

I servizi facenti parte dei centri per la giustizia minorile sono: a) gli uffici di servizio sociale per i minorenni, b) gli istituti penali per i minorenni, c) i centri di prima accoglienza, d) le comunità, e) gli istituti di semilibertà con servizi diurni per misure cautelari, sostitutive e alternative.”

Il comma 2 recita: “ I servizi indicati nel comma 1 si avvalgono, nell’attuazione dei loro compiti istituzionali, anche della collaborazione di esperti in pedagogia, psicologia, sociologia e criminologia.” Si prevede, pertanto, la presenza di personale professionalmente specializzato che si connetta con le altre figure professionali previste”.

All’articolo 10 (Organizzazione delle comunità), comma 1 :”Per l’attuazione del DPR 22 settembre 1988, n. 448, i centri per la giustizia minorile stipulano *convenzioni con comunità pubbliche e private, associazioni e cooperative* che operano in campo adolescenziale e che siano riconosciute o autorizzate dalla regione competente per territorio. Possono altresì organizzare *proprie comunità anche in gestione mista con enti locali.*”

I criteri previsti dalla legge per l’organizzazione e gestione delle comunità individuano nel ruolo dei Centri per la Giustizia minorile quello, non solo di stipulare convenzioni o protocolli con associazioni e cooperative, ma anche quello di valutazione dell’idoneità delle strutture alle esigenze dei minori ed alle variegiate tipologie di utenza e di genere. Sono istituiti appositi Albi sulle comunità ritenute idonee.

L’organizzazione prevista per le comunità deve essere di tipo familiare, l’utenza mista, con presenza anche di minori non sottoposti a procedimento penale. La capienza non deve essere superiore alle 10 unità, in modo da consentire *progetti personalizzati*. Le dimensioni ridotte e familiari ed i vari operatori presenti, con diverse competenze e professionalità, costituiscono una condizione necessaria e basilare per garantire rapporti interpersonali costruttivi, affettivi ed accoglienti che rappresentano

gli elementi facilitatori del cambiamento.

Oggi la comunità che, come prevede la legge, riproduce una dimensione il più possibile vicina a quella familiare, ha un senso non come alternativa alla famiglia ma come passaggio spesso imprescindibile in vista di un rientro del minore nella propria famiglia e nel proprio ambito territoriale. L’universo del sistema comunità a cui fa riferimento l’organizzazione della Giustizia minorile è composto sia da comunità gestite direttamente, attraverso proprie strutture e personale in collaborazione con varie figure professionali esterne a convenzione, le cosiddette comunità pubbliche, sia da comunità del privato sociale, gestite da associazioni e cooperative con le quali vengono stipulate convenzioni, al fine di aumentare il numero dei posti disponibili e, quindi, la possibilità di far accedere un numero crescente di minori a questo tipo di struttura. Questo in quanto il collocamento in comunità rappresenta un sistema di risposta progressivamente sempre più utilizzato dall’Autorità Giudiziaria per la sua capacità di contemperare le esigenze educative di progettazione socio-psico-trattamentale con quelle contenitive di limitazione e controllo (che una misura penale deve sempre e comunque garantire), come evidenziato dalla circolare N°13339/ 4.5.07 del Capo del Dipartimento.

La comunità consente di effettuare una scelta mediana tra l’opzione “tradizionale” di contenere il minore “istituzionalizzandolo” e l’altra opzione, altrettanto “tradizionale”, di lasciare il minore nel suo contesto di riferimento, cioè il territorio ed il tessuto familiare (attribuendo a quest’ultimo il significato di “ambiente ideale”, dunque luogo d’elezione per la tutela ed il recupero del minore). Intesa come miglior “surrogato” dell’ambiente familiare, la comunità è destinata a svolgere quella funzione “educativa”, che non può essere svolta in altri ambienti e che mira ad aiutare il ragazzo a comprendere il significato del gesto o della condotta che lo hanno portato a diventare “utente” del sistema penale. L’opzione

mediana consiste nel mettere in atto una strategia che, mentre va al di là della dimensione puramente punitiva e contenitiva, non dimentica la necessità di responsabilizzare il minore “deviante”, promuovendo il recupero anche del senso antisociale di alcuni suoi comportamenti.

Com'è noto, la tendenza a favorire interventi alternativi alla detenzione è in atto da tempo, in accordo con le raccomandazioni internazionali e con l'evoluzione della normativa e della cultura italiana in materia di tutela del minore. L'implementazione delle innovazioni introdotte dal DPR 448/88 ha preso le mosse da più di quindici anni, ed è per l'appunto in base a questa prospettiva storica che si può oggi effettuare una valutazione critica anche dei punti di fragilità del sistema della Giustizia Minorile, finalizzata ad individuare le zone o i meccanismi che è opportuno adeguare, rafforzare.

Gli scenari a partire dai dati statistici

Come si rileva dai dati statistici elaborati dal Dipartimento di Giustizia minorile, negli ultimi anni si è rilevato in comunità un aumento (centro e nord Italia) di minori stranieri, il più delle volte non accompagnati o senza fissa dimora e riferimenti familiari e, per i quali, la preziosa risorsa del collocamento in comunità è stata ampiamente usata. Si è registrato, infatti, sempre di più, un incremento nell'utilizzo di questa tipologia di misura (sia in applicazione di misure cautelari, come modalità di esecuzione della pena, nonché in progetti costruiti all'interno della sospensione del processo per la messa alla prova o, in misura residuale, come modalità esecutiva della misura di sicurezza).

Dal 1998 i dati statistici relativi alle comunità vengono raccolti dal Servizio Statistica del Dipartimento Giustizia minorile attraverso una scheda di rilevazione trimestrale, nella quale sono riportati i movimenti in entrata ed uscita, la presenza dei minori in queste

strutture e le principali caratteristiche degli stessi.¹

L'indagine quantitativa sulla presenza media, rilevata dal 2001 al 2007, ci indica, nel totale, un *trend* in aumento del collocamento in comunità, sia per i ragazzi italiani che stranieri², ciò a conferma che progressivamente si è considerato questo strumento come altamente educativo e risocializzante nonché rispettoso del principio della *minima offensività e destigmatizzazione del processo*. Anche il tempo di permanenza media presso le strutture comunitarie è in lieve aumento, nonostante gli allontanamenti arbitrari, rilevati nell'esecuzione delle misure e specialmente nelle prime ore di collocamento in comunità, prevalentemente da parte dei minori stranieri.

La riflessione sui dati sembra suggerire l'esigenza di adeguare e rafforzare l'acquisizione dei processi di *responsabilizzazione* da parte del minore, in cui risiede per l'appunto il fine primario dell'esperienza educativa che la comunità è chiamata a promuovere. Le azioni di rafforzamento della “efficacia” delle misure che passano attraverso l'esperienza in comunità trovano un'altra ragion d'essere nel fatto che, come segnalano le statistiche, in molti casi il tessuto familiare non è tale da consentire nemmeno la sperimentazione di processi di formazione/rieducazione concordati con i familiari stessi. Ciò vale sia per i minori stranieri/immigrati (è emblematico il caso in cui la famiglia “non c'è” perché non esiste o esiste in un altro luogo geografico e culturale), sia per le crescenti forme di disagio giovanile che tagliano trasversalmente tutte le fasce sociali e aprono la strada al formarsi, per lo più in ambito scolastico o di quartiere, di “gruppi” composti da appartenenti a contesti sociali e familiari problematici.

La comunità è dunque uno dei servizi in cui si gioca la

¹ Per un'analisi maggiormente dettagliata dei dati si veda Camonico in questo stesso volume.

² La presenza della popolazione femminile è notoriamente residuale nell'area penale, tuttavia, le ragazze nomadi vengono collocate più facilmente in strutture residenziali, anche perché molto spesso sono accompagnate dai loro figli minori.

“scommessa” più importante sull’efficienza e sull’adeguatezza delle risposte non detentive che la Giustizia minorile è in grado di fornire. Il termine “scommessa” si riferisce anche al fatto che, trattandosi di strutture a carattere non detentivo, le comunità hanno anche mostrato il problema degli allontanamenti arbitrari. Certamente ciò si è verificato, nel corso del tempo, in seguito alle complesse vicissitudini che le comunità stesse hanno attraversato ed in seguito alle varie “utenze” con cui si sono confrontate. Si tratta tuttavia di un aspetto che mette in difficoltà gli operatori e che sollecita una riflessione sul funzionamento di queste strutture, anche perché la variegata molteplicità di professionalità che operano all’interno delle comunità non sempre rende la comunità stessa capace di interagire appieno con coloro che dovrebbero invece essere i suoi potenziali interlocutori, in quanto rappresentanti delle altre istanze provenienti dal territorio (ad esempio: assistenti sociali, magistrati, personale degli Ipm, forze dell’ordine, privato sociale, cittadinanza).

La comunità educativa ministeriale ³

La nascita delle prime strutture comunitarie ministeriali è stata attuata gradualmente, già dai primi anni 90, attraverso una sperimentazione sul territorio italiano (inizialmente piccole comunità filtro annesse ad alcuni Centri di prima accoglienza dipendenti dai relativi Centri per la Giustizia minorile).

Attualmente il Dipartimento per la Giustizia minorile ha tredici comunità ministeriali, distribuite secondo lo schema sotto indicato e dipendenti territorialmente dai Centri per la Giustizia minorile.

³ Il testo del seguente paragrafo è tratto da Mastropasqua I., Schermi M. (a cura di), (1998) *Trans-azione*, report non pubblicato, Scuola di Formazione, Messina.

Città	Cgm	Indirizzo Comunità	Telefono e Fax	E-mail
Bologna	Emilia Romagna -BO	Via del Pratello, 34 -BO	051.232342 Fax 051.232342	comunita.bologna.dgm@giustizia.it
Caltanissetta	Sicilia -PA	Via F. Turati, 46 -CL	0934.595744 Fax 0934.595743	comunita.caltanissetta.dgm@giustizia.it
Catanzaro	Calabria e Basilicata -CZ	Via F. Paglia, 47 -CZ	0961.744005	comunita.catanzaro.dgm@giustizia.it
Genova	Piemonte, Valle d'Aosta, Liguria -TO	Via I. Frugoni, 1 -GE	010.5956867 Fax 010.5956946	comunita.genova.dgm@giustizia.it
Lecce	Puglia -BA	Via Monteroni, 43 -LE	0832.351254/ 540 Fax 0832.354540	comunita.lecce.dgm@giustizia.it
Napoli	Campania -NA	Viale Colli Aminei, 44-NA	081.7448253 Fax 081.7448253	comunita.napoli.dgm@giustizia.it
Nisida-NA	Campania-NA	Via Salita La Farina, 5-NA	081.7620148 Fax 081.7620148	comunita.nisida.dgm@giustizia.it
Palermo	Sicilia-PA	Via Principe di Palagonia, 135 - PA	091.6822777 Fax 091.6822777	comunita.genova.dgm@giustizia.it
Potenza	Calabria e Basilicata-CZ	Via Appia, 135 - PZ	0971.53987 Fax 0971.54477	comunita.potenza.dgm@giustizia.it
Reggio Calabria	Calabria e Basilicata-CZ	Via Marsala, 13 - RC	0965.813166 Fax 0965.813166	comunita.reggiocalabria.dgm@giustizia.it
S.Maria Capua Vetere-CE	Campania-NA	Piazza Angiulli - smcv-CE	0823.843492 Fax 0823.842042	comunita.smcv.dgm@giustizia.it
Salerno	Campania-NA	Largo S. Tommaso D'Aquino-SA	089.241776 Fax 089.241776	comunita.salerno.dgm@giustizia.it
Taranto attualmente non attiva	Puglia-BA	Vico S. Agostino-TA	099.4706054 Fax 099.4709404	comunita.taranto.dgm@giustizia.it

Se la Giustizia minorile ha una riconosciuta pre-valenza pedagogica, le comunità come servizio assumono, coerentemente, il compito di svolgere funzioni educative con una definita marcatura intorno al tema della giustizia. Presso le comunità, i ragazzi che hanno *storie con la giustizia*, possono trovare uno spazio ed un tempo per elaborare la cogenza del limite (Mastropasqua, Scaratti 1998)⁴. Possono trovare l'apertura e il mantenimento di uno spazio mentale anche per l'accoglienza delle esperienze problematiche, trasgressive e provocatorie, non rimuovendole e non allontanandole come incomprensibili, inaccettabili ed intollerabili. La comunità può, pertanto, divenire luogo di sperimentazione della libertà e dell'eguaglianza di ciascuno (*dell'io e degli altri, del mio e del tuo*), dentro uno spazio ed un tempo condivisi, con l'ausilio, in questo caso *strategicamente* educativo, di negoziazioni comunitarie, di un contratto sociale fondato e sostenuto da un *equilibrio riflessivo* (Rawls, 1971), quell'equilibrio che compone le diversità in un progetto di conviviale convivenza educativamente intenzionata. Tutto ciò a partire da una situazione di cogenza e coazione (Scaratti 1998:160).

Comprendere il ruolo e le funzioni che le comunità educative ministeriali sono chiamate a svolgere ed esercitare significa, quindi e innanzitutto, poter collocare ruolo e funzioni in quell'*luogo di mezzo*, di ricerca e di scommessa, dove sono state collocate.

Le nuove comunità nascono in edifici che ospitavano Ipm o vengono ricavate in locali attigui ai Cpa, in spazi tuttora connotati

⁴ L'intero testo è una mirata trattazione dei nessi che collegano la giustizia e l'educare. In particolare, l'ultimo saggio, *L'intervento con i minori inseriti nel circuito penale tra controllo sociale e investimento socio-educativo*, di Scaratti dà conto del concetto di limite riletto come risorsa educativa, ben al di qua di qualsiasi tentazione di interpretazione nostalgico-autoritaria, e, semmai, nel senso di un contenimento capace di generare sequenze di crescita. I passaggi critici attraverso i quali riconnettere l'educare e la giustizia, soprattutto nella Giustizia minorile, sono riconosciuti da Scaratti nell'universo simbolico-rappresentazionale degli operatori, riconoscendo un certo fastidio nell'ascrivere compiti di controllo; nella strutturale connessione tra vincoli relazionali e funzioni di cura (limite/identità) e, infine, nella dimensione di limite della funzione educativa.

da simbologie che poco richiamano l'ambiente accogliente di una realtà comunitaria. Come dire che in mezzo alle novità, c'è anche tanto vecchio, a cominciare dalle strutture, dai luoghi. Gli operatori che vi lavorano provengono tutti da altri servizi della Giustizia minorile e, comunque, da altre esperienze professionali: molti di loro si sono trovati in comunità, talvolta anche con l'imbarazzo di riconoscersi ingombranti nel proprio profilo, come ad esempio è successo a molti Agenti di Polizia Penitenziaria.

L'organizzazione, sia pure nella forma della struttura culturale, rispecchia abitudini e prassi organizzative ormai consolidate negli anni in servizi costruiti e gestiti con altre finalità. Ecco, quindi, che accanto alle fatiche del nuovo è necessario rappresentarsi anche tutti i rischi del vecchio. Il vecchio impone d'essere trattato, intanto perché c'è, e sarebbe pericoloso e insensato far finta che non ci sia, e poi perché porta con sé tutta la sua storia (ricchezza di esperienza, di saperi costruiti sul campo, di conoscenza dei contesti, di vicinanza a certi mondi culturali) e sarebbe ingiusto e sprovveduto non tenerne conto e non ri-investirla. Tra vecchio e nuovo, alcune domande cruciali e critiche: perché una comunità della Giustizia minorile? Qual è il modello di comunità di riferimento?

Diamo ormai per acquisito che la Giustizia minorile, nella gestione dei provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria, nell'assetto del suo Sistema dei Servizi, annovera la comunità educativa alla stessa stregua degli altri servizi. Anzi, che proprio per il tipo di *prodotto educativo*, così vicino alle istanze ri-educative della Giustizia minorile, nell'area del penale, la comunità educativa non appare facilmente sostituibile.

Certo, *fare comunità* non appartiene, propriamente, alla storia della Giustizia minorile, però certamente appartiene al suo patrimonio, appartiene alla storia di moltissimi suoi operatori, sperimentare vicinanze, occasioni e relazioni educative con ragazzi *difficili*.

È da queste che si deve ripartire per riflettere sul ruolo e

sull'evoluzione a tutt'oggi di questo servizio.

Le comunità non appartengono alla cultura del pubblico, ma recuperano le loro radici nelle tradizioni dell'impegno solidale del volontariato e del privato sociale, con una utenza che generalmente ha espresso bisogni di cura e di accudimento.

Il *pubblico*, dalla tradizione del privato ha imparato che cos'è una comunità, per poi poter esplorare come riuscire a declinarla *in pubblico*, sia in termini di scelta educativa strategica sia, anche, nei termini della diretta costruzione e gestione di spazi comunitari.

Per queste ragioni, diciamo, che le comunità educative della Giustizia minorile sono inequivocabilmente delle novità, ricostruite, però, intorno ad un *cuore antico* (*dell'accoglienza, del condividere, dello stare insieme, dell'inclusione, della vicinanza*) senza il quale precipiterebbero in un burocratico servizio di locanda.

In passato, a fronte della esigenza di avvalersi di strutture comunitarie capaci di *contenere* il ragazzo autore di reato o in misura cautelare, senza indirizzarlo in Ipm, la Giustizia minorile ricorreva a comunità del privato in convenzione con i Cgm.

Solo successivamente, e con il profilarsi dei nuovi indirizzi di intervento e delle nuove strategie educative, è maturata la necessità di una più diffusa e ravvicinata presa in carico dei ragazzi, con una più marcata definizione e valutazione dei relativi progetti educativi.

Insomma si è trattato di declinare *in pubblico* quel bisogno di comunità, giacché, le comunità in convenzione, per organizzazione e premesse, solo parzialmente rispondevano alle rinnovate necessità di educazione e di controllo. Per far questo si è richiesto un più diretto investimento delle strutture e del personale della Giustizia minorile nella costruzione di servizi/comunità, con la relativa sensibilizzazione degli aspetti critici, tipica nell'incontro di culture organizzative così diverse.

Oggi è condivisibile la posizione che ritiene l'Amministrazione

della Giustizia minorile direttamente investita della responsabilità di *prendere in carico educativamente* le storie dei ragazzi entrati nel circuito penale, per poi restituirle al contesto di provenienza.

E la presa in carico delle storie dei ragazzi richiede la costruzione di relazioni educative, caratterizzate da vicinanza e continuità. Richiede formule di comunità differenziate, capaci di rispondere a quel bisogno di individualizzazione e personalizzazione che sempre più i ragazzi che entrano nel sistema penale evidenziano, per i bisogni e le sofferenze di cui sono portatori, per la complessità delle loro storie personali e familiari. Infatti, dopo il D.P.R. 448/88 (disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni)⁵ e le nuove attenzioni psico-socio-pedagogiche maturate/sperimentate in questi ultimi decenni, è lecito domandarsi se la comunità ministeriale riesce oggi a far dialogare le necessità del punire/controllare i comportamenti impropri⁶ con le possibilità del sostenere/promuovere cambiamenti.

Se poi spostiamo l'osservazione sui ragazzi, altre questioni, comunque cruciali, si profilano. Chi sono i ragazzi che arrivano nei servizi della Giustizia minorile del Duemila? Che lingua/linguaggi parlano? Da quale paese provengono? Da quale nuova famiglia? Da quale nuovo quartiere? Da quale nuova organizzazione? Da quale nuova sostanza stupefacente? Da quale nuova e normalizzata marginalità?

⁵ Nel D.P.R. 448/88 la comunità viene esplicitamente richiamata negli artt. 18, comma 2, 18 bis, 21, 22 e 36. Nell'art. 18 e 18 bis, la comunità risponde alla esigenza di accogliere il minore sottoposto ad un provvedimento di arresto, o di fermo o di accompagnamento a seguito di flagranza di reato, per un tempo molto breve e, soprattutto, quando non sembra praticabile o sconsigliabile l'accompagnamento presso la famiglia. Gli artt. 21 e 22 prevedono l'utilizzo della comunità come misura cautelare, con particolare riferimento alla possibilità di poter avviare o proseguire attività utili all'educazione del minore. L'art. 36, invece, contempla la comunità per l'esecuzione di misure di sicurezza. Infine, al di là dell'esplicito riferimento, potremmo annoverare anche gli artt. 20 e 28, giacché è prevedibile ed è di fatto previsto nell'esercizio fattivo dell'intervento, anche in questi casi di un utilizzo mirato del servizio comunità.

⁶ L'espressione *comportamenti impropri* in luogo di *comportamenti devianti*, seppur recuperata dalla definizione di devianza che ne dà Corsi (1989), ha la paternità in Regoliosi (1994), che ne ha attraversato il significato riconnettendolo con i compiti evolutivi e i bisogni di crescita della adolescenza e attribuendogli un rinnovato spessore di senso nel lessico pedagogico.

E quando arrivano, che cosa chiedono? Chi ri-chiedono? Dentro quali spazi? Come la Giustizia minorile sta organizzando le sue risposte per rispondere a quella che tra le sfide dell'adolescenza sembra essere oggi, almeno nel mondo occidentale, quella più sfidante, giacché innalza il livello del conflitto fino al vincolo giudiziario in maniera così rilevante?

A fronte della necessità di formulare e definire ipotesi, attenzioni, progettazioni educative mirate e diversificate, connotate da elementi di cura, accudimento, accompagnamento per ragazzi ancora non così *difficili* (per storia, reato,...) da destinare all'Ipm, ma neanche così sostenuti da risorse personali, familiari, territoriali da consentire interventi in area penale esterna, il servizio comunità educativa, diretta emanazione del Ministero della Giustizia, o in convenzione con lo stesso, fornisce un *contenitore di relazioni* dentro cui poter esercitare quelle *ipotesi*, quelle *attenzioni* e quelle *progettazioni*.

In linea con quanto previsto, il compito delle comunità è educativo per definizione: qui non si tratta, come negli Ipm, di ritagliare spazi e progetti educativi all'interno di una cornice di pena; né si tratta, come negli interventi in area penale esterna, di *agire azioni* educative nello spazio aperto di un territorio e delle sue relazioni, con il compito di orientare, incentivare, ri-significare...

Nelle comunità si tratta di ri-costruire, *a partire dal quotidiano delle relazioni*, occasioni e possibilità di cambiamento e di crescita.

La comunità, in un certo senso, sta in quella *partire dal quotidiano delle relazioni*. Il modello di riferimento per il *quotidiano delle relazioni* è, chiaramente, quello familiare, quello, cioè, in cui le funzioni educative sono giocate all'interno di relazioni giornaliere, sentimentali, interumane, gruppali.

Il modello di riferimento per l'organizzazione, però, non è più quello familiare: diluito nel tempo, informale, affettivo, fondato su una cultura e una tradizione...

La comunità deve rispondere al bisogno primo dell'adolescente di incontrare, propriamente, una *comunità* di persone, in cui trovare e ritrovarsi, riconoscere e riconoscersi e sperimentare e sperimentarsi, *Fare comunità*, pertanto, è, innanzitutto, costruire *artificialmente* uno spazio di relazioni a-simmetriche con figure di adulti di riferimento, in posizione professionale, oltre che personale, e promuovere la nascita di relazioni simmetriche con i coetanei del gruppo. L'educare è sempre un'esperienza relazionale. Non è un'avventura intellettuale, un apprendimento cognitivo, un percorso psicologico, una soluzione razionale.

La comunità-servizio però è un prodotto *artificiale*. Nel senso che è una soluzione, uno stratagemma *ad hoc* per *ri-costruire* un habitat favorevole alla costruzione di relazioni significative, capaci di promuovere cambiamenti e/o di contenere disagi dentro ipotesi di sviluppo...

Insomma, la comunità educativa è un progetto! E, ancor più precisamente, nella qualità che ha di informare i singoli tratti nella costruzione di uno spazio comunitario, è un *progetto educativo* e, come tale, necessita di un pensiero, di obiettivi, di strategie, di risorse, di valutazioni.

Prima, infatti, c'è un'*organizzazione* di persone, in ruoli e funzioni, e di cose. Solo successivamente, secondo il pensiero intenzionale educativo e nella trama delle ordinarie e significanti relazioni interumane, la comunità potrà definirsi secondo il suo essere e trasformarsi in spazio comunitario educante.

Il progetto della comunità, prevede, nel suo *cuore* e inevitabilmente, che ci sia un *che cosa* che bisognerà fare e che ci sia un *chi* lo sappia (l'operatore) fare.

E prevede anche, ma stavolta verso la *cornice*, un *che cosa* e un *chi* capaci di permettere, garantire, favorire e proteggere quel fare in una posizione di gestione e di governo.

Infine, c'è tutto il *fuori*: la famiglia, la scuola, il quartiere, l'associazione, il lavoro, la parrocchia,... con cui dover mantenere

un costante e produttivo scambio e dentro cui la comunità, con i suoi ragazzi e i suoi operatori, dovrà poter giocare un ruolo aperto di mutua contaminazione, riconoscendosi *territorio parte di un territorio*. (Mastropasqua 1998).

La comunità, le comunità

Ma questi tratti comuni richiedono adeguate differenziazioni e per certi versi garanzie di standardizzazione. Nel settore delle comunità alcuni dei principali obiettivi programmatici previsti dal nostro Dipartimento, per l'anno 2008, sono stati: garantire un'omogeneità di interventi per tutti i minori e la cooperazione sociale in campo minorile; garantire gli interventi di mantenimento dei minori nelle strutture residenziali.

Tra i programmi/obiettivi individuati, si è rilevata la necessità di eseguire puntualmente i provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria minorile di collocamento in comunità e nei centri diurni ed il rafforzamento del sistema di residenzialità con la necessaria previsione di specializzare maggiormente alcune strutture in funzione della tipologia e della problematicità dell'utenza (problematiche psichiatriche, poliassuntori sostanze stupefacenti, etnie differenti, ecc...)

La misura del collocamento in comunità rappresenta sempre di più una risposta penale, indirizzata ad una utenza che continuamente si modifica e si adatta ad uno scenario sempre più articolato, complesso e multiculturale.

Molteplici sono, pertanto, gli interventi programmati e che si stanno gradualmente attuando operativamente:

- costante collaborazione con i responsabili delle strutture comunitarie socio-educative, in particolare quelle private, al fine di individuare nodi critici e per mirare correttamente l'intervento educativo del singolo minore all'interno del suo progetto, poiché ogni singolo minore/persona è l'unico protagonista di sé stesso e

della sua storia, al di là della categoria nella quale rientra;

- regolare controllo sui requisiti delle comunità: progetto educativo, standard richiesti per un corretto funzionamento delle stesse e nel rispetto della normativa a riguardo (edilizia, condizioni sanitarie, personale preposto qualificato);
- continuo confronto con l'Autorità Giudiziaria minorile per verificare, ed eventualmente modificare nel tempo, il progetto educativo, per mettere a punto nel modo più sostenibile le energie e le economie in campo da parte di tutti al fine di condividerne responsabilmente i percorsi di reinserimento e ridurre il fenomeno della recidiva;
- presa in carico congiunta del minore con gli Enti Locali, le Regioni, anche al fine di costruire forme di finanziamento e/o cofinanziamento e con il Privato Sociale e Volontariato per costruire insieme percorsi lavorativi, culturali, ricreativi e socializzanti;
- garanzia della territorialità nell'esecuzione del provvedimento di collocamento in comunità al fine di non interrompere i rapporti affettivi del minore con i propri familiari ed il reinserimento nel contesto sociale di origine.

Esperienze e buone pratiche

In questi anni sono state acquisite dai servizi della Giustizia minorile numerose esperienze, progetti innovativi e sperimentazioni sui collocamenti in comunità, alcuni dei quali qui sottoelencati:

Centro per la Giustizia minorile per il Piemonte, la Valle D'Aosta e la Liguria:

- Avvio di un progetto della comunità ministeriale di Genova con funzioni di filtro.
- Costituzione del Gruppo Comunità (gruppo interservizi) al fine di ottenere un coordinamento stabile dei Servizi della Giustizia

minorile con i referenti delle comunità, Magistratura minorile, Enti del territorio, Privato Sociale e Associazioni. Ricerca di soluzioni alternative al collocamento in comunità (gruppo appartamento, strutture di bassa soglia, affidamenti familiari).

Centro per la Giustizia Minorile per la Lombardia:

- Controllo sulla qualità dell'offerta socio-educativa delle comunità private.
- Progetto "Habitat" per giovani neomaggiorenni in messa alla prova, e dimissioni, per l'accoglienza (in collaborazione con cooperative ed il Comune di Milano).

Compartecipazioni con Comuni di residenza dei minori collocati in comunità con misure non cautelari e collaborazione con i Servizi Specialistici di neuropsichiatria.

Studi e ricerche:

- *Il collocamento del minore in comunità. L'incontro tra due progetti – Linee guida per i Servizi della Giustizia Minorile e per le strutture del Privato Sociale*, giugno 2005.
- *Che fine hanno fatto?* Vengono analizzati i dati relativi ai percorsi in comunità dei ragazzi sottoposti a procedimenti penali, per i distretti di Corte d'Appello di Milano e Brescia negli anni 2004, 2005, 2006.
- *Che fine hanno fatto?* aggiornamento del lavoro precedente, relativamente ai collocamenti in comunità effettuati dal Cgm di Milano nel 2007.

Centro per la Giustizia minorile per il Veneto, il Friuli Venezia Giulia e le province autonome di Trento e Bolzano:

- Tavolo operativo di confronto e lavoro con il Cnca (Coordinamento nazionale comunità di accoglienza) regionale del Veneto per collaborare e per individuare nuove strutture comunitarie; con l'Istituto Don Calabria di Verona per l'inserimento di minori e giovani adulti nelle attività previste dal Centro Diurno.
- Compartecipazione progettuale e della spesa e consolidamento

di accordi con Enti locali e Servizi territorialmente competenti.

Centro per la Giustizia minorile per l'Emilia Romagna:

- Ampliamento dei numeri dei posti in comunità ministeriale di Bologna che è, comunque, adibita a funzioni di transito, per una conoscenza e osservazione preliminare del ragazzo (massimo due mesi di permanenza), prima di procedere all'inserimento in una struttura privata idonea.
- Proposizione della Carta del servizio della comunità di Bologna; collaborazione con il Centro Volontariato Sociale per l'utilizzo di laboratori di educazione al lavoro e con il Centro San Petronio per attività di volontariato presso la mensa Caritas.

Centro per la Giustizia minorile per la Toscana e l'Umbria:

- Attivazione del Gruppo Comunità per reperimento nuovi posti.
- Accordi con il Comune di Firenze ed Enti Locali per la condivisione delle rette e stipula di Protocolli d'intesa.
- Accompagnamento del minore in comunità con l'accompagnamento da parte di operatori della Croce Rossa italiana regionale.

Centro per la Giustizia minorile per il Lazio:

- Potenziamento degli incontri con i responsabili ed operatori delle comunità. Costruzione di strumenti di valutazione per osservare l'evoluzione dell'andamento del minore in comunità e, se necessario, modificarne il percorso.
- Condivisione delle procedure di collaborazione e compartecipazione economica con gli Enti territoriali, in particolare nell'utilizzo delle comunità per i progetti di messa alla prova.

Centro per la Giustizia minorile per l'Abruzzo, il Molise e le Marche:

- Collocamenti in comunità del privato sociale e implementazione delle strategie di rete territoriali.

Centro per la Giustizia minorile per la Sardegna:

- Gruppi tematici di approfondimento delle metodologie

d'intervento per il collocamento in comunità dei minori.

- Definizione di accordi interistituzionali per la riattivazione della comunità di Cagliari, con la compartecipazione dell'Ente Locale Comunale di Cagliari.

Centro per la Giustizia minorile per la Campania:

- Verifica ed eventuale aggiornamento delle informazioni della Carta del servizio delle comunità pubbliche di Santa Maria Capua Vetere, Napoli e Salerno.

- Tavoli di lavoro interistituzionali per l'attuazione di delibere regionali circa il sostegno economico alle comunità che ospitano utenza penale.

- La comunità ministeriale di Nisida (NA) ha attivato vari progetti ed iniziative quali: attività velistiche con l'Accademia di Pozzuoli, attività scolastiche con l'Agesci, progetto rugby, accordo con la Stazione Zoologica di Napoli, corso per brevetto di assistente bagnante con la FIN..

- La comunità ministeriale di Santa Maria Capua Vetere ha attivato un protocollo d'intesa con la Società Sportiva Real Futura per l'organizzazione delle attività sportive e ricreative; una collaborazione con l'Istituto Alberghiero di Teano.

- La comunità ministeriale di Salerno ha attivato inserimenti presso Centri di Orientamento professionale della Regione Campania, attività culturali, redazione del Giornalino della comunità, attività di carattere ambientale, Progetto Aics per la partecipazione alle attività sportive, collaborazione con l'Associazione Arci Nuova Associazione di Salerno per l'inserimento dei minori in laboratori, collaborazione con la Croce Rossa italiana e la Caritas per attività di volontariato.

Centro per la Giustizia minorile per la Puglia:

- Supporto e verifica dell'operatività delle strutture del privato sociale. Reperimento di nuove strutture comunitarie.

- Condivisione con Enti Locali per gli oneri di spesa.

Studi e ricerche:

Analisi dei rapporti tra comunità e territori di appartenenza, anno 2007.

Progetto *L'isola che non c'è*, conclusione del *Vademecum operativo per le comunità del privato sociale*, documento finalizzato al miglioramento degli standard di gestione dei minori sottoposti a provvedimento giudiziario penale da parte delle comunità del privato sociale con le quali il Cgm di Bari collabora.

Centro per la Giustizia minorile per la Calabria e la Basilicata:

- Implementazione dei posti nella comunità ministeriale di Reggio Calabria e prosecuzione delle convenzioni stipulate con le comunità del privato sociale.

- Accordi con la Regione Calabria per i collocamenti, in progetti di messa alla prova, nei *Gruppi Appartamenti*, previsione di posti a titolo gratuito.

- Convenzione con il Centro Calabrese di solidarietà per due collocamenti di minori con problematiche di tossicodipendenza.

- Verifica e aggiornamento della Carta del servizio delle comunità ministeriali di Catanzaro, Potenza e Reggio Calabria.

Centro per la Giustizia minorile per la Sicilia:

- Differenziazione delle comunità sul piano delle offerte socio-educative e risocializzanti, nonché sul piano organizzativo e di funzionamento dell'equipe integrata e di comunità e costituzione di un nucleo di valutazione, interistituzionale ed interprofessionale, per il controllo delle comunità private sul territorio.

- Prosecuzione dei lavori del Tavolo tecnico interistituzionale.

- Verifica ed eventuale aggiornamento delle informazioni della Carta del servizio delle comunità ministeriali di Caltanissetta e Palermo.

- Alcune attività della comunità ministeriale di Caltanissetta sono: collaborazione con l'Associazione ANFE per l'assistenza da parte di un mediatore culturale di lingua araba, progetti di laboratori per giardinaggio, sport, pasticceria, borse lavoro,

progetti di animazione culturale e creativa, protocollo d'intesa con la Croce Rossa Italiana.

- Nella comunità ministeriale di Palermo proseguono progetti di educazione alla raccolta differenziata di vetro, plastica, carta e attivazione dell'impiego di educatori di strada con funzioni di accompagnamento del minore durante il suo percorso di permanenza in comunità.

Gli esperimenti raccolti nelle varie realtà locali nazionali della Giustizia minorile ci fanno comprendere ancora di più quanto sia importante *ripartire dalla progettazione dei singoli percorsi di accompagnamento individuale*, capaci di riconoscere l'unicità dei singoli progetti di vita e, dunque, praticare le connessioni progettuali tra "il penale e il sociale", attraverso la definizione di tavoli di concertazione nazionali e locali capaci di coinvolgere i responsabili della Giustizia minorile, i responsabili del sistema di welfare, le autonomie locali, i soggetti della società civile, affinché si possa praticare sinergia e continuità a sostegno dei singoli progetti individuali, superando le attuali "fratture tra penale e sociale, tra il dentro e il fuori, tra competenze istituzionali ed attivazione delle risorse della comunità locale per praticare appunto corresponsabilità" (Marelli 2007).

Infatti, "il binomio interdisciplinarietà/specializzazione è una costante sottolineatura nella gestione dei Servizi dell'area penale cui si aggiunge la necessità dell'integrazione delle risorse territoriali. La comunità non è sganciata dal sistema dei servizi minorili né dal territorio in cui è inserita. L'inserimento dei minori in comunità deve essere preceduto da un progetto individualizzato, alla cui stesura abbiano contribuito gli operatori della giustizia, la comunità, gli Enti Locali. La funzione dei Servizi minorili non è pertanto di controllo/verifica sull'andamento della misura ma soprattutto di collaborazione con gli altri operatori e di sostegno alle problematiche ed alle difficoltà del minore e della sua famiglia". (Mastropasqua 1997).

E' importante che il Progetto Educativo Individualizzato venga costruito non *sul ragazzo* ma *con e per* il ragazzo.

Un uso adeguato della risorsa della comunità può realizzarsi nella misura in cui si riesce a fare chiarezza, tradurre, interpretare e costruire orientamenti condivisi del mandato legislativo attraverso l'integrazione di competenze professionali e di istituzioni diverse.

Riflessioni, nodi critici e proposte

Da queste riflessioni sul senso della comunità educativa ministeriale, dalla lettura ed analisi della ricerca su *I percorsi degli adolescenti collocati in comunità in ambito penale* e dai numerosi lavori svolti dai Centri per la Giustizia minorile, si evidenziano alcuni nodi critici e, viceversa, alcune piste percorribili.

La comunità educativa serve ma a fronte di un aumento, negli ultimi anni, di collocamenti in comunità è emersa una scarsa disponibilità di strutture residenziali ed una *insufficiente diversificazione* delle stesse. Proprio in considerazione della peculiare utenza della Giustizia minorile, che cambia e si modifica sempre più velocemente (flussi migratori, minori stranieri non accompagnati, minori con problemi psichiatrici e di tossicodipendenza, giovani adulti, differenze di genere...), si dovrebbe intervenire sulla tipologia delle strutture comunitarie ampliando il ventaglio delle possibilità che possono essere utili nel percorso rieducativo del minore e nel suo rientro sul territorio o nel suo paese di origine. Attualmente oltre alle comunità ministeriali ci si avvale di quelle esterne, riconosciute o autorizzate dalla Regione competente per territorio che, come rilevato dalle ricerche citate, non riescono ad assorbire tutte le richieste e le specificità dell'utenza. Sarebbe, pertanto, auspicabile una maggiore disponibilità di strutture su ogni territorio in ambito regionale ed una maggiore diversificazione nelle aree

di competenza, così anche da evitare i frequenti spostamenti di regione di minori che vengono conseguentemente collocati in comunità non inserite nel loro territorio di residenza con gravi ripercussioni in ambito familiare e sociale.

La comunità educativa deve essere un servizio di qualità Vanno pertanto selezionati e curati con particolare attenzione, i vari ruoli professionali degli operatori delle comunità e bisogna prevedere la possibilità di incrementare la figura, sempre più necessaria, del mediatore culturale o dell'etnopsicologo per una buona integrazione dell'utenza straniera nel nostro contesto.

Le comunità non sono tutte uguali. La scelta mirata di una struttura idonea alle problematiche del soggetto andrebbe supportata da una fase precedente l'inserimento effettivo nel contesto comunitario al fine di poter formulare una prognosi approfondita sul caso per individuarne la soluzione più efficace. Alcune sperimentazioni di comunità filtro, attuate dalla nostra Amministrazione (sede di Bologna e di Genova), sembrano dimostrare l'utilità e la produttività di tali passaggi per il prezioso apporto che offrono nella costruzione del progetto educativo individualizzato del minore e nella scelta della comunità che dovrà accoglierlo ed accompagnarlo nel suo percorso penale. L'implementazione di questa prospettiva potrebbe ripercuotersi positivamente anche sull'eventuale allontanamento del minore dalla comunità, specie nei primi giorni di permanenza, essendo questo il passaggio più delicato per l'adattamento comunitario e dove si concentrano, come abbiamo visto, fragilità e insicurezze personali.

La comunità costa ma sempre meno di un carcere. Il nodo relativo al pagamento delle rette conseguenti alla permanenza del soggetto nelle strutture rappresenta un problema complesso. Abbiamo visto come in alcune Regioni sono state stipulate convenzioni tra l'Amministrazione della Giustizia minorile e alcune comunità ma ciò, al momento, ancora non è esteso a sufficienza in tutto il territorio nazionale. Ci sono, altresì, problematiche connesse alla

difficoltà di competenza degli Enti Locali nella compartecipazione al pagamento delle rette, per esempio di minori che presentano la doppia diagnosi (tossicodipendenti e casi psichiatrici). Carenti risultano le strutture per adolescenti con disturbi di personalità o patologie psichiatriche.

Dopo la comunità c'è la comunità. Il momento della dimissione dalla struttura comunitaria è una fase, come è stato sottolineato negli studi e nelle ricerche realizzate, molto delicata per il minore che ha terminato un percorso e che ne deve intraprendere un'altro. Il reinserimento nel proprio contesto socio-familiare o, comunque nel territorio, necessita di una forte responsabilità nel prendere in carico il soggetto che, uscendo dal circuito penale ha necessariamente bisogno dell'appoggio e del sostegno di personale impegnato sul territorio al fine di un suo recupero come cittadino attivo. Progetti di *accompagnamento educativo* con borse lavoro o di soluzioni abitative di *semiautonomia* dei giovani adulti, posso essere comunque strade percorribili.

Le comunità educative ministeriali sono un servizio *specialistico*. Rivolte ai ragazzi non solo in transito, cioè in attesa di una posto in comunità del territorio, ma con problematiche complesse e di difficile gestione; le comunità ministeriali devono investire in competenza e professionalità per poter rispondere ad un mandato esplicito: offrire un'opportunità proprio a quei ragazzi che non vuole nessuno!

Concludendo, si concorda con l'analisi contenuta nel testo del Cnca (2006): "Crediamo fermamente nell'importanza della ricerca continua e nell'opportunità di non essere mai paghi di quello che si sa e si è prodotto. E' questo lo stile di lavoro che perseguiamo: la grande voglia di innovare a partire dall'esperienza concreta derivante dall'accoglienza e dalla condivisione giornaliera che si trasforma in teorizzazione, riflessione, proposta per la politica e le politiche".

III.
L'ETICA DELLA TRASGRESSIONE E LA
NARRAZIONE NASCOSTA.
“LA BUSSOLA” DI CASCINA BIANCA,
UN'ESPERIENZA COMUNITARIA

di Gianvittorio Pisapia e Roberto Paparella

Spunto di queste riflessioni è il programma educativo elaborato da Roberto Paparella (2005) sulla cui base gli operatori della comunità “La Bussola” di Cascina Bianca (Olevano di Lomellina) hanno impostato il proprio lavoro. Si tratta di riflessioni che si basano sulla convinzione che una comunità debba essere, per i ragazzi e per gli adulti, non un fine ma uno “strumento per” e che, quindi, per gli ospiti e per gli operatori dovrebbe rappresentare un momento di transizione, soprattutto se il minore è in pronta accoglienza.

La comunità come spazio e tempo di transizione, dunque, ovvero un ‘transitare’ (dal latino *transire*), un ‘andare oltre’. La transizione come un ‘passare per un luogo’, come passaggio da una situazione all’altra, da una condizione all’altra, da uno stato all’altro attraversando un ambito spaziale determinato (la comunità).

La transizione (e qui si fa riferimento al linguaggio musicale che ha espressioni quali ‘transitorio d’attacco’ e ‘transitorio d’estinzione’) è anche un passaggio del suono da uno stato stabile ad un altro, attraverso una breve fase di instabilità in cui possono verificarsi ampie e rapide fluttuazioni del suono (Donataccio 2008). La transizione come passaggio da un tempo all’altro.

Fasi di instabilità necessarie, a nostro avviso, affinché il minore apprenda a dis-orientarsi rispetto al reato commesso, disorientamento che può costituire una delle condizioni affinché egli rifletta sulla possibilità di individuare direzioni differenti in

modo potersi cimentare in altre strade “accogliendo sfumature e spiragli nuovi, che sembrano spiragli se visti da quell’universo che non li contempla, che sono nodi importanti laddove essi siano visti da un altro mondo” (Riva 2002).

Per questo si è ritenuto di denominare questa comunità “La Bussola”. La bussola è uno strumento che ha inciso sul quadrante direzioni prestabilite (nord, sud, ovest, est), punti di riferimento per comprendere dove si è diretti. Queste indicazioni rappresentano la dimensione della legalità; la direzione che l’adolescente decide di intraprendere può essere individuata come la dimensione dell’etica rappresentata dagli spazi che intercorrono tra un punto cardinale e l’altro.

A “La Bussola” la dialettica tra etica e legalità è una delle basi del progetto educativo, affinché il minore apprenda a “trasgredire il reato”.

La comunità, spazio e tempo delle relazioni

La comunità si propone come uno spazio e un luogo di relazioni umane e professionali orientate allo sviluppo di alcuni processi significativi individuali e collettivi.

La comunità viene intesa come luogo di vita in cui, attraverso l’esperienza della reciprocità, viene favorita la conoscenza di sé e sviluppato il senso di responsabilità verso la propria persona, viene sperimentata l’interdipendenza con il resto del mondo, viene promossa la tolleranza e la valorizzazione delle diversità e vengono proposte esperienze di solidarietà.

Forse ha ragione Bauman (2001: 3) quando afferma: “Le parole hanno dei significati; alcune di esse, tuttavia, destano anche particolari ‘sensazioni’. La parola ‘comunità’ è una di queste. Emanata una sensazione piacevole, qualunque cosa tale termine possa significare. ‘Vivere in una comunità’, ‘far parte di una

comunità' è qualcosa di buono. Quando qualcuno esce dalla retta via, spieghiamo spesso la sua condotta insana dicendo che 'frequenta cattive *compagnie*'. Se qualcuno conduce una vita miserabile, piena di sofferenze e priva di dignità, subito accusiamo la società, i criteri con cui è organizzata, il modo in cui funziona. La compagnia o la società possono anche essere cattive, la *comunità* no. La comunità - questa è la nostra sensazione - è sempre una cosa buona".

L'idea di comunità è generalmente declinata dagli operatori al positivo, esiste quindi il rischio che sia data per scontata la sua ragionevolezza. Lo riscontriamo quotidianamente: la comunità esiste, si è strutturata con le sue regole, le sue finalità, i suoi obiettivi, e come tale si tende sovente a non metterla in discussione. Il pericolo sempre presente è che agli "ospiti" (nel nostro caso i minorenni) sia chiesto di adattarsi ad essa, quasi che la comunità non abbia bisogno di adattarsi ai ragazzi. Certo, per ognuno degli ospiti è previsto un intervento individualizzato, ma pur sempre all'interno di un contenitore (la comunità appunto) che sovente rimane statica nella sua conformazione.

A "La Bussola" si parte dal presupposto che se è vero che significati e sensazioni di una parola non sono indipendenti gli uni dagli altri, la loro interdipendenza va costruita giorno per giorno.

Vi sono infatti parole che ingannano. Parole che ingannano chi le pronuncia, perché sta ripetendo, come in un logoro rito, suoni pronunciati da altri. Parole che ingannano chi le ascolta, perché sono accolte senza interrogarsi sulla propria esperienza, illudendosi che esprimano ciò che si vive e si sente.

E' vero, a volte, come ricorda Calvino ne *Le città invisibili*, l'inganno non è nel discorso, è nelle cose. Si tratta allora di un inganno che discende dalla difficoltà ad osservare il quotidiano scorrere della nostra presenza sociale come un'intricata trama di persone, istituzioni, eventi, sentimenti, azioni e reazioni.

Non bisogna quindi farsi ingannare dal fatto che il temine

"comunità" suoni bene, anche se sovente è intonata solo per gli operatori e non per gli ospiti.

Scrive ancora Bauman (2001:4): "All'interno di una comunità la comprensione reciproca è garantita, possiamo fidarci di ciò che sentiamo, siamo quasi sempre al sicuro e non capita quasi mai di restare spiazzati o essere colti alla sprovvista. Nessuno dei suoi membri è un estraneo. A volte si può litigare, ma si tratta di alterchi tra amici e tutti cerchiamo di rendere la nostra integrazione ogni giorno più lieta e gradevole. Può capitare che, sebbene guidati dal comune desiderio di migliorare la nostra vita comune, discordiamo sui modi per raggiungere tale obiettivo e, tuttavia, non desideriamo mai il male altrui e possiamo essere certi che tutti coloro che ci circondano non desiderano altro che il nostro bene. In secondo luogo, in una comunità possiamo contare sulla benevolenza di tutti. Se incespichiamo o cadiamo, gli altri ci aiuteranno a risollevarci. Nessuno oserà prenderci in giro, nessuno si prenderà gioco della nostra goffaggine o godrà delle nostre disgrazie. Se compiamo un passo falso, possiamo ancora confessare, spiegare e chiedere scusa, pentirci se necessario; saremo ascoltati con spirito di comprensione e perdonati, e nessuno serberà rancori eterni. Nei momenti di tristezza ci sarà sempre qualcuno pronto a tenerci per mano; se incappiamo in un brutto periodo o ci troviamo in un momento di bisogno, nessuno pretenderà una ricompensa per prestarci soccorso e tirarci fuori dai guai, né ci chiederà come e quando ci sdebiteremo, ma soltanto di cosa abbiamo bisogno. E nessuno dirà mai che non è tenuto ad aiutarci o si rifiuterà di farlo perché non esiste alcun contratto che lo obblighi, o perché non abbiamo letto attentamente la postilla scritta a caratteri minuscoli in calce a un simile documento. In breve, aiutarci reciprocamente è un nostro puro e semplice dovere, così come è un nostro puro e semplice diritto aspettarci che l'aiuto richiesto non mancherà".

Quadro idilliaco che non sempre riflette la realtà comunitaria.

La comunità è situata in una cascina in un paese della Lomellina attigua ad un'altra comunità già esistente che si occupa del problema delle dipendenze; dista dal centro abitato circa due chilometri; la posizione strategica di questo collocamento permette agli utenti di poter usufruire di un periodo di riflessione lontani dalla distrazione della città, peraltro favorisce le relazioni in quanto un discreto numero di volontari frequenta la comunità stessa.

L'abitazione prevede un'ampia sala, una cucina, due bagni, tre camere da letto per gli ospiti idonee per due posti letto cadauna, un ripostiglio, un ufficio e la camera per l'operatore di turno, una dispensa, un bagno di servizio con annessa lavanderia, ed eventualmente un ampio porticato da adibirsi a salone ricreativo. Il locale per l'operatore garantisce la presenza con i ragazzi di una figura professionale di riferimento per l'intero arco della giornata.

La disposizione delle camere di due posti letto cadauna è stata studiata per avere la compresenza di un ragazzo residenziale e di un ragazzo in pronta accoglienza, questo per offrire l'opportunità di non favorire la creazione di sottogruppi e diversità, ma al fine di creare opportunità di sostegno e di solidarietà reciproca.

La disponibilità di ampi spazi, anche esterni, costituiscono l'occasione di svolgere attività ricreative e ludiche; si prevedono, inoltre, dei locali idonei per poter svolgere attività scolastiche.

La comunità può dunque essere definita come un luogo in cui le persone si sostengono reciprocamente e che vivono insieme per un certo periodo di tempo con partecipazione e creatività.

Partecipazione e creatività: due parole impegnative, che possono trovare applicazione se "La Bussola" si trasforma, per i ragazzi residenziali e per quelli in pronta accoglienza, da "spazio" a "luogo". Lo spazio è l'estensione inizialmente indeterminata

e che un soggetto può vivere come separatezza dalle mete che si è proposto. Una comunità è, inizialmente e inevitabilmente, per un ragazzo che arriva uno spazio, mentre l'operatore ha già trasformato lo spazio comunitario in luogo perché gli ha già dato un nome, lo ha individuato differenziandolo da altri luoghi, ha maturato un radicamento (per quanto provvisorio) avendo sperimentato un connubio vissuto di spazio e azione.

Fino a quando l'adolescente ospite non sarà riuscito a dare alla comunità un "suo" nome differenziandola dalla realtà circostante e dall'altra trovando però le connessioni con l'ambiente esterno, la sua sarà unicamente constatazione di essere fisicamente collocato, ma non sarà ancora esperienza di un luogo in cui giocare un rapporto dinamico fra la decisione di rimanervi e il suo agire.

Il passaggio da spazio a luogo non è né facile né scontato; vi è sempre il rischio che la comunità rimanga per il ragazzo (ma a volte anche per l'operatore) un non-luogo, cioè un ambito spaziale sprovvisto di identità, radicamento, stimoli per la socialità.

Anche se, in teoria, essere ospite di una comunità può costituire un privilegio, questo richiede comunque un prezzo da pagare: la comunità è quasi sempre, all'inizio, una realtà nella quale il ragazzo, a seguito di sue scelte, paga come prezzo la perdita (a volte solo parziale) della libertà. Gli operatori possono declinare questa restrizione con parole come "autonomia", "consapevolezza di sé e degli altri"... ma non devono avere la presunzione di possedere la ricetta che riesca a stemperare la dicotomia tra restrizione e autonomia. Comunque, pur senza aspirare ad una soluzione ideale (e senza quindi vivere con frustrazione il mancato approdo ad una situazione di equilibrio), la ricerca di uno stemperamento della dicotomia va sempre ricercata. E questo può avvenire se è il ragazzo a costruire, insieme agli operatori, la "sua" comunità.

La comunità prevede l'inserimento di sei minori, dei quali tre in forma residenziale per seguire un programma pedagogico e tre in pronta accoglienza.

Gli utenti ospitati nella comunità sono: maschi, minorenni (dai 14 ai 18 anni), persone segnalate dal Centro giustizia minorile (Cgm), Ufficio servizio sociale minori (Ussm), Istituto penale minorile (ipm), Centro di prima accoglienza (cpa).

Per quanto riguarda i minori in pronta accoglienza che vengono segnalati dal Centro Giustizia minorile di Milano, il servizio è volto a sopperire con tempestività a situazioni di urgenza caratterizzate da un bisogno immediato. Esso ha la caratteristica della temporaneità dell'inserimento presso la comunità e ha lo scopo di iniziare un'attività di osservazione volta ad elaborare la presa di coscienza del reato commesso e far emergere i bisogni del minore al fine di individuare e proporre agli organi competenti un percorso educativo idoneo e mirato caratterizzato dalle esigenze del minore.

Il servizio di pronta accoglienza non è considerato una realtà autonoma, ma inserito in una comunità alloggio con la formula di 'posti a disposizione'. La caratteristica della pronta accoglienza tende ad identificare la comunità come luogo della temporaneità o come struttura di passaggio e quindi a far passare in secondo piano la funzione educativa che la comunità svolge nel suo complesso. Tale funzione educativa non è circoscritta al fine di superare le difficoltà contingenti; l'intento è quello di utilizzare questo intervento in modo programmato e mirato alla crescita personale del minore. In altri termini, una comunità residenziale che offre un servizio di pronta accoglienza può assumere una valenza positiva se l'intento è mirato alla formazione di un gruppo coeso; in questo caso il servizio di pronta accoglienza non può limitarsi alla semplice disponibilità di qualche posto letto, ma deve essere finalizzato a far vivere il tempo e lo spazio comunitari come un'esperienza di solidarietà e di conoscenza.

Tale servizio si articola nelle seguenti fasi: accogliimento del minore; analisi del caso; periodo di osservazione; partecipazione attiva ai momenti comunitari; individuazione, con i referenti, di strutture o servizi più idonei al proseguimento di un cammino educativo; dimissioni.

La temporaneità dell'intervento può variare dai 2 ai 3 mesi di permanenza all'interno della struttura comunitaria.

L'ospitalità, suggerisce Edmond Jabès, è un'intesa silenziosa, e silenziosamente ci si deve augurare che un adolescente quando giunge in comunità possa divenire da utente a ospite.

Innanzitutto non ci si deve dimenticare che un ragazzo raramente arriva di sua spontanea volontà, o se decide di venirci sovente è solo per sfuggire ad altre situazioni da lui considerate meno vantaggiose. E' compito degli operatori accompagnare il ragazzo nel modificare il significato che può, all'inizio, attribuire al suo essere ospite in comunità. Tuttavia, affinché questo cambiamento possa maturare è necessario che egli non debba trovarsi in un luogo interamente prefigurato da un modello imposto dagli operatori. I cambiamenti non si pianificano a tavolino e devono comunque riguardare la comunità nel suo complesso. E' ovvio che vi debbano essere degli aspetti che rimangono stabili nel tempo, altrimenti né i magistrati né gli operatori istituzionali possono decidere quale comunità ritengono la più adatta per la specifica situazione individuale. Questo non significa, però, che una comunità non debba accettare di modificarsi, altrimenti non potrebbe neppure chiedere cambiamenti ai propri ospiti o ai loro famigliari.

Per questo è importante che l'idea di accoglienza non sia declinata unicamente nella prospettiva degli operatori: accogliere significa anche 'accettare ciò che viene proposto o offerto', e in questo caso ci si deve porre nella prospettiva dell'adolescente.

Se una comunità non vuole imprigionare l'adolescente in un

sistema chiuso costringendolo a trincerarsi in monologhi deve fare sì che la distanza iniziale diventi occasione per produrre spazio all'altro anche senza annullare la distanza. Questo significa essere capaci di ospitalità: "Responsabilità e ospitalità hanno la stessa radice teorica: creazione di spazi all'altro in un territorio - fisico, istituzionale, culturale, psicologico, affettivo - che ci appartiene" (Franco 1996: 15).

Una comunità deve essere fondata sull'etica dell'ospitalità.

Opportunità scolastiche

L'attività scolastica è vista come uno strumento di emancipazione e quindi è favorita questa risorsa. La scuola media statale di Mortara prevede i corsi EDA che consentono il raggiungimento della licenza media; inoltre esistono anche i corsi di alfabetizzazione per cittadini extracomunitari.

Una realtà molto importante nella zona è la Fondazione Luigi Clerici di Mortara che svolge l'attività di formazione professionale per persone che hanno già raggiunto la licenza media.

Opportunità lavorative

La struttura è dotata di una grande falegnameria attrezzata sia per il restauro dei mobili d'epoca che per la costruzione di mobili su misura; in collaborazione con la realtà già esistente, si prevede, secondo un programma già elaborato, l'opportunità per alcuni ragazzi di poter accedere a questa attività, dove il lavoro rappresenta uno strumento di evoluzione e integrazione sociale, dove gli ospiti vengono accompagnati in tutto il processo lavorativo secondo fasi di apprendimento codificate: una fase iniziale orientata a prendere dimestichezza con le attività di sverniciatura; una seconda fase mirata all'apprendimento di attività quali riparazione di struttura, riparazioni delle superfici e delle particolarità decorative, restauro delle verniciature, preparazione delle tinte e delle vernici; una terza fase in cui

viene sperimentata la partecipazione alla vendita attraverso la frequenza costante ai mercati dell'antiquariato. Questa attività è ritenuta particolarmente importante perché consente l'esperienza diretta di relazioni e interazioni all'esterno della comunità in una cornice molto significativa. Si tratta infatti di presentarsi attraverso la propria capacità produttiva e dunque in una dimensione relazionale paritaria non caratterizzata dall'appartenenza a categorie sociali diverse (i devianti e i non devianti).

Se in precedenza abbiamo letto la realtà comunitaria come dialettica tra spazio e luogo, come spazio di transizione, il tema delle attività rinvia alla questione del tempo che accompagna la permanenza degli ospiti.

Il tempo in comunità ha una doppia dimensione, quella individuale e quella collettiva. In entrambi i casi "il tempo non fa parte del modo d'essere di un soggetto isolato e solo, ma è la relazione stessa del soggetto con altri [autrui]" (Levinas 1987: 17).

Si comprende di conseguenza come l'esperienza del tempo sia tema tra i più delicati che impegnano gli operatori nella loro relazione con i ragazzi, anche perché rinvia ad una questione tra le meno approfondite con riguardo ai giovani, anche se sovente è richiamata come un aspetto collegato all'abuso o all'uso di sostanze stupefacenti, al fumo, al vandalismo, alla violenza e, più in generale, ai comportamenti a rischio: quello della "noia". Parlare di noia, nel contesto di una comunità (e quindi anche de "La Bussola"), significa affrontare l'assenza di significato che spesso caratterizza l'agire dei ragazzi non solo nel loro ambiente d'origine, ma anche in ambito comunitario.

E così gli operatori si arrabbatano per coprire con attività le lunghe ore della permanenza inventandosi "cose da far fare ai ragazzi". Questo problema è presente, ovviamente, anche a "La

Bussola”, soprattutto quando c’è da organizzare il cosiddetto tempo libero.

Parallelamente, però, si è anche iniziato a riflettere sulla dimensione comunitaria del tempo, affrontando la dialettica tra tempo individuale e tempo collettivo, tentando di cogliere il tempo comunitario come interstizio tra continuità e cambiamento, come tempo dell’attesa, attesa che si pone “in modo caratteristico non solo tra presente e futuro, ma tra certezza e incertezza (Gasparini 2000:132).

La comunità, spazio della riflessione etica

Oltre a strumenti specifici che vengono utilizzati dagli operatori che accompagnano l'intero percorso dell'ospite nelle varie fasi del programma la comunità prevede il ricorso ai seguenti strumenti operativi: il gruppo come strumento di lavoro; il lavoro, la formazione, la scolarizzazione come occasione di emancipazione; la gestione del tempo libero; il supporto psicologico; le attività quotidiane per il mantenimento della casa.

Uno strumento per costruire una relazione operatore-ragazzo sono quelli che possiamo denominare “incontri di competenza etico-relazionale”. Si può parlare di incontri di competenza se l’interazione fra interlocutori con funzioni, regole e codici differenti e a volte contrapposti è finalizzata a cum-petere, ovvero, come suggerisce l’etimologia, ad acquisire capacità di dirigersi verso obiettivi condivisi in modo che i soggetti si confrontino in modo pertinente con le situazioni nelle quali si trovano inseriti¹. Una competenza è, in altre parole, l’insieme delle condizioni che rendono possibile il significare e il comunicare nel momento in cui si persegue uno scopo. La competenza non è solo abilità né solo capacità, anche se questi

due aspetti sono parte integrante dell’essere competente.

Proporre incontri di competenza etico-relazionale ha come fine anche quello di sollecitare una riflessione operativa, individuale e collettiva, su quali regole, scelte di valore e modi di vivere si ritiene abbiano “ragione e diritto di valere” (Gil 1998: 6) nella specifica realtà nella quale ci si trova collocati.

A questo fine a “La Bussola” si ritiene importante distinguere il riferimento alla legalità dal riferimento all’etica.

Non stiamo facendo riferimento al principio di legalità formale, sancito all’art. 25 della Costituzione, che esprime il divieto di punire un qualsiasi fatto che, al momento della sua commissione, non sia espressamente previsto come reato dalla legge e con pene che non siano a loro volta disciplinate dalla legge: “Nessuno può essere punito se non in forza di una legge che sia entrata in vigore prima del fatto commesso” e “Nessuno può essere sottoposto a misure di sicurezza se non nei casi previsti dalla legge”, principio che è ripreso dall’art. 1 del codice penale: “Nessuno può essere punito per un fatto che non sia espressamente preveduto come reato dalla legge, né con pene che non siano da essa stabilite”².

Se nel linguaggio giuridico la legalità rimanda ad una previsione normativa, nel linguaggio quotidiano l’idea di legalità rinvia ad una logica prescrittiva (adeguarsi a quanto prevede la legge).

Noi siamo convinti che il problema di fondo, con riferimento alla vita quotidiana di tutti noi, sia un altro: il riferimento all’idea (non al principio) di legalità può stimolare un atteggiamento

¹ ‘Competenza’ discende dal sostantivo latino *competentia*, -ae, nell’accezione di ‘giusto rapporto fra le parti’, dal verbo *competerere*, ‘incontrarsi con’, ma anche ‘essere adatto’, ‘addirsi’, composto dal prefisso *cum*, ‘con’, e *peterere*, ‘dirigersi verso’. Esiste poi la qualificazione di competenza come nell’accezione generale di ‘adatto’, ‘capace di’ e nell’accezione di ‘capacità acquisita per esperienza o per scienza in ordine al conseguimento di un obiettivo specifico’. Per approfondimenti sulla matrice etimologica dei termini utilizzati in queste pagine si rinvia a Pisapia, Di Ciaccia (2005).

² Questo principio è esteso alle misure di sicurezza, che riguardano la pericolosità sociale. Si legge all’art. 199 del codice penale: “Nessuno può essere sottoposto a misure di sicurezza che non siano espressamente stabilite dalla legge e fuori dei casi dalla legge stessa preveduti”.

acritico rispetto alle norme e alle regole che governano la società, inducendo ad un'obbedienza (o ad una disubbidienza) che non è l'esito di un ragionamento normativo³.

Un approccio più attento lo si rintraccia, per esempio, in numerose iniziative di "educazione alla legalità" che vengono realizzate nelle scuole. In questi progetti sono spesso previsti spazi di riflessione all'interno dei quali gli studenti sono stimolati a maturare una consapevolezza nei confronti delle norme e delle regole, ad approfondire un giudizio critico nei confronti della diversità, ad assumere atteggiamenti di partecipazione attiva alla vita sociale. L'idea di legalità appare così associata a parole quali responsabilità, cittadinanza, partecipazione... Non si sta quindi facendo riferimento (solo) al concetto giuridico di legalità, ma al *contesto della legalità*, strettamente connesso ai processi di socializzazione e alle relazioni interpersonali e di ruolo.

Significativo il messaggio di don Luigi Ciotti quando sottolinea che è arrivato il tempo di comprendere che espressioni come "educazione alla legalità" sono ormai "incapaci di veicolare i sogni e le speranze che si agitano nei cuori di tanti ragazzi". La legalità deve essere concepita quale "frutto dell'assunzione graduale di responsabilità, della scoperta del nostro poter scegliere e poterci definire attraverso le nostre scelte. Presentare la legalità solo in un'ottica formale, come sistema di prescrizioni e di divieti, significa mancare l'incontro con i giovani. Un giovane vuole sapere perché le cose esistono, non limitarsi a sapere che esistono. Ha bisogno di adulti che prendano in seria considerazione le sue domande, il suo bisogno d'interrogare e

³ Il termine "ragionamento" è utilizzato in questa sede per indicare l'insieme delle operazioni mentali basate su conoscenze preesistenti che consentono la selezione di nuovi input informativi e la loro eventuale integrazione nella preesistente base di conoscenze, oppure la creazione di nuovi scopi. Va sottolineato però che il ragionamento normativo non è condizione necessaria e sufficiente affinché si registri una condotta corrispondente alle norme di condotta: non è una condizione necessaria perché l'adesione alle norme di condotta può avvenire accidentalmente o a causa di semplice imitazione; non è una condizione sufficiente perché la scelta normativa che segue al ragionamento può concretizzarsi in una condotta antigiuridica.

interrogarsi" (Ciotti 2008:17).

La legalità, dunque, non solo come rispetto formale delle norme, ma come partecipazione attiva e critica alla vita politica e sociale, come rispetto reciproco e collaborazione tra istituzioni e società civile, come trasparenza di rapporti, come distribuzione equa e solidale di risorse e di possibilità, come condivisione del fondamento delle regole.

"Il senso della legalità, pertanto, può ricostituirsi se si rigenera il senso della comunità e della corresponsabilità" (Mollo 1994: 121), il che significa fare riferimento alla "riflessione etica", la quale conduce ad impegnarsi non *sulla* legalità, ma *per* la legalità, perché la legge è un mezzo rispetto a finalità che possono concretizzarsi anche in scelte oppostive rispetto alle norme codificate⁴.

Se il riferimento alla categoria della legalità consente di scegliere fra l'aderire o meno ad un modello prefigurato, il riferimento alla categoria dell'etica impone di partire innanzitutto da un'esplorazione delle regole possibili e di quelle effettive per pervenire a scelte normative consapevoli e responsabili. Scelte normative che possono essere declinate al positivo o al negativo, ma che comunque mettono in gioco la responsabilità dell'agire verso se stessi e verso la collettività. Verso se stessi, perché "la vita non dipende da noi, ma certo dipende da noi ciò che facciamo. E quest'ultimo è il campo dell'etica: una delle sue cure fondamentali riguarda le condizioni - che da me dipendono - di fruizione e di custodia delle cose che da me non dipendono" (Accame 1993:67). Verso la collettività, perché non si può limitare l'etica alla semplice gestione delle cose che dipendono da noi (Accame 1993:68).

Se paragoniamo la legalità alla presenza di un semaforo con i suoi tre colori alternati (verde, giallo, rosso) posto ad un incrocio,

⁴ La trasgressione di una norma giuridica è qualcosa di molto diverso dalla illegalità, che è un atteggiamento di rifiuto del valore della legge e della sua necessità, un'affermazione della sua irrilevanza funzionale, oltre che etica.

l'etica potrebbe essere rappresentata dal segnale giallo che impone di decidere se arrestarsi o meno e quindi chiama in gioco l'etica della responsabilità, la quale "costringe all'invenzione, alla creazione di nuove situazioni, di gesti, di relazioni". Diversamente, "si ha l'adeguamento, la rinuncia all'esercizio del giudizio personale del soggetto" (Franco 1996:19).

Allora dovremmo domandarci chi si deve adattare, a che cosa ci si deve adattare e, soprattutto, perché ci si deve adattare. Il rischio infatti è che si perda il senso del domandarsi "perché": "E quando qualcuno ama avere delle regole senza doversene domandare il perché, non è l'etica che fa per lui". Non si tratta, infatti, "solo di osservare o non osservare delle regole, si tratta di sapere *perché* osservo, o non osservo, quelle regole" (Accame 1993:35).

In questo quadro entra in campo la potenzialità della riflessione etica che, sulla base di una descrizione delle regole d'azione e dei valore esistenti, analizza i diversi orientamenti possibili. La riflessione etica è una riflessione pratica il cui oggetto sono i motivi e le ragioni che un soggetto (individuale o collettivo) apporta a sostegno delle proprie scelte a fronte di alternative. La riflessione etica "si confronta essenzialmente con le motivazioni e le giustificazioni razionali dei modi di agire e dei piani d'azione" (Gil 1998:6), e incarna un'attività critica che può consentire di proporre il richiamo alla legalità non come mera convenzione, ma come segno di responsabilità.

Responsabilità come capacità di rispondere adeguatamente alle sfide delle singole situazioni, rispettando i vincoli della nostra e dell'altrui presenza sociale.

Sottolineando l'importanza della dimensione etica non si intende sottovalutare il riferimento imprescindibile al principio di legalità; si prende unicamente atto che oggi, sovente, questo è utilizzato come alibi per indurre ad un'obbedienza poco intelligente che non conduce all'acquisizione di una competenza etico-relazionale e,

quindi, di una competenza normativa.

Se il riferimento alla legalità non viene ripensato all'interno di una riflessione etica è difficile, a nostro avviso, che un minore autore di reato acquisisca una competenza normativa.

La comunità, spazio della trasgressione

Un elemento particolarmente significativo risulta essere la gestione delle regole e della loro trasgressione. Fa parte del nostro metodo educativo lavorare costantemente su questo aspetto in una prospettiva emancipatoria. In linea generale non si opera attraverso un modello premio-punizione, ma piuttosto attraverso un processo di elaborazione dei significati delle singole azioni che possono mettere in crisi la persona.

Le regole sono sempre contestualizzate e la trasgressione viene vista come un segnale sul quale lavorare sia da parte dell'ospite che da parte degli operatori.

Le regole della comunità prevedono: il rispetto degli orari delle varie attività; l'astensione dal bere alcol; l'astensione dall'uso di sostanze stupefacenti; il rispetto dei turni previsti per la gestione della casa; la partecipazione ai momenti di gruppo previsti; la regolamentazione nell'utilizzo del telefono; l'accettazione dei tempi di incontro con i familiari concordati con il referente del servizio inviante.

Al momento dell'ingresso in comunità, agli ospiti è vietato portare telefoni cellulari, denaro e mezzi di trasporto il cui utilizzo verrà eventualmente concordato in una fase successiva del programma.

Tutti gli ospiti sono tenuti a mantenere un atteggiamento reciprocamente rispettoso sia sul piano verbale che sul piano del comportamento, pur nell'informalità che caratterizza il luogo.

Nelle camere ciascun ospite è responsabile del proprio spazio e non deve ledere lo spazio della persona con cui lo condivide.

Le relazioni sono improntate alla sincerità e all'espressione

serena anche delle divergenze.

“La Bussola” è una comunità educativa. E’ opportuno quindi soffermarsi su che cosa si intende con il termine “educativo”. Quando si tratta di animali, questa parola rinvia al significato di addestrare, ammaestrare. Se ci si riferisce ad una pianta rampicante essa acquista il significato di “farle seguire l’andamento voluto”. Si pensi all’edera che si vuole fare crescere lungo le pareti di una casa. Se ciò che interessa è che questa non vada a coprire le finestre, si puntellerà la parete in modo che l’edera segua la direzione da noi desiderata.

Non è tuttavia di animali e piante che la comunità si occupa. Ed allora riferiamoci al significato originario di “educazione” che discende dal latino *educàre*, intensivo di *educère* ‘trarre fuori’, composto da *ex-* ‘fuori’ e *ducère* ‘trarre’.

Rispetto a che cosa si intende “educare” un minore che ha commesso reati ed è entrato nel circuito penale?

La risposta che gli operatori hanno fatto propria è: rispetto alla competenza nel trasgredire.

Non si sta facendo riferimento all’idea di trasgressione come violazione di una norma giuridica, anche se questo tipo di trasgressione è il motivo per cui un ragazzo arriva in comunità. Accogliamo il significato originale di ‘trasgredire’, termine che discende dal verbo latino *tránsgrēdi*, composto dal prefisso *trans*, ‘oltre’, e *gradi*, ‘muovere il passo’, ‘camminare’, ‘avanzare’⁵.

La trasgressione come superamento di un confine. Un confine non è solo una linea di separazione e di demarcazione, è spazio di connessione, di contatto, di scambio reciproco tra spazi contigui. Tra i diversi confini vi è una terra comune ed è questo spazio comune che, a nostro avviso, l’adolescente dovrebbe apprendere

⁵ Da cui il sostantivo *gradus*, *-us*, ‘passo’. E’ nel latino ecclesiastico che questa parola acquista un significato morale: andare contro la legge (altrettanto il nome d’agente *transgrēssor*, *-ōris*, neologismo del latino ecclesiastico). Il nome d’azione “trasgressione” (indicante l’atto, l’effetto di), variante di “transgressione”, nell’accezione di ‘violazione di una legge’, è documentata dal ‘300 (Dante); altrettanto il nome d’agente “trasgressore”.

a riconoscere, perché è nell’attraversare i numerosi confini che separano le diverse sfere d’azione che ognuno costruisce la propria identità sociale.

Vi sono trasgressioni che si prospettano come elaborazione creativa, magari anche socialmente condivisa. Vi sono trasgressioni che si prospettano come fuoriuscita da uno schema preordinato, attraverso comportamenti individuali o di gruppo che si scontrano con le norme codificate. Vi sono però trasgressioni “che non ottemperano ad alcun passaggio. Che non generano nulla di nuovo, ma solo aggiustamenti e trasformismi” (Demetrio 2002:8).

E’ su quest’ultima declinazione di trasgressione che gli operatori sono impegnati a lavorare, tentando di far acquisire al ragazzo la consapevolezza dei confini propri e altrui.

Non esiste infatti trasgressione se non in connessione con limiti da oltrepassare: “La trasgressione è un movimento verso un limite, superato il quale procede verso nuovi limiti che a loro volta possono essere oltrepassati” (Svendsen 2004:100).

Il limite come vincolo (temine che discende dal sostantivo latino *vínculum*, *-i*, ‘ciò che serve ad allacciare’, dal verbo *vincire*, ‘legare’, ‘cingere’, ‘avvolgere’), affinché il ragazzo ne acquisisca il senso e il significato quale risorsa relazionale che connette nell’esperienza quotidiana dimensione individuale e dimensione collettiva della sua presenza sociale.

In questa prospettiva, non è tanto o solo l’oggetto della trasgressione che è importante, ma l’atto del trasgredire dal momento che ogni trasgressione fa parte del registro dell’esperienza.

La commissione di un reato prima ancora di essere rilevante sul piano giuridico è l’esito di un’invasione di uno spazio di vita altrui, che costituisce l’aspetto certamente più rilevante sul piano dell’esperienza del soggetto.

Compito degli operatori, in questa prospettiva, può essere quella di accompagnare il ragazzo nel riconoscimento dei confini propri e altrui, spazio in cui la trasgressione diventa risorsa per un

confronto tra operatori e ragazzi e tra i minori fra loro. Ed è questo, a nostro avviso, il messaggio che un operatore dovrebbe riuscire a trasmettere all'adolescente, perché sovente al ragazzo che compie reati sembra far difetto la capacità di comprendere che il reato da lui commesso è innanzitutto il superamento dello spazio vitale altrui. In questo caso il soggetto ha costruito tra sé e gli altri una frontiera (fronte; rivolto verso, contro qualcuno o qualcosa) che divide, perché tra una frontiera e l'altra vi è una terra di nessuno, spazio di negazione di relazioni significative.

“La Bussola” si propone come spazio di riflessione sulla trasgressione⁶ per la costruzione di una “competenza normativa”, espressione che diventa significativa se si declina la nozione di competenza, come sottolineato, quale capacità di una persona a perseguire finalità confrontandosi in modo pertinente con le norme e le regole delle situazioni nelle quali si trova collocato.

L'acquisizione di una competenza normativa comporta non limitare l'idea di trasgressione al solo ambito delle norme giuridiche (aspetto per altro che non si può trascurare dal momento che i ragazzi giungono in comunità per avere compiuti atti antigiuridici), ma accompagnare il minore ad instaurare una dialettica tra norme e regole.

Perché assumere la dialettica tra norme e regole per affrontare le problematiche legate alla commissione di un reato?

Non può sfuggire come, sul piano individuale, ogni atto antigiuridico è sempre, né potrebbe essere diversamente, successivo ad un'esperienza di incontro con le norme di condotta e di partecipazione all'elaborazione e rielaborazione delle regole e delle procedure che consentono l'instaurarsi di relazioni e interazioni sociali.

Di qui la proposta di utilizzare la categoria non codificata di

⁶ Siamo consapevoli che sarebbe non solo opportuno operare un distinguo tra trasgressioni tipicamente femminili e trasgressioni tipicamente maschili. Tralasciamo di indagare quale idea di trasgressione trasmettono le donne dal momento che alla Bussola sono ospitati solo maschi.

“normativo-quotidiano” la quale - facendo riferimento all'insieme delle norme, delle regole e delle procedure che scandiscono il fluire dell'esistenza quotidiana e che le imprimono un ritmo apparentemente ordinato all'interno di contesti determinati - consente di immergersi nell'esperienza normativa individuale.

Accogliere lo schema interpretativo del normativo-quotidiano consente di non dare per scontato che le norme giuridiche debbano essere considerate come il referente privilegiato per l'operatore e che il punto d'avvio dell'interesse conoscitivo e operativo debba essere la commissione di un reato.

Non è certo compito facile analizzare le norme e le regole che accompagnano la nostra vita quotidiana, anche perché se si osserva la realtà che ci circonda si scopre che, come ha efficacemente scritto Bobbio (1958:3), “siamo avvolti in una fittissima rete di regole di condotta, che dalla nascita sino alla morte dirigono in questa o quella direzione le nostre azioni”. Possiamo paragonare il nostro procedere nella vita al cammino di un pedone in una grande città: qua la direzione è proibita, là la direzione è obbligatoria; e anche là dove è libera, la parte della strada su cui l'individuo deve tenersi è in genere rigorosamente segnata. Tutta la nostra vita “è cosparsa di cartelli indicatori, dei quali gli uni comandano di tenere un certo contegno, altri proibiscono di tenere un altro contegno” (Bobbio 1958:4).

Cartelli indicatori che spesso dimentichiamo di interrogare, in quanto li consideriamo delle risposte alle quali dobbiamo unicamente aderire.

Per questo è importante mantenere distinte, a livello analitico, le norme di condotta dalle regole, anche se nella realtà quotidiana si intersecano continuamente. Le norme di condotta consentono di connettere il comportamento e la valutazione annessa a quel comportamento, cioè i due elementi costitutivi della condotta.

Per offrire un'idea di che cosa è una condotta si può prendere l'esempio di una moneta utilizzabile per scambi commerciali. Una

moneta è composta dal materiale con la quale è forgiata e dal valore che le è convenzionalmente attribuito. Per usare quell'oggetto come strumento di scambio non è possibile disgiungere i due aspetti (il materiale e il valore), altrimenti non sarebbe più nella condizione di rispondere all'esigenza per la quale è stata pensata.

Come una moneta non è solo la somma del materiale e del valore, la condotta non è la somma del comportamento e della valutazione sociale: entrambe le variabili concorrono a comporne la realtà.

Il concetto di condotta emerge dunque quando si ritiene opportuno caricare un comportamento di un determinato apprezzamento. Se non vi fosse una norma (che, quindi, ha natura e origine convenzionale) in grado di rappresentare questa connessione, non acquisterebbe legittimità il fatto che le valutazioni sociali di alcuni comportamenti possiedano il carattere della generalità e della permanenza (anche se relativa) nello spazio e nel tempo.

Dal momento che le norme di condotta sono caratterizzate, *tutte*, dalla presenza di una valutazione sociale non disgiungibile dal comportamento, è legittimo analizzare separatamente comportamento e valutazione? La risposta può essere affermativa purché si dichiari esplicitamente che si sta effettuando un'opera di disgiunzione. Questa operazione risulterebbe fuorviante se fosse compiuta dall'operatore interessato ad analizzare *anche* quei comportamenti codificati come delittuosi e per i quali non si può prescindere dalla valutazione che li etichetta come socialmente negativi.

Non sarebbe tuttavia possibile concepire l'idea stessa di norma se non vi fossero regole che guidano l'interagire dei soggetti nel momento in cui producono azione sociale all'interno di contesti specifici. Queste regole, spesso non immediatamente visibili, rendono possibile ogni azione sociale dal momento che sono inscindibilmente vincolate alle situazioni specifiche e ai soggetti che, in quello spazio e in quel momento, sono gli uni in presenza degli altri.

Le regole si prospettano come condizioni relazionali, in contesti determinati, affinché le azioni si sviluppino sulla base delle aspettative dei soggetti presenti; esse svolgono la funzione di condizioni d'azione in quanto si prospettano come guida all'azione di un soggetto *in azione in un contesto*.

Si prenda l'esempio delle regole che vengono decise dal responsabile della comunità, o che sono negoziate tra l'operatore e gli ospiti. E ci si domandi se sono queste regole - piuttosto che le norme contenute nel codice penale, nel codice civile o nel codice della strada - a rendere possibile il perseguimento degli obiettivi che ci si è prefissi.

Norme e regole sono accomunate dal loro intrinseco carattere relazionale, ma con una differenza sostanziale: mentre le norme hanno una fonte esterna al contesto (per esempio il cartello "vietato fumare" collocato per legge nei locali della comunità), le regole hanno un valore situazionale ("in comunità è possibile fumare indipendentemente dalla norma che lo proibisce").

Dal momento che senza regole che consentono le interazioni non vi sarebbe connessione tra l'azione individuale e la dimensione collettiva di un contesto, lasciare fuori dall'interesse conoscitivo le regole che un soggetto utilizza allorché interagisce con altri e si confronta con i vincoli normativi di contesto conduce ad ignorare aspetti costitutivi della sua esperienza normativa.

Apparentemente, pervenire ad individuare l'esperienza normativa di un ospite della comunità sembra più facile che non conoscerlo quando è utente di strutture quali l'Istituto penale minorile o il Centro di prima accoglienza. Non bisogna tuttavia farsi ingannare dal fatto che avere un adolescente sotto gli occhi tutto il giorno, e magari per parecchio tempo, ne renda la conoscenza meno ardua. Per questo, nel momento in cui ci si appresta a immaginare la Relazione finale un operatore dovrebbe avere presente il messaggio di Javier Marias quando, nell'Epilogo al romanzo *Domani nella battaglia pensa a me*, scrive: "La più completa

delle biografie non è fatta d'altro che di frammenti irregolari e di scampoli scoloriti, anche la propria biografia. Crediamo di poter raccontare le nostre vite in maniera più o meno ragionata e precisa, e quando cominciamo ci rendiamo conto che sono affollate di zone d'ombra, di episodi non spiegati e forse inesplicabili, di scelte non compiute, di opportunità mancate, di elementi che ignoriamo perché riguardano gli altri, di cui è ancora più arduo sapere tutto o sapere qualcosa. L'inganno e la sua scoperta ci fanno vedere che anche il passato è instabile e malsicuro, che neppure ciò che in esso sembra ormai fermo e assodato lo è per una volta e non per sempre, che ciò che è stato è composto anche da ciò che non è stato, e che ciò che non è stato può ancora essere" (Marias 2000: 281).

A rendere ancora più complessa l'attività di osservazione individualizzata è il fatto che la quotidianità della vita in comunità è caratterizzata da una dimensione collettiva e da una dimensione individuale. Non è immediato distinguere quanto incidono le caratteristiche individuali e quanto le interazioni e le relazioni che si instaurano tra gli ospiti della struttura e tra il singolo e gli operatori. Per questo gli operatori de "La Bussola" ritengono che al centro dell'attenzione debba essere posta l'esperienza normativa dell'adolescente e che uno dei compiti degli operatori sia accompagnare il ragazzo in una riflessione sulla propria esperienza in modo che sia facilitato a caricare di significato la condotta anti-giuridica collocandola all'interno di una competenza normativa. Esperienza normativa che l'adolescente, come per altro ogni persona indipendentemente che abbia commesso un reato, matura allorché si confronta con le norme, le regole e le procedure che scandiscono il fluire della sua esistenza.

Appare opportuno assumere l'esperienza normativa quale unità operativa di analisi in quanto consente di mettere in luce sia le modalità che il soggetto utilizza nell'interagire con altri - cioè le norme, le regole e le procedure che rendono possibili i processi

relazionali e interattivi - sia il valore che il soggetto attribuisce alle norme di condotta tramite le quali le istituzioni rammentano ai membri della società quali sono i confini della libertà d'azione.

Proponiamo l'espressione "esperienza normativa" perché il termine esperienza, come suggerisce la matrice etimologica, rinvia all'idea di continuo movimento, di dialettica circolare, di un percorso esplorativo e di costruzione della valenza problematica della realtà. 'Esperienza' discende infatti dal sostantivo latino *experientia*, -ae, 'tentativo' composto dal prefisso intensivo *ex* e l'inusitato *periri*, 'provare', simile al greco *πειράω* [*peiráo*] e *πειρώ* [*péiro*], propriamente 'penetro', 'frugo', quindi 'tento', 'intraprendo una prova'. Questa parola rinvia anche a 'pratica acquisita', ma in questa sede non prendiamo in considerazione la valenza di esperienza come acquisizione di abilità, se pure riteniamo importante questo aspetto perché quasi sempre l'operatore deve confrontarsi con minori che provengono da situazioni scolastiche negative e che non hanno acquisito abilità lavorative.

Sovente i ragazzi hanno appreso poco dalla propria esperienza e hanno difficoltà a intraprendere nuove esperienze. A noi interessa quindi soprattutto che l'adolescente diventi un "esperto" non solo attraverso esperienze fatte, ma facendo proprio un atteggiamento di apertura verso altre esperienze, apprendendo a formulare domande e a elaborare ipotesi che gli consentano di utilizzare criteri di selezione della complessità al fine di operare scelte consapevoli.

Il termine "normativo", collegato a quello di esperienza, consente di focalizzare l'attenzione sugli aspetti dell'esperienza che un soggetto matura rapportandosi con norme già codificate, oppure contribuendo a costruire regole e procedure che rendano possibile il confronto in contesti determinati.

Dal momento che attiene al processo di adeguamento o meno alle norme di condotta, alla competenza nello strutturare regole

di interazione sociale, alla capacità di orientarsi tra i vincoli di contesto, all'abilità di relazionarsi con le procedure istituzionali, l'esperienza normativa da una parte è patrimonio individuale (riguarda infatti le scelte che il singolo compie), dall'altra è patrimonio collettivo (ogni persona, allorché entra in contatto con gli altri e con le istituzioni, deve confrontarsi con le valutazioni sociali dei comportamenti, con i significati che vengono attribuiti alla sua presenza e con la pressione dei vincoli istituzionali e di contesto).

L'esperienza, essendo strettamente collegata all'idea di un percorso esplorativo e di costruzione della valenza problematica della realtà comporta da una parte recuperare in termini esperienziali la condotta antiggiuridica, dall'altra "liberare" l'adolescente dal reato commesso. Il che può avvenire se il ragazzo riesce, reinventando il proprio passato, a proiettarsi nel futuro.

L'esperienza si caratterizza per il fatto che permette di formarsi delle aspettative, di valutare e ricercare le strategie migliori per il raggiungimento di determinati scopi (progetto individuale). Ma tali scelte devono essere effettuate nel presente e ciò significa che l'esperienza nel momento in cui si pone come guida per il futuro è attiva nel presente e, quindi, agganciata al passato.

L'esperienza è possibile quando esiste un'elaborazione di ciò che si è vissuto, quando non si è schiacciati sul presente perché il passato non insegna più nulla. L'esperienza è quindi un passato reso possibile e disponibile per il presente. Non è però solo prodotto esclusivo del singolo individuo, ma dove c'è esperienza determinati contenuti del passato individuale entrano in congiunzione con quelli del passato delle persone significative. Affinché si possa accompagnare l'adolescente nell'acquisizione di una competenza normativa bisogna attestarsi sulla dimensione pubblica della presenza individuale e quindi appare necessario distinguere analiticamente le nozioni di personalità, identità personale, identità sociale. Distinzione che consente di pervenire

alla categoria antropologica di identità normativa, centrale nell'operatività della comunità.

Il presupposto dal quale si parte è che il comportamento dell'adolescente dovrebbe essere analizzato in termini di azione, cioè collegato ad un suo progetto individuale, ovvero che egli abbia la capacità di proporsi finalità, di perseguire scopi che possano essere riconosciuti, anche se non condivisi. Infatti gli elementi costitutivi del concetto di azione sono la presenza di uno o più scopi (cioè di una situazione nuova alla quale si aspira come risultato di un'azione); la necessità di un piano (con un grado variabile di coscienza e strutturazione) relativo ai mezzi per raggiungere lo scopo o gli scopi; la possibilità di imputare al soggetto un'intenzionalità della quale è considerato, in via di principio, responsabile.

Dal momento che ogni azione è destinata a confrontarsi con le azioni altrui difficilmente è connotata da un copione interamente prestabilito. La progettualità di un soggetto deve confrontarsi con quella di altri soggetti per cui ogni azione è suscettibile di conseguenze non previste. In questo senso ogni azione evidenzia una valenza esplorativa.

Attestarsi sul piano dell'azione comporta prendere atto che "lo studio della personalità, se rappresenta una condizione necessaria di conoscenza, risulta però insufficiente a comprendere e spiegare il comportamento degli individui in interazione con altri, in situazioni emergenti, in situazioni complesse, dove i significati sociali e normativi, le regole di comportamento e la partecipazione degli altri orientano e organizzano i modi individuali di estrinsecare e negoziare gli aspetti psicologici e personologici. Il comportamento sociale appartiene infatti al livello logico dell'interazione pragmatica e simbolica con gli altri, che è diverso da quello di pertinenza dei fenomeni psichici. Sovrapporre i due ordini logici, utilizzando linearmente gli elementi del secondo per spiegare e comprendere il primo, rappresenta l'errore

epistemologico con cui gli studi psicologici hanno affrontato il problema della criminalità” (De Leo, Patrizi 1992:25).

Non è neppure sufficiente accogliere una concezione di personalità a matrice psico-sociale individuando la personalità come il complesso delle caratteristiche di ciascun individuo quali si manifestano nelle modalità del suo vivere sociale, e come la risultante delle inter-relazioni del soggetto con i gruppi e con l'ambiente (Ponti 1990:234).

Si tratta in questo caso di una categorizzazione di personalità che richiama l'idea di identità personale, la quale può essere intesa come “l'insieme organizzato di sentimenti, di rappresentazioni, di conoscenze, di ricordi e di progetti che si riferiscono al Sé, al soggetto psicologico che agisce, sente, conosce il mondo e se stesso” (Rodriguez Tomé 1979:7).

In effetti, la categoria di identità personale - in quanto realtà che è proposta, attribuita, riconosciuta in una serie di azioni-risposte-reatazioni tra l'individuo e la collettività e quindi patrimonio che il soggetto condivide con altri - consente di includere nell'analisi i meccanismi interattivi interpersonali, aspetti indubbiamente importanti. Non è tuttavia in grado di dare conto dei problemi legati alla reazione sociale istituzionale.

Nel caso, per esempio, di un adolescente autore di reato, la scelta antiggiuridica acquista connotati relazionali e pubblici dai quali non si può prescindere.

Date queste premesse si comprende perché la categoria di personalità e quella di identità personale appaiano inadeguate per affrontare in modo soddisfacente le problematiche che attengono all'ambito della trasgressione. Per questo si propone di fare riferimento alla categoria antropologica di identità sociale.

Sarebbe impresa ardua compiere una disanima dei numerosi approcci e delle teorie che pongono al centro questa categoria. Così come risulterebbe probabilmente sterile ricercarne una definizione univoca. E' sufficiente segnalare che, pure nell'eterogeneità delle

prospettive, sono rinvenibili nella nozione di identità alcuni elementi di convergenza: la caratteristica della permanenza di un soggetto o di un oggetto nel tempo; la caratteristica dell'unità che stabilisce i limiti di un soggetto o di un oggetto; la caratteristica di relazione che consente l'attivazione di confronto sociale.

Le proprietà della permanenza, dell'unità e della relazione sono presenti, per esempio, nella concezione di Melucci (1982: 68). Questo studioso propone di considerare l'identità come un sistema di relazioni e di rappresentazioni a quattro poli che comprende la capacità di un attore di identificarsi per quello che è (autoidentificazione) e di farsi identificare dagli altri (eteroidentificazione), di riconoscersi, cioè di riconoscere come suoi gli effetti delle proprie azioni (autoriconoscimento), e di essere riconosciuto da altri attori mentre agisce (eteroriconoscimento).

Questa articolazione tra affermazione della propria continuità nello spazio e nel tempo e la capacità di distinguersi da altri consente ad una persona di porsi sotto il segno della differenza. Sta all'individuo riuscire a tenere insieme i poli di questo sistema di relazioni, che non è dato una volta per tutte, ma è un processo di ricomposizione dell'unità e dell'equilibrio, a mano a mano che si modificano gli aspetti interni ed esterni all'attore.

Se si immagina l'identità come “un campo che si allarga o si restringe, i cui confini si modificano a seconda dell'intensità e della direzione delle forze che lo compongono” (Melucci 1991: 41), essa ha “configurazioni che variano in funzione della presenza e della intensità relativa dei poli” (Melucci 1982:69).

In questa prospettiva è possibile prendere in considerazione gli aspetti individuali e quelli collettivi. Infatti, se l'identità individuale è la capacità di un attore di parlare e di agire differenziandosi dagli altri e restando identico a se stesso, l'autoidentificazione deve godere anche di un riconoscimento da parte degli altri, in quanto l'identità di ogni persona si appoggia sulla possibilità di situarsi all'interno di un sistema di relazioni.

L'identità, così configurata, si presenta come un sistema dinamico definito da possibilità e limiti, come un processo, in quanto "il campo è definito da un insieme di relazioni e nello stesso tempo possiede la capacità di intervenire su di sé e di ristrutturarsi". Un campo all'interno del quale il soggetto gioca la propria capacità di rispondere, cioè la capacità di "riconoscere e di scegliere possibilità e limiti di quel campo di relazioni" che costituisce il soggetto in un determinato momento. Capacità di rispondere *di* e di rispondere *a*, di riconoscere ciò che si è e di situarsi nelle relazioni (Melucci 1991:55).

Questa rappresentazione di identità offre un richiamo alla socialità dell'individuo sicuramente più convincente di quanto non emerga dalla prospettiva tradizionale; non consente tuttavia ancora di dare conto degli aspetti dell'incontro/scontro di un soggetto con le norme e con le regole.

E' durante l'esperienza di confronto con le norme e le regole che una persona struttura la propria identità normativa, che può essere considerata il risultato dei processi di utilizzazione delle risorse normative che sono a sua disposizione, o che egli riesce a costruire autonomamente durante i processi relazionali e interattivi che compongono la vita quotidiana.

L'identità normativa si caratterizza quale patrimonio che l'individuo condivide con altri, quale realtà che viene prodotta, mantenuta, verificata e ristrutturata continuamente, anche se a volte in modo inavvertibile.

Non ha importanza, in prima istanza, se una persona ha commesso o meno reati, se è considerata o meno "a rischio". Al centro dell'attenzione vi è la capacità del soggetto di stabilire una differenza rispetto agli altri, di definire i propri confini, di collocarsi all'interno di un campo di relazioni e di mantenere nel tempo il senso di tale differenza e delimitazione.

Dal momento che osservare il soggetto con la sua identità normativa comporta attestarsi sulla dimensione pubblica della

vita quotidiana non appare sufficiente conoscere l'individuo quale insieme organizzato di sentimenti, di rappresentazioni, di conoscenze, di ricordi e di progetti che si riferiscono al soggetto psicologico che agisce e reagisce, conosce se stesso e il mondo che lo circonda tramite relazioni interpersonali; diventa essenziale delineare analisi e interventi che si basino su categorie, metodi e strumenti che consentano di osservare *nel* soggetto quegli aspetti che egli matura durante i processi interattivi e che quindi sono, in parte, *esterni* al soggetto. Il che non significa sostenere che gli aspetti riguardanti l'identità personale (o gli aspetti sociali della personalità) non siano a loro volta importanti ma, nel nostro caso, interessa mettere in risalto come è tramite il confronto che un soggetto mette alla prova la propria interpretazione della realtà rispetto a quella altrui, sia al fine di trovare in esse contenuti nuovi da inserire nella propria, sia per valutare il grado di fondatezza della propria interpretazione in rapporto alle altre.

Il confronto è possibile se l'adolescente ha capacità di rapportarsi agli altri, di esplicitare una competenza, di essere nella condizione di valutarsi e di farsi valutare. Un confronto, infatti, dovrebbe consentire di rintracciare e far emergere le strategie, i percorsi e la logica dell'agire.

Un confronto richiede vi sia consapevolezza sulla propria identità sociale e sul significato della propria presenza: la consapevolezza può essere infatti intesa come la condizione individuale per conoscere ed operare non secondo automatismi empiricamente appresi, ma in base ad una logica del conoscere e dell'operare.

Un confronto diventa possibile se il ragazzo ha, almeno in parte, identificato i confini tra sé e gli altri e non ha eretto frontiere.

Un confronto richiede che vi sia ricerca di compatibilità soprattutto se la situazione iniziale appare contraddittoria. Si ha compatibilità quando due o più punti di vista sono confrontabili (o comparabili) poiché le premesse e le regole che li individuano, i contenuti che propongono e le modalità operative che concretizzano sono

comunicabili. In altre parole è necessario che vi sia accordo su alcune premesse, da assumere come proposizioni condivise e che siano patrimonio di coloro che sono in quel momento in interazione.

La comunità, spazio della narrazione nascosta

Dunque, la comunità come spazio - sia per l'operatore che per l'ospite della comunità - di riflessione sulla trasgressione.

Ogni operatore dovrebbe essere consapevole che egli accoglie una logica di trasgressione. Nel suo lavoro egli sta oltrepassando (in modo legittimo dal momento che ha un mandato istituzionale) i confini dell'esperienza di un'altra persona, ma lo fa indipendentemente dalla volontà (almeno iniziale) del soggetto (e quindi non sempre è ospite gradito). Egli si caratterizza quindi come un "ladro" di pensieri, parole, azioni, sentimenti, senza i quali non potrebbe pervenire ad elaborare la Relazione da inviare alle autorità competenti che sono i suoi committenti e i suoi referenti istituzionali. In alcuni casi, si pensi a un ragazzo in pronta accoglienza destinato a rimanere in comunità per poco tempo, l'operatore rischia addirittura di tramutarsi in uno "scippatore" di esperienze altrui, pronto a cogliere il minimo frammento di narrazione per costruire una storia da trasformare nella Relazione da inviare agli organi istituzionali. Relazione che a volte contiene più brandelli di vita dell'operatore che del ragazzo.

Non solo, ma un operatore quando accetta di occuparsi di un adolescente fa inevitabilmente riferimento ad una sua rappresentazione di quello che è "bene" per l'utente al quale chiede, magari sottovoce, di conformarsi. E, spesso, si esige che l'ospite della comunità sia ad un tempo disciplinato ma capace di senso critico, che non accetti passivamente la presenza dell'operatore ma che non metta in discussione il suo modo di proporsi.

L'operatore dovrebbe essere consapevole che se il suo mandato istituzionale richiede *anche* di contribuire a ristabilire un ordine giuridico che è stato infranto, la sua competenza professionale dovrebbe condurlo a ricercare l'ordine imprevisto che potrebbe emergere dall'esperienza del suo interlocutore.

Se l'esperienza è ciò che permette a un soggetto non solo di valutare l'efficacia delle proprie strategie d'azione, ma anche di affrontare nuove situazioni e districarsi fra gli eventi, ogni operatore dovrebbe essere disponibile a mettersi in discussione prendendo atto che esiste un patrimonio conoscitivo e operativo assente a cui si può aspirare: "Ogni esperienza costituisce un'interpretazione soggetta a consapevole revisione, le storie personali, come le storie organizzative, necessitano di essere riscritte piuttosto di continuo, per costituire la base di apprendimento retrospettivo di nuove concezioni di sé. Le decisioni e le scelte non sono viste come derivanti direttamente da un insieme preesistente di obiettivi, ma rimanderebbero alla possibilità di riflettere, riscrivere e riprogettare i contesti di significati che caratterizzano i mondi vitali e professionali dei soggetti coinvolti" (Fabbri 2000:109).

Concepire il rapporto tra un operatore e il ragazzo come uno spazio aperto significa accettare l'idea che l'interazione non si esaurisca in ciò che viene verbalizzato (anche se non si intende sottovalutare il valore di quanto è trasmesso esplicitamente) e che una parte importante della narrazione tra operatore e ospite rimanga nascosta. Se parte di questa narrazione nascosta emerge durante la loro interazione vuol dire che stanno percorrendo una strada comune, che insieme stanno tratteggiando le tappe di un cammino che conduce verso luoghi a loro ancora sconosciuti, che stanno ricercando nuovi orizzonti: "Ogni presente finito ha dei confini. Il concetto di situazione si può definire proprio in base al fatto che la situazione rappresenta un punto di vista che limita la possibilità di visione. Al concetto di situazione è legato quindi essenzialmente quello di *orizzonte*. Orizzonte è quel cerchio che

abbraccia e comprende tutto ciò che è visibile da un certo punto di vista” (Gadamer 1983:352).

Orizzonte è infatti propriamente il ‘circolo che delimita’ dal greco *horizein* ‘delimitare’. In senso figurato, l’orizzonte è il campo d’azione, di attività, è la prospettiva futura⁷.

Il rischio è che la Comunità perda di vista il proprio orizzonte e si trasformi in un “orizzonte artificiale”. L’orizzonte artificiale, o girorizzonte, è lo strumento giroscopico impiegato sugli aerei per avere il riferimento del loro assetto rispetto l’orizzonte; è quindi uno dei più importanti strumenti di bordo di un aeromobile, in quanto sostituisce nel volo cieco, l’orizzonte⁸. Su un quadrante appare una rappresentazione schematica dell’aeromobile con l’assetto longitudinale e l’inclinazione laterale riportati come sono in realtà rispetto all’orizzonte naturale, così che il pilota può leggere direttamente, in qualsiasi momento, gli angoli di beccheggio e di rollio.

E’ importante che la comunità non diventi un orizzonte artificiale e possa quindi essere effettivamente uno spazio in cui si *va anche* alla ricerca della reciproca narrazione nascosta.

Nel linguaggio comune “narrazione” indica sia l’atto del narrare (l’azione costituente, cioè l’esposizione, che può essere più o meno ordinata, e che inizia su richiesta e ha termine quando una delle parti coinvolte decide di abbandonare la situazione), sia il risultato di tale azione (l’oggetto costituito, ovvero ciò che è stato raccontato). I due aspetti sono strettamente legati, ma acquistano diversa rilevanza se al termine “narrazione” accostiamo l’aggettivo “nascosta”. Nel primo caso (quello costituente) l’espressione “narrazione nascosta” sta a indicare che un soggetto “nasconde” alcune cose che pure hanno attinenza con ciò di cui si sta parlando;

⁷ Ceruti (1986:102) a commento di questo passo sottolinea come, nella prospettiva di Gadamer, la chiusura e le limitazioni di ogni orizzonte non rinviando all’esigenza di un luogo fondamentale di osservazione quale termine di riferimento per ogni comunicazione, ma costituiscono le condizioni di confronto tra differenti punti di vista.

⁸ Ceretti (1992:20n), nel suo volume *L’orizzonte artificiale*, utilizza l’immagine dell’orizzonte artificiale per la sua analisi sui problemi epistemologici della criminologia.

nel secondo caso (l’oggetto costituito) la locuzione “narrazione nascosta” sta a indicare che dietro le parole narrate si celano parole che bisogna ricercare⁹.

Per questo la narrazione non si esaurisce nel raccontare e nel raccontarsi; la narrazione deve divenire a tutti gli effetti un’esperienza, un’esperienza del tutto particolare perché nella narrazione nascosta si mette al centro la reciproca non conoscenza. Il senso della narrazione è infatti “racchiuso nel non detto quanto nel detto e spesso è la sacralità del non detto che illumina e dà senso al detto. E il non detto può anche essere indicibile. Tutto ciò che è detto, un tempo è stato non detto o non sarà più detto, forse ridiventerà indicibile. E ciò che oggi è indicibile, un giorno potrà forse essere detto. Una volta detto, ciò che era indicibile perde molto del suo fascino: perché, in fondo, l’indicibile è l’unica cosa di cui ci interessa parlare” (Longo 2008:62).

In effetti dovremmo ricercare il senso proprio di ciò che è difficile esprimere, descrivere, narrare, comunicare. Perché il silenzio non è mancanza di parole, ma mancanza di alcune parole.

Il nascondere, tuttavia, non è necessariamente un atto voluto e consapevole, perché la narrazione presuppone ascolto e racconto, memoria e oblio.

La narrazione tra simulazione e oblio

Nella narrazione non agisce solo la memoria “ma anche quel singolare meccanismo che è l’*oblio*: abbiamo bisogno di ricordare, ma anche di dimenticare” (Longo 2008:57). Ricordare e narrare è differente dal ricostruire il passato; lo scopo è piuttosto vedere quali situazioni sono motivanti la nostra condizione.

E’ infatti grazie all’oblio che è possibile ricercare la novità e stimolare la creatività: “L’oblio selettivo consente di disporre

⁹ Ricordiamo che “nascondere” significa mettere in un luogo riposto in modo che altri non vedano o non trovino, ossia celare, occultare, impedire, ostacolare la vista e, in termini figurati, non mostrare, dissimulare un fatto o una presenza, sottrarre alla vista, dal tardo latino (*i*)*nabscondere* derivato dal latino classico *abscondere* composto da *ab* ‘via, lontano da’ e *condere* ‘riporre, celare’..

i ricordi in una dimensione cronologica: grazie al chiaroscuro prodotto dalla maggiore e minore lividezza dei ricordi si crea una *prospettiva storica*, che invece non si costituisce se i ricordi sono presenti tutti con forza uguale”. La creatività legata al raccontarsi, al farsi raccontare e al raccontare - che altro non è se creazione del senso e del sé - può trovare spazio per manifestarsi se riesce a collocarsi nella dialettica di un’esperienza tra pratica dell’oblio e della memoria “saggiamente intrecciati e basati su una scala di valori che metta al primo posto, appunto, il senso” (Longo 2008:58).

Anche i progetti individuali sono sottoposti a continui cambiamenti attraverso l’attività simulativa: “La simulazione sta ai progetti più o meno come la narrazione sta ai ricordi” (Longo 2008:59). Infatti, prima di intraprendere un’azione, di solito la simuliamo “servendoci della nostra immaginazione o di altri strumenti che della mente costituiscono un potenziamento o un prolungamento”. Possiamo così anticipare i possibili effetti di un’azione e decidere se compierla, correggerla o rinunciarvi. La simulazione consente così di affrontare il rischio e l’incertezza presente in ogni decisione e mette in gioco il nostro potenziale creativo: “La linea di demarcazione tra narrazione e simulazione è assai incerta: molte delle storie che ci narriamo sono ‘inventate’, cioè costituiscono una sorta di simulazione esplicita, anche se adottano il tempo passato” (Longo 2008:60).

E’ qui che gioca l’irresponsabilità della narrazione direbbe Peter Bichsel, perché mette di fronte non alla verità, ma alla possibilità della verità. E se è vero che non si inventa mai nulla di veramente nuovo, e la narrazione si limita a scoprire una possibilità che esisteva da sempre, questa possibilità non era tuttavia ancora emersa: la narrazione dovrebbe riuscire a produrre eventi inattesi.

Scopo della narrazione non è infatti quello di fotografare il mondo come lo vediamo nella nostra esperienza quotidiana,

più di quanto lo scopo della “fisica” sia quello di fotografare la natura: “Quello che la narrazione riesce a fare è creare un mondo culturale, dei possibili significati, anche se idealizzati, anche se contraddittori” (Bruner 1994:90).

E’ a questa condizione che la narrazione non si traduce solo nel raccontare situazioni, ovvero nel riferire ciò che abbiamo già fotografato nella nostra memoria. Una situazione è infatti ciò che rimane di ciò che è stato, è un cambiamento che possiamo considerare avvenuto perché ne abbiamo esperienza diretta¹⁰.

La narrazione deve riuscire a costruire eventi.

Un evento [dal latino *evētu(m)*, participio passato di *evenire* ‘evenire’, ‘venire fuori’ (*ex-*)] è un cambiamento registrato da un osservatore come imprevisto o imprevedibile, dipende quindi da un osservatore (non ci sono eventi senza osservatore e non esiste tempo senza una veduta sul tempo) che percepisce un cambiamento.

Un evento è qualcosa che capita a qualcuno, non qualcosa che capita in generale, è sempre localmente e temporalmente determinato, è il qui e ora, anche se “circondato dall’infinità complementare, spazio-temporale, dell’*ubique et semper*, in quanto esso è il centro puntuale di una conferenza infinita” (Bodei 1994:109).

Un evento è, in sostanza, ogni unità distinta e individualizzata del tempo vissuto che “corrisponde a un cambiamento percepito dall’osservatore nel suo ambiente, a un passaggio di questo da uno stato a un altro, a una discontinuità in rapporto al momento immediatamente precedente, che risulta dalla comparsa o dalla scomparsa di qualche cosa o da una risistemazione degli elementi di quell’ambiente, insomma dall’emergere di una figura nuova che spicca sul fondo del già visto” (Pomian 1978: 978).

¹⁰ “Situazione” deriva dal sostantivo latino medioevale *situatio*, *-ōnis*, ‘sito’, dal verbo latino medioevale *situare*, ‘collocare’ (dal sostantivo latino *situs*, *-us*, ‘situazione’, ‘posizione’, forse dal supino *situ(m)* di *sinere* nell’accezione di ‘posare’, ‘calare’, accezione che vale solo per il participio passato aggettivato *situs*, *-a*, *-um*, ‘collocato’).

Così inteso, l'evento è ciò che la narrazione fa emergere dallo sfondo come una figura nuova.

Da che cosa può essere prodotto l'evento? si chiede Paolo Fabbri. E risponde: da una serie di fenomeni interni all'organizzazione narrativa, oppure da un cambiamento del punto di vista del narratore: "Le narrazioni, dunque, possono essere *o trasformazioni di eventi in sé [...] oppure trasformazioni di punti di vista del narratore*, il quale vede, inaspettatamente, l'evento da una prospettiva che altri non possono vedere" (Fabbri 1994:58-59).

Assumiamo dunque che la narrazione possa essere uno spazio della comprensione, dal momento che essa "opera una continua costituzione e ricostituzione del sé", perché "è lo strumento di elezione per scandagliare l'essere umano nella sua complessità mutevole". La narrazione "rispecchia l'impurità meticciosa dell'uomo-nel-mondo, così lontana dalla purezza ideale e vagheggiata dalla razionalità astratta" (Longo 2008:77)¹¹.

Nella narrazione non è il soggetto astratto a parlare, ma egli riprende un posto centrale perché "non si parla più di corpo in astratto, ma del *corpo vissuto*, non più del dolore, ma del *mio* dolore o del *tu*o dolore. La narrazione riesce a rispecchiare la dimensione esistenziale, che colora di sé ogni esperienza, anche cognitiva, costituendo la premessa e il canale in cui far circolare anche l'informazione più fattuale" (*ibidem*).

Esperienza che tuttavia non si esaurisce nei fatti, e quindi, parafrasando Bernardo Soares del *Libro dell'inquietudine*, personaggio di finzione di Fernando Pessoa, potremmo suggerire che la narrazione nascosta è, in sostanza, una autobiografia senza fatti, perché la narrazione è una forma essenzialmente aperta che dovrebbe fare emergere ciò che, in quel momento, è sommerso, esito di un processo di sommergenza¹².

¹¹ Longo si riferisce al romanzo, ma le sue parole possono adattarsi al significato che alla narrazione attribuiamo in queste pagine.

¹² Per approfondimenti sul processo di sommergenza si rinvia a Pisapia (2008).

Il mistero della domanda

Accogliamo dunque l'espressione "narrazione nascosta" quale categoria metodologica non codificata che consente di misurarsi con il mistero della domanda: "Cancellare tutto del quadro da un giorno all'altro, essere nuovi ad ogni nuova alba, in una perpetua rinnovata verginità dell'emozione: questo, e solo questo, vale la pena di essere o di avere, per essere o avere quello che imperfettamente siamo". Inoltrarsi nel mistero della domanda agevola lo sforzo di "abbandonare i sentieri certi e sicuri del conosciuto e dello sperimentato e inoltrarsi per cammini deserti ed impervi", aiuta a "essere pronti a mettersi in discussione e a mettere in discussione tutto l'universo di convinzioni e convenzioni, rassicurante e tranquillo, in cui abbiamo condotto la nostra vita fino ad oggi", strada che conduce a "uscire allo scoperto; confrontarsi indifesi, più che con gli altri e con il mondo esterno, con noi stessi" (Pessoa 2006:76).

Apparentemente la domanda è un atto linguistico a cui segue una risposta. In realtà "quando ponete una domanda, lo fate perché avete già un problema. Le domande sono già risposte, risposte a un problema che si pone: domandare è rispondere ad un problema; ogni risposta a una domanda è dunque una risposta di secondo grado. Si risponde a domande le quali sono *specificatrici* di un problema" (Fabbri 1994:54-55).

Una domanda è la formulazione di un'ipotesi, il cui percorso può essere così sintetizzato: domanda-risposta-domanda...

Abbandoniamo allora la concezione tradizionale di colloquio come è concepito per esempio in psicologia e in psichiatria in modo che l'operatore si ponga come un osservatore che non mette in primo piano il proprio ruolo di interpretante. Per questo a "La Bussola" riteniamo importante parlare, più che di colloquio, di "conversazione" come qualificante la relazione tra l'operatore e l'interlocutore.

Consideriamo la conversazione come il momento comunicativo

in cui ha spazio l'imprevedibilità, dal momento che, al contrario del colloquio per come è inteso sovente in psicologia e in psichiatria, pur avendo delle regole minime (che possono mutare da conversazione a conversazione) non richiede condizioni particolarmente ritualizzate.

Il vantaggio della conversazione rispetto ad altre forme più o meno strutturate di interazione comunicativa è che essa "determina, in qualche misura, quello che accade ma non può pre-determinare definitivamente, salvo alcune condizioni, la risposta" (Fabbri 1994:60).

Concordiamo con Fabbri quando afferma che la metafora della conversazione è importante poiché aggiunge, al problema della determinazione o indeterminazione della storia raccontata, l'indeterminazione della relazione fra uomini che se la raccontano: "Ogni storia è penultima, perché c'è sempre un'ultima storia che sarà la risposta a questa storia, anch'essa penultima rispetto all'ultima risposta" (*ibidem*).

La narrazione diventa così una conversazione fra uomini, e la conversazione fra uomini è una narrazione ogni volta diversa. Così come dovrebbero essere ogni volta imprevedibili gli incontri tra operatore e adolescente se diventano effettivamente incontri di competenza.

Valutazione e verifica dell'operatività

Fasi e tempi del programma

Il programma viene suddiviso in fasi di lavoro specifiche che vengono rispettate per tutti gli ospiti, sia residenziali che in pronta accoglienza, anche se all'interno di ciascuna fase si struttura un percorso molto personalizzato in relazione alla personalità dell'utente e a situazioni che possono avere vincoli normativi e procedurali.

L'individualizzazione del percorso è dunque una caratteristica fondamentale del programma comunitario sia per i tempi brevi che per programmi a lungo termine.

Le fasi previste nel programma possono essere così descritte: fase di conoscenza iniziale; fase di accoglienza; fase di gestione del progetto personalizzato; fase di chiusura.

Autovalutazione e supervisione dell'intervento

Ogni situazione viene regolarmente sottoposta ad una valutazione interna da parte degli operatori, con momenti di supervisione esterna.

Si effettua valutazione e verifica sia al termine di ogni fase specifica sia attraverso un monitoraggio costante che viene effettuato dall'équipe e, quando opportuno, da un supervisore esterno.

L'équipe è costituita seguendo i parametri di legge e da volontari che insieme garantiscono una compresenza variabile nell'arco delle ventiquattro ore giornaliere.

Gli operatori svolgono funzioni diverse a seconda delle esigenze (rapporto con i servizi, colloqui, riunioni, rapporti di rete con altre strutture, coordinamento dell'attività lavorativa e delle mansioni domestiche, organizzazione del tempo libero, rapporto con i familiari, ecc.).

Tutti gli operatori professionali collaborano alla stesura e alla verifica dei progetti individuali.

La verifica viene attuata sulla base di un percorso di osservazione e le modificazioni del programma che vengono decise sono di volta in volta registrate nella cartella dell'ospite e comunicate al referente dell'ente inviante.

L'équipe si incontra periodicamente per la valutazione complessiva rispetto all'andamento della comunità e per monitorare l'adeguatezza dell'intervento realizzato.

Il responsabile e gli operatori della comunità sono impegnati ad effettuare la valutazione e la verifica¹³ sia con riguardo al “progetto comunità”, sia con riferimento ai progetti individuali dei minori. Non affrontiamo tuttavia in queste pagine la questione, estremamente delicata, della valutazione e della verifica dei progetti individualizzati.

Per quanto riguarda il “progetto comunità” la valutazione è stata prevista contestualmente all’elaborazione del progetto, in modo da consentire, innanzitutto, di vagliare la coerenza tra le ipotesi e gli obiettivi e le modalità operative.

Sono le indicazioni che provengono da questa attività riflessiva che consentono agli operatori di interrompere iniziative che dovessero risultare non rilevanti, evidenziando i punti deboli delle strategie e delle scelte specifiche in modo da correggerle, migliorarle, ristrutturarle.

La preoccupazione degli operatori è quella di non ridurre la riflessività ad un monitoraggio di ciò che è stato fatto. Per questo l’analisi delle azioni è svolta differenziando il momento della conoscenza, quello più strettamente decisionale e, infine, quello della realizzazione, momenti per altro tra loro strettamente connessi.

Ciò che interessa, in sostanza, è riflettere sia sui presupposti teorici e sulle ipotesi che caratterizzano il “progetto comunità”, sia sulle azioni che si attivano, sia sul modo in cui queste vengono effettivamente attivate, al fine di valutare se queste sono consequenziali rispetto ai presupposti teorici e alle ipotesi e se sono state utilizzate strategie adeguate anche rispetto ai vincoli di contesto.

E’ solo salvaguardando tutti e tre i livelli di analisi che è possibile, per esempio, valutare se l’azione programmata è stata funzionale

¹³ E’ importante distinguere la valutazione dall’attività di verifica. La riflessione valutativa è finalizzata a produrre conoscenze anche sui presupposti teorici che hanno guidato la costruzione delle ipotesi, la precisazione degli obiettivi e l’impostazione delle strategie dell’intervento. La verifica fornisce informazioni sugli esiti delle singole azioni e sulle modalità utilizzate.

rispetto alle aspettative per le quali era stata prevista. In questo caso, si può parlare in termini di rilevanza. La categoria della rilevanza consente di considerare la capacità del programma di rispondere in maniera significativa a problemi ritenuti di rilievo non solo dagli operatori ma soprattutto da coloro che sono coinvolti nell’intervento (nel nostro caso i minori e i loro famigliari). E’ questa categoria valutativa che consente di interrompere iniziative valutate come non rilevanti o di modificarne alcuni aspetti.

E’ sempre tenendo presente i tre livelli di riflessione che diventa possibile valutare l’incisività di un’azione, cioè gli effetti non solo rispetto all’obiettivo o agli obiettivi specifici per cui era stata prevista, ma anche con riguardo a possibili effetti collaterali non previsti, siano essi positivi o negativi.

Analizzare l’incisività di un’azione significa potere prenderne in considerazione anche l’impatto, categoria quest’ultima di non facile utilizzazione in quanto un’azione può produrre effetti diluiti nel tempo e discordanti, sia rispetto alle fasi di sviluppo dell’azione, sia con riguardo agli attori di riferimento.

L’implicazione di questi aspetti qualitativi per un’analisi in termini di efficacia e di efficienza delle azioni è immediata.

In un intervento dove le azioni dovrebbero essere concatenate tra loro e collocabili in un quadro di ipotesi e di obiettivi di riferimento comuni, parlare di efficacia ha senso nella misura in cui la valutazione riesce a cogliere il rapporto di significato tra ogni azione e gli obiettivi che con queste si intendeva perseguire, verificando, in particolare, se tale rapporto è stato mantenuto fra il prima e il dopo. In un’analisi in termini di efficacia non si possono, quindi, accogliere variabili unicamente di tipo quantitativo, come avviene, invece, nell’operare di servizio, al cui interno si deve rispondere anche con riguardo all’ammontare dei servizi erogati.

L’attività di valutazione non termina, tuttavia, allorché si possono considerare concluse azioni specifiche.

Se nella fase iniziale la preoccupazione valutativa riguarda i

presupposti del progetto comunità stesso, nella fase conclusiva la valutazione si focalizza sulla sua riproducibilità in un contesto simile (in questo caso si può parlare di riapplicabilità) o in un contesto differente (in questo caso si può parlare di generalizzazione), oppure sulla possibilità di prevedere un nuovo progetto.

Per valutare se un progetto è riproducibile, o se vi sono le condizioni per costruire un progetto nuovo collegato a progetti precedenti, bisogna analizzare l'attività non solo in termini di rilevanza, di efficacia, di efficienza, di impatto, ma anche, e forse soprattutto, con riguardo alla struttura logica del progetto.

Il lavoro di valutazione del "progetto comunità" e l'analisi della sua riproducibilità dovrebbe facilitare un ulteriore livello di riflessione, riguardante l'attività degli operatori. Il che comporta considerare se sono state valorizzate le potenzialità operative e riflessive di coloro che sono stati coinvolti nell'attività.

Per questo, né la progettazione, né la valutazione, sono compiti che possono essere interamente delegati ad esperti nel lavoro sociale oppure a tecnici della metodologia della ricerca.

Infatti, se si concepisce l'attività progettuale come un operare all'interno di un sistema aperto di relazioni tra attori sociali, ciascuno dei quali è portatore di competenze e saperi diversificati, tutti i soggetti coinvolti devono divenire, tendenzialmente, protagonisti dell'attività valutativa.

Lo devono diventare non solo coloro che appartengono al livello decisionale (il responsabile della Comunità) e sono impegnati nel lavoro quotidiano (gli operatori), ma anche i destinatari dell'intervento, in modo da rilevare se vi è compatibilità tra la razionalità della quale sono portatori e quella degli operatori. D'altra parte, se non fosse possibile configurare una razionalità, per quanto mai interamente comunicabile, non sarebbe neppure possibile ricercare un'interazione significativa tra i diversi attori.

Questo modello partecipativo di valutazione consentirebbe,

inoltre, di accertare se gli interventi si sono caratterizzati come spazi comuni nei quali si è appreso a pensare e a lavorare nella logica della pluralità per la formulazione e la realizzazione di obiettivi e di strategie d'azione, pur nella salvaguardia dei diversi punti di vista e dei differenti ruoli.

Differente, rispetto alla valutazione e alla verifica, è l'attività di supervisione.

La supervisione è intesa come consulenza alla costruzione di un percorso, è una consulenza del processo e dell'evoluzione del gruppo di lavoro.

L'obiettivo non è quello di risolvere i problemi della comunità, bensì quello di accompagnare gli operatori nella ricerca delle proprie soluzioni sviluppando una metodologia propria di osservazione, di risoluzione dei casi e di riflessione. In sostanza il supervisore interviene sulla domanda degli operatori, accompagnando metodologicamente le riflessioni del gruppo che fanno emergere dei problemi.

I livelli di problema che generalmente vengono affrontati possono riguardare un caso difficile, una situazione emergenziale della comunità, un problema metodologico ed operativo; l'obiettivo è quello di sviluppare competenze e professionalità attorno a questi aspetti-problema.

Il ruolo del supervisore quindi è quello di attivare gli operatori traducendo le loro domande in un lavoro di ricerca di gruppo, al fine di sviluppare nuove risposte, nuove competenze, nuovi modelli di autoregolazione e di comunicazione.

Il messaggio che dovrebbe arrivare agli operatori è quello di possedere le potenzialità di risolvere i problemi al proprio interno. La supervisione diventa un momento per innescare un processo di soluzione, non mira ad offrire soluzioni predefinite, in modo da ridurre progressivamente la dipendenza dal supervisore.

Cenni conclusivi

A questo punto possiamo sintetizzare le ipotesi che, direttamente o indirettamente, abbiamo disseminato in queste pagine.

L'ipotesi che fa da sfondo a questo percorso conoscitivo e operativo può essere così sintetizzata: *separare l'idea di trasgressione da un riferimento privilegiato o esclusivo alle norme giuridiche consente interventi individualizzati competenti con riferimento alla possibilità di interrogare le situazioni individuali considerate problematiche (da chi? Per chi?) che sono sfociate in condotte antigiuridiche al fine di coglierne gli aspetti più significativi.*

Da questa ipotesi di fondo discendono alcune ipotesi più strettamente operative.

Una prima ipotesi può essere così sintetizzata: *quando il superamento del limite è dovuto alla mancanza di senso del vincolo la trasgressione assume connotazioni relazionali con esiti negativi.*

Una seconda ipotesi può essere così sintetizzata: *la mancanza di senso del vincolo discende anche dalla difficoltà nel riconoscere come luogo lo spazio della propria presenza sociale.*

Una terza ipotesi può essere così sintetizzata: *molte tipologie di trasgressione dipendono dal fatto che la presenza sociale di un soggetto non è più circoscritta da confini, ma è delimitata da una frontiera.*

Una quarta ipotesi può essere così sintetizzata: *è, anche, quando si determina una frattura tra il riferimento alla norma e il riferimento alla regola - intesa quale discrasia nell'equilibrio tra i poli dell'identità normativa, quale soluzione di continuità tra i frammenti che compongono l'esperienza normativa - che scatta una contraddizione la quale può condurre a situazioni considerate problematiche o a condotte antigiuridiche.*

Si tratta di ipotesi che non nascono dal risveglio di un mattino d'estate, ma che trovano ragionevolezza dal momento che

si assume la *prospettiva conoscitiva e operativa della vita quotidiana.*

La vita quotidiana è una categoria interpretativa che facilita l'analisi della dimensione collettiva del contesto individuale e della dimensione individuale del contesto collettivo, connessione determinante allorché si affrontano le problematiche legate alla trasgressione.

La prospettiva della vita quotidiana ha la potenzialità di non rinchiudere la relazione tra l'operatore e il suo interlocutore in modelli precodificati (il che non esclude ovviamente la presenza di pregiudizi e stereotipi in entrambe le parti); una prospettiva che consente di non rimanere acriticamente ancorati a modelli interpretativi che offrono spiegazioni dell'agire basate su categorie elaborate in funzione di interessi legittimi (per esempio quelli istituzionali), ma che sono sovente lontani dai percorsi quotidiani di vita dell'adolescente. Infatti, al di là di ogni definizione formale, si può affermare che la vita quotidiana rappresenta la possibilità stessa della scoperta di aspetti sempre nuovi dell'esistenza. Essa non solo dà conto della situazione iniziale destinata a modificarsi incessantemente e dalla quale prende avvio ogni forma di progettualità, ma costituisce il punto di incrocio tra il previsto e l'imprevisto, l'abitudine ed il turbamento, l'ordine e lo scompiglio.

La vita quotidiana è infatti ad un tempo determinata e indeterminata, concreta ed evanescente. E' determinata, in quanto la vita quotidiana fornisce al soggetto i materiali della propria esperienza possibile. E' indeterminata, dal momento che ogni individuo è nell'impossibilità di leggere integralmente la propria vita quotidiana e solo un'intenzionale operazione di riflessione consente di ricomporre i frammenti in processi di conoscenza. E' ad un tempo concreta ed evanescente. Concreta, in quanto la vita quotidiana è una realtà che scorre sotto gli occhi di tutti. E' evanescente, dal momento che non può essere

accolta dall'osservatore esterno quale schema interpretativo pregiudiziale: se ogni individuo è nell'impossibilità di leggere la propria vita quotidiana come un insieme che è "dato", tanto più l'operatore non può "ridurre" la vita quotidiana dei soggetti dei quali è chiamato a occuparsi alla rappresentazione che egli riesce a codificare tramite i propri strumenti conoscitivi.

Accogliere la prospettiva conoscitiva e operativa della vita quotidiana facilita gli operatori de "La Bussola" ad agire sempre meno come una persona distratta per la quale "il lampo è cieco e il tuono è muto" (Acquaviva 2001: 31). Una persona senza libertà. Se la libertà si riconosce nella possibilità di scelta - possibilità di formulare scelte, possibilità di esercitare scelte -, diventa allora ragionevole fare proprie le parole di von Foerster: "Agisci in modo tale che l'altro possa aumentare il numero di scelte possibili".

IV. L'ESPERIENZA E LA RIFLESSIONE DEL CNCA SULLE PRATICHE DI ACCOGLIENZA NEL PENALE

di Liviana Marelli

Le riflessioni e le questioni che seguono hanno le loro radici nella lunga e diversificata esperienza che i gruppi del Cnca hanno sperimentato attraverso il loro *mettersi in gioco per assumere responsabilità* nell'accompagnare ed accogliere i ragazzi e le ragazze "del penale", sottoposti cioè alle misure penali secondo quanto previsto in proposito dalla vigente normativa in materia.

Le riflessioni proposte sono dunque il frutto di un inteso lavoro di valutazione, confronto, approfondimento e ri-visitazione condotti in questi ultimi anni (valorizzando anche le opportunità offerte dal progetto "Equal -Ipotesi di lavoro" e dal progetto "GI.GI. – Giovani e Giustizia"), attraverso un significativo percorso interno alla Federazione (seminari nazionali e regionali), mantenendo ed intensificando il confronto – ma anche in alcuni casi la co-costruzione di metodologie e prassi operative – con i responsabili e gli operatori della Giustizia minorile (con particolare riferimento al Dipartimento per la Giustizia minorile, ai Cgm e Ussm) e con i responsabili ed operatori degli Enti locali (il Servizio Sociale, i Servizi Tutela minori, ma anche, in alcuni casi, i servizi delle Asl...) e ricercando sinergie con gli altri soggetti della comunità locale, al fine di favorire politiche partecipate di prevenzione, accompagnamento, accoglienza, responsabilizzazione, mediazione e reinserimento sociale.

Una premessa ci ha sempre guidato nel lavoro e ci guida tuttora: *non esistono questioni astratte, esistono sempre uomini e donne, ragazzi e ragazze, persone con un'identità, un'anima e un progetto di vita. Allora noi dobbiamo sforzarci per saper vedere, riconoscere, dare valore, restituire significato a queste storie*

individuali e collettive, accogliendo ed accompagnando senza formulare giudizi.

Perché “educare” ha sempre a che fare con il “saper stare al mondo”, con l’accompagnare questo processo di posizionamento/ri-posizionamento, accettando con sapienza di “stare” nell’inquietudine dell’incontro con il nuovo e il diverso per raccoglierne valore e promessa, pronti ad assumere gli inevitabili conflitti (anche relazionali) senza alimentare distruttività, disposti a “giocarci la faccia” per dare casa a giustizia e pace (Cnca 2008).

Quali riflessioni, suggestioni, proposte, ipotesi ci sentiamo di portare perché possano diventare parte di un lavoro comune di confronto e tappa di un percorso sul cammino della ricerca? Pur consapevoli della parzialità di un punto di vista, di uno sguardo, riteniamo che, insieme ad altri sguardi, sia possibile ridefinire percorsi di corresponsabilità nell’accompagnamento e nell’accoglienza di ragazzi “del penale”, ma anche uscire dai rischi dell’autoreferenzialità per percorrere strade “nuove”, magari incerte e scomode, ma autentiche e ancora capaci di entusiasmare, trasmettere speranza, conferendo dignità alla politica quale luogo capace di dare senso e fare strada all’ipotesi che un altro mondo è possibile.

Il punto di partenza, sul quale sappiamo esserci ampia condivisione anche da parte dei responsabili ed operatori della Giustizia minorile, è che “i minorenni in carcere non dovrebbero proprio stare”.

Dare senso a questo presupposto significa ripartire dalla cultura della centralità della persona e di ogni progetto di vita, assumendo il paradigma della rete quale elemento centrale e decisivo di corresponsabilità matura tra i diversi soggetti in gioco ed assumere il primato della relazione educativa per rideclinare, anche a livello legislativo, norme, procedure e metodologie di lavoro in riferimento alla presa in carico ed all’accompagnamento socio-

educativo del “minore del penale”.

Significa anche porre la questione di una necessaria formulazione/rivisitazione di una specifica normativa (in particolare il codice di procedura penale) per l’adolescente autore di reato, affinché esprima orientamenti e contenuti *autenticamente minorili* e non mutuati dalla legislazione per adulti.

L’introduzione più generale e la priorità della applicazione delle pene non carcerarie non eviterà che un ordinamento penitenziario minorile si occupi anche e ancora del carcere. La precipua finalità del carcere minorile, che ne caratterizza la diversità dai carceri degli adulti, è però che il trattamento deve avere un *forte orientamento educativo* rivolto al recupero della cultura della legalità e deve tenere conto della specificità di ogni singola storia individuale.

La risposta ad un “reato”, ad un evento deviante di un ragazzo deve in qualche modo essere sempre collegata ad una interpretazione anche dei suoi significati affettivi e simbolici. In proposito, come adulti e ancor più come operatori, non possiamo assumere un atteggiamento superficiale. Assistiamo spesso, nelle pratiche quotidiane, a valutazioni che oscillano tra i due poli estremi: da una parte chi è più orientato a ritenere che si tratti di normali tappe della crescita di una persona, soprattutto per fatti di lieve entità; dall’altra, soprattutto nei casi più gravi, assistiamo alla reiterata proposizione di una visione allarmistica dei fenomeni con facili generalizzazioni, che non fanno altro che ribadire una sostanziale perdita di lucidità educativa del mondo adulto.

Di chi stiamo parlando?

L’adolescente non deve essere ritenuto un adulto in edizione ridotta e i minori che commettono reati, anche i più gravi, non sono delinquenti in formato minore.

Il giovane che incorre nella giustizia penale vive le dimensioni della

socialità e della crescita tipiche di questa fase e, quindi, comuni a tutti i suoi coetanei. Spesso il reato può rappresentare un evento critico, che si inserisce coerentemente in un percorso deviante di crescita, altre volte rappresenta un evento caratterizzato da una impulsività incontrollata o un fatto accidentale, un incidente di percorso. Spesso il comportamento deviante appare legato ad una condizione sociale di svantaggio, emarginazione, situazione socio-relazionale carente, disturbata, assente...

Occorre allora assumere un atteggiamento flessibile, per attivare strategie educative (perché di questo si tratta) in grado di modulare una risposta individualizzata che si traduce nel Pei (*Progetto educativo individualizzato*).

L'intervento deve essere collocato in una dimensione evolutiva e di maturazione dell'individuo, il quale, in questa fase della vita, ha ampi margini di cambiamento che lo rendono perciò modificabile nel suo comportamento antisociale.

In tale contesto, una particolare attenzione va posta necessariamente a quegli adolescenti con patologie legate allo sviluppo: disturbi di natura psicologica e/o psichiatrica. Sempre più si constata che molti minori che incorrono in problematiche legate alla giustizia sono portatori di disagi conseguenti ad abusi, trascuratezze e violenze che non hanno ancora trovato risposte adeguate e pertinenti in termini di presa in carico e trattamento specifico.

La realtà del disagio minorile (e forse non solo) impone sempre più l'ideazione e la creazione di strutture/servizi, progetti d'intervento in grado di agire in modo sempre più complesso con l'obiettivo di offrire contemporaneamente risposte sia a livello verticale, richiamando quindi il concetto di specializzazione, sia a livello orizzontale, richiamando quindi il concetto di generalizzazione.

I percorsi educativi e di "riparazione" richiedono la consapevolezza che senza una reale presa di coscienza da parte dell'adolescente e una valutazione autocritica degli atti commessi non vi è "recupero

sociale", inclusione, cambiamento (è qui che va ricondotto ed approfondito il pensiero della "relazione con le vittime del reato" ed assunto quale obiettivo del lavoro educativo al fine di sostenere pratiche consapevoli di riconciliazione).

Da qui allora la necessità di inserire anche l'intervento di "controllo" in un processo che porti gradualmente alla responsabilizzazione attraverso un percorso guidato da un'attenta analisi personalizzata della situazione (e non da un'automatica lettura standardizzata della realtà), e dalla declinazione di obiettivi chiari, strategie ed indicatori di valutazione e verifica puntuali.

Prende forma in tal senso l'azione del Pei che riassume tutti i fattori precedenti e si inserisce coerentemente nel processo evolutivo dell'individuo. Crescita, sviluppo, maturazione, acquisizione di maggiore consapevolezza non sono passaggi e fasi uguali per tutti. Nell'adolescente nuove conquiste, esperienze, intuizioni vanno di pari passo con regressioni, cadute, errori, intemperanze, che devono essere attentamente valutate nel loro significato con una prospettiva "processuale" di crescita.

Come progettare il cambiamento?

Consapevoli che "per ogni progettazione è necessario non solo immaginare ed individuare ciò a cui si vuole arrivare, ma anche tenere ben conto della situazione concreta da cui si parte" (Manoukian 1995) ed allo stesso modo convinti che è necessario distinguere la logica autoreferenziale che sta alla base di uno pseudo-intervento di "recupero" dalla prospettiva progettuale e pedagogica che il Cnca propone, riteniamo che, nel caso della prospettiva pedagogica fondata sul progetto educativo, un ragazzo che compie un'azione illegale esprime vissuti, esigenze, porta con sé bisogni che vanno "letti" insieme a lui, per cercare le risposte più adeguate. Esiste cioè una sorta di corresponsabilità data, in alcuni casi forse pochi, in altri casi invece da ricercare, non tanto

in maniera assoluta, ma con l'intento di raggiungere la "maggiore consapevolezza possibile".

Alla costruzione del progetto educativo si deve allora arrivare con la consapevolezza dei limiti collegati alla natura umana che consentono all'operatore (al progettista) di adottare la soluzione considerata la più soddisfacente rispetto al contesto determinato di riferimento, non la soluzione migliore in assoluto.

Occorre quindi praticare flessibilità e corresponsabilità per produrre un cambiamento. La flessibilità diventa la prospettiva principale di una "presa in carico", in altre parole del progetto educativo. È, infatti, nel progetto che andranno a condensarsi le attese, le premesse, le intenzioni educative, tanto quelle che più immediatamente si materializzeranno, quanto quelle che poi, storia per storia, si comporranno nella condivisione dei singoli itinerari di crescita.

La presa in carico è inevitabilmente un processo di co-costruzione che deve coinvolgere il soggetto protagonista del percorso educativo e quindi richiede di mettere al centro il ragazzo, la ragazza e non il loro reato.

Il piano di lavoro (progetto) non può essere rigido e standardizzato, ma piuttosto coerente con ciò che l'adolescente ed il suo contesto di vita possono esprimere, con le risorse personali e con gli spazi che progressivamente il soggetto sarà in grado di occupare, accompagnato da stimoli nuovi, diversi da quelli abituali.

Un progetto educativo per svilupparsi richiede allora almeno due condizioni fondamentali: che sia costruito e gestito attraverso un sapiente lavoro d'equipe, nel quale diverse professionalità con ruoli complementari intrecciano saperi, conoscenze, visioni ed esperienze; che sia accompagnato da processi che vanno ad incidere sui sistemi, sulle politiche, sulle condizioni ambientali di vita dei ragazzi, dei giovani e delle loro famiglie.

In riferimento alle politiche di inclusione sociale e di gestione del Pei, gli elementi qualificanti emersi dall'esperienza condotta

dai gruppi del Cnca sono sinteticamente riconducibili ai seguenti: 1. una *concezione multifattoriale del reato*, che mette in evidenza come non sia possibile collocare il reato stesso in una dimensione isolata dal contesto di vita familiare e sociale deprivati o quanto meno problematici, o in tessuti relazionali (familiare ed extrafamiliare) poveri, caratterizzati da sofferenze non sempre evidenti. In alcuni casi il reato scopre un *sommerso* non sempre direttamente percepibile, ma in molti altri casi i fattori sopra menzionati risultano in tutta la loro evidenza e incisività, soprattutto in aree estreme di marginalità legate alle migrazioni, ai fenomeni di dipendenza, prostituzione minorile, abuso, sacche di povertà materiale e culturale dove la criminalità trova ampio spazio; 2. l'*interdisciplinarietà*, che mette in evidenza come le risposte non possano essere improvvisate o dettate dal senso comune, ma debbano essere collocate all'interno di un quadro complesso e una lettura ampia dei fenomeni connessi, dove pensiero e azione, dimensione conoscitiva e dimensione operativa, restano saldamente collegate fra loro; 3. il *lavoro d'equipe*, cuore del progetto e del servizio; logica conseguenza dell'approccio interdisciplinare. L'equipe deve necessariamente fare riferimento a due livelli di responsabilità: la prima relativa all'operativa/gestionale interna in riferimento alla gestione del progetto d'intervento (individuale, di gruppo, del servizio ...); la seconda relativa al lavoro di raccordo con l'esterno, nella logica della "*rete*" (il "fuori"). Tale competenza, svolta da una sorta di "*operatori di rete*", si struttura sulla base di una attenta analisi dei bisogni dei minori e valorizza gli operatori stessi quali interlocutori con le altre realtà istituzionali e non, al fine di individuare ed attivare le forme più adeguate di risposta ai bisogni individuati. Quest'ultima funzione è decisiva nella logica dell'inclusione sociale e nel migliorare la capacità di risposta della *rete* dei servizi del territorio.

Se parliamo di progettazione educativa la prospettiva del

cambiamento assume connotati precisi: 1. *permane nel tempo*: ciò significa non occasionale e sufficientemente stabile per un tempo compatibile con i cambiamenti ipotizzati; 2. *implica una variazione di aspetti importanti della vita* di un ragazzo, connessi all'elemento chiave sul quale si interviene; 3. dà la possibilità di *essere osservato* dall'esterno e condiviso da un'equipe di lavoro che mette in gioco diversi saperi e assume di conseguenza diverse prospettive di analisi delle variazioni in corso; 4. presuppone una *organizzazione* in grado di produrre in maniera intenzionale i cambiamenti auspicati e progettati dal sistema d'intervento attivato.

Sembra utile precisare che i cambiamenti di cui ci stiamo occupando devono considerare anche quei fattori, elementi peculiari, che collocano i cambiamenti stessi all'interno di una particolare fase del processo di crescita della persona: il mondo degli adolescenti, dei ragazzi, delle ragazze, dei giovani. Ci troviamo infatti di fronte ad una fase della vita caratterizzata da una estrema *mobilità* di tutti gli adolescenti e, forse in misura maggiore, di quelli "*devianti*" o, per diverse ragioni, in *difficoltà*. Sono spesso più frequenti le regressioni, i fallimenti, le riprese, che possono provocare negli operatori delusioni, errori di valutazione, abbandoni di campo. La sequenza successi/insuccessi risponde però, in una certa misura, ad un vero e proprio standard di vita che il lavoro degli operatori può accompagnare nella relazione, dando un senso anche alla difficoltà, all'insuccesso, agli arretramenti che ogni processo di crescita ha in sé.

Queste situazioni vanno perciò considerate compatibili con l'azione educativa senza cadere mai nello scoraggiamento e senza pretendere di accorciare i tempi e i ritmi di un percorso che, anche se non lineare, magari complicato da contesti familiari e sociali difficili, resta doveroso percorrere fino alla fine.

È evidente che tali processi di crescita, anche e soprattutto nelle fasi di difficoltà acuta, non possono essere risolti con *punitività*

e *repressione*, strumenti che appaiono più reazioni di adulti impauriti, poco comprensibili a soggetti in crescita, che fattori legati a precise strategie educative connotate da intenzionalità.

La scelta culturale e strategica di *accompagnare, educare, non punire* rimane una scelta fondamentale per il Cnca. È indispensabile svolgere, da una parte una funzione educativa di *accompagnamento* dei giovani nei loro ambienti di vita e di relazione, sollecitando una maggiore responsabilità, e dall'altra attivare forme di intervento in grado di individuare in maniera precoce ambiti e contesti, gruppi a rischio, soggetti vulnerabili.

Si tratta di intervenire e di articolare azioni complesse in grado di penetrare in maniera efficace nei luoghi e contesti di maggior rischio con opportune strategie che presuppongono una approfondita conoscenza del territorio e una opportuna attivazione delle risorse ("sistema immunitario") in azione nel tessuto sociale di riferimento.

Si tratta anche di accompagnare, offrendo agli adolescenti risposte adeguate, più mature ed evolute, per affrontare i loro "compiti di sviluppo", senza incorrere in condotte particolarmente rischiose o quantomeno "far scattare" una maggiore consapevolezza nella percezione dei rischi.

Occorre infine superare la prospettiva di autoreferenzialità del mondo adulto nella elaborazione delle metodologie e degli strumenti di azione, dando concretezza all'esigenza di ascoltare, confrontarsi ed interagire con tutto il mondo giovanile al fine di leggerne i bisogni, cogliere le cause del disagio, fino a giungere ad una progettazione partecipata e condivisa, almeno di alcuni interventi.

Si impone quindi una capacità progettuale che dal sintomo, dalla lettura patologica, sia in grado di creare capacità di legame, relazioni significative, promozione di competenze, alleanze educative, educazione tra pari, anche al fine di facilitare percorsi di integrazione per situazioni di disagio,

laddove maggiori sono i rischi.

In questo senso è quindi possibile realizzare i cambiamenti auspicati solo se vi è reale “coinvolgimento” e una “scelta” dell’individuo stesso in tal senso.

L’esperienza concreta condotta dai gruppi Cnca evidenzia complesse e differenti tipologie di progetti educativi e di interventi, che qui ricordo solo sinteticamente: interventi territoriali di accompagnamento educativo e animazione di strada in contesti informali, dove la strada e la piazza, luoghi abituali di incontro spontaneo per gli adolescenti e per i giovani, vengono pensati come “spazi progettuali”; accompagnamento educativo personalizzato di quei soggetti entrati nel circuito penale finalizzato a contrastare l’utilizzo dell’atto illecito come strumento di identificazione nel gruppo di “pari” e nel contesto socio-familiare; interventi territoriali di accompagnamento educativo in “spazi formali”: comunità diurna, centro di aggregazione, centri “polivalenti” per l’integrazione sociale dei ragazzi sottoposti a misure di restrizione della libertà personale, percorsi integrati di orientamento-formazione e accompagnamento al lavoro, percorsi di autonomia; interventi residenziali: comunità educative, pronta accoglienza, alloggi di accompagnamento all’autonomia per minori e giovani adulti in uscita da percorsi penali.

Riflessioni, criticità, proposte ... per continuare il confronto

Il primo aspetto da sottolineare è che ragionare sulle questioni poste richiede tempo, competenza, ambiti strutturati e continuativi di confronto tra i diversi soggetti coinvolti, istituzionali e della società civile, e in particolare richiede luoghi strutturati e continuativi di comunicazione, confronto e comune elaborazione con i responsabili e gli operatori della Giustizia minorile a livello nazionale e a livello locale (e quindi con i Tribunali per i minorenni e con i Centri per la Giustizia minorile: Servizi tecnici e Ussm),

ma anche con responsabili ed operatori degli Enti locali.

Occorre anche superare l’attuale frammentarietà delle competenze giudiziarie in materia di minori, riconoscendo il principio di unitarietà di ogni persona e di ogni progetto di vita oggi faticosamente rintracciabile stante l’Ordinamento Giuridico in vigore e le diverse attribuzioni in materia tra Tribunale per i minorenni e Tribunale Ordinario. Ci si riferisce in particolare al dibattito in merito alla possibile istituzione di un unico Organo per la famiglia e per i minorenni, come peraltro ampiamente discusso anche in sede di “Osservatorio Nazionale Infanzia ed Adolescenza”.

Sostenere e garantire l’unicità e l’unitarietà di ogni singolo progetto di vita richiede altresì la scelta di dare continuità progettuale tra la “funzione penale” (i servizi della Giustizia minorile) e la “funzione sociale” (i servizi comunali/territoriali della tutela minorile) affinché il termine della misura penale non coincida drammaticamente con la dismissione della presa in carico e diventi pericolosa occasione di regressione, recidiva, solitudine. Come sostenuto anche altrove, soprattutto per dare senso e contenuto, non formale ed astratto, alle modalità delle pene non carcerarie che si svolgono nella cosiddetta area penale esterna, occorre attivare una collaborazione ordinaria dei servizi dell’Amministrazione della Giustizia con gli Enti locali ed i Servizi Sociali in particolare. In questo modo si rompe la separazione dell’intervento penale minorile, per restituire al territorio l’attenzione dei ragazzi più difficili e la responsabilità di costruire per loro dei progetti di vita.

E’ dunque in tale contesto che vanno ripensate e sostenute le diverse progettualità a carattere territoriale, in contesti informali e formali, quali ad esempio: servizio educativo territoriale, tutoring, centri diurni polifunzionali, processi di accompagnamento alla scolarizzazione, formazione e professionalizzazione, interventi di orientamento ed inserimento lavorativo, alloggi

di accompagnamento all'autonomia, affinché si possa davvero costruire risposte articolate e flessibili e non esclusivamente contenitive (Ipm) o residenziali (comunità educative). Risposte capaci cioè di cogliere le specificità di ogni singolo progetto individuale.

Partendo dalla storia e dall'esperienza del Cnca e di molte realtà, quali Cooperative sociali ed associazioni, ci sembra importante segnalare la necessità di ripensare alla comunità educativa quale luogo di "progettualità positiva e pertinente", evitando pericolose derive di utilizzo improprio e totalizzante.

L'esperienza del Cnca conferma le comunità educative quali *"luoghi di possibile integrazione e complementarità tra diversificate originalità, identità e persone"*, pensando poco consona l'ipotesi di comunità costruite *"a partire dalla categoria del disagio o del problema"*.

Le comunità educative sono infatti centrate sulla dimensione e competenza relazionale e tengono conto delle caratteristiche del singolo progetto educativo individualizzato, della complementarità con il gruppo degli altri ragazzi che già abitano la comunità, delle competenze dell'èquipe educativa (formata da soggetti attivi di cambiamento e non esecutori di una misura penale), del lavoro di rete con gli altri soggetti coinvolti, delle caratteristiche del contesto locale con cui la comunità interagisce. Siamo consapevoli e lo sperimentiamo quotidianamente, che permane alta la richiesta di inserimento in comunità di ragazzi del penale, ci sembra quindi necessario ed utile approfondire meglio il senso dell'accoglienza e del progetto individuale, nella consapevolezza che la comunità non è, non può essere, una sorta di "carcere depotenziato" e non è, non può essere, una risposta che va bene sempre e comunque!

Oggi siamo sempre più interrogati da ragazzi, soprattutto italiani, con disagio psico-relazionale, con problemi di dipendenza, soli o con famiglie d'origine inesistenti o altamente problematiche, così

come in aumento sono i cosiddetti reati di gruppo.

Ci sembra vada intensificato un lavoro di formazione specifica e congiunta tra i diversi livelli di responsabilità, operatori/professionalità per affinare, aggiornare, rivisitare metodologie e strumenti professionali, mentre ciò che troppo spesso incontriamo è una preoccupante carenza di progettualità specifica e diversificata, capace di interrogare e stare in relazione con le singole storie.

Spesso assistiamo ad una sorta di ripetizione routinaria delle stesse formule, senza riflessione e senza elaborazione specifica, ci pare emerga soprattutto un procedere per percorsi "stereotipati", per "tempi" determinati da variabili esterne (i tempi del provvedimento, della misura penale), quasi mai invece per obiettivi e per progetti, in particolare per i minori stranieri non accompagnati.

Così come registriamo troppo spesso una modalità di lavoro frantumata, spezzata, interrotta, proprio perché sospesa tra un progetto e l'altro (tra un finanziamento e l'altro, tra una "titolarità istituzionale" e l'altra), in chiaro contrasto con la necessaria continuità ed unità progettuale.

Sono problemi seri, da collocare al centro delle politiche e dell'intervento sociale stesso. Pena la sua inutilità o almeno la scarsa capacità di operare davvero cambiamento.

La comunità è dunque una delle risposte possibili ed in ogni caso la comunità presuppone un "dopo" non sempre pensato e spesso difficile da sostenere. Pensiamo, ad esempio, ai percorsi di avvio all'autonomia che richiedono competenze professionali, attivazione di processi formativi, borse-lavoro, inserimenti lavorativi, soluzioni abitative, attivazioni di risorse territoriali.

Spesso i percorsi di avvio all'autonomia manifestano una imbarazzante situazione di abbandono istituzionale, perché non c'è connessione tra competenza penale e civile, perché i percorsi sono frantumati, per carenza di risorse, ecc. I ragazzi allora restano

in carico alla realtà che accoglie e che continua volontariamente ad accompagnare persone e storie per scelta di cittadinanza attiva (di fraternità).

Non si tratta solo di una questione di sostenibilità economica. La questione interroga il sistema pubblico della corresponsabilità tra soggetti, enti ed istituzioni, assumendo che *“fare politica è uscire insieme dai problemi. Il resto è avarizia”* (don Milani).

Occorre allora darsi il tempo ed i luoghi per ricondividere, anche con i responsabili e gli operatori della Giustizia minorile e del Tribunale per i minorenni, l'identità della comunità educativa ed il significato del progetto individuale di inserimento in comunità educativa a partire dagli aspetti sopra evidenziati ed oggi pressanti, quali: le comunità in convenzione con riserva di posti per i ragazzi del penale, il pronto intervento, le “comunità filtro” sperimentate in alcune regioni, ma anche il tema della relazione e l'accoglienza di ragazzi tossicodipendenti e tossicofili, la relazione e l'accoglienza di ragazzi con patologie psichiatriche, la relazione e l'accoglienza di ragazzi stranieri extracomunitari e neocomunitari

Ci sembra necessario anche ripensare seriamente alla misura della “messa alla prova”. L'esperienza condotta ci rimanda una preoccupazione di banalizzazione di questa misura, che riteniamo invece molto importante. A volte infatti se ne fa un uso spropositato, a volte improprio, a volte, ci sembra, poco pensato.

Riteniamo allora che occorra aprire un confronto sulla “messa alla prova” per ripensarla, ri-valorizzarla, ma anche renderla possibile anche per i ragazzi stranieri non accompagnati, provando a tematizzare e sperimentare anche modalità e progetti di “messa alla prova” nel Paese d'origine, valorizzando i rapporti con la realtà d'origine e le reti relazionali preesistenti attive e/o attivabili, ma anche interrogando i percorsi di “rimpatrio assistito”.

Su questo aspetto il Cnca pensa di proporre sperimentazioni concrete proprio a partire da legami di cooperazione internazionale che esso già possiede (ad esempio con la Romania, l'Ecuador, il

Marocco, l'India), nella consapevolezza che per molti minori stranieri non accompagnati (in particolare per i ragazzi provenienti dalla Romania e dal Marocco) l'esperienza del carcere è fortemente destrutturante stante le loro specifiche storie personali, familiari e collettive.

Siamo anche convinti che sono necessarie politiche di investimento sulla promozione del contesto locale/comunità locale quale luogo capace di esprimere benessere relazionale e di sostenere, promuovere stili di vita orientati alla legalità, al rispetto ed alla convivenza pacifica, ma anche luoghi capaci di farsi carico dei processi di “mediazione” e di “riconciliazione” quale passaggio fondamentale a sostegno dei percorsi di reinserimento sociale del ragazzo.

In tal senso, come detto anche in precedenza, vanno ritrovate, sostenute, implementate le politiche e le prassi di integrazione e di connessione tra i diversi soggetti istituzionali coinvolti (Giustizia minorile, Servizi sociali comunali/territoriali della tutela minorile), ma anche tra soggetti pubblici e privati del territorio/comunità locale, affinché le scelte e le azioni di attivazione e sostegno del contesto locale non risultino episodiche, discontinue, frammentarie e dunque scarsamente incisive sul sistema relazionale complessivo.

Così come sono necessarie politiche di sistema per accompagnare i “ragazzi del penale”.

Diventa perciò indispensabile investire sul sistema di welfare e quindi avviare politiche sociali in grado di sostenere strategie economiche e di investimento tali da garantire l'esigibilità dei diritti, anche attraverso la definizione e l'attribuzione di dotazione organica seria e congruente per i Servizi sociali territoriali e della Giustizia minorile, ripensando e rinunciando ad improbabili ipotesi di far fronte alle carenze di organico in tale ambito attraverso l'uso, peraltro improprio, di figure professionali (es. agenti di polizia penitenziaria) il cui ruolo è riferito a funzioni differenti e prevalentemente di controllo. L'attuale sistema

residuale di welfare e la sempre maggior esiguità delle risorse ad esso destinate (di pensiero, di elaborazione, economiche) evidenzia sempre di più una preoccupante incapacità di pensare in rete e costruire rete tra i diversi soggetti in gioco, perché sottrae responsabilità, delimita confini, settorializza interventi, frantuma storie, confonde la specializzazione con la settorializzazione, mortifica la progettualità, riducendola troppo spesso ad un'operazione mercantile, dove lo scambio non è quasi mai reciprocità ma troppo spesso esito di scelte unilaterali, dove le risposte sono decise in un altrove lontano.

Occorre inoltre sostenere politiche di accompagnamento e presa in carico della famiglia d'origine/rete parentale e/o di riferimento per l'adolescente, consapevoli della complessità del compito e contestualmente della necessità di approfondire questo specifico aspetto in riferimento ai progetti di accompagnamento educativo dei ragazzi del penale.

In proposito riscontriamo poche riflessioni e scarse sperimentazioni, laddove invece appare fondamentale tematizzare questo specifico aspetto di natura relazionale, affettiva, culturale perché legata agli "stili di vita" quale ambito imprescindibile per gli stessi processi di "ri-educazione", "riconciliazione" e "reinserimento".

Appare perciò quanto mai utile definire protocolli d'intesa con il Dipartimento per la Giustizia minorile e le sue articolazioni territoriali, con le Regioni, riconoscendo l'acquisita titolarità esclusiva in materia sociale, fermo restando il coinvolgimento della Conferenza Stato-Regioni, al fine di regolare e sostenere ambiti espliciti e comunicati di corresponsabilità della rete territoriale. Tali strumenti dovranno essere in grado di definire, regolare, sostenere, rendere evidenti linee guida condivise, modalità di collaborazione e di rapporto tra le Istituzioni ed i soggetti del Terzo settore, prassi di lavoro integrato senza rischi di squilibri e discontinuità, strumenti e indicatori di misurazione e valutazione dei progetti e delle azioni intraprese.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Accame L. (1993), *Introduzione all'etica*, Francisci, Abano Terme.
- Acquaviva S. (2001), *Prima dell'alba*, Sellerio, Palermo.
- Batini F. (2000), *Per un orientamento narrativo*, in Batini F.- Zaccaria R., *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Bauman Z. (trad. it. 2001), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- Belotti V., Maurizio R., Moro C.A. (2006), *Minori stranieri in carcere*, Guerini e Associati, Milano.
- Bobbio N. (1958), *Teoria della norma giuridica*, Giappichelli, Torino.
- Bodei R. (1994), *La stabilizzazione immaginaria del caso. Riti e miti come origine della nozione di libertà*, in Ceruti M., Fabbri P., Giorello G., Preta L., *Il caso e la libertà*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruner J.S. (1994), *Modelli del mondo, modelli di menti*, in Ceruti M., Fabbri P., Giorello G., Preta L., *Il caso e la libertà*, Laterza, Roma-Bari.
- Calcagno G. (1999), *Il trattamento penale dei minori nomadi e dei minori extracomunitari*, in "Minori Giustizia", n.3.
- Campanato G. (2004), *Nuove devianze giovanili: alternative alla pena e inserimento sociale*, in AAVV, *La criminalità minorile nel Veneto. Caratteri e Tendenze*, Progetto Vita, Padova.
- Caritas Italiana e Fondazione Zancan (2002), *Cittadini invisibili*, Feltrinelli, Milano.
- Cavallo M. (2002) *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*, Mondadori, Milano.
- Centro Giustizia minorile per la Lombardia (2007), *Che fine hanno fatto?*, policopiato, Milano.

Ragazzi fuori

- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (1999), *I bambini e gli adolescenti fuori dalla famiglia*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2003), *Under 14, Indagine nazionale sui minori non imputabili*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Ceretti A. (1992), *L'orizzonte artificiale*, Cedam, Padova.
- Ceruti M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano.
- Ciotti L. (2008), *Scommetto sui giovani*, in "Narcomafie", n. 3, marzo.
- Cnca, Gruppo Minori (1998), *Ci vuole tutta una città per far crescere un bambino*, Comunità Edizioni, Roma.
- Cnca, Gruppo Minori (2006), *Responsabilità Comuni – Chiudere gli istituti per minori non basta*, Comunità Edizioni, Roma.
- Cnca, Gruppo Spiritualità (2008), *Decrescere per il futuro, lettera aperta*, Comunità Edizioni, Milano.
- Commissione congiunta Ministero della Giustizia e Comune di Torino (2000), *Le risposte al reato minorile con particolare attenzione alla condizione dei minori stranieri. Relazione finale*, Torino.
- De Leo G. (2001), *La devianza minorile*, Carocci, Roma.
- De Leo G, Patrizi P. (1992), *La spiegazione del crimine. Bilancio critico e nuove prospettive teoriche*, Il Mulino, Bologna.
- Demetrio D. (2002), *Trans-gredior. Stanchezza, riposo, attenzione*, in "Adultità", n. 15, aprile.
- Dentoni L., Scivoletto C. (2001), *L'(inesistente) ordinamento penitenziario minorile nella giurisprudenza della Corte costituzionale*, in "Minori Giustizia", n.1.
- Di Ciò F. (1998), *Un modello mite di giustizia: la mediazione penale minorile*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", n.4.

Ragazzi fuori

- Di Fabio A. (1998), *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Firenze.
- Donataccio E. (2008), *Transizioni di parole*, ScriptaWeb, Napoli.
- Fabbri L. (2000), *Didattiche narrative per l'orientamento*, in Batini F., Zaccaria R., *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Fabbri P. (1994), *Una visione "poetica" del pensare e del parlare*, in Ceruti M., Fabbri P., Giorello G., Preta L., *Il caso e la libertà*, Laterza, Roma-Bari.
- Franco V. (1996), *Etiche possibili. Il paradosso della morale dopo la morte di Dio*, Donzelli, Roma.
- Gadamer H.G. (trad. it 1983), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano.
- Gasparini G. (2000), *La dimensione sociale del tempo*, FrancoAngeli, Milano.
- Gasparini M. (2006), *Adolescenza e reato. Gli interventi di tutela nella sfida alla crescita*, in Mazzucchelli F. (a cura di), *Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Gatti U. (2003), *Delinquenza e giustizia minorile*, in Barbagli M. (a cura di), *Rapporto sulla criminalità in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Giannino P., Avallone P. (2000), *I servizi di assistenza al minore*, Cedam, Padova.
- Gil Th. (trad. it. 1998), *Etica. Dalla polis greca alla società del rischio*, Episteme, Milano (ed. orig. 1993).
- Istat (2004), *Devianza e disagio minorile, caratteristiche e aspetti giudiziari*, Roma.
- Jabès E. (trad. it. 1991), *Il libro dell'ospitalità*, Minima, Milano (ed. orig. 1991).
- Jori M., Pintore A. (1995), *Manuale di teoria generale del diritto*, Giappichelli, Torino.

Ragazzi fuori

- Laera L. (2006), *Minori: quali diritti?*, in Mazzucchelli F. (a cura di), *Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Lanza E. (2003), *La sospensione del processo con messa alla prova dell'imputato minorenne*, Giuffrè, Milano.
- Levinas E. (trad. it. 1987), *Il tempo e l'Altro*, il Melangolo, Genova (ed. orig. 1979).
- Longo G.O. (2008), *Il senso e la narrazione*, Springer, Milano.
- Manoukian F. (1995), *La progettazione educativa: quadri di riferimento ed ipotesi operative*, in Atti del seminario *I sentieri della prevenzione*, Città di Torino, Torino.
- Marelli L. (2007), Comunicato stampa a chiusura del Seminario nazionale del progetto "Gi.Gi. – Giovani e Giustizia", 13-14 settembre 2007, Catania.
- Marias J. (2000), *Domani nella battaglia pensa a me*, Einaudi, Torino.
- Mastropasqua I. (1997), *I minori e la giustizia- operatori e servizi dell'area penale*, Liguori editore.
- Mastropasqua I., Scaratti G. (1998), *Le avventure di Dike*, FrancoAngeli, Milano.
- Mastropasqua I., Schermi M. (1998), in *Trans-azione*, report non pubblicato, Scuola di Formazione, Messina.
- Mastropasqua I., Pagliaroli T., Totano M.S. (a cura di), (2008), *I numeri pensati. Minori stranieri e Giustizia minorile in Italia*, "Quaderni dell'Osservatorio sulla devianza minorile in Europa", Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma.
- Melucci A. (1982), *L'invenzione del presente*, Il Mulino, Bologna.
- Melucci A. (1991), *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- Ministero della Giustizia (2003), *Dati statistici sulla*

Ragazzi fuori

- criminalità minorile in Italia e negli altri paesi dell'Unione Europea*, Roma.
- Mollo G. (1994), *Legalità e responsabilità*, in AAVV., *L'educazione alla legalità*, La Scuola, Brescia.
- Moro C.A. (2002), *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna.
- Paparella R. (2005), *Progettare una Comunità per minori dell'area penale*, in Pisapia G.V. (a cura di), *Le regole dei luoghi, i luoghi delle regole*, Cleup, Padova.
- Patrone I. (1995), *Il diritto diseguale. Ragazzi italiani e ragazzi extracomunitari davanti al giudice minorile*, in Cavallo M., *Le nuove criminalità*, FrancoAngeli, Milano.
- Pessoa F. (trad. it. 2006), *Il libro dell'inquietudine (di Bernardo Soares)*, Newton, Roma.
- Pisapia G.V., Di Ciaccia F. (2005), *Dizionario operativo per il criminologo*, Cedam, Padova.
- Pisapia G.V. (2008), *Costruire ipotesi per progettare*, Logos, Padova.
- Pomian K. (1978), Voce *Evento*, in *Enciclopedia*, vol. V, Torino, Einaudi.
- Ponti G.L. (1990), *Compendio di criminologia*, Cortina, Milano.
- Quadra R. (2002), *Le linee di sviluppo dal 1950 ad oggi e i nuovi controversi percorsi di riforma nel trattamento penale dei minorenni*, in "Minori Giustizia", n.3.
- Riva M.G. (2002), *Ordine e dis-orientamento*, in "Adultità", n. 15, aprile.
- Rebesco L. (2006), *Gli adolescenti ed i servizi della giustizia minorile*, in Regione del Veneto, Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza, *Nessuno è minore. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto. Anno 2006*, Grafica EFFE 2, Romano d'Ezzelino.

- Regoliosi L. (1994), *La prevenzione del disagio giovanile*, Carocci, Roma.
- Rodriguez Tomè R. (trad. it. 1979), *Identità e adolescenza*, in Giovannini D. (a cura di), *Identità personale. Teoria e ricerca*, Zanichelli, Bologna.
- Rawls J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Harvard.
- Santagata B. (2005), *Il progetto di messa alla prova*, in Santagata B. (a cura di), *Ragazzi alla prova. Un'indagine sui provvedimenti giudiziari di sospensione del processo e 'messa alla prova' nella prassi operativa del Triveneto*, Ufficio del Pubblico Tutore, Regione Friuli VG, Forum Editrice Universitaria Udinese, Udine.
- Svendsen L.Fr.H. (trad. it. 2004), *Filosofia della noia*, Guanda, Parma.
- Zaccaria R. (2000), *L'identità nel labirinto delle scienze dell'uomo*, in Batini F., Zaccaria R., *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano.

RIFERIMENTI NORMATIVI

- DPR 448/1988 "Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni" (artt. 18 comma 2, 18 bis, 21, 22, 28, 36, 37;).
- D.Lvo 272/1989 "Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del DPR 448/88, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni" (artt. 8, 10, 27).
- Ordinamento Penitenziario -Legge n. 354/1975- (art. 47, 47 ter).
- DPR 230/2000 (artt. 96, 97, 98, 99, 100).
- Circolare del Dipartimento per la Giustizia minorile, prot. 19259 del 16 giugno 2004, *Organizzazione e gestione tecnica delle Comunità dell'Amministrazione*.
- Nota prot. 13339 del 4 maggio 2007 *Collocamenti in strutture comunitarie del privato sociale*.
- Circolare n. 4, prot. 18727 del 10 giugno 2008, *Procedure per il collocamento in comunità*.
- Linee guida. Modello organizzativo ed operativo del Servizio Tecnico dei Centri per la Giustizia Minorile*, 28 dicembre 2006.
- D.Lvo 112/1998, *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni ed agli Enti Locali in attuazione del Capo I della Legge 15 marzo 1997, n. 59*.
- L. 328/2000, *Legge Quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.
- L. Costituzionale n. 3/01 di modifica del Titolo V della Costituzione.

Ragazzi fuori

266