliografia

- Anvur Quarc_Linee di indirizzo. (2017, aprile 15). Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. Tratto il giorno aprile 2024 da ANVUR: <https://www.anvur.it/>
- Baldacci, M. (2013). *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: Franco Angeli.
- Boffo&Del Gobbo&Torlone. (2022). *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*. Firenze: Fup. Firenze University Press.
- Bonwell & Eison, C. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE ERIC Higher Education Report No. 1). Washington, DC:: George Washington University.
- Brandani & Tomisch. (2007). *La progettazione educativa: il lavoro sociale nei contesti educativi*. Carocci.
- Cegolon, A. (2023). Soft skills e cultura generale. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 114.
- Del Gobbo, G. (2023). *Processi di professionalizzazione dei nuovi skills intelligence builders e developers: prospettive di ricerca emergenti*. *Pedagogia oggi*. Rivista semestrale Siped , XXI(2), 18.
- Di Monaco, Pilutti. (2019). *Valutare i contesti e le pratiche di inclusione sociale: partire dalle persone*. In Sacci&Sorgoni, *Il monitoraggio dei Centri di Accoglienza Straordinaria Esperienze a co* (p. 22). Torino: Celid.
- Federighi, P. (2006, Febbraio). *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*. *Paideia - Educazione degli adulti*, 24-25.
- Formenti & Luraschi & Rigamonti. (2017). *L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria*. *Encyclopaideia*, XXI(48), 7.
- Handelsman & Miller & Pfund, J. (2007). *Scientific teaching*. New York: W.H. Freeman.
- Kanelin&Piccardo&Scaratti. (2010). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lakoffe G. (1999, Dicembre 4). *The embodied mind and its challenge to Western thought*. *Computational Linguistics*, 25(4).
- Masoni, M. V. (1994). *Insegnamento e devianza minorile. Metodi ed esempi*. Milano: Giuffrè editore.
- Mostowlansky & Rota, T. (2020). *Emic and etic*. *The Open Encyclopedia of Anthropology*, 3.

- Palmieri, C. (2023). *Il tirocinio nella formazione dei professionisti dell'educazione: vincoli, prospettive e sfide attuali*. In Deiana & Secci, *L'inizio del cammino professionale I tirocini curricolari delle lauree pedagogiche prima e durante la pandemia* (p. 17). Cagliari: UNICApress.
- Pinna, L. (2023). *Mi prendo cura di te e mi sorprendo. Percorsi di consulenza pedagogica*. Parma, Italia: Junior.
- Rostan, M. (2019). *Considerazioni conclusive sull'Innovazione didattica: il contributo della terza missione*. In F. Corbo & Michelini & Uricchio, *Innovazione Didattica Universitaria. Strategie degli Atenei italiani. 100 contributi di 27 Università a confronto*. (p. 497). Bari: Università degli Studi di Bari Aldo Moro ISBN 978-88-6629045-2.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.

SECONDA PARTE

**Dall'accoglienza dei giovani alla
costruzione di reti formative**

Capitolo 1

L'aspetto trattamentale educativo pedagogico dei giovani del penale/giovani del penare

Maria Gabriella Serra

Dietro ogni fatto c'è un diario,
dietro ogni azione umana una biografia,
dietro ogni comportamento una visione del mondo.
Dietro ogni agire, anche se antisociale,
c'è sempre un soggetto e le sue motivazioni
(Bertolini, 1993)

Il Progetto dell'Istituto penale per i minorenni (IPM) di Quartucciu riporta in copertina la frase di Piero Bertolini ed entra così nel vivo del lavoro educativo che si caratterizza e sostanzia attraverso l'incontro, il racconto, la relazione, il percorso del minorenne autore di reato dal momento dell'ingresso all'interno dell'istituzione detentiva.

La cornice di riferimento normativa entro la quale si muove la realtà dell'IPM è costituita dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 448/88, dal Decreto Legislativo n. 272/1989 e dal Decreto Legislativo n. 121/2018. Il Progetto e il Regolamento d'Istituto declinano i principi ispiratori della Giustizia Minorile e il mandato istituzionale, situandoli nella specificità del contesto di comunità in cui insiste la struttura, definendone l'organizzazione e il funzionamento, in armonia con le risorse interne ed esterne grazie alle quali si articola la propria attività.

Il sistema penale minorile è riservato a coloro che abbiano commesso reati da minorenni, in età compresa tra i 14 e i 18 anni. La permanenza nel circuito penale minorile può perdurare sino ai 25 anni. La detenzione costituisce una misura residuale in ambito minorile; la norma prevede che il Giudice, nell'applicare una misura che comporti

la restrizione della libertà personale, debba tenere in considerazione, oltre che il reato, anche la situazione socio familiare del minorenne, la condizione evolutiva e la rilevanza dei percorsi educativi in atto, evitando che si interrompano se significativi.

Una rapida e parziale carrellata di parole e locuzioni che ricorrono quando si parla di detenzione e carcere, tra queste per esempio umanizzazione della pena, individualizzazione del progetto educativo, sanzione, rieducazione, reinserimento, può consentire di immaginare quanti fronti siano attraversati e si intersechino nello spazio detentivo, tra la dimensione della persona detenuta e quella del servizio carcere che l'ha in carico. Ogni singolo aspetto, individuale, intersoggettivo, organizzativo di questo servizio residenziale e custodiale, rimanda a molteplici funzioni e compiti; a questi, l'Istituto penale, nel dare esecuzione a un provvedimento dell'Autorità Giudiziaria che prescrive la detenzione, deve provvedere per garantire diritti soggettivi fondamentali, attraverso la gestione e il funzionamento del sistema. In questo ampio mandato l'IPM conta sulla partecipazione della comunità esterna e beneficia della sua presenza nella vita interna, nelle diverse forme consentite dalla legge¹¹. L'IPM deve sentirsi parte ed essere considerato parte della collettività. Senza questa osmosi, che favorisce la conoscenza reciproca e assicura, attraverso un prezioso sguardo, la trasparenza a questa istituzione, altrimenti chiusa e autoreferenziale, si polarizzerebbe la separazione tra dentro e fuori, si limiterebbe la possibilità di contatto e scambio, verrebbe a mancare la base fondamentale per inclusione e reinserimento.

L'attuazione del mandato istituzionale dell'IPM vede la coesistenza e la complementarità di azione educativa e sanzionatoria, resa concreta attraverso l'opera del personale di Polizia Penitenziaria e dei Funzionari di Professionalità Pedagogica, figure professionali di ruolo all'interno degli Istituti minorili, che assicurano presenza costante e continuità

¹¹ La partecipazione della collettività alla vita interna di un IPM si realizza nelle diverse forme delle collaborazioni interistituzionali, con il privato sociale e con i volontari singoli e associati.

nel trattamento. Il personale ministeriale¹² collabora con la Direzione dell'IPM e concorre, con le specifiche competenze nell'osservazione e trattamento in ambito minorile, alla realizzazione di un contesto e di un ambiente relazionale che, in coerenza con la mission, la vision e la programmazione generale Dipartimentale¹³, salvaguardi la dignità delle persone (detenuti, operatori, volontari), il decoro degli ambienti di vita, il rispetto del sistema di regole, la qualità delle proposte trattamentali, presupposti sostanziali per orientare e attivare processi di cambiamento nei destinatari del servizio.

I minorenni e giovani adulti che abitano l'IPM, per il tempo del provvedimento restrittivo della libertà, sono una minima parte degli autori di reato in età minorile. Come detto, infatti, la detenzione, costituisce una misura residuale nel procedimento penale minorile e si configura come *extrema ratio*, in situazioni nelle quali non sia possibile una misura cautelare non detentiva¹⁴, una misura di comunità¹⁵ oppure la sospensione del processo e messa alla prova¹⁶.

L'ingresso in carcere genera l'incontro del minorenne con l'istituzione totale, con limite e controllo in contrasto con la sua necessità di libertà. Per il detenuto lo spazio si restringe e il tempo si dilata (Gonin, 1994), spazio e tempo costituiscono le due dimensioni in cui si muovono le numerose variabili che insistono su questa realtà. Si tratta di un momento di rottura nell'esperienza di vita della persona e nella linea del tempo che, comincia a scorrere assumendo diverse velocità, una

¹² Operatori dipendenti del Ministero della Giustizia.

¹³ Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità (DGMG).

¹⁴ Il DPR 448/1988 prevede: art. 20 Prescrizioni; art.21 Permanenza in casa; art. 22 Collocamento in comunità - DPR 22 settembre 1988, n. 448.

¹⁵ L'art. 2 del DL 121/2018 individua le "Misure penali di comunità" - 1. Sono misure penali di comunità l'affidamento in prova al servizio sociale, l'affidamento in prova con detenzione domiciliare, la detenzione domiciliare, la semilibertà, l'affidamento in prova in casi particolari - DL 2 ottobre 2018, n. 121.

¹⁶ Art. 28 DPR 448/1988 DPR 22 settembre 1988, n. 448.

soggettiva, una regolata oggettivamente dall'istituzione, una esterna sentita come asincrona. Cambia la prospettiva sulla libertà, sulle scelte che fino a quel momento hanno caratterizzato quel vissuto, nel bene e nel male. Cambia il sistema di riferimento e la prossimità familiare, affettiva, socio relazionale. Cambiano i luoghi, gli spazi, la quotidianità. Parlare di evento traumatico può apparire eccessivo e forse portare a evocazioni inappropriate; eppure, se ci atteniamo al significato figurativo della parola trauma come evento negativo, che incide sulla persona e la disorienta, ecco che ci avviciniamo per approssimazione alla percezione di una persona in età evolutiva che attraversa questo passaggio.

Con l'ingresso in carcere si apre una fase delicata che richiede il coinvolgimento del gruppo dei pari e attenzione da parte di tutti gli adulti nell'accogliere la persona nel suo complesso e nella complessità dei bisogni di cui ha consapevolezza, come di quelli dei quali non ha percezione. Il distacco dalla routine, che si genera con l'ingresso in Istituto, segna una discontinuità nella storia del ragazzo e apre, al contempo, uno spazio di riflessione, di rivisitazione dei propri agiti, di esplorazione di sé e dei propri sistemi valoriali, di responsabilizzazione. In un tempo vissuto come sospeso, si costruiscono nuove abitudini, in una quotidianità, da conoscere e vivere, nella quale essere attori e non spettatori.

Dall'ascolto del racconto che il ragazzo porta prende vita la relazione educativa, un'accoglienza dell'altro scevra da pregiudizi etichettanti. La sospensione del giudizio, epochè nell'approccio alla conoscenza di Husserl (Husserl, 1985) appresenta una condicio sine qua non si può realizzare una conoscenza concreta e realistica dell'altro per come si manifesta.

Nello spazio detentivo il minorenni incontra numerose persone che operano nel sistema dei servizi della Giustizia minorile; queste popolano e animano l'istituzione, in una pluralità di ruoli, competenze, approcci, responsabilità. Un insieme variegato e multiforme di adulti ai quali l'Autorità Giudiziaria affida quel minorenni, affinché se ne prendano cura per il tempo della permanenza in quel contesto. Ciascuna

delle molte professionalità operanti in IPM, consente di ampliare gli elementi di conoscenza, di far emergere le peculiarità e i bisogni specifici del ragazzo ospite, offrendo il proprio contributo alla costruzione del progetto educativo individuale. All'adolescente in carcere viene quindi chiesto di mettere rapidamente in atto un processo di adattamento al contesto, perché come affermato da Demetrio:

Ogni qualvolta vogliamo, o sentiamo, di cambiare per ragioni adattive o incrementative ci occorrono più approvvigionamenti energetici. Informazioni, modelli di comportamento, più risposte affettive, innovazioni, stili di sopravvivenza, ecc. Ci servono per trovare il giusto equilibrio in un nuovo ambiente. [...] le informazioni sono solo potenzialmente educative [...] Devono essere utilizzate dai soggetti in funzione di una qualche necessità personale, o sociale, per diventare fonte di cambiamento, cioè educazione. (Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, 1990, pp. 57-62)

Al contempo gli viene chiesto di fidarsi/affidarsi a figure adulte nuove e sconosciute, investite formalmente dei compiti di osservazione e trattamento, talvolta vissute dal ragazzo come puri elementi di controllo. Diventeranno figure di riferimento nel divenire della relazione educativa, punto di partenza e veicolo di qualunque intervento che confluirà nel progetto condiviso con il ragazzo. Se, le pratiche di osservazione sono quel tipo di accorgimenti che ci consentono di migliorare la comprensione dell'altro e di migliorare l'interpretazione del suo bisogno educativo come afferma Piero Zaghi

... progettare significa disegnare il futuro, sulla base della consapevolezza che gli avvenimenti e i fatti del futuro possono essere determinati anche dalla scelta e dal volere del soggetto" questo lavoro non può partire senza la consapevole partecipazione del ragazzo, in un processo di co- costruzione del suo progetto educativo (Zaghi, *L'educatore professionale. Dalla programmazione al progetto.*, 1995, p. 41).

Nel contesto detentivo, i rapporti interpersonali con le figure istituzionali, ma anche con il gruppo dei pari, possono rappresentare un vincolo: così il divenire della relazione con gli operatori corre il rischio di fondarsi su motivazioni puramente strumentali; anche la convivenza forzata finisce per rendere, il più delle volte, difficile vivere in termini positivi l'esperienza con il gruppo dei pari.

La Circolare del Dipartimento Giustizia Minorile n. 5391 del 17 febbraio 2006, all'art. 5.8 "Valenza e significato della presenza dell'educatore", delinea il ruolo educativo nel modello organizzativo e operativo dell'IPM.

In ambito penale minorile la presenza dell'educatore si rende necessaria in quanto è innanzitutto a questo professionista che è richiesto di rendersi protagonista attivo della tutela dell'adolescente, in una fase evolutiva particolarmente critica che richiede un approccio stabile e significativo. La relazione educativa deve tendere non soltanto a rappresentare per il ragazzo un punto di riferimento, ma anche a fornire e veicolare, sul piano dell'esperienza vissuta, un nuovo modo di essere in relazione con l'altro, quale cornice per ripensare alla propria esperienza e alle rappresentazioni di sé stesso e degli altri che il minore si è costruito sulla base della propria storia di vita. [...] (Giustizia, Circolare 5391/2006 - 17 febbraio 2006, 2006).

Gli aspetti sinteticamente e parzialmente riportati si traducono, per il ragazzo in Istituto, in obiettivi da perseguire attraverso interventi progettuali e programmi individualizzati.

Per ogni ragazzo presente in IPM è previsto e attuato un programma trattamentale individualizzato o progetto educativo, predisposto dall'équipe di riferimento, in raccordo con i servizi del territorio competenti, tenendo conto delle singolari istanze portate dal ragazzo e predisposto in vista della fuoriuscita del ragazzo dal sistema penale, che individui obiettivi e strumenti educativi e si configuri come progetto-patto educativo". (Giustizia, Art. 5.14 - Circolare n.5931/2006, 2006).

Sono altresì previsti interventi di gruppo, per mezzo delle attività scolastiche, di formazione professionale, lavorative, di animazione culturale, sportiva, ricreativa, di espressione artistica, ecc., al fine di favorire lo sviluppo, la maturazione, la crescita e la responsabilizzazione dei minori in detenzione.

Le attività, quindi, costituiscono importanti elementi del trattamento, occasioni di incontro, interazione e scambio e consentono la valorizzazione delle potenzialità soggettive e relazionali. Attraverso la partecipazione a esse si offre al ragazzo un'opportunità di strutturare il tempo, in funzione di impegni che abbiano valenza educativa e carattere socializzante. Si favorisce l'esplorazione e la valorizzazione delle capacità individuali, l'acquisizione di senso e significato del tempo che trascorre dentro, la riscoperta di spazi di autostima e stimoli per cominciare a pensare a sé in un modo altro, come persona capace ed efficace, curiosa, che il già citato P. Bertolini definisce come 'dilatazione del campo di esperienza', quale modalità per favorire nel ragazzo una diversa visione di sé e del mondo. Impegnarsi in laboratori, percorsi di istruzione o formazione, come in attività lavorative, consente al giovane di fare esperienza, in situazioni strutturate, protette, a misura di adolescente, con adulti significativi; sempre nella prospettiva della pedagogia fenomenologica di Bertolini, è in questo passaggio a nuove forme di vita quotidiana che si definisce una discontinuità con il passato. Gli scambi interpersonali, la comunicazione tra pari e tra operatori o conduttori delle attività costituiscono occasioni preziose per mettersi alla prova di fronte alle difficoltà relazionali che la condizione detentiva produce con la convivenza continua in un gruppo.

L'educatore orienta l'azione nel tempo e nello spazio della relazione, cogliendo le opportunità della quotidianità a cui poter dare senso e valenza educativa. Si tratta di un processo che rileva, valorizza e mobilita le potenzialità e le risorse delle persone in-relazione, in direzione di un cambiamento, della prospettiva di appropriarsi di una reale capacità di scelta, della conquista di autonomia e libertà.

L'elemento che qualifica gli interventi educativi è senz'altro l'attenzione e il tempo che si dedica alla cura della qualità della relazione.

Ogni esperienza educativa, volta al cambiamento, può attuarsi solo in presenza della dimensione di comunicazione interpersonale Io-Tu, che si apre all'altro da sé, al Noi, al mondo (Buber, 1959). Nella relazione educativa si attiva uno scambio di informazioni che, se incontra l'interesse o l'utilità dell'interlocutore, può stimolare un'apertura verso l'altro e rendere possibile un rapporto di fiducia. A queste condizioni si può innescare una spinta motivazionale

L'agire educativo è intenzionalità e progettualità; è tendere verso un obiettivo trasformativo dello status quo, proiettarsi verso il futuro, il divenire, il poter essere, in letteratura pedagogica il tema dell'agire pedagogico e dei suoi principi è riscontrabile in numerosi studiosi più volte richiamati in questo testo: P. Bertolini, D. Demetrio, G. Milan, M. Pollo. Un agire pedagogico che deve prendere le mosse dalla realtà del ragazzo, dal suo vissuto e dal suo sistema valoriale, attraverso un continuum tra positività e negatività delle proposte e dei valori di vita (Milani, 2012) p. 309), in cui è inserito.

La continuità nella relazione, i momenti di condivisione, il rapporto di fiducia tra educatore e ragazzo sono le basi per introdurre elementi di discontinuità nel suo percorso, sia in termini di frattura con le esperienze familiari e socioculturali di appartenenza, che per aprire e lasciare spazio alla possibilità di mettersi in gioco e fare nuove esperienze, da cui possa trarre interessi, maggiore conoscenza di sé, gratificazione (Ibidem). Il cambiamento che si realizza in questi termini acquisisce valore e senso. È la percezione del cambiamento a qualificarlo come esito di un processo educativo: l'esperienza che viene percepita, su cui si riflette e che può essere narrata nella sua valenza metabelica (Demetrio, Ibidem).

Ogni percorso educativo in IPM può avere dei momenti di stallo e delle ripartenze e, seppure si concluda con la dimissione, questa non rappresenta che un finale aperto a nuovi contesti e incontri, con il solo protagonista come elemento di congiunzione tra il dentro e il fuori, un passaggio da cui far proseguire la propria storia lasciandosi contaminare dalle tensioni trasformative che l'esperienza vissuta ha generato.

Capitolo 2

Dal fuori al dentro: l'incontro tra Istituzioni

Federica Palomba

La giustizia minorile: un sistema "aperto"

I Servizi minorili della Giustizia hanno una competenza diretta nella prevenzione e nel contrasto del fenomeno della criminalità minorile. Il loro intervento nei percorsi di vita dei giovani autori di reato è una variabile che può incidere in modo rilevante nei percorsi stessi, ancor più se realizzato con il coinvolgimento diretto della famiglia e della comunità di appartenenza, oltre che del ragazzo stesso.

Il diritto penale per le persone di età minore, infatti, si fonda sul criterio della specializzazione e della discriminazione positiva e si differenzia da quello generale per alcuni aspetti che tengono conto della particolare condizione del soggetto in età evolutiva. Nel D.P.R. 448/88¹⁷ vengono infatti contemplate diverse tipologie di risposta al comportamento costituente reato, che devono tener conto della personalità del minore, delle condizioni e delle risorse personali, familiari, sociali ed ambientali.

Questa disciplina trova giustificazione nella particolare qualità del soggetto minorenne, cui si adattano, più che sanzioni meramente retributive, interventi educativi individualizzati e percorsi che facciano

¹⁷ Decreto del Presidente Della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448 - Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni

dialogare le pratiche inclusive con quelle riparative, in coerenza con il processo di maturazione e i percorsi evolutivi in essere.

L'attuale sistema processuale contempla la necessità di considerare i bisogni di sicurezza, identità e autonomia degli adolescenti e sollecita pratiche di inclusione, revisione critica del comportamento/reato e riparazione/ricomposizione delle situazioni di conflitto. La metodologia della presa in carico prevede un lavoro sistemico che include il contesto familiare e sociale di appartenenza, al fine di comprendere le motivazioni all'atteggiamento deviante, interpretare il comportamento in chiave comunicativa¹⁸ e attivare interventi individualizzati, progettati in funzione della personalità di ogni ragazzo, con particolare attenzione ad evitare il rischio dell'etichettamento.

Ognuno dei giovani che entrano in contatto con la giustizia penale per un fatto di una certa serietà non deve essere lasciato a sé stesso; deve, invece, essere aiutato a percepire che la società tutta si occupa di lui, disposta anche a negoziare la sua mancata punizione sulla base di un patto di comportamento¹⁹.

Sotto questo profilo, altro fondamento del metodo di lavoro socioeducativo è il coinvolgimento di tutte le agenzie sociali e in generale della comunità, con lo scopo di coinvolgerle nel processo di inclusione sociale.

Il coinvolgimento delle realtà territoriali, istituzionali e no, rende possibile, infatti, il recupero e la "restituzione" del soggetto a quel contesto sociale all'interno del quale si è consumata la rottura del patto di convivenza. Proprio nell'ambito del territorio di appartenenza si devono realizzare idonee politiche di reinserimento sociale e di recupero delle

¹⁸ G. De Leo, P. Patrizi, *Psicologia della devianza*, Carocci editore, (2002)

¹⁹ F. Palomba, *Il Sistema Del Nuovo Processo Penale Minorile*.

(1989) Giuffrè, Il riferimento riguarda in particolare la sospensione del processo con messa alla prova, di cui all'art. 28 del D.P.R. 448/88. L'autore, nel rappresentare le prime sperimentazioni della messa alla prova sottolinea che l'istituto si fonda sul considerare il giovane come maturo e quindi capace di guadagnarsi il suo recupero sociale non per paternalistico perdono ma per suo preciso impegno.

relazioni familiari, al fine di consentire ai minori e giovani dell'area penale di giungere ad una concreta integrazione sociale e di affermarsi come soggetti titolari di diritti.

Adottare un'ottica sistemica, che intende la devianza non come esclusivo interesse del mondo giudiziario ma bensì della comunità, significa che quest'ultima deve entrare a far parte del sistema della risposta penale e che la vicenda giudiziaria debba concludersi il più rapidamente possibile, garantendo però la cura dei ragazzi nei loro contesti naturali di appartenenza. A tal fine è fondamentale attivare il maggior coinvolgimento possibile delle risorse presenti nel territorio, che possano consentire al minore di vivere esperienze atte ad incidere positivamente e interattivamente sulla sua identità e sulle sue relazioni.

I Centri per la Giustizia Minorile: agenti di promozione nelle comunità

All'interno di questo quadro normativo, culturale ed organizzativo i Centri per la Giustizia Minorile assumono un ruolo importante nell'ambito delle politiche locali, promuovendo sinergie tra diversi attori, in un processo di sviluppo di comunità.

Sotto questo profilo i CGM svolgono una funzione tecnica e politica essenziale in quanto, operando in una dimensione progettuale, promuovono la responsabilizzazione della comunità locale verso i problemi connessi alla devianza. Essi promuovono la realizzazione di percorsi educativi capaci di articolare, per i ragazzi che entrano nel circuito della giustizia penale, una serie di attività di studio, di lavoro, ricreative, sportive, di formazione professionale, di sostegno, di controllo, di volontariato e di utilità sociale che hanno un valore pratico, oltre che un significato simbolico. È nella progettazione integrata che si può individuare lo strumento tecnico-politico che i CGM devono utilizzare al fine di garantire le progettualità in favore dei minori entrati nel circuito penale e promuovere la responsabilizzazione della comunità locale per la prevenzione della devianza.

Ciò si rende necessario affinché si possa garantire ai minori di poter usufruire degli istituti giuridici previsti dalla legge che devono poter

essere “riempiti” di contenuti e di senso, sempre nell'ottica di favorire l'assunzione di responsabilità e l'attività riparativa.

In questo senso i Servizi Minorili della Giustizia possono essere considerati agenti di promozione delle risorse, per consentire ai ragazzi sottoposti a procedimento penale di sperimentarsi in contesti diversi rispetto a quelli usuali e di acquisire maggiori competenze sociali e relazionali.

Diventa, quindi, centrale l'attività di programmazione. Da un punto di vista sistemico questa consiste in una funzione organizzativa flessibile, aperta, idonea a produrre cambiamenti al mutare delle condizioni e dei contesti in cui avviene l'intervento.

Il lavoro di programmazione assume oggi una rilevanza tale da incidere qualitativamente in modo decisivo sull'intervento psicosociale, soprattutto in ambiti come quello della giustizia penale. Programmare significa, infatti, predire e monitorare gli interventi e le condizioni capaci di orientarli e di esaltarne l'efficacia, in un lavoro riflessivo che consenta di procedere in modo costruttivo di fronte ai problemi, ai bisogni, ai condizionamenti dell'ambiente, alle difficoltà, agli errori e ai fallimenti.

Un altro livello di azione che influenza gli orientamenti con cui i Servizi Minorili intervengono riguarda le attività di studio e ricerca sul fenomeno in generale e sulle specifiche caratteristiche che esso assume nella realtà regionale e nei diversi territori. Anche in tale ottica i Centri per la Giustizia Minorile hanno sviluppato azioni finalizzate a costruire quadri di lettura del fenomeno e una capitalizzazione/teorizzazione della pratica che evolve in ragione dei mutamenti che intervengono, tanto nelle storie personali, familiari, sociali dei ragazzi, quanto anche in quelli che si registrano nella legislazione nazionale e nelle politiche sociali. Restituire un'immagine realistica di come si muove il fenomeno del disagio e della devianza consente di sviluppare le riflessioni utili ad approfondire, con mirati progetti di ricerca, la funzionalità degli interventi posti in essere rispetto ai bisogni da soddisfare e agli obiettivi da raggiungere.

Per cogliere la complessità e rispondere ad essa in modo non riduttivo è necessario affinare le capacità di collaborazione con le istituzioni formali e informali presenti sul territorio. Ciò è necessario sia per individuare risorse e opportunità capaci di incidere positivamente e interattivamente sull'identità e sulle relazioni dei ragazzi, sia per ampliare le basi di conoscenza utili per una corretta rappresentazione del fenomeno nonché per l'individuazione di politiche sociali coerenti con i bisogni.

Giustizia minorile e Università. Esperienze e prospettive in Sardegna

Il lavoro di costruzione di sinergie finalizzato ad ampliare le politiche di prevenzione del disagio e a introdurre iniziative e interventi di contrasto alla devianza è una delle azioni prioritarie del CGM. Frutto di questa politica sono le multiformi collaborazioni con le istituzioni che sostengono le progettualità per i minori e giovani adulti sia all'interno dell'IPM sia in area esterna, così come le attività di studio, formazione e ricerca. Sotto quest'ultimo profilo è rilevante la collaborazione che da sempre la Giustizia Minorile promuove con le Istituzioni Universitarie, collaborazione che ha dato vita nel tempo a diverse convenzioni e protocolli. Il confronto tra il sistema della giustizia e la comunità civile e scientifica, attraverso un metodo di lavoro imperniato su un network di professionalità, culture, esperienze e linguaggi diversi²⁰ ha dato luogo a iniziative congiunte, volte a favorire le attività di studio e ricerca sulla tematica della devianza minorile, nonché la sperimentazione di nuove metodologie e nuovi approcci a sostegno dei percorsi socio-educativi e di inclusione sociale, nonché a promuovere azioni di sensibilizzazione sul territorio sui significati della pena e sui sistemi di welfare. Gli accordi hanno avuto come

²⁰ Sotto questo profilo si segnala l'esperienza gli Stati generali per l'esecuzione penale attivati dal Ministro della Giustizia (D.M. 8 maggio 2015) al fine di garantire un'attenzione multifocale e pluridisciplinare alla riforma della Giustizia e promuovere una mobilitazione culturale più ampia possibile sia nell'analisi e nella progettualità, sia nel momento del dibattito e del confronto sulle soluzioni proposte.

oggetto la collaborazione scientifica tra il CGM e le Università per ottimizzare le reciproche attività istituzionali e consentire una proficua integrazione delle rispettive competenze e azioni orientate a promuovere studi, ricerche, sperimentazioni, formazione universitaria e aggiornamento professionale. Le collaborazioni hanno avuto generalmente la finalità di assicurare una dimensione multidisciplinare e interdisciplinare delle conoscenze e dell'intervento nel campo della devianza minorile e garantire un collegamento teoria-prassi-teoria e prassi-teoria-prassi. In particolare, l'Istituzione Universitaria è impegnata a promuovere un confronto permanente con il sistema produttivo ed istituzionale per alimentare il processo di produzione di valore e di crescita, fungendo da motore di sviluppo e generatore di benessere sociale, attraverso la valorizzazione della qualità nella ricerca, nella didattica e, più in generale, nel trasferimento delle conoscenze al territorio. Il CGM, dal proprio canto, promuove studi, ricerche e raccolta di documentazione nel campo delle scienze giuridiche, politiche, psicologiche, pedagogiche e sociali aventi per oggetto la giustizia minorile in Sardegna, per approfondire i fenomeni che impattano nella Giustizia Minorile, nonché proporre nuovi modelli di intervento.

A partire dagli interessi comuni e nel più ampio spirito di collaborazione le convenzioni sottoscritte dal CGM e dalle Università sarde hanno avuto per oggetto:

1. Attività di ricerca:

- Individuazione di specifici progetti di ricerca;
- Partecipazione congiunta a programmi di ricerca a livello locale, nazionale e internazionale;
- Organizzazione di studi e ricerche;
- Sperimentazione nuovi modelli di intervento all'interno dell'universo della Giustizia minorile;
- Valorizzazione di studi e ricerche effettuate, attraverso forme di divulgazione utili all'arricchimento professionale degli operatori sociali, degli studenti, dei docenti e di chi opera nell'ambito minorile;
- Pubblicazioni scientifiche.

2. Attività didattica:

- Organizzazione congiunta di seminari e convegni;
- Realizzazione di momenti di approfondimento con la partecipazione dei professionisti dei servizi minorili su tematiche specifiche finalizzate a garantire un collegamento teoria-prassi nell'ambito della didattica universitaria;
- Organizzazione di stage e "cantieri scuola" presso i Servizi Minorili, per garantire agli studenti universitari la possibilità di sperimentarsi in laboratori didattici;
- Attivazione di tirocini universitari presso i Servizi del Centro per la Giustizia Minorile per la Sardegna;
- Collaborazione con docenti e studenti nell'ambito dell'individuazione e della preparazione delle tesi di laurea.

3. Attività formativa:

- Programmazione di percorsi formativi rivolti agli operatori dei servizi della Giustizia Minorile e del territorio;
- Organizzazione di seminari e convegni sui temi afferenti alla Giustizia Minorile.

4. Attività di promozione e sensibilizzazione:

- Programmazione di incontri aperti alla cittadinanza, di promozione e sensibilizzazione sulla Giustizia Minorile e di comunità;
- Diffusione delle informazioni e dei risultati delle ricerche e delle attività didattiche e di formazione.

Da tale elencazione si può evincere che le collaborazioni con le Università da un lato sono finalizzate a realizzare attività di formazione e ricerca su progetti condivisi con il CGM, dall'altro riguardano la formazione degli studenti con l'accoglienza di tirocinanti e tesisti nei Servizi e la partecipazione di operatori dei Servizi Minorili alle attività formative in aula, quale contributo alla didattica.

Per quanto attiene l'Università di Sassari, la collaborazione si è particolarmente attivata sulle seguenti materie:

- con il Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione sono stati realizzati diversi progetti previsti in specifiche

convenzioni nell'ambito sia della ricerca, sia della formazione e della consulenza scientifica. In particolare, sono risultate significative le seguenti attività:

1. ricerca "Valutare per migliorare la qualità delle comunità per minori"²¹. Trattasi di una ricerca-azione partecipata, progettata e realizzata in collaborazione con il Servizio Tecnico del CGM, i cui obiettivi possono essere riconducibili: alla costruzione di un modello di autovalutazione delle principali dimensioni di qualità sottostanti al lavoro educativo in comunità; all'individuazione degli indicatori di qualità e di efficacia; alla promozione dell'attività riflessiva degli operatori; all'attivazione di percorsi di miglioramento, partendo dai punti di debolezza e di forza individuati. A conclusione della ricerca sono stati realizzati seminari formativi sugli aspetti emersi quali fragili dagli esiti della analisi dei modelli di autovalutazione.
 2. consulenza scientifica sulla progettazione educativa in particolare per quanto attiene la sperimentazione del Centro Diurno Polifunzionale e la formazione sui modelli educativi, a beneficio degli operatori dei servizi minorili in collaborazione con il CGM;
 3. attività formativa in collaborazione con il CGM su aspetti specifici del lavoro socio-educativo quali la dimensione processuale della valutazione professionale;
 4. accoglienza dei tirocinanti e collaborazione ai progetti di tesi a favore degli studenti dei corsi afferenti al Dipartimento;
- con il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali sono stati realizzati alcuni progetti europei che hanno visto la partecipazione degli operatori dei servizi minorili. Ad essi è stata data la possibilità di partecipare anche agli scambi internazionali, così come ai diversi seminari, convegni e attività, realizzati spesso presso i Servizi Minorili di Sassari, anche con il contributo di esperti

²¹ Il progetto di ricerca è stato realizzato dagli operatori del servizio tecnico del CGM e dalla Prof.ssa Luisa Pandolfi dell'Università di Sassari.

internazionali²². La partecipazione di operatori afferenti al CGM a progetti europei di grande interesse ha avuto una ricaduta spesso importante nell'approfondimento di alcuni approcci teorici poi tradotti in orientamenti operativi;

- Polo Universitario Penitenziario. È stato siglato nel dicembre del 2020 un protocollo con l'Università di Sassari, il PRAP e l'UIEPE finalizzato ad assicurare l'istruzione universitaria negli Istituti Penitenziari e a garantire altre attività che possano favorire lo studio da parte di persone in carico ai servizi della Giustizia. All'interno di detto protocollo, si è realizzato un progetto, finanziato dalla Fondazione di Sardegna, per garantire attività di recupero scolastico, orientamento e ri-avvicinamento ai percorsi di istruzione, in favore dei giovani adulti seguiti dai servizi di Sassari e in particolare al CDP di Sassari.

La collaborazione con l'Università di Cagliari si è strutturata nel tempo. Sono stati realizzati progetti con finalità diverse, esperienze confluite nell'accordo quadro siglato dal Capo Dipartimento Giustizia Minorile e dalla Rettrice dell'Ateneo nel 2018.

All'interno di detta cornice sono stati realizzati alcuni progetti che hanno avuto ricadute importanti sull'operatività e sul lavoro socio-educativo:

1. La convenzione col Dipartimento di Ingegneria civile, Ambientale e Architettura che ha dato vita al Progetto "Fuori Luogo", finalizzato a ripensare gli spazi dell'IPM di Quartucciu. Realizzato attraverso un processo partecipativo che ha coinvolto giovani detenuti, studenti, docenti, esperti, operatori della Giustizia Minorile, operatori del volontariato e del terzo settore, il progetto si è dimostrato un terreno fecondo per sperimentare, insieme ad altre istituzioni, approcci e metodi innovativi. Il progetto, infatti, ha favorito esperienze didattiche sul campo, contribuendo a costruire nuovi ambiti di competenza e ricerca e a migliorare il

²² In particolare, le attività seminariali e progettuali sono state realizzate con il coordinamento scientifico della Prof.ssa Patrizia Patrizi.

benessere dei detenuti e degli operatori dell'IPM di Quartucciu. Sono stati inoltre realizzati incontri/dibattiti pubblici di confronto sul tema degli "spazi della pena" insieme alle Associazioni che, a vario titolo, si sono rese disponibili ad attivare progetti e attività in collaborazione con il Centro per la Giustizia Minorile, nell'ottica di garantire una lettura interdisciplinare e una riflessione ampia e partecipata. Attraverso la realizzazione di specifici focus group tra esperti, responsabili del progetto "Fuori Luogo"²³ e il sistema che ruota all'interno e intorno all'IPM di Quartucciu è stato possibile far emergere i bisogni e le priorità di intervento sugli "spazi della pena", con una metodologia partecipativa. Il progetto ha poi previsto la realizzazione di laboratori e workshop con il coinvolgimento attivo dei giovani detenuti e degli operatori penitenziari. La particolarità del progetto ha poi riguardato l'attività didattica. Il laboratorio di progettazione architettonica con gli studenti, con la collaborazione tra portatori di interesse, docenti e consulenti ha permesso di ridefinire, in maniera corale, nuovi criteri distributivi, funzionali e formali, coerenti con le istanze e i bisogni emersi nel processo partecipativo. Da sottolineare il coinvolgimento attivo degli studenti che hanno svolto tirocini curriculari e tesi di laurea, con un cantiere scuola per la formazione edile avente come finalità l'"autorecupero" dell'Istituto Penale per i Minorenni, con la partecipazione dei giovani detenuti in collaborazione con le Cooperative già operanti all'Istituto Penale per i Minorenni. Altra particolarità significativa rispetto alla collaborazione realizzata ha riguardato la discussione di tre tesi di laurea all'interno dell'IPM di Quartucciu con la partecipazione dei giovani detenuti.

2. Collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione per la realizzazione di attività didattiche, di accoglienza di tirocinanti e collaborazione ai progetti di tesi di laurea. All'interno

²³ Il progetto Fuori Luogo è stato realizzato dalla Prof.ssa Barbara Cadeddu. Ha preso parte al progetto l'Associazione culturale Malik che ha fattivamente collaborato in tutte le fasi di realizzazione.

di detta collaborazione negli anni sono stati realizzati incontri tra gli studenti universitari e gli operatori dell'IPM con visite all'Istituto, collaborazione che ha dato vita al progetto "Emozioni dentro e fuori", realizzato con il gruppo di ragazzi in IPM, oggetto della pubblicazione.

In conclusione, la collaborazione in progetti di ricerca e in attività sperimentali discese dalle convenzioni tra il CGM e le Università sarde costituisce un patrimonio prezioso di conoscenza ed esperienza e un'attività ormai irrinunciabile per garantire il miglioramento delle reciproche attività istituzionali.

Capitolo 3

Accoglienza delle studentesse universitarie future pedagogiste tra dialogo, scambio e confronti

Elisabetta Pes

Raccontare l'incontro con le studentesse della Facoltà di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Cagliari, avvenuto nell'Istituto Penale per i Minorenni di Quartucciu²⁴, non può prescindere dal comprendere cosa significa "accogliere" all'interno di una Istituzione come il carcere. Si ritiene utile partire dalle indicazioni dell'art. 27 della Costituzione Italiana che al comma 3 sancisce che "le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato". Ciò significa che la detenzione ha l'obiettivo di favorire il recupero delle persone detenute e di evitare gli effetti desocializzanti tipici di una certa realtà penitenziaria, a tal fine alcuni autori richiamano l'art. 27, quale chiaro richiamo a una esplicita finalità rieducativa della pena (Della Casa, Giostra, 2020). Il fine del rieducare è tendere alla risocializzazione delle persone detenute anche e soprattutto attraverso il contributo della società civile. L'accoglienza della comunità esterna è parte del processo di rieducazione che si realizza con interventi che sono volti al reinserimento sociale dei detenuti al quale partecipano enti del terzo settore, volontari singoli e associazioni di volontariato, istituzioni pubbliche, imprenditori privati e chiunque abbia l'interesse a costruire una società di cittadini attivi e consapevoli.

²⁴ L'Istituto Penale per i Minorenni (IPM) accoglie ragazzi tra i 14 e i 25 anni di età che hanno commesso dei reati durante la minore età.

L'Ordinamento Penitenziario, la legge n. 354 del 26 luglio 1975 che regola l'esecuzione penale, ha rappresentato un importante cambiamento in positivo del sistema delle carceri italiane e in diversi articoli ribadisce l'importanza della partecipazione della comunità esterna al processo educativo e di risocializzazione dei detenuti. Il più recente Ordinamento Penitenziario specifico per i minorenni è il Decreto Legislativo n. 121 del 2018, in precedenza l'esecuzione penale per i minorenni faceva riferimento alla L. 354 del 1975 (O.P.), l'ordinamento penitenziario per gli adulti sostiene il "rafforzamento dei contatti con il mondo esterno quale criterio guida nell'attività trattamentale in funzione del reinserimento sociale."

Il progetto di intervento educativo elaborato in favore dei minorenni e giovani adulti detenuti, disciplinato dall'art. 14 del già citato D.Lgs.121/2018, deve tenere conto della personalità in evoluzione, delle attitudini, degli specifici bisogni dei condannati e ha l'obiettivo di reinserire nella comunità giovani maggiormente responsabili e consapevoli attraverso attività di istruzione e formazione professionale, attività lavorative, culturali, sportive, di volontariato e attività riparative, tutte indispensabili al recupero sociale e volte alla prevenzione del rischio della commissione di ulteriori reati. Per realizzare ciò è fondamentale il continuo scambio e supporto della comunità esterna. Con il contributo della comunità esterna, gli operatori penitenziari possono costruire una rete di supporto per realizzare, con la partecipazione attiva dei minorenni e giovani adulti, dei percorsi di inclusione sociale che permettano loro di reinserirsi positivamente nella società.

La comunità esterna, inoltre, rappresenta un ponte tra il dentro e il fuori per evitare il totale isolamento delle persone private della libertà e per sensibilizzare l'opinione pubblica sull'importanza della risocializzazione dei detenuti. Quest'ultimo aspetto è di grande rilievo perché purtroppo a tutt'oggi c'è una grande parte della società civile che ritiene che le carceri debbano essere punitive senza avere la consapevolezza che un lavoro di rete a cui partecipi l'intera comunità civile sia l'unico modo per costruire una società più sicura e più rispettosa della persona nella sua totalità.

L'Ordinamento Penitenziario disciplina da un lato l'ingresso nelle carceri della comunità esterna, dall'altro l'uscita dei detenuti per svolgere all'esterno attività formative, lavorative e in generale volte al reinserimento sociale.

Gli articoli 17 e 78 regolano l'ingresso e stabiliscono i compiti dei volontari. L'art. 17 consente l'ingresso a tutti coloro che “avendo concreto interesse per l'opera di risocializzazione dei detenuti dimostrino di poter utilmente promuovere lo sviluppo dei contatti tra la comunità carceraria e la società libera”, mentre l'art. 78 disciplina quali sono le attività specifiche che il volontario deve svolgere in collaborazione con gli operatori istituzionali – educatori, polizia penitenziaria, assistenti sociali, operatori sanitari ecc.- al fine di contribuire al progetto di risocializzazione.

I volontari possono essere singole persone che mettono a disposizione tempo e competenze per supportare i detenuti in tutte le fasi della detenzione o associazioni che si occupano per esempio di organizzare attività educative, formative o ricreative. In concerto con gli operatori penitenziari contribuiscono all'incontro tra chi è dentro il carcere e chi è fuori, restituendo visibilità e umanità alle persone detenute che, una volta entrati, smettono di esistere per la comunità esterna.

Un altro articolo importante da citare è l'art. 21 dell'O.P. che prevede la possibilità per i giovani detenuti di uscire dal carcere per frequentare corsi di istruzione, formazione professionale, attività lavorative e l'incontro sarà positivo e significativo se la comunità esterna avrà la conoscenza diretta del contesto educativo.

Nell'ottica di rendere i minorenni e giovani adulti detenuti meno isolati e in un certo senso partecipi alla vita della società, l'Istituto Penale per i Minorenni di Quartucciu si caratterizza per una grande apertura verso la comunità esterna e da tanti anni collabora con associazioni di volontariato, enti del terzo settore, enti pubblici e singoli volontari.

Per brevità non è possibile soffermarsi su tutte le attività che vengono svolte in collaborazione con la comunità esterna ma si sottolinea l'importanza che rivestono le cooperative e le imprese private che

hanno dato e continuano a dare, a tanti giovani detenuti, una reale possibilità di reinserirsi positivamente nella società, principalmente attraverso il lavoro.

Incontro e accoglienza

Sempre nell'ottica dell'accoglienza e dell'inclusione, da tanti anni l'IPM di Quartucciu collabora con le scuole secondarie di II grado della Sardegna e con alcune facoltà dell'Università degli Studi di Cagliari attivando dei percorsi di conoscenza del funzionamento dei servizi della giustizia minorile e in particolare del carcere minorile. Sebbene spesso si sia trattato di una mera conoscenza del funzionamento del servizio e del lavoro che gli operatori dell'amministrazione (educatori e polizia penitenziaria) svolgono al suo interno, talvolta sono stati realizzati dei progetti di lunga durata che hanno permesso il confronto, lo scambio e la conoscenza tra i ragazzi detenuti e gli studenti delle scuole e dell'università. Il confronto sulle tematiche della legalità, della libertà, della devianza, l'uso di sostanze da un lato ha dato l'occasione agli studenti e alle studentesse di far cadere i tanti pregiudizi sui detenuti e sui percorsi detentivi e dall'altra ha offerto la possibilità ai giovani detenuti di entrare in contatto con i coetanei che hanno dei percorsi di vita differenti dai loro. Gli studenti e le studentesse e i giovani detenuti hanno potuto lavorare fianco a fianco nella costruzione di progetti condivisi e constatare che, nonostante esperienze di vita molto diverse, hanno gli stessi sogni e gli stessi desideri. Da questi incontri talvolta sono nate delle richieste di poter proseguire questo percorso di scambio e conoscenza e di partecipare per esempio a dei laboratori specifici all'interno dell'IPM da parte dei singoli studenti e studentesse.

La collaborazione con l'Università degli Studi di Cagliari e nello specifico con i Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione e i Corsi di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, è iniziata diversi anni fa e ha dato l'occasione a studenti e studentesse di conoscere il lavoro che le educatrici e gli educatori, pedagogiste/i portano avanti all'interno dell'Istituto Penale per i Minorenni di Quartucciu. Attraverso la visita degli spazi di vita dei giovani detenuti (laboratori in cui si

svolgono le varie attività lavorative, le stanze di pernottamento, gli spazi all'aperto, le sale dedicate ai colloqui ecc.) gli studenti e futuri educatori e pedagogisti, hanno conosciuto i luoghi dell'agire educativo e, attraverso il racconto degli operatori dell'IPM, apprendere del processo di progettazione che guida le azioni e l'operatività del lavoro. Spesso alla fine degli incontri gli studenti andavano via "insoddisfatti", senza essere riusciti a cogliere del tutto la complessità del lavoro degli operatori e con una grande curiosità e voglia di conoscere meglio il contesto. Da queste "visite" sono nate tante richieste di poter svolgere un tirocinio formativo per approfondire la conoscenza del servizio e sperimentarsi in un concreto lavoro educativo.

Emozioni dentro e fuori

Anche il progetto "Emozioni dentro e fuori" nasce da queste premesse, dal desiderio di incontrare l'altro, di conoscere le storie dei ragazzi detenuti e di poter creare un dialogo con loro.

Un gruppo di studentesse ha proposto agli operatori dell'IPM di sperimentare una idea di progetto all'interno dell'Istituto, che permettesse loro di declinare in azioni le teorie educative. La programmazione delle attività ha risentito della conoscenza minima del contesto ed è stata riformulata con l'area educativa, per renderla più aderente alla organizzazione interna dell'IPM e alla conduzione di attività.

L'accoglienza delle studentesse universitarie è stata curata e organizzata grazie alla collaborazione di tutte le professionalità che lavorano all'interno dell'IPM. C'è stato un primo incontro preliminare nel quale sono state esplicitate le regole interne dell'Istituto alle quali tutti sono tenuti a uniformarsi e sono state date delle indicazioni più specifiche rispetto all'aspetto relazionale con i giovani detenuti. Incontrare l'altro "da vicino" significa creare una relazione, significa conoscere e comprendere le loro storie, accoglierle senza pregiudizi anche quando queste storie raccontano di vite vissute ai margini, in contesti più o meno devianti. Riuscire a creare una relazione di vicinanza, senza oltrepassare il labile confine per cui la relazione si trasforma da educativa in qualcos'altro che va oltre il ruolo professionale, è un compito

che richiede un grande sforzo ed esperienza nella gestione delle emozioni. L'enfasi e la voglia di sperimentare il proprio ruolo educativo, le sollecitazioni emotive che le storie dei ragazzi hanno generato nelle studentesse, la loro paura di non riuscire a creare un dialogo con loro a volte le ha portate ad avvicinarsi troppo o ad avere difficoltà ad entrare in relazione.

Le attività del progetto sono state condotte e gestite in totale autonomia dalle studentesse e le educatrici dell'IPM hanno avuto il ruolo di osservare e facilitare la partecipazione dei giovani detenuti alle attività proposte di volta in volta e, quando necessario, le hanno supportate e accompagnate nella creazione della relazione educativa. Ogni incontro è stato preceduto da un momento di confronto sul programma e di aggiornamento rispetto al clima interno al gruppo di ragazzi presenti in quella giornata. Anche il confronto al termine delle attività è stato fondamentale per valutare l'efficacia degli interventi.

Il progetto è stato svolto nell'arco di quattro mesi e gli incontri hanno avuto una cadenza settimanale. Era suddiviso in due moduli e le studentesse hanno formato diversi gruppi composti da cinque o sei persone in modo da non sovrastare numericamente i ragazzi. Dall'osservazione fatta sono emerse alcune criticità legate al contesto. Il turn over dei ragazzi è un elemento che ha reso più complessa la gestione delle attività perché dover gestire un gruppo che si modificava sia nel numero che nelle dinamiche interne ha costretto le studentesse a rimodulare spesso il lavoro; altro elemento di complessità sono le dinamiche quotidiane del contesto (conflittualità tra pari o con gli operatori, ricezione di notizie rispetto alla situazione penale ecc.).

Le criticità legate al progredire del progetto sono state rappresentate da divergenze all'interno dei gruppi delle studentesse rispetto alla gestione delle attività e dalle differenti modalità di relazionarsi con i ragazzi. Alcuni gruppi hanno avuto difficoltà a creare la relazione mentre altri hanno creato relazioni di eccessiva vicinanza.

Punti di forza del progetto sono state la cura nella scelta delle tipologie di attività proposte, la previsione di un 'piano b' e le modalità di gestione/conduzione. La rimodulazione in base al gruppo

o all' "umore" dello stesso è stato un elemento di flessibilità importante e non scontato, tenuto conto della minima conoscenza del contesto e delle tante variabili. Le studentesse sono riuscite a coinvolgere tutti i ragazzi di volta in volta presenti e a mantenere alta l'attenzione per l'intera durata delle attività.

L'età delle studentesse, quasi coetanee dei ragazzi detenuti, ha rappresentato talvolta un elemento di forza (ha facilitato l'entrare in relazione) e talvolta di debolezza (i ragazzi hanno avuto difficoltà a riconoscerle nel ruolo di educatrici).

Nel complesso l'approccio di apertura delle studentesse a uno scambio e confronto autentici, nonché aver creduto fermamente nel progetto e nell'idea di poter promuovere un cambiamento nei ragazzi, hanno rappresentato i veri punti di forza del progetto.

Capitolo 4

L'esperienza progettuale come opportunità per il tirocinio curricolare universitario

Silvia Costantino

Nei contesti di devianza le esperienze sul campo e in particolare il tirocinio assumono una valenza formativa notevole poiché richiedono allo studente/alla studentessa di assumere una postura autentica rispetto alla relazione che si va a costruire con l'utente stesso. Una postura autentica che si ritrova nel concetto di cura autentica di Heidegger (Heidegger, 2005), che consiste nell'avere cura dell'altro perché riconosciuto come co-esistente e privo di una gerarchia ontologica, non sostituendo nessuno la concedendo la possibilità di essere se stesso senza alcuna costrizione, e giungendo all'autentico se stesso con gli altri.

Inserirsi nel contesto della devianza come figura professionale "nuova" è importante poiché apporta diversi cambiamenti che sfociano, a livello personale, in un'evoluzione del tirocinante notevole e, al contempo, in una novità nel percorso educativo dell'utente. Quest'ultimo dovrà sperimentarsi con nuovi limiti, nuovi stimoli, sperimentando a sua volta sé stesso. Di fatto, il pedagogo in formazione vivrà la stessa dimensione sperimentando sé stesso rispetto all'esperienza, all'équipe educativa e all'educando.

La competenza di progettazione educativa partendo dall'analisi dei bisogni del minore alla possibilità d'intervento, è parte del progetto di crescita stesso del tirocinante, unitamente alla relazione educativa, è proprio l'aggancio relazionale nutrito dalla conoscenza di sé stessi che consentirà di poter conoscere l'altro promuovendo eventuali cambiamenti

soprattutto a livello individuale. La progettazione educativa è infatti, uno strumento a disposizione dell'individuo sia livello personale che professionale. Il quotidiano unito al proprio vissuto personale o e della propria storia accompagna la figura dell'educatore a rivedere il proprio ruolo in relazione agli utenti in base al contesto culturale e sociale in cui agisce, evidenziando quanto sia importante nell'agire educativo le risorse emotive e relazionali intrinseche al lavoro stesso.

Nei contesti comunitari, ad esempio, si fa riferimento a un modello pedagogico di base a cui tutta l'équipe si attiene nella costruzione dei percorsi di intervento. Un modello che tiene conto delle caratteristiche del minore, del suo sviluppo per accompagnandolo verso un cammino di cambiamento e di crescita personale, ma che soprattutto considera l'azione educativa non solo come agire su qualcuno, ma come elemento contestualizzato di tutto (Santerini, 1998). Il minore che proviene da un percorso penale è sicuramente uno dei casi più complessi. Esso giunge in comunità o è perché è stata applicata la misura cautelare del "collocamento in comunità" direttamente o come aggravamento di una misura meno restrittiva, oppure passa attraverso l'adesione ad un progetto di messa alla prova. Il sistema delle comunità di accoglienza per minori è un sistema complesso, proprio perché l'inserimento del minore può avvenire per svariati motivi e ragioni. Esso può avere una natura amministrativa, può essere consensuale o la conseguenza di decisioni di provvedimenti amministrativi, e penali come si evince dal DPR 448/88, art. 22. Comma 1.

Di fatto, l'inserimento di un minore all'interno di una comunità può essere disposto con modalità differenti che variano a seconda del fatto che vi sia o meno il consenso dei genitori o del tutore. In particolare, può essere disposto dall'autorità amministrativa, ossia dal servizio sociale locale, laddove sussista il consenso reso poi esecutivo con decreto dal giudice tutelare. Tuttavia, in mancanza di consenso dei genitori o del tutore, è necessario un provvedimento del Tribunale dei minori. Con il provvedimento che dispone il collocamento in comunità il giudice ordina che il minorenne sia affidato a una comunità pubblica o autorizzata, imponendo eventuali specifiche prescrizioni inerenti alle

attività di studio o di lavoro ovvero ad altre attività utili per la sua educazione.

È necessario tenere conto che ogni utente ha una sua personalità e le sue attitudini e che è fondamentale partire da questo per cercare di costruire un percorso il più possibile in sintonia con quelli che possono essere i suoi bisogni, e così da poter creare un buon rapporto di fiducia, la comunicazione educativa si avvale della conoscenza della soggettività della persona detenuta o in messa alla prova in comunità o in altra condizione di allontanamento dalla propria famiglia, cercando di conoscerne i livelli di espressione messi in atto dalla Persona (verbale, non verbale, artistica, simbolica) (Sartarelli, 2022). È, infatti, più facile che il minore si senta più al sicuro, anche in una misura di protezione, creando atteggiamenti di opposizione, o di accettazione dell'aiuto dell'educatore. Criteri come empatia, ascolto e sospensione del giudizio sono le buone fondamenta per la costruzione della relazione d'aiuto utente/educatore che supporta il minore nella massima espressione di sé stesso, accompagnandolo ad un buon lavoro introspettivo che gli possa permettere di lavorare le proprie problematiche anche attraverso gli strumenti/risorse interne. Anche nelle situazioni difficili è fondamentale che l'educatore abbia come obiettivo quello di riportare continuamente l'equilibrio soprattutto dopo le situazioni difficili.

Il valore del lavoro d'équipe nell'esperienza formativa della studentessa/dello studente tirocinante

L'équipe pedagogica è fondamentale affinché l'intervento educativo possa riuscire nel migliore dei modi. Gli educatori all'interno di questa potranno pur avere capacità personali e professionali diversi; tuttavia, sarà l'obiettivo comune e la condivisione costante che accompagnerà sempre l'équipe al successo. Il ruolo del coordinatore pedagogico, colui che viene definito attento capace di guardare laddove altri non riuscivano; studioso e pensatore di una pedagogia pratica (Deiana, 2019), o del funzionario di area pedagogica così come definito in area penale, è fondamentale per perseguire e raggiungere

gli obiettivi previsti con efficacia, un professionista competente sul sapere pedagogico concretizzato dal suo livello apicale (Ivi, p. 9), non un educatore pur se il suo agire presenta tra i tanti aspetti anche quello dell'educare (...) semmai un esperto di educazione, un professionista capace di "riflettere su" l'educazione. Tra le competenze da acquisire nel percorso formativo, il futuro coordinatore pedagogico deve sviluppare abilità organizzative e di progettazione; in virtù del suo ruolo egli/ella sviluppa altresì abilità e funzioni nell'interazione e nella comunicazione con la rete esterna che circonda i minori ospiti della struttura. Erogare servizi educativi significa sapersi organizzare attraverso processi di integrazione e condivisione interna che permettano un adeguato raccordo con l'équipe e la messa in pratica di una corretta metodologia che accompagni verso la riuscita dell'intervento pedagogico nel tempo necessario al raggiungimento dell'obiettivo.

Il Pedagogista e l'Educatore che operano nei percorsi penali hanno un ruolo di grande valenza, poiché accompagnano, guidano e supportano il minore nel processo di ristrutturazione del sé identitario nonché nel suo reinserimento sociale. La fase adolescenziale è già abbastanza complessa, se la immaginiamo all'interno della comunità o, peggio, anche in un regime penale, potremmo comprendere la difficoltà del lavoro dell'équipe educativa, continuamente chiamata ad assumere il punto di vista del soggetto deviante circa il suo essere-nel-mondo, circa il significato che egli attribuisce ai fatti che lo circondano e all'importanza che egli ha, oppure ha avuto, nella realtà in cui è immerso (Bertolini P. Caronia L., 1993).

Si può affermare con certezza che il tirocinio formativo curriculare universitario, è un'opportunità esperienziale di contatto diretto con le reti territoriali nonché di orientamento alla scelta professionale. L'esperienza sul campo permette agli studenti di applicare e mettere in pratica le competenze teoriche acquisite durante il percorso di studi consentendo loro di sperimentarsi nella pratica in collegamento diretto con il mondo reale. È un percorso teorico-pratico che si qualifica come un momento formativo sul campo, che dà l'opportunità agli studenti di riflettere criticamente su quella che diventerà la loro professione

(Castellucci et altri., 1997). È capace di stimolare un'autoriflessione soprattutto sul significato di essere o divenire pedagogo o educatore. Pertanto, l'esperienza di tirocinio assume un ruolo fondamentale tramite la riflessione che l'esperienza stessa porta. La riflessione sulle azioni compiute che genera una riflessione pedagogica che rinnova la motivazione e promuove la nascita di altre azioni. Infatti, la formazione in area pedagogica - universitaria prima e in servizio poi - affonda le sue radici sulla conoscenza epistemologica, sui modelli pedagogici, ma si costruisce, di fatto, durante l'agire quotidiano, nella pratica e nella condivisione costante e nel confronto con l'équipe educativa. Tutto ciò può sicuramente far accrescere della "nuova motivazione" che può anche modificare quella personale, modificando abitudini di pensiero e comportamenti.

Il ruolo del contesto accogliente: pubblico e/o privato

Lo studente/la studentessa in formazione di area pedagogica avrà dunque un confronto continuo con tutti gli interrogativi che emergeranno durante l'esperienza arricchendo così il proprio bagaglio conoscitivo ed esperienziale. Certo questo accade anche in altri percorsi di laurea, ma come affermato da C. Palmieri:

Ciò che le distingue da altre professioniste è la capacità di dar vita a esperienze educative in cui esse stesse sono coinvolte in prima persona, se si tratta di educatrici, o di progettare, istituire, monitorare, valutare le condizioni culturali, organizzative, relazionali, materiali, sociali, istituzionali che consentono di generare tali esperienze e di concretizzarle in processi di potenziale cambiamento, se si tratta di pedagogiste. Ciò richiede competenze solide e specifiche, trasversali ai diversi contesti professionali: occorre infatti che le professioniste dell'educazione acquisiscano una postura epistemologica e metodologica tale da consentire che le esperienze proposte permettano a tutti coloro che vi sono coinvolti di accedere a ulteriori esperienze educative e formative (Dewey 2014) e di ampliare (Palmieri, 2023, p. 16).

Per tali ragioni è necessaria la collaborazione con gli operatori delle strutture che ospitano gli studenti/le studentesse tirocinanti nel rispetto degli obiettivi di accoglienza che prevedono di accompagnarli nel percorso, tenendo in considerazione le attitudini personali; il ruolo del contesto accogliente assume in tal senso, la funzione di orientamento rispetto alle future scelte professionali, si potrebbe dire di facilitazione nella scelta del settore ritenuto più idoneo nel quale portare il proprio contributo personale e professionale e svolgere la professione educativa. Il tempo dedicato alle attività di tirocinio è per certi versi un tempo limitato per definire la propria carriera professionale, ma sicuramente adeguato a capire se vivere la professione di cura educativa in un luogo scelto liberamente sulla base di caratteristiche personali e soggettive, nonché delle proposte emerse durante la frequenza del corso di studi (Bastianoni P. Spaggiari E., 2016). Un'esperienza formativa che riveste un ruolo importante nel rapporto di scambio e incontro tra l'università e il territorio, offrendo agli studenti l'opportunità di applicare le conoscenze teoriche in contesti reali, contribuendo a sviluppare competenze pratiche e favorendo la comprensione delle dinamiche lavorative per facilitare la transizione verso il mondo professionale.

Tuttavia, il tirocinio curricolare universitario non assume solo un valore conoscitivo-formativo bensì anche quello di valore orientativo poiché consente di entrare in un ambiente protetto non configurandosi come un rapporto di lavoro, ma come un'opportunità di acquisizione di competenze che necessita di figure professionali qualificate e adeguatamente formate, come dichiarato nel Regolamento di Tirocinio Universitario Curricolare di Area Pedagogica di Unica, all'art. 10:

l'attività di tirocinio è seguita e verificata da un tutor interno alla struttura, indicato dal soggetto ospitante, che ha il compito di favorire l'inserimento del tirocinante nel contesto professionale e di sovrintenderne le attività.

Il contesto aziendale - pubblico o privato - offre la possibilità di conoscere l'organizzazione ospitante, farsi un'idea della tipologia dei contesti possibili nonché acquisire più consapevolezza in merito alle proprie scelte, favorendo anche la creazione di reti professionali e ampia conoscenza del settore scelto. Gli interrogativi che l'esperienza stessa avrà modo di presentare, nella pratica della relazione con le persone esperte che ricoprono il ruolo di tutor, arricchiranno il proprio bagaglio conoscitivo ed esperienziale. Questo è fondamentale poiché permette agli studenti di avvicinarsi ad una realtà non conosciuta, porsi in un atteggiamento di ascolto, accogliere la guida strutturata e organizzata del tutor, è esercizio propedeutico all'acquisizione della riflessività, condizione necessaria per rendere possibile lo sviluppo delle potenzialità di apprendimento (Alberici, 2008) accompagnando così il/la tirocinante verso la consapevolezza del lavoro educativo.

Al contempo, le aziende ospitanti beneficiano dell'apporto fresco di idee e competenze degli studenti/delle studentesse, promuovendo una collaborazione fruttuosa tra istituzioni. Il tirocinante sarà quindi, una risorsa poiché contribuisce anche all'innovazione e alla creatività. Essi sono, inoltre, una risorsa in termini di supporto al lavoro temporaneo e/o co-protagonisti di progetti specifici.

Stabilire relazioni con i professionisti del settore consente ai tutor aziendali di esprimere un parere sull'impegno e la capacità di adattarsi all'ambiente lavorativo; condizione che in un momento successivo può creare l'inserimento del tirocinante anche all'interno dell'équipe di lavoro. L'ente accogliente diventa così il primo contatto con il mondo del lavoro.

Bibliografia

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Bastianoni P. Spaggiari E. (2016). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente. Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore*. Università degli studi di Ferrara.
- Bertolini P. Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. (Bertolini & Caronia, A cura di) Firenze: La Nuova Italia.
- Buber, M. (1959). *Il principio dialogico*. Milano: Ed. Comunità .
- Castellucci et altri. (1997). *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*. Milano: Franco Angeli.
- De Leo G. & Patrizi P. (2002). *Psicologia della devianza*. Milano: Carocci .
- Deiana, S. (2019). *Pedagiste e pedagogisti tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*. (S. Deiana, A cura di) Pensa Multimedia.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Giustizia, M. d. (2006). *Circolare 5391/2006 - 17 febbraio 2006. Organizzazione e gestione tecnica degli Istituti Penali per i Minorenni*.
- Gonin, D. (1994). *Il corpo incarcerato*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo*. (F. Volpi, A cura di) Milano: Longanesi.
- Husserl, E. (1985). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Milani, L. (2012). *La (ri)educazione del minore autore di reato: come? Minorigiustizia(3)*.
- Palmieri, C. (2023). *Il tirocinio nella formazione dei professionisti dell'educazione: vincoli, prospettive e sfide attuali*. In Deiana&Secci, *L'inizio del cammino professionale. I tirocini curriculari delle lauree pedagogiche prima e durante la pandemia* (p. 16). Cagliari: UNICApress.
- Santerini, M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Sartarelli, G. (2022). *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi di trattamento*. Roma: Carocci.
- Zaghi, P. (1995). *L'educatore professionale. Dalla programmazione al progetto*. Roma: Armando.

TERZA PARTE

**Esperienza di ricerca azione in un
percorso formativo universitario**

Capitolo 1

**L'idea progettuale: attivare un confronto attivo.
Un'occasione per ripensarsi come individui a partire
da una domanda: "Cosa provo, cosa proviamo noi
giovani?"**

Rebecca Angioni, Benedetta Braina, Chiara Chillotti, Sonia Piras,
Chiara Spadaccino

La nascita di un'idea progettuale nella formazione iniziale dei futuri pedagogisti

La progettualità educativa costituisce una delle meta competenze indispensabili alla pratica educativa e pedagogica, insieme all'intenzionalità, la riflessività e la deontologicità (Milani L., 2017).

L'équipe pedagogica che ha partecipato a questo progetto - composta da un gruppo di studentesse magistrali di area pedagogica - ha sempre avuto chiaro questo concetto basilare nel campo della formazione pedagogica: acquisire competenze progettuali in risposta ai bisogni espressi dagli individui; è un passo necessario e indispensabile per poter agire con efficacia e significatività nelle professioni di cura.

Da pedagogiste in formazione e ancora inesperte, abbiamo ritenuto fosse una sfida interessante e importante da cogliere quale possibilità applicativa teorico-pratica di progettazione un intervento educativo in un contesto carcerario minorile col fine di promuovere un cambiamento e un ripensamento del sé, sia per i giovani detenuti sia per la stessa équipe di studentesse. Ritenere possibili l'ascolto e la scoperta di una posizione emica presuppone che si ritengano possibili anche una capacità dell'attore di progettare da sé la propria vita (Masoni, 1994). Proprio in relazione a questo costrutto identitario, l'idea progettuale nasce e prende forma dalla consapevolezza che sbagliare e/o

deviare dalla norma richiede molteplici momenti di riflessione, di confronto, di incontro, ma soprattutto di lavoro condiviso con altri e, come nel caso del progetto qui presentato, con altri giovani.

Questo progetto educativo ha avuto sin da subito l'obiettivo di attivare, utilizzando un approccio emico, un confronto con i ragazzi dell'Istituto Penale per i Minorenni di Quartucciu sui temi della dimensione emozionale nella convinzione che le occasioni di incontro e confronto possano essere utili per attivare momenti di riflessione in una prospettiva auto educante. Per capire e conoscere i problemi che una persona incontra occorre mettersi in ascolto e vedere il mondo con i suoi occhi e con i suoi criteri, i quali possono essere più facilmente conosciuti con il dialogo e con la sospensione del giudizio. Tra le finalità del progetto vi era quella di dare e creare spazi di incontro, di parola, di riflessione, di scambio ma anche di silenzi; è proprio in questi momenti di silenzio che ci si riconosce perché si comprende di essere tutti 'sulla stessa barca' delle emozioni. Anche il gruppo progetto delle studentesse in formazione, coinvolte in questi spazi di parola, ha potuto comprendere che solo attraverso il rispecchiamento con l'Altro, in particolare con chi vive realtà diverse dalle proprie, è possibile tramutare in pratica ciò che si è appreso e respirato sui libri nel corso della formazione universitaria.

L'idea progettuale nasce dopo una visita all'Istituto Penale Minorile di Quartucciu organizzata nell'ambito del programma del Corso di Pedagogia del disagio e delle devianze nell'A.A. 2022/2023. Una visita preceduta da un incontro seminariale, presso l'Università degli studi di Cagliari, che ha visto come relatrice la dottoressa Federica Palomba, responsabile dell'Area II del Centro di Giustizia minorile per la Sardegna di Cagliari. Durante questo incontro formativo e informativo sui temi della Giustizia minorile in Italia, venne presentato un progetto realizzato in collaborazione con gli studenti e le studentesse della Facoltà di Architettura del nostro Ateneo con i ragazzi dell'IPM; quest'idea suscitò delle riflessioni anche in noi, tra i partecipanti e in particolare in un gruppo di studentesse magistrali di Area Pedagogica. riflessioni che si sono palesate in modo più chiaro e definito dopo

l'incontro con i ragazzi dell'IPM, un incontro incoraggiante che ha visto la costituzione di un gruppo di lavoro deciso ad intraprendere intenzionalmente l'ideazione di un progetto educativo.

La motivazione principale è stata soprattutto quella di promuovere un percorso di ascolto e di confronto con i ragazzi detenuti, utilizzando come sfondo mediatore le emozioni e tutte le loro sfumature. Il titolo scelto è infatti esplicativo degli obiettivi che volevamo raggiungere: 'Tra disagio e normalità: cosa proviamo noi giovani? Emozioni dentro e fuori'. Si è scelto di lavorare sulla dimensione emozionale in quanto vissuta da ogni individuo, tutti facciamo quotidianamente esperienza di emozioni; in tal senso è una realtà individuale, personale e collettiva che accomuna tutti, ragazzi e professionisti dell'ambito educativo come in questo caso, un altro punto in comune con i ragazzi è l'essere giovani. Quest'ultimo aspetto ha infatti favorito l'incontro, fin da subito, avvicinando le studentesse del gruppo di lavoro ai ragazzi stessi, una vicinanza sempre vissuta nel rispetto di tutti e dei ruoli ricoperti; si è creato un ambiente di ascolto attivo e confronto reciproco. Durante gli incontri con i ragazzi lo sforzo è sempre stato quello di adottare un approccio non giudicante che permettesse di mettere da parte il proprio punto di vista, per accogliere l'altro.

La capacità progettuale in ambito educativo è una costruzione e una realizzazione costante di 'vestiti su misura'. L'idea forte sottesa alla metafora della costruzione del 'vestito su misura' è quella di pensare che nel lavoro e nell'azione educativa, è fondamentale che gli interventi siano pensati e promossi in relazione ai bisogni e alle domande delle persone (Brandani, Tomish, 2007). In virtù di ciò si è scelto di soffermarsi sui bisogni che emergevano dagli stessi ragazzi presenti in Istituto. I bisogni emersi durante i primi incontri erano relativi alla necessità di un ascolto attivo, un confronto partecipato, momenti di riflessione ma anche di gioco e spensieratezza. Uno dei giovani adulti, durante la prima visita al carcere minorile, aveva dichiarato che 'a loro bastava una chiacchierata, un rapporto e un incontro con il fuori'; come a volere dire che avevano la necessità di mantenere un filo tra il dentro e il fuori, un filo fatto di relazioni e di persone. Affermazioni che sono

state colte con il preciso obiettivo di rendere il progetto educativo articolato e ancorato alla realtà, come un intreccio di interventi e pensieri di plurimi attori, che definiscono e regolano il contesto in cui avvengono le azioni educative (Ivi, p. 43). In relazione a quanto sopra affermato, l'équipe pedagogica ha incontrato un primo iniziale ostacolo, perché non è sempre facile intrecciare i diversi pensieri e mettere in discussione le proprie convinzioni. Ma proprio questa sfida riflessiva sulla difficoltà ha portato il gruppo progetto a mettersi in gioco e dare vita a nuove riflessioni; integrando i diversi punti di vista è stato possibile realizzare un progetto innovativo e funzionale sia negli obiettivi educativi individuati che in risposta ai bisogni esplicitati dai ragazzi; a conferma del fatto che il bisogno è alla radice dell'obiettivo del progetto stesso. È stato quindi importante ascoltare e cogliere i bisogni insiti in ogni ragazzo e non solo quelli che emergevano direttamente nei comportamenti e nelle verbalizzazioni. Per riuscire ad essere efficaci ci si è soffermate sia sul quadro teorico relativo alle preconoscenze di studentesse sia su quanto emergeva nel contesto carcerario ospitante, in modo da costruire un quadro di bisogni reale del soggetto ma anche l'apertura a percorsi di sviluppo ad ampio raggio (Torre E., 2014).

L'équipe si è costituita con un focus preciso sulla realtà locale e i bisogni caratteristici di un gruppo e per tale motivo può essere classificata come un'équipe ad hoc.; inoltre, essendo composta da operatrici che appartengono alla stessa professionalità, è da considerarsi, come affermato da Paradiso, mono professionale (Paradiso L., 2020). Ogni studentessa partecipante all'équipe pedagogica è entrata nel contesto carcerario con i propri pensieri e la propria identità, questo ha permesso di attivare un percorso di confronto e di crescita professionale ed umana tra le stesse.

La progettazione è stata circolare e riflessiva, del tipo a spirale, sono state previste diverse fasi di azione che hanno impegnato il gruppo in diversi incontri: a. la prima fase è stata caratterizzata da un *brainstorming* di idee e riflessioni, sulle quali si è riflettuto insieme per giungere ad un'idea progettuale comune da realizzare; b. dal confronto sono emerse e identificate azioni e alcune delle possibili strategie

di intervento; c. definizione e presentazione del progetto agli organi direttivi del CGM e dell'Istituto Penitenziario Minorile; d. riunione programmatica con il Direttore e le Funzionarie dell'area pedagogica che hanno accompagnato il team-progetto durante l'intero percorso; e. la messa in atto dell'intervento educativo, con adeguati aggiustamenti e revisioni in itinere; f. la documentazione attraverso la raccolta dei dati e l'osservazione; g. la valutazione e la conclusione del progetto attraverso la riflessione finale che ha compreso la narrazione delle restituzioni da parte di tutti gli attori coinvolti.

La documentazione e l'osservazione sono stati aspetti particolarmente curati in quanto processi integrati e interdipendenti sia nella fase del ciclo di progettazione, sia nel corso dello sviluppo del progetto; per tale motivo, gran parte del lavoro si è incentrato sull'osservazione: più volte ci si è domandato che cosa si intendesse con il termine 'osservare' e soprattutto che cosa fosse più funzionale osservare. Le numerose riflessioni hanno condotto il gruppo alla conclusione che fosse necessario osservare anche ciò che non era direttamente visibile, le minime variabili comportamentali (Brandani Tomisch, 2007). Spesso si ha l'illusione che la realtà esistente sia soltanto una e si trascuri ciò che invece rimane nascosto e di notevole importanza, soprattutto nei contesti più difficili come quello carcerario minorile. Si è ritenuto importante porre attenzione alla conoscenza delle storie che caratterizzavano la soggettività di ogni ragazzo presente in Istituto assumendo uno sguardo attento e non superficiale. In questo progetto, l'osservazione ha rappresentato lo strumento fondamentale per dare un senso alla quotidianità, essa permette di sostare dentro la storia ma contemporaneamente di prendere le giuste distanze. Come accennato precedentemente, una fase molto rilevante è stata quella della documentazione che è avvenuta attraverso la stesura di resoconti individuali al termine di ciascun incontro. La documentazione ha rappresentato per l'équipe una risorsa molto utile, sia come diario di bordo sia come strumento per la rilevazione dei dati attinenti ai comportamenti verbali e non verbali, questo ha consentito di riprogettare in itinere l'azione educativa. Lavorare in gruppo, all'interno del contesto carcerario minorile, è

stata un'occasione di crescita sia dal punto di vista professionale sia personale. Il professionista coinvolto nel lavoro di gruppo deve essere disponibile all'ascolto ma anche all'accettazione della diversità dei vari punti di vista, considerando l'errore come stimolo di crescita, cercando di negoziare soluzioni funzionali con gli altri partecipanti (Salerni & Szpunar, 2019). Per far coincidere le capacità progettuali con una nostra dimensione personale, abbiamo attivato un atteggiamento riflessivo, che ci ha consentito di fotografare le azioni per riviverle successivamente e contemporaneamente interrogarci criticamente scoprendo il senso di ciò che spesso si fa in maniera meccanicistica. Il professionista riflessivo è per Schon colui che riflette sia su ciò che fa, mentre vive una determinata situazione, così da essere consapevole di quanto sta pensando, sentendo e facendo sia successivamente, a conclusione dell'azione, ripensando agli eventi accaduti e ricordando ciò che stava pensando, sentendo e facendo. Collegandoci a questo pensiero, la riflessione ci permette di prevenire gli effetti disfunzionali provocati dalla quotidianità e dalla probabile ripetizione di azioni sistematizzate. Per le pedagogiste in formazione la riflessione rappresenta una caratteristica fondamentale della professione ma non solo, fa parte del modo di essere e di agire all'interno delle relazioni educative. Per agire in modo efficace e favorire lo sviluppo dell'autonomia dei destinatari dell'intervento educativo è necessario un approccio incentrato sulla persona, capace di riporre l'attenzione sul vissuto e sulle emozioni. Come équipe pedagogica abbiamo cercato di seguire questa linea di pensiero, dando importanza alle singole personalità e alle esigenze che nascevano durante i diversi incontri, abbiamo messo in atto un approccio dinamico che potesse prendere forma di volta in volta.

Identità giovanili e identità devianti

Il periodo adolescenziale è di per sé situazione-limite e di esposizione al dolore e al rischio (Secchi C., 2017). L'identità è ciò che caratterizza ogni individuo, rappresenta il senso di appartenenza e di coscienza di sé. In adolescenza si è alla perenne ricerca del proprio Io, che spesso entra in conflitto con le varie Istituzioni sociali (famiglia,

scuola). Questo periodo è caratterizzato da momenti di crisi e di rottura di cui l'adolescente non è sempre pienamente consapevole. Per tale motivo è di fondamentale importanza la guida di un adulto di riferimento in grado di attraversare in maniera funzionale questo momento critico, ma anche di trasformazione e scoperta di sé. Quando questa figura viene a mancare è possibile che l'adolescente si trovi a dover affrontare da solo questo passaggio essenziale nella vita di tutti gli individui, e questo può causare un avvicinamento a condotte devianti. In una prospettiva più generale, con il termine devianza non si intendono i comportamenti delinquenziali o, meglio, non tutti i comportamenti devianti coincidono con quelli delinquenziali, questi ultimi violano i codici penali mentre i primi si riferiscono alla violazione di altre norme, quali ad esempio quelle del costume (Sartarelli G. , 2021).

Durante l'esperienza progettuale al carcere minorile di Quartucciu, le diverse identità giovanili, sia dei giovani detenuti sia delle studentesse, sono entrate in relazione scoprendosi non così tanto lontane come ci poteva immaginare o come poteva sembrare dall'esterno, anche a causa di tutti gli stereotipi e i pregiudizi che riempiono la nostra realtà sociale e culturale. È stata rilevata e riscontrata una forte vicinanza e similitudine relativamente ad alcuni aspetti, per esempio al concetto stesso di identità nei suoi aspetti di crescita e sviluppo in un tempo della vita caratterizzato e spesso segnato da momenti di incertezza, di crisi e paure simili. Si fa ovviamente riferimento ad una crisi necessaria, che si manifesta soprattutto durante il periodo adolescenziale una crisi che dà forma all'autenticità del sé di ogni individuo; quando, durante questa vitale trasformazione, l'individuo si trova davanti a degli ostacoli che possono indurlo a deviare, il processo identitario si blocca e non permette di arrivare ad una vera e propria conoscenza di sé. La non conoscenza di sé, l'incapacità di guardarsi dentro e di attingere alle proprie risorse, può rendere difficoltosa la possibilità di rifugiarsi in un'identità rassicurante, al punto di dover abbandonare sé stessi e di rimanere quasi esposti, o meglio messi a nudo davanti al mondo (Fadda R., 2016). Le giovani identità si trovano a vivere in un mondo e in un tempo sempre più liquido, dove tutto scorre e non lascia

un segno (Bauman Z., 2009), in cui i giovani hanno una forte necessità di soddisfare i propri bisogni nell'immediato, riscontrando un importante senso di frustrazione quando questi non vengono colmati.

Un'ulteriore caratteristica delle giovani identità odierne è l'avere bisogno di un'interfaccia nemica per affermare il proprio sé e per appropriarsi di un'identità collettiva legata all'appartenenza ad un gruppo. In riferimento a quest'ultimo fenomeno, il team-progetto delle studentesse ha notato la presenza di questo tipo di gruppi all'interno del contesto carcerario minorile; si è ritenuto, quindi, di trovare il modo di far diventare questo aspetto una risorsa e non un limite; la strategia e la metodologia più idonea è apparsa quella di utilizzare la molteplicità di linguaggi - corporeo, narrativo, grafico - per interagire con i diversi gruppi e facilitare la relazione tra le loro diverse identità, al fine di ridurre e/o scardinare meccanismi e dinamiche comunicative ostative per il raggiungimento degli obiettivi previsti con l'intervento educativo progettato, in risposta ai bisogni emersi ex-ante all'avvio del progetto stesso.

Confronto e co-costruzione di nuovi alfabeti emotivi tra punti di forza e di debolezza

Se la pedagogia si occupa dell'educazione dell'individuo durante tutto il corso della vita, non bisogna trascurare il fatto che il cammino dell'uomo si svolge e si sviluppa dentro ad una danza tra sé stessi e gli altri (Deiana S., 2019). Quando si parla dell'incontro con l'altro si fa inevitabilmente riferimento all'impatto con il diverso, con l'ignoto, e questo risulta destabilizzante, in quanto non si ha mai consapevolezza su cosa l'altro percepisce di noi ed è difficile, talvolta, capire come dare vita ad una relazione autentica. L'altro, in qualche modo, ci costringe a mettere in discussione i cardini della nostra identità ed immancabilmente anche il nostro sentire.

La soluzione non è sicuramente il rifiuto dell'incontro, ma consiste nell'accettazione dell'altro e del suo mondo, rendendo allo stesso tempo il nostro mondo comprensibile a chi vi si avvicina. L'incontro con l'altro rappresenta una fonte di arricchimento e di apprendimento reciproco

attraverso la creazione di autentici 'spazi di parola'. Questo incontro può avvenire in molteplici forme e includere il confronto di idee e prospettive diverse, la negoziazione dei significati, la gestione dei conflitti, la promozione dell'empatia e della comprensione reciproca.

Entrare nel contesto carcerario minorile con la consapevolezza che i ragazzi avessero l'esigenza di creare e mantenere una connessione con l'esterno non sempre appare essere l'ipotesi più corretta. È sempre difficile stabilire l'urgenza di un determinato bisogno, ma dall'incontro con i ragazzi è emerso in maniera lampante la loro urgente necessità di essere ascoltati, capiti e accolti. A partire da questa consapevolezza il gruppo-progetto si è messo in discussione per entrare in contatto con i ragazzi, adottando uno sguardo non giudicante, uno sguardo emico. Adottare un approccio emico significa che il professionista d'aiuto non deve vestire i panni dell'altro, ma stare accanto ad esso partendo dal punto di vista dell'attore (Masoni M., 1994).

In quanto progettazione a spirale, caratterizzata da una riflessività e uno scambio costante come gruppo di lavoro, si è sempre tenuto presente il fatto che lo scopo delle azioni progettuali svolte con i ragazzi ospiti dell'IPM non era quello di cambiare il modo di pensare dei giovani detenuti, piuttosto quello di mettere in sfida delle future pedagogiste ancora in formazione con lo specifico obiettivo di capire, attraverso l'umanità dell'incontro con i giovani detenuti, se era possibile comprendere, attraverso un approccio emico, quanto è difficile per i ragazzi vivere in un simile contesto, estraniati dal mondo esterno e allo stesso tempo costretti a racchiudere tutte le loro emozioni lì dentro e in particolar modo dentro se stessi: frustrazione, angoscia esistenziale, la mancanza di una prospettiva futura. L'educazione è lo strumento con cui si cerca di assicurare a ciascun individuo il possesso delle capacità che gli consentano di non rimanere in balia degli avvenimenti limitandosi a subirne "l'influsso", ma di rivendicare, sempre per quanto possa essere possibile, il diritto e il potere di governare la rotta della propria esistenza (Bruzzone D., 2012). Questo obiettivo è difficile da raggiungere, specialmente nelle situazioni limite/di dolore come quelle in cui si trovano i ragazzi dell'IPM. L'esperienza progettuale

proposta è stata altresì l'opportunità per offrire, sia a loro che a noi, uno spazio in cui co-costruire significati di senso, uno spazio in cui riconoscersi.

Il ruolo delle emozioni nei processi formativi in contesti formali, non formali e informali rappresenta senz'altro un tema di grande interesse per la pedagogia contemporanea, per tale motivo si parla oggi di alfabetizzazione delle emozioni (Ferro Allodola, 2020). Il percorso progettuale è nato e si è sviluppato con questa consapevolezza: le emozioni sono ciò che accomunano tutti gli esseri viventi. L'alfabetizzazione emotiva riguarda in primo luogo noi stessi e di conseguenza la necessità di riconoscere e dare voce alle nostre emozioni, trovando dei linguaggi plurimi per poter entrare in relazione con l'Altro e con il suo alfabeto emotivo. Avere seguito questa direzione durante l'esperienza ha consentito al gruppo progetto di fare i conti con la poca esperienza che ha reso difficile il riconoscimento delle emozioni: una sfida che ha permesso di ridare significato ai personali e individuali alfabeti emotivi attraverso l'incontro e il confronto con i ragazzi e le loro emozioni. È di fondamentale importanza ricordare che l'educazione alle emozioni non è volta ad imporre un modello emozionale prestabilito, uguale per ciascun individuo, ma a far sì che i soggetti possano trovarsi in una situazione di consapevolezza del proprio mondo emotivo. Questo è importante per garantire a ciascuno di rimanere fedele alla propria autenticità. Attraverso la costruzione di molteplici attività mirate a questo scopo si è lavorato sulle emozioni e sulle loro sfumature nella consapevolezza che seminare la competenza emotiva significa saper distinguere e riconoscere i moti dell'anima, nominarli, accettarli, esprimerli. Non è dunque respingendo la vita emotiva che si compie la formazione, ma assumendola coscientemente come dimensione costitutiva dell'esistenza umana (Cusimano D., 2024). L'approccio dell'équipe pedagogica si è fondato sulla relazione educativa intesa come quella prospettiva volta a assicurare i destinatari della cura affinché potessero cercare di proseguire il loro percorso di detenzione come riorganizzazione del proprio sé come reintegrazione sociale con maggiore positività, non con leggerezza, bensì lavorando su se stessi provando

anche decostruire le premesse e i preconconcetti che li condizionano nel rapporto verso e con l'esterno, tutti quei costrutti che limitano la visione di ulteriori possibilità. Si è altresì convinte che affinché l'esperienza carceraria non rimanga ancorata alla mera sanzione in risposta al reato, è necessario dare significatività e senso all'esperienza attraverso la rieducazione della persona che si trova all'interno del sistema carcerario minorile. La relazione assume una forte valenza educativa per il ripensamento di sé e per accompagnare ad una responsabilizzazione dello stesso individuo, in vista anche di un suo reinserimento sociale. La relazione educativa ideale dovrebbe poter tendere ad una cura di sé. La cura di sé attraverso la ricerca di significato per sé rappresenta un percorso imprescindibile in ciascun essere umano, spesso calato in condizioni di sofferenza e di disagio, proprio perché impossibilitato a trovare un senso e un significato del vivere (Di Profio L., 2017).

In conclusione, si è riscontrato quanto sia necessario per i ragazzi in misura detentiva, intraprendere progetti pensati con dei percorsi chiari nei loro presupposti, finalità e obiettivi che possono essere traguardabili attraverso delle attività ben studiate e flessibili nella loro organizzazione, che li accompagnino a riflettere sul proprio sé, sulle proprie capacità, emozioni e potenzialità. Inoltre, il confronto con 'il fuori' agevola questo percorso perché accompagna i ragazzi a ripensarsi all'esterno e nel futuro, li incoraggia a progettarsi verso un futuro possibilmente diverso e migliore. La rieducazione, in un contesto come quello del carcere minorile, non è un'utopia: bisogna perseguire questo obiettivo con costanza e convinzione, attraverso metodologie e tecniche pensate per i ragazzi nel loro contesto, con lo sguardo nel presente ma anche verso il futuro, sperimentando altri modi di abitare il tempo (Mariani A., 2021).

Capitolo 2

Incontri e attività tra giovani studentesse e detenuti

Marcella Chessa, Giorgia Frau, Giulia Rassu, Michela Salis,
Flavia Usai

Il viaggio esperienziale compiuto all'interno del contesto penitenziario minorile prende corpo con l'idea di incontrare e scoprire in maniera quasi silenziosa la dimensione della vita interiore dei ragazzi: *cosa sentono, cosa pensano...?! Il fine è quello di un avvicinamento concreto al mondo della devianza giovanile per cercare di comprenderla meglio. In quanto fenomeno complesso, ha sicuramente richiesto una preparazione teorico-pratica adeguata. Nell'attuale contesto storico, caratterizzato da una crescente complessità e incertezza, è sempre più frequente riscontrare il fenomeno della devianza. Possiamo definire tale fenomeno come sfuggente e poliedrico, in quanto resiste a definizioni assiomatiche e aprioristiche (Lelli G. & Sorcinelli A., 2015). Infatti, il concetto di devianza non è riconducibile ad una definizione univoca, in quanto può variare a seconda del contesto e delle norme sociali. In generale, per deviante si intende colui che viola le norme di una collettività e che, di conseguenza, va incontro a qualche forma di sanzione. Bisogna tenere presente che non tutti i comportamenti devianti coincidono con quelli delinquenziali; infatti, questi ultimi violano i codici penali di ogni sistema sociale (Dazzi S. & Madeddu F., 2009).*

L'elemento fondamentale che ha condotto il gruppo a ideare il progetto "Emozioni Dentro e Fuori", è stato proprio quello di creare una connessione tra gli elementi teorico-formativi e l'attività pratica sul

campo. Si è ritenuto quindi utile, prima dell'incontro con i giovani detenuti dell'Istituto Penale, svolgere un'analisi sul disagio a partire da una lettura della documentazione presente in letteratura sul fenomeno e la sua incidenza sul territorio nazionale e regionale, che permettesse di affinare e volgere lo sguardo di studentesse universitarie, pedagogiste in formazione, verso il fenomeno presente nel territorio in modo più competente.

Posizionarsi secondo uno sguardo pedagogico, infatti, richiede l'acquisizione di competenze regolate da importanti dispositivi pedagogici e metodologie, tra cui: cura, responsabilità e fiducia, narrazione e riflessione. La cura, in ambito pedagogico, si riferisce alla capacità di accogliere l'altro, assumendo una postura ricettiva. La ricettività è la qualità di fare posto all'altro, dando spazio ai suoi pensieri e ai suoi sentimenti; la responsabilità e la fiducia sono due concetti distinti ma interconnessi, fondamentali all'interno della relazione educativa: la fiducia come elemento essenziale per creare un rapporto positivo e collaborativo tra educatore ed educando, la responsabilità come elemento fondamentale di co-costruzione, in quanto per realizzare un intervento educativo efficace, è necessario che le parti coinvolte ritornino necessariamente al loro personale senso di responsabilità; fondamentali sono anche i paradigmi di riferimento: quello narrativo e riflessivo, i quali permettono di riscoprire e comprendere sé stessi, ricostruire il proprio percorso di vita, trasformarsi per rinascere in una nuova forma, in un processo di rigenerazione personale (Rossi B., 2008). Rappresentano, inoltre, un potente strumento per favorire la costruzione della relazione nella sua funzione rieducativa, contribuendo a creare, nel caso del contesto penitenziario, connessioni significative tra gli operatori e i giovani detenuti.

Il lavoro del pedagogista, parte dall'osservazione e dall'analisi del contesto in cui si agirà con il proprio servizio; pertanto, si è cercato di comprendere i motivi del disagio giovanile e le principali cause di devianza anche attraverso la raccolta e lo studio dei recenti dati Istat dell'anno 2023 dai quali si evince che la disoccupazione dei giovani italiani tra i 15 e i 24 anni raggiunge il 21,7%, allo stesso modo le percentuali

dei ragazzi italiani tra i 18 ed i 24 anni che abbandonano gli studi prima del conseguimento del diploma risalgono al 15,1% nel Mezzogiorno, in particolare in Sicilia, Puglia e Campania, il 9,9% al Nord e l'8,2% nel Centro.

Tra i giovani stranieri, il tasso di abbandono precoce degli studi è tre volte quello degli italiani (30,1% contro 9,8%) e varia in base all'età di arrivo in Italia: 49,6% per chi giunge in Italia tra i 16 e i 24 anni, 37,0% tra chi aveva 10-15 anni e 20,8% tra i ragazzi arrivati nei primi nove anni di vita.

Questi dati sono già indicativi della mancanza di opportunità di partecipazione e coinvolgimento di una fascia rilevante di giovani, cosa che può avere un impatto significativo sul disagio giovanile e sui comportamenti devianti: la mancata sperimentazione della vita scolastica, del confronto, della condivisione di regole e valori, così come l'acquisizione delle abilità e competenze date dai percorsi di apprendimento che la scuola offre, può limitare lo sviluppo personale e sociale dei ragazzi, privandoli di modi costruttivi per esprimere se stessi e per connettersi con gli altri, aumentando il rischio di comportamenti devianti come l'autoisolamento o l'adesione a sottoculture antisociali. All'abbandono e all'insuccesso scolastico si aggiunge la mancanza di opportunità di lavoro, di formazione professionale o di accesso all'istruzione superiore, che può far sentire i giovani senza prospettive future. In queste circostanze, alcuni potrebbero essere tentati di cercare vie alternative per ottenere denaro o gratificazione, spesso attraverso comportamenti devianti come il coinvolgimento in attività illegali. Dall'analisi degli stessi dati, si evince che i motivi più comuni che possono portare alla detenzione dei giovani negli istituti penali minorili includono: comportamenti devianti e criminali (furti, aggressioni, possesso di droghe, rapine, omicidi, aggressioni sessuali), fattori socio-economici, problemi familiari, abusi di sostanze, problemi di salute mentale (disturbi non trattati o non diagnosticati come depressione, disturbo bipolare), appartenenza a gang o gruppi criminali, mancanza di prospettive future. È importante notare che tali motivi possono essere interconnessi, infatti molto spesso la detenzione dei giovani è il

risultato di una combinazione di fattori individuali, familiari, sociali ed economici. La prevenzione della delinquenza giovanile e il sostegno ai giovani a rischio richiedono un approccio multidimensionale che affronti sia le cause immediate che i fattori di fondo che contribuiscono al comportamento deviante (Lupidi V. & Lusa V. & Serafin G., 2022). Questi dati rappresentano alcuni dei motivi che spingono i giovani a commettere degli errori, col conseguente fermo all'interno di istituti penali minorili; infatti, come si evince dal diciottesimo Rapporto dell'Associazione Antigone²⁵, al 15 marzo 2023 sono stati 380 i ragazzi detenuti negli istituti penali minorili in Italia. Ciò implica possibili sovraffollamenti, in particolare nelle regioni precedentemente nominate, andando a costituire uno dei motivi per cui alcuni ragazzi vengono trasferiti in altre regioni, seppur provenienti da diversi e complessi contesti rispetto a quelli sardi, al fine di alleviare la situazione. Nel 2022 sono stati registrati 28 ingressi nell'ambiente penitenziario minorile sardo, numero composto al 57% da ragazzi italiani ed al 43% da ragazzi stranieri, in particolare 14% proveniente dal Marocco, 11% dalla Tunisia e 11% dall'Algeria. Per ridurre gli ingressi negli istituti di pena minorili e per affrontare i comportamenti devianti e criminali dei giovani, risulta altresì importante adottare un approccio multidimensionale che comprenda una serie di interventi educativi, sociali e di sostegno, che orientino i giovani verso la creazione di un futuro prospero e ricco di buoni propositi, al fine di porre delle solide basi per non ricadere negli errori già commessi, offrendo loro l'opportunità di proseguire gli studi e/o di reinserirli in contesti lavorativi.

²⁵ Antigone, associazione "per i diritti e le garanzie nel sistema penale", è nata alla fine degli anni Ottanta nel solco della omonima rivista che aveva come oggetto la critica alla cultura dell'emergenza come forma di governo, anche in ambito penale, ed al nascente populismo penale. Promossa, tra gli altri, da Massimo Cacciari, Stefano Rodotà e Rossana Rossanda. È un'associazione politico-culturale a cui aderiscono prevalentemente magistrati, operatori penitenziari, studiosi, parlamentari, insegnanti e cittadini che a diverso titolo si interessano di giustizia penale. <https://www.antigone.it/>.

Un altro fondamentale passo del presente lavoro è stato quello di agire un'osservazione sul campo, sia in riferimento agli spazi fisici e alle opportunità che offrono, che agli aspetti relazionali tra i detenuti e tra i detenuti e il personale che opera all'interno dell'istituto penale minorile. L'attenta osservazione del contesto in ambito pedagogico è necessaria al fine di cogliere i bisogni e le esigenze dei giovani detenuti per orientare la progettazione di percorsi, attività e laboratori stimolanti in grado di coniugare le esigenze e i bisogni con l'offerta di strumenti utili al giovane in un'ottica di lifelong learning, ovvero per tutto il corso della vita.

In virtù di tali considerazioni è stato possibile attivare uno sguardo attivo e reale nella concretizzazione del progetto "Emozioni dentro e fuori" attraverso il quale si è potuto osservare e analizzare il contesto dell'Istituto Penale Minorile "Antonietta De Martis", situato a Quartucciu (CA). La progettazione iniziale ha reso evidente, fin da subito, una difficoltà e un legittimo senso di inadeguatezza rispetto a qualcosa che, in qualità di studentesse in formazione, si percepiva ancora come sconosciuto, ignoto, "molto più grande di noi". Ci si trovava di fronte a una realtà estranea quanto complessa e incrementava il timore di non essere in grado di creare un'adeguata comunicazione con i giovani detenuti o di essere respinte in quanto estranee al loro mondo. La paura iniziale, infatti, era principalmente legata alla sfida di stabilire una relazione positiva con i ragazzi dell'IPM, e soprattutto, all'incertezza di riuscire a dare loro un'immagine e un messaggio di accoglienza e speranza dall'esterno. Ci si domandava se le capacità e le abilità del gruppo - progetto fossero adeguate a promuovere e generare, o almeno introdurre, in loro la possibilità una nuova visione di sé, soprattutto in riferimento alla sfera emotiva. In virtù di queste riflessioni sono state svolte molte riflessioni e ipotesi inerenti proprio al percorso sulle emozioni, dimensione sulla quale si è scelto di lavorare per la realizzazione della quale sono state palesate tante titubanze e preoccupazioni inerenti all'insorgere di eventuali possibili turbamenti.

Le metodologie narrative e autobiografiche scelte per la realizzazione del progetto mettono in gioco non solo il pensiero critico, ma

anche e soprattutto le emozioni e i valori personali, offrendo l'opportunità di consapevolezza critica e auto-riflessione, incoraggiando gli individui a esplorare e comprendere le proprie esperienze, risignificandole. Nell'ottica dialogico-narrativa, infatti, l'intenzione è quella di creare lo scambio interpersonale come un'opportunità di co-costruzione, per valorizzare la singolarità di ogni individuo partecipante.

Questa è stata la prospettiva di riferimento sperimentata negli incontri progettuali durante tutto il percorso con il gruppo dei ragazzi presenti nell'IPM., sostenuta dall'attività di osservazione documentata con lo strumento di un protocollo osservativo su scheda strutturata in base a tre dimensioni di riferimento:

1. livello della relazione rispetto a comportamenti verbali e non verbali;
2. il modo della comunicazione nella relazione secondo atteggiamento collaborativo/oppositivo; soggezione verso gli adulti o estranei; tendenza a non far parlare gli altri; assume il ruolo di leader; subisce l'influenza altrui;
3. comportamenti in situazioni tipo o durante eventi chiave durante le attività, dopo l'attività, prima dell'attività: presenza di episodio conflittuale, livello di espressione o manifestazione delle proprie emozioni, livello di difficoltà e/o manifestazione delle proprie emozioni.

Tutte le dimensioni sono state riferite al rapporto: con i pari, con il gruppo progetto, con gli operatori dell'area pedagogica, con gli operatori penitenziari. La scheda osservativa è stata utile e funzionale come strumento di rilevazione dei comportamenti e degli eventuali cambiamenti nel corso dell'esperienza progettuale.

La documentazione raccolta ha permesso di svolgere un'importante riflessione critica sia di gruppo che di autoriflessione personale sul lavoro progettuale svolto sul campo in particolare sui risultati ottenuti, soprattutto sul fronte comunicativo, relazionale ed emotivo.

Un secondo strumento utilizzato è stato quello della scrittura del "diario di bordo" al termine di ogni incontro; tale strumento è stato

pensato per raccogliere, pensieri, impressioni ed emozioni sulla partecipazione di ogni ragazzo, con l'obiettivo di mantenere traccia del percorso co-costruito, in termini di scambio, di crescita, di trasformazione, sia evolutiva che formativa. È stato scelto in funzione di molteplici ragioni poiché il diario consentiva: ai ragazzi di produrre una riflessione scritta sull'andamento dell'attività e delle esperienze condivise con l'intero gruppo durante tutti gli incontri; alle studentesse di monitorare il progresso individuale di ciascun giovane, di annotare il livello del loro coinvolgimento ed eventualmente riprogettare la struttura delle attività pensate in funzione dei loro eventuali bisogni.

Di seguito alcuni elementi di osservazione che pare utile riportare. In primo luogo, il contesto ambientale dell'IPM: vi è la presenza di spazi fisici che permettono lo svolgimento di variegate attività, capaci di stimolare i ragazzi verso la conoscenza di nuove capacità e affinare quelle già possedute; tra questi troviamo un ampio giardino, una cucina, una lavanderia, un laboratorio di falegnameria, una palestra e un salone. In ognuno di questi ambienti vengono svolte quotidianamente attività di varia natura: un laboratorio di giardinaggio in cui i ragazzi non si occupano esclusivamente dell'estetica ma curano anche un orto, un laboratorio di cucina, utilizzato in particolare per imparare a fare la pizza, in un ambiente fornito di attrezzatura per pizzeria, un'attività di lavanderia gestita da una cooperativa sociale, con commesse del Comune di Cagliari per il lavaggio delle divise della polizia municipale e un laboratorio di falegnameria, provvisto di tutti gli attrezzi necessari per la lavorazione del legno, tutto a norma di sicurezza; la palestra è un luogo ampio e luminoso e provvisto di due porte da calcetto, ma quando il clima lo consente, le attività sportive vengono svolte all'esterno. Il salone è adibito allo svolgimento di diverse attività ed è denominato perciò "sala polivalente": esso rappresenta uno spazio ricreativo in cui è stato possibile svolgere attività educative e pedagogiche. Si tratta di un ambiente ampio, abbastanza luminoso, provvisto di sedie e tavoli, composto, perlopiù, da materiale creato dai ragazzi stessi, a partire dai mosaici presenti, fino ad arrivare e varie installazioni di legno, realizzate proprio nel laboratorio di falegnameria, di

un videoproiettore e tutto il necessario per lo svolgimento di attività cinematografiche, e di un impianto stereo.

Questi laboratori consentono ai ragazzi presenti in Istituto di fare esperienza in diversi ambiti, anche in prospettiva futura lavorativa per l'acquisizione di abilità utili a possibili mansioni future; spesso accade, infatti, che tali esperienze si trasformino, durante il periodo di permanenza in istituto dei ragazzi, in impiego lavorativo. Attraverso le attività laboratoriali è altresì possibile indirizzare il ragazzo verso l'acquisizione di competenze utili per il mondo del lavoro, sviluppando altresì il senso di responsabilità e determinazione, fornendogli strumenti utili a intraprendere scelte ponderate, allontanandosi da situazioni di disagio e di devianza. I laboratori, dunque, costituiscono la chiave per aprire le porte verso l'esterno, in quanto i ragazzi hanno una maggiore possibilità di poter utilizzare le competenze acquisite in un lavoro che sia esterno alla struttura; al contempo anche il mondo esterno può utilizzare i laboratori come canale per stringere contatti e collaborazioni con i ragazzi dell'istituto.

Spazi di prossimità e di possibilità

In considerazione di tale ricco contesto ambientale è stata messa a punto, dal gruppo progettuale, una precisa modalità di svolgimento delle proposte educative nel rispetto dei seguenti passaggi organizzativi: a. sono state ipotizzate le attività poi condivise e discusse con gli educatori e i pedagogisti facenti parte del personale dell'IPM, al fine di acquisire utili spunti e consigli per apportare eventuali modifiche; b. la predisposizione dell'ambiente e dei materiali utili allo svolgimento; c. la realizzazione degli incontri alla presenza di tutto il gruppo progettuale, i ragazzi e il personale coinvolto nello spazio della sala polivalente, nella quale si procede con un iniziale giro di presentazione, per poi proseguire con la presentazione e spiegazione dell'attività e sua organizzazione.

Durante gli incontri programmati e svolti, il numero dei ragazzi variava di volta in volta per diverse ragioni organizzative dei ragazzi stessi e degli impegni istituzionali dell'Istituto quali: il godimento dei

permessi, i nuovi ingressi e le uscite. Questa variabilità nella partecipazione ha richiesto che, di volta in volta, i ragazzi si trovassero davanti alla necessità di ricostruire un equilibrio che per ovvie ragioni si modificava costantemente, generando tal volta situazioni di rivalità, di tensione e divisione in piccoli gruppi.

È stato importante ideare delle attività che promuovessero la cooperazione e il lavoro di squadra, allo scopo di incentivare e sostenere i ragazzi nello sviluppo di nuove e sane relazioni. In tale contesto, il ruolo degli educatori e dei pedagogisti che lavorano all'interno dell'Istituto è stato di fondamentale importanza per aiutare a mantenere un clima positivo in un clima di reciproca fiducia, si è potuto osservare, infatti, un rapporto abbastanza confidenziale tra i detenuti e il personale educativo, a differenza degli agenti penitenziari che per la specificità del loro ruolo, mantengono un profilo maggiormente distaccato e un rapporto perlopiù formale.

In virtù delle finalità pedagogiche fin ora argomentate, sono state elaborate delle attività basate sull'espressione emotiva denominate in maniera simpatica ed esplicativa dell'attività/gioco che di volta in volta si svolgevano; alcuni esempi sono stati: il trust-game, un gioco di squadra che richiedeva fiducia e la cooperazione; la musica flash, un gioco di riproduzione musicale in cui cimentarsi in un lavoro di gruppo e di cooperazione; ad ogni colore la sua emozione, attività individuale in cui ognuno sceglie e rappresenta graficamente le emozioni provate nel corso della propria esistenza, attività caratterizzata dall'autoriflessione sul proprio vissuto emozionale.

Il confronto con il personale dell'IPM, unitamente all'osservazione attenta e graduale, ha permesso di capire i punti di forza e di debolezza delle attività inizialmente ideate e ipotizzate ex-ante e poi discusse con gli educatori e pedagogisti dell'Istituto, fornendoci l'opportunità di comprendere in che modo presentarle o, se necessario, modificarle in base alle inclinazioni ed ai gusti dei ragazzi.

Si rileva che la partecipazione e il coinvolgimento collaborativo da parte dei ragazzi sia con il gruppo progetto che con gli operatori delle diverse aree dell'Istituto era maggiore durante le attività di tipo

musicale. Si è notato altresì, anche un livello di competizione tra i ragazzi, che è sempre stato vissuto per lo più in un clima fondato sull'aiuto reciproco contribuendo ad incentivare la partecipazione all'attività e generando un ambiente piacevole e di divertimento.

Incontro tra punti di forza e di debolezza

Le strategie e gli approcci utilizzati nel processo di attuazione del progetto, hanno fatto emergere punti di forza e di debolezza.

I primi si riferiscono alla validità del carattere dinamico e flessibile dell'intervento pedagogico, i secondi nella difficoltà riscontrata nella gestione dell'imprevisto, caratteristica comune in campo educativo e, maggiormente, nel contesto penale minorile.

Un primo punto di debolezza è stato nella predisposizione di un programma estremamente strutturato che non ha talvolta permesso di cogliere la complessità del contesto sia relativamente al numero dei ragazzi che rispetto alle dinamiche presenti all'interno del gruppo, da qui la necessità di valutare in itinere la modalità migliore per relazionarsi con i ragazzi, rendendo più flessibile la programmazione in funzione del clima presente, ossia tenere in debito conto una variabile non controllabile secondo il principio di imprevedibilità, ossia la manifestazione evidente dell'inesperienza del gruppo-progetto che, tal volta, ha creato una buona dose di scoraggiamento.

Un secondo punto di debolezza rilevato, è stato quello della difficoltà nella comunicazione linguistica con alcuni ragazzi stranieri; infatti, talune attività richiedevano necessariamente la conoscenza della lingua italiana e spesso la barriera linguistica e culturale, rendeva complessa la costruzione di un dialogo significativo, richiedendo un approccio più sensibile e adattabile da parte dei conduttori delle attività.

Un terzo punto di debolezza ha riguardato una certa mancanza di cooperazione e di continuità tra i due moduli all'interno dell'organizzazione progettuale. La successione degli incontri ha coinvolto in modo alternato la partecipazione delle singole studentesse del gruppo-progetto, questo ha favorito l'emergere di talune difficoltà nel coordinamento delle azioni e nell'armonizzazione degli obiettivi tra i moduli

precedentemente strutturati. Questo ha comportato inefficienze sul campo e reso più complesso il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Un punto di forza, invece, è stato sicuramente - sia per i ragazzi che per il gruppo progetto - l'acquisizione di una nuova modalità espressiva e di un'intersoggettività maggiormente costruttiva nel volersi mettere in gioco sfidando la complessità di un ambiente che, tendenzialmente, si configura come altamente conflittuale e per tale ragione richiedeva un alto livello di collaborazione nel lavoro di gruppo.

In conclusione, affrontare l'incertezza e il timore della non accoglienza da parte dei ragazzi ospiti dell'Istituto, ha significato dover trovare modalità originali e stimolanti di mettersi in gioco, al fine di generare connessioni profonde e significative con gli stessi, aprendo la strada a esperienze di apprendimento e di crescita reciproca.

La crescita del gruppo delle studentesse progettiste è avvenuta in sincronia nell'evolversi di ogni incontro, in cui gradualmente le relazioni prendevano forma e il pregiudizio si insidiava sempre meno. Infatti, conoscere, le storie dei ragazzi e, in qualche caso, la loro voglia di riscatto ha dato la possibilità alle giovani studentesse di vedere che nel male è sempre possibile trovare uno spiraglio di luce che si trasforma in bene.

Capitolo 3

Moduli delle attività con i giovani detenuti

Camilla Usai, Francesca Tatti, Michela Beato, Benedetta Lusci, Maria Vittoria Mocci, Chiara Rauzino, Michela Atzei, Eleonora Pirarba

Premessa

L'Istituto penale per i minorenni di Quartucciu è una realtà abbastanza piccola che attualmente può ospitare fino a un massimo di tredici detenuti di età compresa tra i 14 e i 25 anni di sesso maschile. La quotidianità dell'Istituto è scandita da numerose attività organizzate sia al suo interno che all'esterno, tutte finalizzate ad accompagnare il percorso educativo dei ragazzi.

Il percorso progettuale ha visto la presenza e la partecipazione continuativa di un gruppo di ospiti maggiorenni con pene definitive; una continuità che ha garantito la realizzazione del progetto ma, allo stesso tempo, ha visto molti ragazzi assenti per via dei permessi e dell'assolvimento di impieghi/impegni lavorativi. Gli ospiti minorenni, seppur maggiormente interessati alle attività proposte, sono stati coloro che hanno avuto spesso una breve e incostante permanenza nell'Istituto.

L'équipe progettuale, composta da diciotto studentesse, ha organizzato il lavoro in due moduli distinti al fine di garantire una continuità nella programmazione degli incontri realizzati a cadenza settimanale nei mesi tra aprile e luglio. Ogni incontro ha visto la partecipazione attiva di sei studentesse unitamente ai funzionari di area pedagogica.

Il lavoro è stato portato avanti nel rispetto dei tempi decisi dalla Direzione dell'Istituto, indicati nella fascia oraria pomeridiana. Ogni singolo incontro è stato progettato e scandito da precise fasi: una prima

fase dedicata alle attività di tipo dinamico e corporeo allo scopo di creare partecipazione e coinvolgimento; una seconda fase dedicata a un momento conviviale non strutturato che introduceva alle successive specifiche attività previste dal progetto.

I moduli di attività sui quali ci si è concentrati maggiormente sono stati due: il movimento e l'empatia, di cui si dà conto di seguito.

Modulo 1: il movimento

Operando in un contesto in cui possono essere presenti situazioni di svantaggio socioculturale, è importante promuovere l'inclusione per contribuire alla crescita e allo sviluppo di tutti, in base alle proprie potenzialità, riconoscendo e accettando la diversità degli altri. È proprio in questo contesto che:

[...] la pratica sportiva acquisisce un'importanza fondamentale, in quanto contribuisce alla crescita e allo sviluppo dei ragazzi e delle ragazze non solo dal punto di vista fisico, ma anche psichico. La sua influenza investe infatti tutti gli aspetti dell'essere umano: intelligenza, conoscenza di sé e dei propri limiti, volontà, disciplina, senso sociale ed estetico. L'attività sportiva diventa un mezzo, un luogo di confronto, una realtà costruttiva che insegna a lottare per raggiungere un risultato (Del Nista & Tasselli, *Corriamo insieme: l'educazione fisica per il benessere e la cultura sportiva*, 2022, p. 12).

Nell'organizzazione delle giornate con i ragazzi si è dato quindi spazio all'attività sportiva e al gioco, intesi come strumenti di inclusione e accoglienza, parole chiave del progetto. È importante sottolineare l'impatto che possono avere nella promozione di importanti tematiche e capacità:

1. Il rispetto degli altri e delle regole. Nello sport esiste il concetto di Fairplay, ovvero l'insieme dei valori universali, dei principi della correttezza sportiva e della sana competizione. Tale concetto incorpora i valori dell'amicizia, del rispetto degli altri e della lealtà. Non è una norma scritta ma un modo di pensare, di

essere e di porsi nei confronti dell'altro. Il fairplay propone quindi una visione dello "sport che unisce".

2. La gestione della sconfitta. È importante imparare a vivere la vittoria e la sconfitta come esperienze positive, in quanto entrambe aiutano a riconoscere i limiti personali e quelli altrui. In particolare, si parla di valore educativo dell'errore (Fiorini & Chiesa & Enea, 2016), che vede lo sbaglio come concetto disparato rispetto a quello del fallimento. L'errore attiva infatti la riflessione, l'introspezione e l'autovalutazione, i quali permettono la comprensione dello sbaglio, l'accrescimento della consapevolezza e la successiva correzione, volta al miglioramento.
3. La gestione delle emozioni e del conflitto. Entrare in contatto con l'Altro può essere difficile: nei contesti sportivi si vive la competizione, la quale può innescare emozioni forti come la rabbia, da cui può nascere il conflitto. È quindi necessario educare al conflitto sano, inteso come opportunità di crescita e in cui divengono importanti i valori della tolleranza, dell'ascolto e della comunicazione autentica tra le parti. È proprio grazie al confronto che i partecipanti hanno la possibilità di riconoscere le proprie emozioni ed esprimere il proprio sé, accogliendo allo stesso modo i bisogni e i punti di vista altrui.

Per emotività intendiamo tutte quelle reazioni interiori che si manifestano a seguito di un particolare evento e che generano di riflesso un cambiamento dell'atteggiamento del corpo (Del Nista & Tasselli, 2022, p. 23).

Il rispetto e la scoperta di sé. L'attività sportiva può contribuire a rafforzare l'autostima, costituita da due componenti: autoefficacia e convinzione del proprio valore come persona. Avere una buona autostima significa darsi valore e imparare a riconoscere le proprie abilità: questo permette di reagire positivamente alle difficoltà e, nel contesto sportivo, alla sconfitta.

La condivisione e il lavoro di squadra. Lavorare in gruppo e sviluppare una mentalità di squadra sono competenze sociali e valori importanti, che insegnano a collaborare per raggiungere obiettivi comuni. È proprio il proverbio “l’unione fa la forza” che fa emergere l’importanza della relazione e del confronto, grazie ai quali diviene più facile affrontare le difficoltà.

Alcune tra le attività proposte in questo modulo:

- Tropeidos. Un gioco a squadre. Ogni squadra è composta da una coppia. Il gioco prevede coordinamento con il proprio compagno e velocità: con le caviglie legate da uno spago si deve arrivare al traguardo senza correre, ma camminando.
- Gioco della ruba bandiera. Una variante del più noto gioco della bandierina. Si tratta di un gioco dinamico che richiede velocità, abilità e strategia per riuscire a segnare punti.
- Palla base. È un gioco di strategia e collaborazione di squadra: due componenti della stessa squadra si posizionano in modo da tale da essere diagonalmente opposti e lanciandosi la palla, sempre diagonalmente opposti tentano di arrivare al traguardo evitando gli avversari.
- Ninja. Un gioco di strategia, abilità e attenzione, in cui i giocatori agiscono in modo individuale. Questo gioco può avere un numero indefinito di giocatori. Ognuno sta in piedi con le mani giunte in posizione da ninja. Lo scopo del gioco è quello di riuscire a cogliere di sorpresa un altro giocatore effettuando un unico veloce movimento fluido per colpire la mano dell'avversario. Le regole sono diverse: si può fare un solo passo con una gamba o saltare verso un altro giocatore a gambe unite. Se cadi, sei eliminato. L'avversario può anche schivare l'attacco. Se il primo giocatore colpisce la sua mano, l'avversario è eliminato. Si procede a rotazione finché non restano solo due giocatori, e si riparte da loro due. Prendono la loro posizione ninja e attaccano e difendono a turno finché non resta un unico ninja: il vincitore!

- Percorso ad ostacoli. Un gioco all'aria aperta. Sono stati quindi utilizzati gli spazi esterni dell'istituto, in particolare il campo da calcio a cinque che i ragazzi utilizzano spesso. I partecipanti devono superare una serie di sfide o ostacoli disposti lungo un percorso prestabilito in quest'ordine: salto della corda, salto tra un cerchio e l'altro, salto di tre ostacoli di altezza sempre maggiore e l'utilizzo della palla per tirare in porta con l'obiettivo di fare goal. Lo scopo del gioco è stato quello di promuovere una competizione sana attraverso la combinazione di abilità fisiche, equilibrio, agilità e coordinazione.

Come si evince dai resoconti e dal lavoro di osservazione, dedicare del tempo al movimento è piaciuto tanto ai ragazzi. Sentirsi parte di una squadra e potersi sostenere durante i percorsi è stato importante; vi hanno posto tanto impegno ed è stato un modo divertente per mettere alla prova le capacità fisiche, la determinazione e soprattutto l'unione tra loro.

Modulo 2: l'empatia

Tra i principali obiettivi traguardabili del progetto, c'è stato quello di lavorare sulle emozioni in un primo momento con il singolo ragazzo, successivamente con il collettivo, il gruppo. Il focus di questo modulo mirava a favorire l'instaurarsi di rapporti positivi e di collaborazione tra i ragazzi detenuti e le figure con cui interagiscono quotidianamente: le funzionarie di area pedagogica, il corpo di polizia penitenziaria e noi studentesse promotrici del progetto.

Durante tutto il percorso progettuale si è dato spazio alla relazione con l'Altro, che rappresenta la parte fondamentale del lavoro educativo e di cura, la quale si concretizza in tre aspetti fondamentali: la reciprocità, la sospensione del giudizio (epochè) e l'empatia. Per definire quest'ultima ci piace utilizzare le parole di Capitanio quando afferma che l'empatia:

sta ad indicare quel particolare modo di «sentire l'Altro», di cogliere che cosa si muove in lui, come si sente in una data situazione, che cosa realmente prova al di là di ciò che sa esprimere verbalmente [...]. L'empatia è un mezzo per la conoscenza dell'altro, ma nello stesso tempo una fonte di conoscenza di sé attraverso lo sguardo empatico dell'altro (Capitanio R., 2010, p. 1).

A partire da questa idea condivisa di empatia, sono state proposte delle attività collettive volte a facilitare il riconoscimento dell'Altro. Tra queste si descrivono le seguenti:

- Attività: il gioco linguistico dell'acrostico. L'attività si è svolta attraverso due fasi: nella prima ogni partecipante su un bigliettino ha descritto, con un breve pensiero, sé stesso utilizzando le lettere che costituiscono il proprio nome; nella seconda fase i partecipanti, seduti in cerchio, hanno descritto la persona alla propria sinistra utilizzando la medesima modalità. Quest'attività ha permesso di esprimere considerazioni, pensieri, opinioni relative alle persone che hanno preso parte al progetto.
- Attività: indovina chi sono! L'obiettivo di questa attività consiste nell'indovinare le caratteristiche degli avversari con la finalità di sviluppare conoscenza, cooperazione, empatia, condivisione di idee, riflessione sugli aspetti interiori ed exteriori dell'altro. Questa attività è risultata essere un po' complessa per loro, si è tentato di motivarli con l'assegnazione di punti e una premialità finale che consisteva nel poter scegliere l'attività da svolgere successivamente tra due opzioni.
- Attività: cosa amo e cosa non mi piace degli altri. A ogni ragazzo si consegnano due bigliettini, in uno si scrivono una o due caratteristiche che amano trovare nelle altre persone e nell'altro si scrivono quelle che non piacciono (esempio: amo la coerenza e la positività, odio la disonestà e il pessimismo). Al centro della sala vengono disposti due cestini: in uno sono stati inseriti i biglietti contenenti le caratteristiche positive e

nell'altro quelle negative. I bigliettini sono stati scritti in forma anonima e successivamente sono stati letti e riscritti sulla lavagna, creando due colonne distinte. Questa attività ha permesso di dare luogo a una discussione generale che ha permesso un ascolto reciproco e un dialogo costruttivo.

- Attività: cruciverba. Lo scopo consisteva nel collaborare per decifrare tutte le parole quali: "valorizzarci", "collaborazione" "cambiare", comunicate in codice morse da un componente della squadra e con esse completare il cruciverba. La metodologia di gruppo, in cui ognuno ha assunto un ruolo e un incarico, ha favorito una sana competizione, un ascolto dell'altro e il rispetto delle regole.
- Attività: gioco di società con *Taboo*. Abbiamo proposto ai ragazzi questo gioco con qualche variante: le parole sono state scelte da noi studentesse. Abbiamo deciso di utilizzare parole della sfera semantica delle emozioni: sentimento, rabbia, felicità, perdono, ridere, autostima e di aspetti riguardanti le passioni dei ragazzi emerse dai dialoghi avvenuti durante gli incontri precedenti come ad esempio il calcio, la musica, il lavoro, il mare.
- Attività: le restituzioni. La restituzione è stata proposta come momento finale degli incontri del progetto, è consistita in un feedback orale o scritto sulle attività svolte nell'incontro. Inizialmente è stata proposta la modalità orale che non è stata accolta con il risultato atteso e sperato in quanto molti ragazzi (tendenzialmente i più giovani) temevano il giudizio degli altri partecipanti, per questo motivo si è scelto di utilizzare i biglietti anonimi che hanno dato a tutti la possibilità di esprimersi liberamente senza condizionamenti esterni.

Relazioni interpersonali in IPM e strumenti utilizzati

La comunicazione dialogica si propone come elemento precipuo all'interno del contesto penitenziario: l'individuo matura e sperimenta il mondo grazie alle relazioni col prossimo e manifesta, in modo diretto

o indiretto, il bisogno di comunicare e stabilire una relazione positiva e dialogica con gli attori della società nella quale vive. La presente fase storico-sociale è caratterizzata da una profonda crisi dei valori che porta l'uomo a sentirsi privo di senso di appartenenza e conseguenti sentimenti di inutilità e solitudine che, nei casi più gravi, sfociano in autolesionismo e suicidio. Tale stato di difficoltà umana, quando vissuto all'interno del contesto penitenziario, è ovviamente soggetto a un incremento notevole: il singolo non si sente riconosciuto in quanto individuo e la mancanza di contatto umano della vita detentiva, contribuisce al suo deterioramento interiore.

Proprio per questo motivo l'uomo, ma in particolare il detenuto, ha bisogno dell'incontro, della relazione dialogica, della comprensione umana.

Il progetto "Tra disagio e normalità: Cosa proviamo noi giovani? Emozioni dentro e fuori!" si basava sul presupposto che, a seguito di un atto deviante, sia necessario un momento di riflessione personale e poi collettiva: utilizzando l'interazione e il confronto come strumenti pedagogici fondamentali noi studentesse ci siamo poste l'obiettivo di portare un miglioramento all'interno della sfera emotiva e sociale dei ragazzi dell'istituto penale per i minorenni di Quartucciu. Le attività svolte miravano a far emergere la dimensione emozionale e sull'accoglimento del proprio sentito, per rendere più semplice portare "il fuori dentro". Senza alcun dubbio il gruppo di lavoro è sempre stato consapevole della complessità del luogo in cui si sarebbe operato e dell'importanza della eventuale ricaduta o meno nei percorsi di vita dei ragazzi: questo ha fatto emergere insicurezze e timidezze nelle progettiste ma, grazie alla coesione del gruppo e ai momenti di condivisione e confronto si è riuscite a cogliere l'occasione per migliorare sia a livello umano che professionale. Apprendere a utilizzare l'approccio emico studiato nei testi universitari non è stato facile, ma è possibile affermare di aver costruito indubbiamente delle relazioni autentiche con i soggetti di cura dei quali ci si è occupati nel periodo di realizzazione del progetto: si è appreso a guardare sempre e soprattutto all'umano e non al reato.

In conclusione - grazie alle osservazioni svolte e alla documentazione raccolta nel corso di sviluppo del progetto - i ragazzi hanno modificato il modo di manifestare le emozioni che, nella maggior parte dei casi, è divenuto maggiormente controllato: gli episodi di ira e i conflitti sono infatti, andati diminuendo per essere sostituiti da una maggiore armonia. Le attività, di gruppo e mai individuali, hanno favorito l'integrazione, la coesione e la collaborazione tra i ragazzi dell'IPM: si può notare, infatti, osservando le schede di valutazione, come alcuni di loro, i quali inizialmente avevano difficoltà a relazionarsi con i pari, alla fine del percorso siano riusciti a integrarsi. Per quanto riguarda invece la relazione tra i ragazzi e le studentesse del gruppo progetto, anche in questo caso c'è stato un cambiamento: all'avvio del progetto si è potuta osservare una massiccia diffidenza da parte dei soggetti che esprimevano il loro disappunto per degli estranei a cui, a loro avviso, poco importava dei loro vissuti, ma stavano lì solo per curiosità: per tale ragione e con questa motivazione alcuni di loro sceglievano di non partecipare. Col passare del tempo, specialmente grazie alla continuità settimanale e alla costanza di presenza e prosecuzione del lavoro da parte del gruppo progetto, i ragazzi hanno iniziato ad avere maggiore fiducia riuscendo a instaurare dei rapporti di dialogo e apertura.

Il percorso emotivo è stato così generativo e significativo da portare alcuni ragazzi ad aprirsi spontaneamente senza la sollecitazione delle attività: sono passati dal rifiuto per la manifestazione del proprio sentito personale, al desiderio di potersi raccontare.

Bibliografia

- Bauman Z. (2009). *Paura Liquida*, Trad. di M. Cupellaro. Roma: Laterza.
- Brandani, Tomish. (2007). *La progettazione educativa: il lavoro sociale nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Bruzzone D. (2012). *Farsi persona: lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Capitanio R. (2010). *Con Empatia*. 3D Tre dimensioni, VII(1), 1.
- Cusimano D. (2024). *Dall'alfabetizzazione emotiva alla solitudine affettiva*. *Psicologia e Scienze*(1), 27-28.
- Dazzi S. & Madeddu F. (2009). *Devianza e antisocialità. Le prospettive scientifiche e cliniche contemporanee*. Milano: Raffaello Cortina.
- Deiana S. (2019). *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro: narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria professionale*. Lecce: Pensa multimedia.
- Del Nista & Tasselli. (2022). *Corriamo insieme: l'educazione fisica per i benessere e la cultura sportiva*. Torino: Loescher.
- Di Profio L. (2017). *Pedagogia dell'autotrascendimento. Devianza e criminalità nei "mal amati": una rieducazione possibile*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fadda R. (2016). *Promessi a una forma: vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Ferro Allodola, V. (2020). *Recensione del volume di M. Buccolo . L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vit*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorini & Chiesa & Enea. (2016). *Sportbook: corpo e movimento*. Novara: De Agostini.
- Lelli G. & Sorcinelli A. (2015). *Il minore a rischio di devianza: psicopedagogia e rieducazione*. *L'integrazione scolastica sociale*, 14(3), 298-303.
- Lupidi V. & Lusa V. & Serafin G. (2022). *Gioventù Fragile. I nuovi controni della devianza e della criminalità minorile*. Milano: Franco Angeli.
- Mariani A. (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Masoni M. (1994). *Insegnamento e devianza minorile. Metodi ed esempi*. Milano: Giuffrè.

- Milani L. (2017). *La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. Pedagogia oggi.*(2), 235-248.
- Paradiso L. (2020). *La progettazione educativa e sociale: modelli, metodologie, strumenti.* Firenze: Mondadori Università.
- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione.* Milano: Guerini.
- Salerni & Szpunar. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica.* Parma: Junior.
- Sartarelli, G. (2021). *Pedagogia Penitenza e della devianza: osservazione della personalità ed elementi del trattamento.* Roma: Carocci.
- Secci C. (2017). *I giovani, il dolore e la crescita: cultura, formazione, prospettive educative.* Bergamo: Junior.
- Torre E. (2014). *Dalla progettazione alla valutazione: modelli e metodi per educatori e formatori.* Roma: Carocci.

Esiti della ricerca-azione e conclusioni

Laura Pinna

Il contesto della rilevazione

Sono stati svolti e monitorati sedici incontri di laboratorio nell'arco di quattro mesi nel corso dell'Anno Accademico 2022/2023²⁶.

Le schede di rilevazione analizzate sono pari a 547, compilate nel corso delle attività laboratoriali svolte con i ragazzi ospiti dell'Istituto Penale per i minorenni di Quartucciu; esse sono il risultato del lavoro del gruppo progetto studentesco che ha visto la sua realizzazione in due moduli esperienziali in cui ognuna delle studentesse ha annotato il livello di coinvolgimento dei ragazzi partecipanti osservando i comportamenti degli stessi. Dall'analisi dei dati è stato possibile evincere il quadro complessivo del coinvolgimento dei ragazzi attraverso la rilevazione della frequenza e della continuità dei comportamenti agiti rispetto al percorso proposto.

Il campione osservato era composto da tredici ragazzi partecipanti

Ambiti di osservazione e frequenza dei comportamenti del gruppo

L'osservazione è stata svolta con lo strumento del protocollo osservativo costruito sulla base di criteri e descrittori capaci di rendere subito evidenti le difficoltà e le possibilità emotive espresse dal campione osservato in tre momenti differenti: prima, durante, dopo le attività laboratoriali.

²⁶ Nel rispetto del diritto di privacy dei ragazzi ospiti, non vengono indicati i mesi in cui il progetto è stato realizzato.

Lo strumento utilizzato ha favorito l'azione attiva e partecipata delle studentesse e allo stesso tempo ha consentito, laddove necessario, di modificare le azioni progettuali previste in accordo con gli operatori di Area pedagogica. Gli ambiti osservati, selezionati sulla base delle premesse teoriche già argomentate nella prima parte del presente contributo, sono stati tre:

- A. livello della relazione (prevalenza dei comportamenti verbali e non verbali);
- B. il modo della comunicazione nella relazione (frequenza dei comportamenti durante tutto il periodo);
- C. i comportamenti emotivi in situazione (prevalenza dei comportamenti prima/durante/dopo il laboratorio).

Ambito A - Livello della relazione

I criteri di osservazione sono stati due:

- comportamenti verbali;
- comportamenti non verbali.

I descrittori di osservazione:

- cinque per i comportamenti verbali;
- sette per i comportamenti non verbali.

Nella figura 1 si riporta la percentuale delle frequenze complessive dei comportamenti verbali osservati per ogni descrittore indicato. L'analisi viene svolta su alcuni elementi di cambiamento utili a confermare o meno l'ipotesi iniziale, ossia che la dimensione emotiva trova giovamento e sviluppo nella comunicazione con gli altri e nelle attività condivise. Come si può rilevare dagli esiti delle osservazioni elaborate in grafico, i ragazzi partecipanti hanno dialogato con facilità con tutti gli adulti presenti nel contesto anche se dimostrano maggiore facilità di dialogo con gli operatori di Area pedagogica (91,4%) e sono maggiormente responsivi con operatori di Polizia Penitenziaria (36,1%) nonché curiosi nel porre domande soprattutto al Gruppo progetto (20,1%). Solo in poche occasioni, con una bassa percentuale di frequenza,

utilizzano parole inadeguate soprattutto con il gruppo dei Pari in situazioni conflittuali (2,9%) e parole maleducate in prevalenza con gli operatori di Polizia Penitenziaria (3,0%).

In generale i comportamenti verbali sono caratterizzati dal dialogo interessato e partecipe.

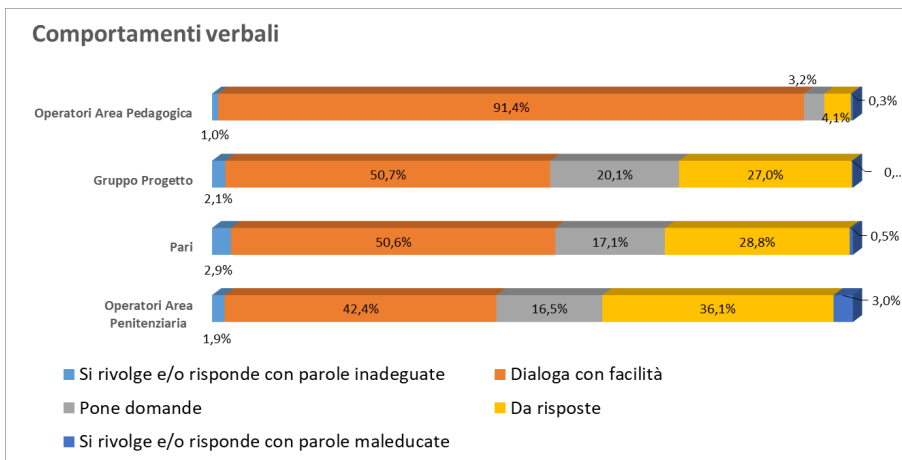


Figura 1

Nella figura 2 si riportano i dati relativi alla comunicazione non verbale. Si pone in evidenza che la postura è sempre ben controllata e rilassata, per la maggior parte delle volte vi è una giusta distanza dall'interlocutore in tutti i gruppi (28,1% dal Gruppo progetto, 26,6% dagli operatori di Area pedagogica 23% dai pari, 22,4% operatori di Polizia Penitenziaria). Si notano le seguenti evidenze: una distanza eccessiva con gli operatori di Polizia Penitenziaria (30%); una distanza minima con il Gruppo progetto (73,7%); una posizione di difesa con i Pari (53,2% si posiziona con il corpo di fianco; 40,7% si guarda continuamente intorno; 56,7% non guarda dritto in faccia; il 42,2% assume particolari espressioni del volto).

I dati sembrano confermare alcune ipotesi inerenti l'*embodied cognition*, cui si è fatto riferimento nella prima parte del contributo, ossia che la relazione con gli altri è attivata in modo bidirezionale nel rapporto tra mente e corpo: un corpo che reagisce e al contempo prende forma

nella posizione assunta. In questo caso reagisce al rapporto che nel qui e ora i ragazzi stanno co-costruendo con e tra i vari soggetti coinvolti nel processo esperienziale.

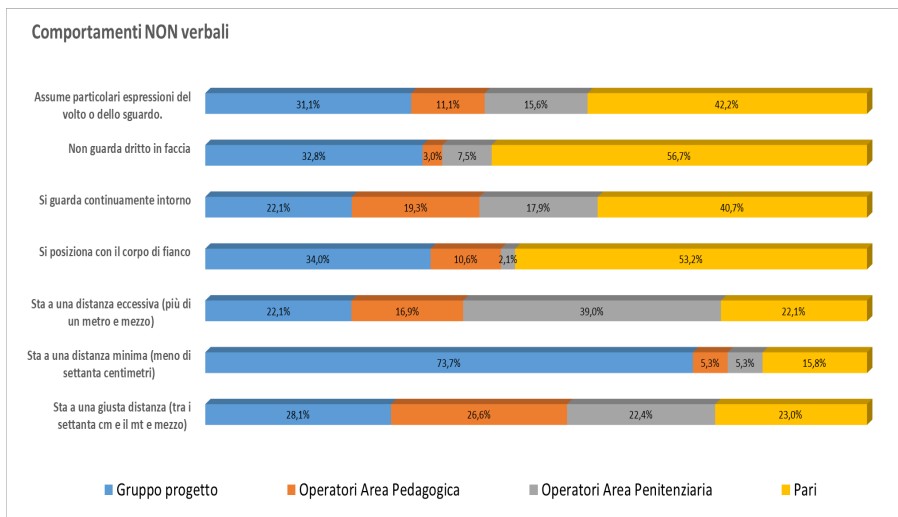


Figura 2

Ambito B - Il modo della comunicazione nella relazione

I criteri di osservazione sono stati 4:

- relazione con i Pari;
- relazione con il Gruppo progetto;
- relazione con gli operatori di Area pedagogica;
- relazione con gli operatori di Polizia Penitenziaria.

I descrittori osservati sono stati 6:

- assume il ruolo di leader;
- assume un atteggiamento collaborativo;
- assume un atteggiamento oppositivo;
- mostra soggezione verso gli adulti o estranei;
- subisce l'influenza altrui;
- tende a non far parlare gli altri.

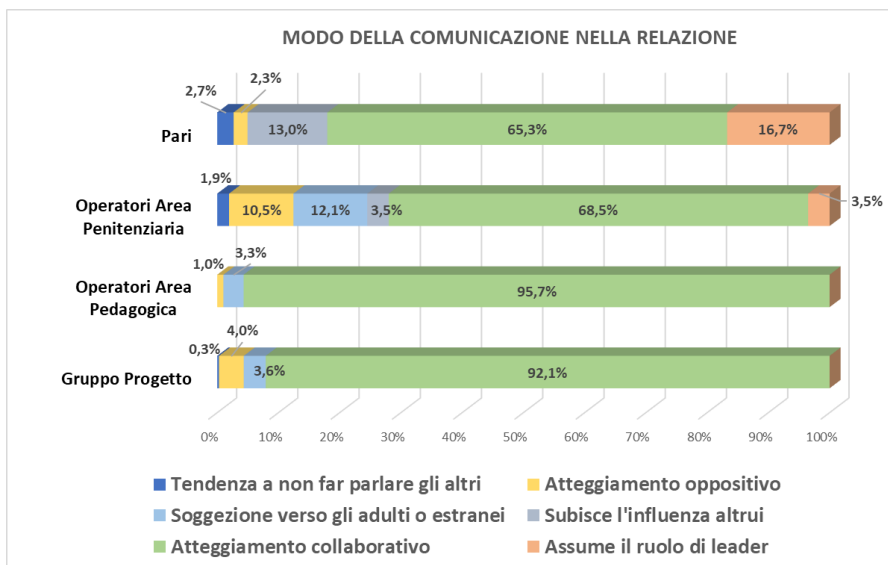


Figura 3

La figura 3 conferma che nella comunicazione tra pari prevale un comportamento adolescenziale abbastanza noto in letteratura, ossia la presenza di posizionamenti nel ruolo di leader o di gregario; quest'ultimo emerge dalla percentuale rilevata circa l'influenza esercitata su alcuni soggetti (13,0% subisce l'influenza dei Pari), questo dato potrebbe essere spiegato con il fatto che giovani tendono generalmente a adattarsi ai loro coetanei, ma in fondo veicolano i modelli acquisiti in famiglia e, se la famiglia è inesistente dal punto di vista educativo, questo può essere un fattore di rischio maggiore rispetto al disorientamento e alla devianza (Pennisi A., 2004) aspetto confermato da importanti studi in cui si rileva che se il soggetto ha una scarsa comunicazione e un rapporto difficile con la famiglia, in caso di difficoltà (e la detenzione rientra in questa tipologia), ripone e chiede aiuto esclusivamente al gruppo dei pari (Palmonari & Kirchler & Pombeni,, 1991). L'alta percentuale di frequenza che si rileva nell'assunzione del ruolo di leader (16,7% nel rapporto con i Pari), richiama la teoria dell'identità sociale della leadership (Hogg & van Knippenberg & Rast, 2015),

secondo la quale i gruppi danno un'identità al singolo individuo indicandogli come deve agire all'interno della società, in questo caso una società chiusa come quella che si determina all'interno del carcere. In questa prospettiva, il ruolo del leader consente al singolo individuo di identificarsi con il gruppo e allo stesso tempo il leader è considerato come una guida che sa mantenere l'equilibrio all'interno del gruppo, evitare il più possibile i conflitti, e fungere da collante in situazioni critiche. Questo comportamento probabilmente spiega l'alta percentuale di comportamenti collaborativi con tutti i gruppi (92,1 % Gruppo progetto; 95,7% operatori di Area pedagogica; 68.5 % operatori di Polizia Penitenziaria) a fronte di quelli oppositivi meno frequenti e solo in rare occasioni di conflitto.

Ambito C - comportamenti emotivi in situazione

I criteri di osservazione sono stati 3:

- prima delle attività (fase di presentazione delle attività di laboratorio);
- durante le attività;
- dopo le attività (fase di restituzione emotiva).

I descrittori osservati sono stati 5:

- esprime con difficoltà;
- esprime con facilità;
- non ci prova;
- si dichiara contrario;
- si rifiuta di esprimere.

Come si può evincere dalla lettura del grafico numero 4, prima dell'attività nella fase di presentazione delle attività di laboratorio, i ragazzi esprimono forti difficoltà ad esprimersi (56,2%) e solo alcuni di loro decidono di non provare l'esperienza (3,5%). Nonostante ciò, durante lo svolgimento delle attività la maggioranza di loro si esprime con facilità (70%) e solo una piccola percentuale di loro abbandona l'attività (2,8%). Dopo l'attività, nella fase di restituzione emotiva solo il

36,2% del 56,2% iniziale esprime ancora difficoltà, ma la maggioranza di essi esprime con facilità emozioni (58,1%).

Si può dedurre che la paura iniziale ad esprimersi in attività coinvolgenti sia stata in una buona parte superata. Il dato del dopo l'attività restituisce anche un buon livello di riflessività sul percepito rispetto alle proprie performance.

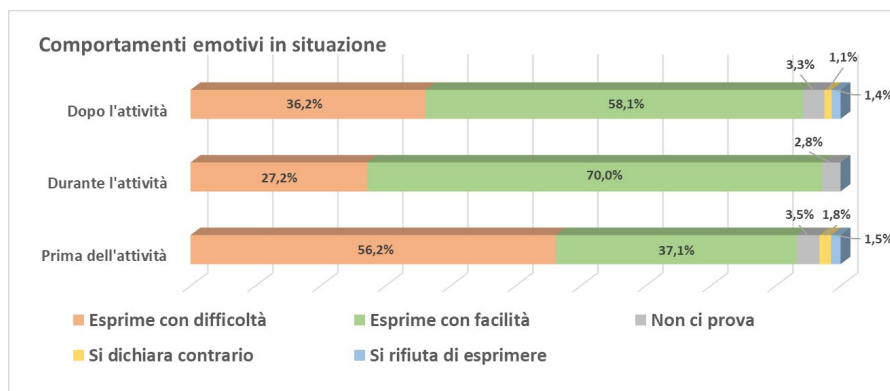


Figura 4

I diari - resoconto del gruppo - progetto studentesco

Il lavoro di analisi si completa con i resoconti individuali di ognuna delle 17 studentesse. Lo strumento del diario è stato utile per meta riflettere sul processo di ricerca, ma anche come strumento di autovalutazione per sostare sui propri limiti e possibilità sia di tipo comunicativo che relazionale nel contesto carcerario e nell'incontro con le altre studentesse del gruppo progetto. Di seguito si riportano per brevità solo alcuni passaggi dei diari-resoconto che spiegano e arricchiscono l'analisi della rilevazione precedente. Si dà conto di queste narrazioni sulla base di alcune parole chiave e sui due livelli che emergono dalla lettura degli stessi resoconti: a. emozioni e considerazioni rispetto ai ragazzi; b. emozioni e considerazioni rispetto al gruppo progetto.

Emozioni e considerazioni rispetto al lavoro progettuale e ai ragazzi

Preoccupazione

L'attività non è però iniziata al meglio in quanto 901 ha iniziato subito a mostrare il suo disinteresse costruendo un aeroplano con il foglio di carta che gli avevamo fornito e lanciandolo verso la funzionaria presente. Abbiamo comunque iniziato l'attività ma il ragazzo continuava a manifestare atteggiamenti provocatori nei nostri confronti ma soprattutto nei confronti degli altri ragazzi, specialmente di 903, che dopo aver fatto una domanda sul quesito a cui doveva rispondere (elenca un tuo pregio e un tuo difetto), si è rivolto a lui dicendo "tu hai solo difetti, se vuoi ti faccio un elenco"; di conseguenza 903 ha cambiato atteggiamento specialmente nella mimica facciale e del corpo e mi è parso più inquieto e serio.

Gioia

All'inizio dell'attività non funzionavano alcuni pennarelli che avevamo portato noi e, notato ciò, 911 si è fatto accompagnare nella sua stanza per prendere i suoi pennarelli e prestarli a noi, con i suoi modi naturalmente, ma è stato comunque un gesto molto gentile e attento. Dai post-it sono emersi diversi pensieri e diverse considerazioni: 906 ha apprezzato e apprezza il tempo che dedichiamo loro, 912 vorrebbe attività più divertenti, 903 è più propenso alle attività in palestra e a 911 non piacciono le persone che si approfittano del proprio potere per prevaricare sugli altri e vorrebbe andare via dall'Italia. Abbiamo raccolto questo e molto altro; ci ha fatto piacere che si siano sentiti liberi di scrivere.

Dialogo e condivisione

Alle 15 arriva il primo ragazzo, 906, accompagnato da un agente penitenziario. Il ragazzo ci chiede come stiamo, l'agente si interessa di capire il nostro ruolo all'interno del carcere, in seguito ci rivolge delle domande riguardo alla nostra opinione sull'IPM di Quartucciu, che descrive come un ambiente "libertino" riferendosi all'organizzazione e gestione dei ragazzi; dalle sue parole emerge che, rispetto ad altre

carceri, questo lasci i ragazzi molto più liberi. Il ragazzo 906 partecipa al dialogo confermando l'idea dell'agente e facendo riferimento ad un altro contesto carcerario minorile in cui stava precedentemente, racconta che il numero di detenuti era maggiore e questo non permette di passare tanto tempo al di fuori della cella, inoltre dice di non aver mai partecipato a progetti educativi di nessun tipo in quanto non c'è una rete di volontari che porta stimoli diversi nella quotidianità, giustifica questo sempre con il numero troppo elevato di carcerati. Il ragazzo racconta con molta facilità e coinvolgimento, quanto ha vissuto nell'altro carcere, fornendo spunti di riflessione interessanti, spiega che all'interno di istituti con molti ragazzi anche il clima tra di loro è molto diverso, in quanto la separazione tra gruppi è molto più netta e conseguentemente anche la tensione tra di loro, parla poi di una rivolta avvenuta in un altro IPM. All'arrivo degli altri ragazzi la conversazione di interrompe, dopo aver preso posto a sedere gli viene chiesto il titolo di alcune canzoni per l'attività dei prossimi incontri.

Confronto

Non abbiamo svolto le altre attività in programma perché ci siamo persi a parlare, raccontare, discutere di tantissimi argomenti: autenticità, adolescenza, cultura maschilista, visione della donna, concezione dei reati. Sono emerse tantissime occasioni di dialogo e confronto.

Incontro autentico

[omissis]... sono i ragazzi che hanno partecipato maggiormente a questa danza di parole, si sono aperti con noi e noi con loro, abbiamo ascoltato le loro idee, il loro modo di vedere il mondo, la società e le donne, abbiamo parlato di famiglia, quella che loro vorrebbero costruire fuori dal carcere, abbiamo parlato della loro famiglia e di come, dove e con chi sono cresciuti. Ci siamo messi a nudo con la delicatezza che porta fare ciò, con il rispetto per la storia di vita degli altri. Abbiamo capito che nella diversità abbiamo tante cose in comune, amiamo e odiamo, viviamo vite opposte ma anche simili, navighiamo sulla stessa barca delle emozioni che ci accomunano e ci fanno avvicinare.

Avremmo voluto sicuramente trascorrere più tempo perché è letteralmente volato. Anche i ragazzi stranieri hanno partecipato, in silenzio, ma seguivano i nostri discorsi e ne erano interessati, peccato non aver avuto in quel momento un mediatore culturale che potesse includere nel migliore dei modi anche loro. Alla fine dell'incontro abbiamo avuto delle restituzioni da uno degli operatori pedagogici che si è mostrato molto interessato circa il nostro progetto e ci ha confessato che avrebbe voluto continuasse (anche noi), ma speriamo sia solo l'inizio per i ragazzi e per chi, come noi, vuole avvicinarsi a questo complicato ma allo stesso tempo MERAVIGLIOSO mestiere.

Emozioni e considerazioni rispetto al gruppo progetto

Strategie di risoluzione dei conflitti

Tutte insieme abbiamo poi cercato di smorzare la situazione facendo una pausa merenda, approfittandone inoltre per decidere quali attività proporre.

Consapevolezza

Tenendo in considerazione il ritardo dei ragazzi e la durata delle prime due attività, non siamo riuscite svolgere le ultime due attività in programma.

Sfida

Questo incontro è stato per me una sfida personale, in quanto non è stato semplice, a livello emotivo presentare e gestire l'incontro in un ambiente nuovo e costituito da ragazzi (anche stranieri) con ognuno una predisposizione diversa alla partecipazione.

Leadership

Nonostante il compito di coordinare l'incontro sia spettato a me, ho notato che anche le colleghe più timide sono riuscite ad emergere e si sono sentite libere di parlare. Ho apprezzato tantissimo ciò perché significa che il clima era favorevole. Inoltre, un gruppo coeso dà forza a tutte e ci fa sentire adeguate anche in contesti più delicati e difficili.

Gratitudine

... uno degli incontri più belli è stato quando abbiamo avuto per tutto il tempo dell'attività, al nostro fianco il supporto attivo di un educatore, che ci ha trasmesso la sua passione per il lavoro e la sua curiosità per il nostro progetto. Durante l'intero incontro, ci ha guidato, mostrandoci gli aspetti negativi e positivi delle vite dei ragazzi, senza mai giudicarli. Al contrario, ci ha invitate a comprendere la loro realtà, diversa dalla nostra. Ritengo che la presenza dell'educatore sia stata fondamentale.

La voce dei giovani ospiti protagonisti

Il percorso si conclude con una restituzione collettiva in cui i ragazzi hanno potuto esprimere le loro opinioni sull'esperienza. Solo quattro di loro hanno annotato su carta, altri hanno condiviso verbalmente; si riportano quindi le risposte annotate sui post-it in tale momento conclusivo di condivisione. Si sceglie di condividere solo le risposte dei ragazzi che hanno scritto in quanto esse esprimono il generale sentire dei ragazzi. L'attività di restituzione è avvenuta in *circle-time* alla presenza di tutti gli attori coinvolti, è stata condotta con delle domande guida da parte del gruppo - progetto alle quali i ragazzi potevano liberamente scegliere di rispondere verbalmente o anche per iscritto. Ogni risposta è stata accompagnata da un confronto e da una discussione fra tutti e tutte.

Per facilitare la lettura delle risposte si accorpano le risposte nelle aree di azione proposte e attuate durante tutto il percorso.

Area sociale-sport-collaborazione

Vi è piaciuto il progetto "emozioni dentro e fuori"?

«Sì». «Sì». «Molto». «Sì». «Sì». «Ripeterei quest'esperienza».

Durante la prima parte del progetto, quella più legata allo sport e al movimento, come vi ha fatto sentire giocare in squadra?

«Boh, secondo me era meglio qualcosa di più individuale per parlare da solo con il gruppo». «Bene». «Esperienza bella, è stato bello condividere tutti insieme questo».

Pensate che le attività proposte abbiano potuto favorire la nascita di nuovi legami? O il consolidamento/rafforzamento di quelli già esistenti?

«Sì». «Sì». «No, non è cambiato nulla. O si lega subito o non si lega proprio».

Che cosa vi è piaciuto di più durante questa prima parte del progetto?

«Divertirmi insieme agli altri che partecipavano alle attività». «Stare insieme, parlare, tutto!». «Condividere idee e pensieri con persone che vengono dall'esterno».

Area emozionale

Come è stato partecipare ad attività in cui bisognava raccontarsi e far emergere/uscire alcune parti di noi e del nostro carattere? Vi è piaciuto? (è stato faticoso?)

«È stato come uno sfogo per certi aspetti, è stato costruttivo». Mi è sembrato giusto». «Sì mi è piaciuto, è stato un modo per farsi un'idea di come può essere una persona, a distanza però». «La diffidenza aiuta all'inizio». Indifferente: guardavo, osservavo. Non scrivevo nei bigliettini durante le attività. Osservavo».

Vi è mai capitato di sentirvi in imbarazzo a partecipare ad una determinata attività davanti ai compagni o alle studentesse? Se sì, secondo voi perché?

«Per niente; non ti sentivi a disagio perché tutti dovevano esprimersi». «No, sono emozioni che vivono con noi, emozioni che viviamo tutti». «No». «No».

In quale attività vi siete sentiti più a vostro agio?

«Palla avvelenata oppure quando dovevamo riflettere su certi aspetti. Mi piacciono le riflessioni mentali, più cose so meglio è per la mia mente». «Quelle relative allo sport». «Sono state tutte attività interessanti». «Non mi ricordo bene le attività».

Vi ha fatto piacere incontrare giovani studentesse e condividere idee, pensieri, chiacchierare?

«Tantissimo, più giovani sono, più ci capiscono e più possiamo legare». «Si». «Si». «Si».

Avreste preferito ci fosse anche qualche figura maschile nel gruppo delle studentesse?

«No». «No». «Non fa differenza maschio o femmina». «No».

Qual è la vostra emozione prevalente rispetto questo progetto?

«Le studentesse hanno avuto simpatia e indifferenza rispetto ai nostri reati: questo mi è piaciuto molto». «Benessere, stavamo tutti insieme». «Spensieratezza. Piacere, si stava bene». «Era gradevole stare insieme».

Cambiereste qualcosa?

«Avrei voluto che partecipassero più persone». «Avrei voluto anche la presenza del Direttore per parlare della giornata e avere delle restituzioni con lui e tutti gli altri». «Sì, avrei voluto che questo progetto continuasse». «No».

Conclusioni

La dimensione progettuale condivisa tra le studentesse, i soggetti operatori interni all'IPM, i docenti universitari e i ragazzi ospiti dell'Istituto, ha reso possibile la promozione di nuovi atteggiamenti e nuove visioni del disagio dei giovani in condizione detentiva; ha stimolato autoriflessioni nei giovani detenuti e rinnovato comportamenti relazionali; ha avuto un grande impatto formativo sul percorso curriculare universitario delle studentesse partecipanti.

Rispetto ai ragazzi ospiti dell'IPM, dalle evidenze dei dati osservati nel corso della ricerca-azione, emerge che il percorso ha inciso positivamente negli atteggiamenti emotivi dei ragazzi, i quali hanno accolto in maniera collaborativa la possibilità di riflettere su sé stessi grazie alla molteplicità di metodologie - ludiche, narrative, autobiografiche, di scrittura - esperite con il gruppo-progetto in un confronto continuo. Un cambiamento palesato nel corso della discussione finale - fase conclusiva del progetto - in cui con chiarezza, si confermano le ipotesi formulate nella progettazione a spirale, le quali non avevano lo scopo di cambiare il modo di pensare dei giovani detenuti, ma piuttosto quello

di mettere in sfida le future pedagogiste ancora in formazione con lo specifico obiettivo di capire se, attraverso l'umanità dell'incontro con altri giovani in condizione di forte restrizione di libertà, fosse possibile comprendere e accompagnare verso il cambiamento con un approccio emico, i ragazzi nelle loro difficoltà di vivere in un contesto estraniato dal mondo esterno, che rischia di anestetizzare la dimensione emotiva o anche di controllarla sia verso gli altri che verso se stessi generando condizioni di frustrazione, angoscia esistenziale, mancanza di una prospettiva futura. Uno dei risultati più significativi è stato quello di essere riusciti, a creare e promuovere nuove rinnovate condizioni emotive, tanto da favorire l'espressione libera di alcuni ragazzi che si sono spontaneamente aperti nella narrazione dei loro vissuti emozionali riuscendo a condividerli senza la sollecitazione diretta delle attività. Come si evince dal monitoraggio e dai dati raccolti, alcuni di loro sono, infatti, passati dal rifiuto per la manifestazione del proprio sentito personale, al desiderio di potersi raccontare.

Rispetto alle studentesse, dal punto di vista dell'*employability* cui si è fatto riferimento in questo contributo, l'esperienza progettuale ha confermato l'esistenza di una stretta connessione tra la formazione universitaria e la transizione al mondo del lavoro; ha posto ulteriormente in evidenza che, come affermato dalla Marescotti, bisogna imparare a considerare i giovani nel loro essere incompiuti, marginali e allo stesso tempo normali; una base scientifica da cui ri-partire per elaborare nuove ipotesi, per approcciare i fenomeni sociali legati al disagio e alla marginalizzazione.

Si può affermare che l'intero percorso è stato un ricorsivo e continuo progettare per crescere insieme; come si rileva dalla lettura dei diari di bordo delle future pedagogiste, si riflette una realtà formativa che accomuna tanti e tante giovani: sviluppare la capacità ma anche la consapevolezza, di riconoscere le proprie possibilità e i propri limiti, per riuscire ad accogliere e collegare il proprio vissuto personale con le idee, le preoccupazioni che accompagnano il transito al mondo del lavoro.

L'esperienza ha reso altresì evidente un problema ancora aperto, ossia la percezione che il mondo esterno ha della popolazione deviante minorile; una visione spesso - diciamo sempre più spesso - etichettante e non generativa di cambiamento. Per questo è necessario ri-pensare a ciò che la società può fare dentro e fuori dal carcere, in quanto, al di là delle molteplici sfumature e dei diversi significati che può assumere l'uscita di un giovane dal piano della legalità (sia sul piano interiore sia nella rappresentazione e nella risposta sociale), è evidente che l'adesione ad un sistema di regole rappresenti un punto di riferimento irrinunciabile per una organizzazione sociale. Allo stesso modo è necessario che l'uscita di un giovane da tale sistema imponga alle agenzie di senso (famiglia, scuola) e alle Istituzioni di interrogarsi sulle cause, sulle responsabilità e sulle soluzioni da adottare per recuperarne le energie e il contributo nella costruzione di una comunità condivisa di regole e di valori (Eures Ricerche Economiche e sociali, 2024).

L'esperienza progettuale argomentata in questo volume ha quindi senz'altro risposto ad una necessaria azione condivisa in rete tra istituzioni, ma soprattutto, tra persone nella consapevolezza che l'adulthood di oggi è perennemente in challenge, in sfida con e in un mondo complesso che, se a volte è fonte di angoscia e perdimento, altre volte è invece foriera di individuazione di un sé che improvvisamente irrompe nella nostra vita e che a dispetto di tutto vuole farsi strada (Piacente M., 2019), perché il transito rappresenta esso stesso la capacità di:

Accogliere, co-pensare, co-progettare e co-agire il transito dentro la relazione tra chi aiuta e chi è aiutato, come può essere quello della carcerazione, dell'esperienza dell'istituzionalizzazione così detta leggera, della malattia in ospedale e all'interno del proprio corpo e di sé, se è sfida, come si è detto, solleva inevitabilmente profondi interrogativi che mettono in gioco l'adulto del transito, il professionista, sia esso educatore, medico, psicologo, ecc., e la più ampia organizzazione/istituzione (Castiglioni, 2019, p. 16).

Luoghi in cui le giovani progettiste hanno assunto quella dissimmetria nella relazione (Kaneclin et altri., 2010) che le vede coinvolte sia

come autrici che attrici unitamente agli altri soggetti presenti nel contesto.

L'auspicio è che la lettura di questo volume possa invitare i lettori e le lettrici a cogliere, da una parte, il potenziale pedagogico dei processi di *employment* orientati e condotti con una didattica attiva e generativa, dall'altro, la possibilità di essere coautori come afferma, Kaneklin partecipi costruttori di 'case nelle case' di tutti e tutte.

Bibliografia

- Castiglioni, M. (2019). *Transizioni, transiti, nel frattempo*. Pedagogika.it, XXIII(1), 124.
- Eures Ricerche Economiche e sociali. (2024). *Giovani 2024. Bilancio di una generazione*. Eures. Roma: Eures Ricerche Economiche e Sociali.
- Hogg & van Kinppenberg & Rast. (2015, Marzo 12). *The social identity theory of leadership: Theoretical origins, research findings, and conceptual developments*. 258-304.
- Palmonari & Kirchler & Pombeni,. (1991). *Differential effects of identification with family and peers on coping with developmental tasks in adolescence*. *European Journal of Social Psychology*, 21, 381-402.
- Pennisi A. (2004). *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*. Milano: Giuffrè.
- Piacente M. (2019). *Da una soglia... all'altra*. Pedagogika.it, XXIII(1), 124.

Ringraziamenti

Si ringrazia il Centro di Giustizia Minorile per la Sardegna per la disponibilità, l'accoglienza e la collaborazione, in particolare si ringraziano tutti i funzionari di area pedagogica, gli operatori e funzionari di area penitenziaria, il Direttore dott. Enrico Zucca dell'Istituto Penale per i Minorenni di Quartucciu, per il grande ruolo svolto nella cura dello sviluppo professionale delle studentesse progettiste.

Si ringraziano i ragazzi ospiti dell'istituto per avere voluto accogliere "il fuori dentro" delle emozioni, portato dal gruppo delle studentesse.

Si ringrazia il Consiglio di Corso di Area Pedagogica dell'Università degli Studi di Cagliari per avere voluto accogliere il progetto delle studentesse e aver contribuito ad arricchire di senso pedagogico il loro percorso.

Si ringrazia la prof.ssa Cristina Cabras per aver accettato di scrivere la prefazione di questo volume nel suo ruolo di Delegata del Rettore in materia di Polo Universitario Penitenziario.

Altre autrici

Claudia Secci

È professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli studi di Cagliari e insegna Pedagogia delle relazioni educative e Pedagogia del ciclo di vita e degli adulti presso il Corso di studi in Scienze pedagogiche e dei processi formativi e Pedagogia generale presso il Corso di studi in Scienze e tecniche psicologiche.

Tra le sue pubblicazioni: *I giovani, il dolore e la crescita. Cultura, formazione, prospettive educative* (2017); la curatela *Accompagnare i genitori verso un'autoformazione condivisa. Esperienze di educazione e ricerca* (2021); *La formazione politica come formazione umana. Divenire ciò che si è nella dimensione del rapporto con gli altri* (2024), in "Paideutika", n. 39, 2024.

Maria Gabriella Serra

Educatrice professionale, Pedagogista. Funzionaria della professionalità pedagogica presso il Centro per la Giustizia Minorile per la Sardegna. Specializzata in *counseling* socioeducativo.

Nel suo ricco percorso professionale lavorativo - nei contesti dell'Istituto penale per i minorenni di Quartucciu, nell'Ufficio di servizio sociale per i minorenni di Cagliari, nel Centro di salute mentale della ASL di Oristano e nei servizi educativi degli enti locali - si è occupata di educazione e riabilitazione, di attività di promozione alla salute rivolti alla collettività, nonché di progetti sperimentali di supporto a gruppi di familiari, di contrasto al bullismo e di promozione della cultura della legalità e comunicazione non violenta.

Federica Palomba

Phd Fondamenti e metodi delle scienze sociali e del servizio sociale.

Funzionaria di servizio sociale presso il Centro per la Giustizia Minorile per la Sardegna. Responsabile Area II Servizio per l'Attuazione dei provvedimenti giudiziari. È Formatrice e supervisore.

Tra le sue pubblicazioni: *Servizio Sociale e partecipazione del minore alle decisioni che lo riguardano: Perché l'advocacy*", in *Nuove Esperienze di Giustizia Minorile* Numero unico, 2014. Capitoli in monografie: *La centralità della persona nei processi di co-costruzione delle politiche sociali* (2015), *Politiche sociali e welfare generativo* (2016). *Processi di qualità e servizi di accoglienza educativa residenziale* in *Rivista Pensati: Quaderni dell'Osservatorio sulla devianza minorile in Europa*, Dipartimento Giustizia Minorile e di Comunità, Numero, 1, 2019.

Elisabetta Pes

Pedagogista. Funzionaria della professionalità pedagogica presso l'Istituto Penale per i Minorenni di Quartucciu. Specializzata in mediazione dei conflitti. Da diversi anni si occupa di elaborare e realizzare progetti in ambito interculturale con l'associazione "*Genti De Mesu*" – associazione mediatori di pace Sardegna – Cagliari.

Silvia Costantino

Pedagogista, è stata docente Tutor di Laboratorio di Orientamento al Tirocinio di Area pedagogica Università degli Studi di Cagliari, specializzata con un Master in Consulenza pedagogica nei contesti educativi e formativi, esperta in programmazione nei contesti del disagio e della devianza.

Studentesse autrici

Rebecca Angioni

Studentessa durante il progetto ora Pedagogista laureata in Scienze Pedagogiche e dei processi formativi con una tesi dal titolo: *Credenze collettive e prospettive pedagogiche sulla devianza giovanile: una ricerca sul campo*.

Michela Atzei

Studentessa in Scienze Pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Michela Beato

Studentessa durante il progetto ora pedagogista laureata in Scienze Pedagogiche e dei processi formativi con una tesi dal titolo: *La pratica pedagogica negli ecosistemi problematici. Analisi di casi*.

Benedetta Braina

Studentessa in Scienze pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Marcella Chessa

Studentessa durante il progetto ora Pedagogista laureata in Scienze pedagogiche e dei processi formativi con una tesi dal titolo: *Maieutica pedagogica e autotrascendimento nel processo di rieducazione del soggetto con condotte devianti*.

Chiara Chillotti

Studentessa in Scienze pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Giorgia Frau

Studentessa in Scienze pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Benedetta Lusci

Studentessa in Scienze pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Maria Vittoria Mocci

Studentessa in Scienze pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Eleonora Pirarba

Studentessa in Scienze pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Sonia Piras

Studentessa in Scienze pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Giulia Rassu

Studentessa in Scienze pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Chiara Rauzino

Studentessa in Scienze pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Michela Salis

Studentessa in Scienze pedagogiche e dei processi formativi LM-85

Chiara Spadaccino

Studentessa in Scienze della Formazione Primaria LM-85bis

Francesca Tatti

Studentessa durante il progetto ora Pedagogista laureata in Scienze pedagogiche e dei processi formativi con una tesi dal titolo: *Il disagio e la devianza nella società sarda.*

Camilla Usai

Studentessa in Scienze e Tecniche Psicologiche L-24

Flavia Usai

Studentessa durante il progetto ora Pedagogista laureata in Scienze pedagogiche e dei processi formativi con una tesi dal titolo: *Il valore dei processi pedagogici nel contesto detentivo.*

Laura Pinna è PhD Student in Filosofia, Epistemologia, Scienze Umane, insegna Pedagogia dell'Infanzia come docente a contratto, ha insegnato Pedagogia del disagio e delle devianze nei Corsi di Laurea di area pedagogica dell'Università degli Studi di Cagliari.

La sua attuale attività di ricerca è incentrata su due temi in particolare: la dimensione comunicativa della consulenza pedagogica in educazione degli adulti; il ruolo delle governance educative nel sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6. Come pedagogista e docente di scuola dell'infanzia ha svolto ricerca e studio sul ruolo e la funzione del genitore e dell'insegnante. Tra le sue numerose pubblicazioni si segnalano alcune tra le più recenti, il volume: *Mi prendo cura di te e mi sorprendo. Percorsi di consulenza pedagogica* (2023); il saggio in testo collettaneo: *Pedagogia con le famiglie. Esprimere, comunicare, interpretare e mettersi in gioco* (2021); l'articolo in rivista: *Il paese e la scuola che vorrei. Esperienza di governance educative tra pedagogia, creatività e architettura* (2024).

ISBN: 978-88-3312-149-9
ISBN online: 978-88-3312-150-5
DOI: 10.13125/unicapress. 978-88-3312-150-5