

imputabilità, maturità e rieducazione del minore autore di reato. Tematizzazioni pedagogiche

GIUSEPPINA MARIA PATRIZIA SURACE

Assegnista di Ricerca
Università di Foggia

Abstract

Alle prime luci dell'alba, la minore suonava al campanello della porta dello zio materno comunicandogli che qualcuno aveva sparato alla madre e di avere visto un'ombra allontanarsi lungo il corridoio del suo appartamento. I risultati investigativi hanno attribuito l'omicidio ed il processo, riconosciute imputabilità e maturità, si è concluso con la condanna alla pena di anni 14. Nello scarto tra biografia personale e biografia rieducativa, si schiude l'impegnativo orizzonte del cambiamento in senso pedagogico che richiede di dar fondo a tutte le risorse istituzionali (della collettività) per attivare quelle personali della ragazza, per una conoscenza piena e profonda della sua realtà -che lumeggia sui suoi disagi e sulle sue potenzialità-.

Abstract

At the breaking of dawn, a young girl, a minor, rang the doorbell of her uncle's house to communicate him that someone had shot her mother and to have had seen a shadow walking away along the corridor of her flat. The scientific results give values to the attribution of the homicide to the youngster and the trial, having recognised her imputability and maturity, concluded with a sentence of 14 years reclusion. In the gap between personal biography and re-educational biography, it opens up now the binding horizon of responsibility and rehabilitation, which requires the using up and involvement of all the institutional resources (of the whole community) in order to start up the girl's personal ones, for a full and profound knowledge of her reality so to highlight over her discomforts and on her potentialities.

Parole chiave: minorenni, imputabilità, maturità, rieducazione, progetto pedagogico.

Keywords: minor, imputability, maturity, re-education, pedagogical project

1. Il delitto e la lettura pluridimensionale

Alle prime luci dell'alba di un giorno di maggio del 2015, la giovanissima Silvia¹ suonava al campanello della porta dello zio materno -che abitava al piano di sopra dello stesso stabile comunicandogli che qualcuno aveva

¹ Il nome è di fantasia.

sparato alla madre e di avere visto un'ombra allontanarsi lungo il corridoio del suo appartamento.

Questi si precipitava immediatamente nell'abitazione sottostante, perlustrando tutti gli ambienti alla ricerca dello sconosciuto, senza trovare alcuno e, giunto nella camera da letto matrimoniale, scorgeva la sorella in posizione dormiente, sul lato destro del letto, distesa sul fianco sinistro con il lenzuolo che la ricopriva fino alle spalle. Rilevava che la donna, ancora viva, perdeva sangue dalla testa notando, altresì, la presenza in loco di una pistola d'ordinanza in dotazione alle Forze di Polizia (del marito della donna)², posta sul lato sinistro del letto ed alle spalle della vittima.

Intorno alle ore 04.35, i Carabinieri della Stazione territoriale, su segnalazione del personale del 118 -intervenuto sul posto per prestare i primi soccorsi alla donna agonizzante-, constatavano come la porta dell'appartamento non presentasse alcun segno di forzatura. Ai suddetti militari veniva, poi, consegnata l'arma ritrovata. A cagione delle gravi condizioni della vittima ed in specie per la ferita riportata alla testa, la donna decedeva durante il tragitto presso l'ospedale del posto.

L'espletamento delle indagini preliminari si concludeva con la richiesta di giudizio immediato, con cui il P.M.M. esercitava l'azione penale nei confronti della ragazza per il grave addebito omicidiario. Il Tribunale per i minorenni competente disponeva, su richiesta della difesa, il rito abbreviato condizionato all'espletamento di una perizia psichiatrica in ordine alla capacità di intendere e di volere dell'imputata, completando il quadro probatorio con l'interrogatorio della minore, l'esame dello zio materno e l'acquisizione della relazione autoptica e balistica³.

² Lo zio della minore, dopo essersi attivato per il soccorso immediato, trasportava l'arma in altro luogo, prelevandola con l'uso di un panno e contattava il cognato poliziotto in servizio notturno.

³ La consulenza autoptica escludeva la riconducibilità dell'evento mortale ad un gesto suicida, mentre veniva corroborata l'inferenza per la quale la vittima venne colpita all'improvviso e mentre dormiva. Inoltre, l'ipotizzato uso dell'arma da parte della giovane veniva riscontrato dagli esiti degli accertamenti dattiloscopici, dei residui di polvere da sparo, e dalle risultanze dell'esame genotipico complesso della traccia biologica, tutti elementi in assoluto contrasto con le

Il G.U.P.⁴ escludeva ogni coinvolgimento del marito⁵, padre dell'imputata, soffermandosi sulle incongruenze logiche e fattuali emerse in sede di interrogatorio della ragazza, ritenendo «totalmente inventato» il racconto della presenza di una terza persona in casa e, semmai, funzionale all'interesse di allontanare, su una persona inesistente, le chiare responsabilità attribuibili alla giovane.

Scartate le ulteriori ipotesi alternative, rimaneva ancora da verificare la circostanza della denuncia sporta dalla giovane, ma dalla stessa fermamente esclusa, per presunti maltrattamenti intra-familiari paterni, per la quale Silvia affermava solo di essersi confidata con la sua professoressa e poi con lo psicologo perché intimorita dall'irascibilità del genitore, abituato ad urlare quando si arrabbiava⁶.

Aggiungeva di essersi determinata a tale scelta confidenziale non per giustificare la prevedibile bocciatura, ma perché i suoi genitori non comprendevano il suo disagio e, soprattutto, la madre non era in grado di consigliarla in ordine ai comportamenti da tenere dinanzi all'ira del padre⁷. Negava poi di avere subito severe punizioni dopo l'annuncio dell'ennesima bocciatura, in quanto i genitori si erano limitati a vietarle l'uso del telefono, del computer e di internet solo per pochi giorni. Precisava poi, rettificando quanto dichiarato in sede di interrogatorio, di avere sistemato insieme alla madre, nel pomeriggio antecedente l'omicidio, le sue scarpe che si trovavano nella scarpiera, ma di non avere toccato quelle del padre e di non avere visto alcun marsupio.

dichiarazioni rese dalla giovane nel corso del primo interrogatorio -nel quale assumeva di non avere preso l'arma che si trovava sul letto della madre e di non avere mai toccato l'arma del padre-.

⁴ Giudice dell'Udienza Preliminare.

⁵ Il padre della minore, sentito nell'immediatezza dei fatti, riferiva di aver lasciato a casa, quella sera, l'arma ritrovata sulla *scena criminis*, all'interno di un marsupio collocato dentro una scarpiera, aggiungendo, in una successiva deposizione, di custodire la pistola in un marsupio «che nascondeva a volte all'interno di un mobile del soggiorno e a volte nella scarpiera, celandolo in mezzo alle scarpe».

⁶ «Era uno sfogo, ma di sicuro se mio padre mi picchiava non stavo zitta per anni... cercavo consigli, per come comportarmi, per come riuscire a parlare con lui quando urlava».

⁷ «Volevo che mi consigliasse come fare, perché lei riusciva a calmarlo».

Sin qui i fatti ricostruiti e le risultanze probatorie acquisite.

Sul versante maturativo, ai fini del giudizio sull'imputabilità, l'efferatezza del gesto e la «banalità» del movente, inducevano il Tribunale specializzato a vagliare il vissuto della minore -segnalata alla Procura della Repubblica per i Minorenni quale possibile vittima di maltrattamenti intrafamiliari-, approfondendone il profilo di personalità (ai sensi dell'art. 9 D.P.R. 22.9.1988 n. 448).

I risultati scientifici venivano valutati dal Giudice di prime cure a favore del riconoscimento della piena capacità d'intendere e di volere della giovane al momento del fatto in assenza di disturbi psichiatrici o un grado di immaturità di rilevanza tale da incidere sulla determinazione a delinquere⁸.

L'omicidio, aggravato dall'aver commesso il fatto contro l'ascendente, approfittando delle condizioni di coabitazione e della minorata difesa della vittima, veniva qualificato con dolo d'impeto e senza premeditazione⁹.

Esclusa l'aggravante dei futili motivi, la minore veniva condannata (in primo grado) alla pena di anni 14 di reclusione¹⁰.

Letta così la vicenda, nella sua esclusiva dimensione giuridica, potremmo dire (e concludere) che la condanna ha definito l'iter processuale confermando l'accertata responsabilità penale della ragazza. Ma il campo di indagine è ben più vasto: non si tratta solo di riconoscere l'importanza del contributo offerto dai saperi giuridici, sociologici, psicologici e pedagogici, bensì di poterli connettere tra di loro per valutare

⁸ Veniva riconosciuto, in ordine alla colpevolezza, il dolo diretto, giacché la valutazione delle modalità esecutive dell'azione, l'uso dei mezzi utilizzati nella realizzazione dell'evento delittuoso e l'apprezzamento della causale, deponevano per la volontà colpevole della ragazza orientata a cagionare indifferentemente la morte o lesioni gravissime alla madre, in una dirompente escalation criminosa.

⁹ Si evidenzia, infatti, che il proposito delittuoso sia maturato convulsamente durante una notte insonne, in un'improvvisa progressione psicologica, iniziata nel momento in cui la ragazza notò l'arma del padre durante le operazioni di pulizia della scarpiera, raggiungendo il culmine nelle ore immediatamente precedenti l'omicidio e sostanziosamente in un'azione omicidiaria inquadrata come risposta immediata o quasi immediata ad uno stimolo esterno, senza alcuna programmazione preventiva, con modalità esecutive repentine in sequenza ravvicinata.

¹⁰ Condanna confermata in appello e definitivamente in Cassazione nel novembre 2018.

adeguatamente gli strumenti e le azioni utili ai progetti rieducativi e di riparazione sociale.

In questa analisi pluridimensionale si darà conto dei diversi approcci epistemologici al tema della devianza minorile¹¹, includendovi le teorie sociologiche più note, le interpretazioni giurisprudenziali più recenti in tema di imputabilità e maturità del minorenni, ma convogliando gli sforzi ermeneutici in un'ottica pedagogica volta cioè a tematizzare i molteplici saperi rispetto all'unico fine educativo e rieducativo del processo minorile e della pena per l'autore del reato minorile. L'attenzione, in specie, sarà posta alla rilevanza dell'irregolarità delle risposte individuali del minorenni rispetto ai contesti nei quali si trova a crescere e, sia pur brevemente, alla questione dell'incidenza delle disposizioni individuali e dei correlati psico-patologici del grave caso in esame, rigettando ogni riduzione psicologizzante che si limiti a descrivere i tratti personali ed evolutivi del minore d'età in relazione all'atto deviante e/o criminoso.

Detto altrimenti, allontanandosi da derive deterministiche unidirezionali, emerge la necessità epistemica extra giuridica di considerare la condotta reato, e ancor più il suo autore ed il suo mondo, da un altro "punto di vista" (Agazzi, 1976) quello sociologico, psicologico e pedagogico, per offrire una lettura della devianza come fenomeno complesso e multilivello nel quale il problema dell'analisi specifica del profilo personologico del minore si sposti intenzionalmente nella direzione di una lettura interconnessa degli elementi sociali (familiari, ambientali), educativi e psicologici che hanno contribuito alla storia di quel ragazzo o ragazza ed al relativo precipitato deviante. La consapevolezza di tale complessità, la cui trasversalità dei saperi e dei contributi professionali costituisce il campo d'elezione dell'intervento educativo, implica la definizione della

¹¹ Benché il concetto di devianza non sia sovrapponibile a quello di delinquenza, scegliamo volutamente il primo per ampliare i temi di riflessione e le prospettive di intervento pedagogico estendendoli anche alle condotte non penalmente rilevanti (delinquenziali o criminose).

relazione d'aiuto e l'avvio di un processo di emersione delle necessità del minore in relazione ai contesti in cui egli è inserito (dal punto di vista familiare, ambientale, sociale, culturale).

Come osserva Barone (2011, p. 224) «la questione dell'irregolarità del minore chiama in causa l'intero sistema nel quale egli vive, la possibilità di attribuire un nome alla sua domanda di aiuto è inevitabilmente correlata agli ambiti della famiglia, della scuola, dei servizi territoriali, delle amicizie e in generale dei rapporti significativi che contribuiscono alla sua crescita personale. Dare forma alla domanda di aiuto del minore, in funzione della definizione di un progetto di intervento educativo, rinvia quindi alla necessità di costruire setting favorevoli all'elaborazione e interpretazione di quella stessa domanda».

Benché il discorso educativo potrebbe risultare ridotto a «semplice complemento di altre priorità» (Barone, 2011, p. 225), a fronte di una realtà operativa che evidenzia la prevalenza di altri linguaggi rispetto a quello pedagogico, è altrettanto vero che la finalità ri-educativa, in qualunque accezione specialistica la si voglia intendere (giuridica, sociologica...), richiede sempre una fitta tessitura educativa che metta insieme e valorizzi le risorse soggettive e di contesto per procedere ad una profonda trasformazione della visione del mondo del ragazzo.

Nella sua direzione, ci ricorda Bertolini (2015, p. 92), «l'intervento rieducativo non procede dal passato al futuro ma dal futuro al passato. Non si tratta infatti di cominciare da una presa di distanza del ragazzo rispetto al suo passato, ma dal mettere in crisi la sua visione del mondo per procedere poi alla prospettazione di nuovi stili di esistenza. L'intervento rieducativo procede in direzione opposta e d'altra parte non potrebbe essere altrimenti».

Nell'ottica di una responsabilizzazione per il futuro, ovvero di una rivisitazione critica del passato, l'intervento pedagogico potrà offrire al

minore e al suo vissuto una nuova attribuzione di senso facilitandone così il reale superamento.

Se, quindi, sul versante giuridico il giudizio sulla responsabilità personale del minore (imputabilità e maturità) gioca un ruolo processuale sul piano della rimproverabilità-colpevolezza rispetto all'atto criminoso, comportando di conseguenza, sul piano commisurativo della pena, l'applicazione di una sanzione proporzionata al reato, alle circostanze e alla valutazione del suo autore¹², la devianza minorile, intesa come fenomeno esistenziale complesso espressione di una «visione del mondo disfunzionale, frutto a sua volta di un particolare e soggettivo schema profondo di significati» (Bertolini, Caronia, 2015, p. 89) necessita di una sinergia equilibrata tra saperi che avvii, ancor più in fase rieducativa, il cambiamento interiore profondo ovvero quella ristrutturazione dell'intenzionalità citata da Bertolini.

Diremmo ancora, problematizzando il nostro argomentare, che i molteplici “domini” di interesse (giuridico, sociologico, psicologico e pedagogico), pur muovendosi in precisi ambiti di appartenenza, si interrogano sul fine comune dell'educare (anche nel sanzionare). Così, ad esempio, il diritto assume che la pena sia proporzionata e giusta, in ossequio al principio di prevenzione generale e speciale di cui all'art. 27 Cost.; il sapere psicologico si interroga sulle conseguenze (emotive, cognitive e comportamentali) e sulla valenza del punire; il sapere sociologico pone l'accento sugli esiti sociali della sanzione penale, in termini di mutamento collettivo, influenzamento inclusivo o espulsivo rispetto alla coesione e sicurezza sociale; il dominio pedagogico, invece, si pone il problema della pratica punitiva, della sua efficacia educativa rispetto al cambiamento esistenziale prospettato, della stessa domanda fondativa se il punire,

¹² Vedasi le Regole minime per l'amministrazione della giustizia minorile (ONU, New York, 29.11.1985).

contenitivo e regolativo, rechi in se margini per educare anche attraverso ‘forzature’ educative che diventino occasioni di crescita.

Nel calarci nelle multidimensionalità richiamate non esamineremo le cosmologie implicite di ogni sapere, così come non metteremo in discussione le forme cognitive del ‘punire’, attualmente protese, specie in ambito minorile, da spinte risocializzanti e complementarità riparative (specie alla luce del Dlgs. 121/2018¹³).

Porsi nell’ottica proposta significa, semmai, sondare interpretazioni ed orientamenti teorici per poi giungere a tracciare trasversalmente ‘direzioni dell’agire’ per e con il minore autore di reato valorizzando ogni singola storia e situazione, mediante un pensare-agire educativo comprensivo, flessibile e orientato alla promozione di una appropriazione soggettiva che implichi il ripensamento/rovesciamento del passato.

Ciò vale ancor di più rispetto al caso esaminato, non solo per l’efferatezza della condotta, che pone un rimando giudiziario ad eventuali condizioni psicopatologiche, al ‘perché’ e al ‘come sia possibile’, ma soprattutto per il dopo di questa ragazza, all’afflizione della pena e alla consapevolezza correlata, in breve alla sua vita che verrà.

Ma partiamo dai diversi ‘punti di vista’, ossia dai molteplici paradigmi.

2. Il paradigma sociologico

Affrontare il tema dei comportamenti devianti minorili a rilevanza penale, significa tracciare, in primis, l’euristica fertilità degli approcci sociologici, basati sul presupposto che il delinquente non è individuo isolato, ma semmai un ‘prodotto’ dell’ambiente e del contesto in cui vive.

Di certo nella tradizione criminologica italiana, propensa alle teorie biologiche o psicologiche focalizzate sull’individuo in sé, l’approccio

¹³ DECRETO LEGISLATIVO 2 ottobre 2018, n. 121, *‘Disciplina dell’esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni’*, in attuazione della delega di cui all’articolo 1, commi 81, 83 e 85, lettera p), della legge 23 giugno 2017, n. 103. Vedasi *infra*.

sociale al crimine ed i diversi modelli interazionisti, struttural-funzionalisti e socio-fenomenologici, hanno avuto, per lungo periodo, minore rilevanza a vantaggio di un'ottica bio-psico-patologica. A prescindere dai primi rilievi sulle tendenze sistematiche della criminalità¹⁴ (Quetelet, leggasi, L.M. Radzinowicz, 1968), o della regolarità e predicibilità del reato su base statistica, il delitto -letto nella sua 'normalità'- venne considerato un fatto sociale ed il suo autore parte integrante della società.

Durkheim, nel suo breviario di sociologia, evidenziò: «senza dubbio, può capitare che il delitto stesso abbia delle forme anormali: è quello che capita quando, per esempio, raggiunge un tasso esagerato. Non v'è dubbio, allora, che questo eccesso è di natura morbosa. Quello che è normale è semplicemente che si abbia una criminalità, purché questa raggiunga e non oltrepassi, per ogni tipo sociale, un certo livello che non è forse impossibile fissare, secondo le regole precedenti» (Durkheim, 1981, p. 118).

L'autore, nell'introdurre il concetto di anomia¹⁵, concentrava la definizione sulla carenza di norme sociali o di regole atte a mantenere il comportamento degli individui entro limiti appropriati. Invero l'anomia, quale caratteristica oggettiva di un sistema culturale, era considerata in rapporto di causazione cumulativa con gli appetiti sfrenati dell'individuo. Dunque, l'assenza di valori era rafforzata dall'indisciplina delle passioni, laddove queste ultime subentravano al crollo delle regole che avrebbero dovuto tenerle sotto controllo. «È quindi corretto affermare che l'idea di anomia in Durkheim è l'inverso dell'idea di solidarietà sociale: qui una situazione di massima integrazione di rapporti sociali e di rappresentazioni collettive, là una quasi completa disintegrazione» (Gallino, 1978, p.31).

¹⁴ In generale, sul ruolo di capostipite di Quetelet fra i pionieri delle statistiche sociali e tra i fondatori della criminologia, Schafer S. (1976). *Teorie di criminologia*. Roma: Bulzoni Editore.

¹⁵ L'Autore se ne occupò dapprima con brevi note sul problema della divisione anomica del lavoro, in *'La divisione del lavoro sociale'* (1893), poi in una elaborazione più approfondita ne *'Il suicidio. Studio di sociologia'* (1897).

La dialettica tra individuo e società, ed in specie l'analisi dei condizionamenti ambientali sui rapporti sociali, culturali e sui comportamenti, fu oggetto di studio della c.d. 'Scuola di Chicago' (Park, Burgess, McKenzie, 1925, 1967). I suoi esponenti ritenevano che il comportamento deviante fosse determinato da un sottosistema di conoscenze, credenze e atteggiamenti presenti nell'ambiente culturale dell'autore la cui personalità ne risultava intrisa.

In breve, il crimine, la povertà e i disturbi mentali, erano espressione o sintomi di processi di sviluppo culturale squilibrato, di degrado sociale e conflitti culturali, ovvero di disorganizzazione sociale (Thomas, Znaniecki, 1958) quale incapacità di una comunità di realizzare valori condivisi e di rispondere alle esigenze della collettività urbana.

Con riguardo alla criminalità delle bande giovanili, si prospettò poi una trasmissione culturale della delinquenza (Shaw, McKay, 1929) successivamente accentuata dagli studi sulla differenziazione di classi sociali e dalla c.d. sottocultura delinquenziale (Cohen, 1963) quale modo per affrontare i problemi di adattamento, di collocazione sociale, mediante un'antitesi reale ai principi standard della classe media.

Puntando sulla descrizione del reato, non quale fatto isolato, ma come parte di un processo conflittuale cui partecipano anche la legge e la pena, Sutherland sottolineò che: «un determinato gruppo di persone avverte che un valore -la vita, la proprietà, la bellezza del paesaggio, il credo religioso- è minacciato dal comportamento di altri; se il gruppo è politicamente influente, il valore minacciato importante e il pericolo consistente, i membri del gruppo si garantiscono con l'emanazione di una legge, assicurandosi con ciò la collaborazione dello Stato nel proteggere i loro valori. Il diritto, almeno in tempi moderni, è un meccanismo messo in atto da una parte in conflitto con un'altra (...). Tutto ciò incrementa il conflitto che la norma era stata chiamata a comporre, anzi lo amplia proprio

coinvolgendo lo Stato. La pena rappresenta un ulteriore passo avanti nello stesso conflitto» (Sutherland, 1929, pp.110-111).

L'ulteriore ipotesi avanzata dall'autore fu che il comportamento criminale si apprendesse secondo un processo di associazioni differenziali (Sutherland, 1960). Queste ultime riguardavano l'interazione (e le comunicazioni) con altre persone all'interno del gruppo e la differenza-prevalenza dei modelli contrari al rispetto della legge in confronto a quelli conformi al diritto.

Come è stato sottolineato da Ponti l'ottica sutherlandiana, conosciuta in Italia a partire dagli anni '50 del secolo scorso, ha intaccato l'opzione unicausale antropocentrica, di derivazione tardo lombrosiana, restituendo una lettura pluridimensionale nella quale è caduto il mito di una «criminologia centrata sulla personalità e sulle anomalie dei delinquenti, ed assolutoria delle responsabilità sociali» (Ponti, 1986, p. 10).

Ripartendo dal concetto di anomia, questa volta associato a quello di devianza, Merton (1949, 1971, 1983) fondò la propria analisi sugli squilibri sociali legati alle contraddizioni fra le esigenze umane ed i mezzi -legittimi e convenzionali- disponibili a soddisfarle, attraverso una lettura struttural-funzionalistica. In sostanza, nell'ideologia ugualitaria di fondo, le discrepanze tra valori, mete culturali e modi leciti per raggiungerle non erano ritenute aprioristicamente anomiche. Non bastava, infatti, l'assenza di opportunità sociali, ma era necessario che tale ultima condizione si inserisse in una società che voleva connotarsi come equa, offrendo a tutti obiettivi condivisi e mezzi autorizzati per conseguirli. Laddove fosse mancata la disponibilità e scarseggiassero i mezzi legittimi e convenzionali per ottenere le mete riconosciute, si accumulava la frustrazione, quale fallimento personale, e questa spingeva alla commissione del delitto come scelta di mezzi ultronei e diversi da quelli leciti.

Diversamente accadeva nelle società a struttura di classe rigida, tipiche dei paesi poveri, dove le opportunità erano parcellizzate per classi al pari dei

simboli differenziali del successo (Mannheim, 1965, Ferracuti, Einaudi, 1975).

Facendo un passo temporale in avanti, e focalizzando l'attenzione sulla correlazione tra anomia e associazione differenziale, Cloward e Ohlin hanno sostenuto che anche le opportunità illegittime sono differenzialmente distribuite: l'accesso ai ruoli non leciti non è disponibile per tutti; solo i quartieri in cui la criminalità è ben presente come istituzione endemica e stabile costituiscono fertili ambienti di apprendimento criminale per i giovani (Cloward, L.E. Ohlin, 1960). Detto altrimenti, «poiché questi ambienti forniscono una integrazione fra i trasgressori di differenti livelli di età, i giovani scelti vengono esposti alla diversità di assimilazione attraverso cui si ottiene la protezione e si acquisiscono i valori e le abilità criminali» (Cloward, L.E. Ohlin, 1960, p. 160).

Gli studiosi, quindi, ricorrono al concetto di diseguglianze delle possibilità (Ibidem p. 2), secondo cui le possibilità concretamente a disposizione di ciascuno cambiano a seconda del ceto e delle relative appartenenze, condizionando fortemente «(...) i tipi di adattamento che si sviluppano in risposta alle pressioni verso la devianza».

Si deve ai neo chicagoans, ed in specie a Mead (1938), il pensiero secondo cui la persona è il prodotto dell'interazione con la società, sicché il suo comportamento si costruisce attraverso continui processi interagenti tra forze interne all'individuo ed esterne della società. In tale interazione gli stereotipi ed i pregiudizi sociali sulla devianza preesistono al singolo comportamento criminoso e ne costituiscono i suoi confini¹⁶. Quindi,

¹⁶ Fra gli esponenti *neo chicagoans*: Lamert E.M., (1951). *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*. Milano (1981): Giuffrè; Becker H.S., (1963). *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*. Torino (1987): Edizioni gruppo Abele; Erikson H.T., (1977), p. 219 ss, *Norme, cultura e comportamento deviante*, in (a cura di) Ciacci M. e Gualandì V. *La costruzione sociale della devianza*. Bologna: Il Mulino; Goffman E., (1961), *Asylum. Le istituzioni totali. La condizione sociale dei malati di mente e di altri internati*. Torino (1968): Einaudi; Kitsuse J.I., (1962). *La reazione societaria al comportamento deviante*, in (a cura di) Ciacci M. (1983). *Interazionismo simbolico*. Bologna: Il Mulino.

come la norma predefinisce e delinea la trasgressione, allo stesso modo la reazione sociale delimita il significato (e il disvalore) pubblico dell'atto criminoso. Quest'ultima catalizza il focus di interesse: 'etichettando' il comportamento deviante, si arriva a ritenere, nell'accezione più estrema, che il controllo sociale sia la causa della stessa devianza e non il contrario (Becker, 1963).

Proseguendo su questa scia, il naturalismo di Matza (1969), pone l'accento sulla individualità e non passività dell'uomo. Il suo approccio, antideterministico, parte dal concetto di affinità, intesa come predisposizione di alcuni soggetti verso taluni fenomeni in conseguenza di particolari circostanze; si affianca poi a quello di affiliazione, nel quale l'individuo è convertito ad una condotta, nuova per lui, ma consolidata per altri, affermandosi come interpretazione peculiare al contributo di Sutherland.

Il processo di identità deviante si conclude con la significazione, ovvero con il mettere al 'bando' la condotta del soggetto che, attraverso la forza dello Stato, si qualifica come criminale e vietata. La dichiarazione di responsabilità penale e l'arresto sono la conseguenza palese di questa significazione (Matza, 1969, p. 131).

Partendo, invece, dall'interazionismo simbolico e dal crimine come questione di definizione, l'etnometodologia (Garfinkel, 1967) si preoccupa della produzione situazionale e dell'uso che i soggetti coinvolti fanno di tali definizioni, ovvero, in altre parole, del c.d. 'diritto vivente'.

Tralasciando, per necessità argomentative, le motivazioni politiche della criminologia critica (Berzano, Prina, 1955), è tuttavia utile evidenziare come essa si sia soffermata sull'idea che il deviante sia vittima del sistema e, al contempo, potenzialmente rivoluzionario, attribuendo alle istituzioni la funzione esplicitamente repressiva dei comportamenti non conformi (poiché espressione di un conflitto di classe).

Quest'approccio è stato recepito in Italia da Bricola, il quale polarizza l'attenzione, sin dalla seconda metà del 1970, sui contenuti delle leggi penali e sulla loro formazione, proponendo un 'diritto penale minimo' (Bricola, 1973) e un'analisi sui possibili processi di selezione tra quanti violano le norme (criminalizzazione secondaria) e gli ostacoli al controllo sociale frapposti dalle posizioni di privilegio ricoperte in seno al sistema (Baratta, 1977).

Naturalmente ogni orientamento teorico guarda alla pena ed alle sue forme in chiave polisensa prospettandone molteplici implicazioni. In tal modo la sanzione sarà vista quale conseguenza dell'ordine morale e causa della solidarietà sociale, variabile economica necessitata dalle logiche del capitale, strategia simbolica e pratica del potere costituito e dominante, strumento di un certo ordine sociale (etico) ed espressione di una regola ordinante, mezzo per ristabilire il contratto sociale violato con la commissione del reato, azione retributiva con funzione di prevenzione generale (rivolta alla collettività) e speciale (rivolta al reo) e molto altro ancora...

Tuttavia, al di là dei diversi sguardi teorici, appena lambiti, ciò che si comprende in un'ottica multifattoriale è che bisogna rifuggire dalle radicalizzazioni, siano esse psicologiche o sociologiche, dando invece risalto ai molteplici spunti di indagine nella piena consapevolezza del relativismo criminologico. Invero, abbandonando ogni pretesa di risposta unifattoriale al crimine, il principio di realtà conduce verso un compromesso possibile: la costante correlazione tra fattori individuali e ambientali, pur nella molteplicità infinita di combinazioni reciproche, conduce ad un rapporto di proporzione inversa tra predisposizione individuale e fattori criminogeni ambientali. Dunque, se la criminalità è una costante sociale non eliminabile, ma solo contenibile, allo stesso modo non eliminabili e solo contenibili sono le sue cause, individuali e sociali (Mantovani, 1984).

Tramontata l'idea di una causalità lineare, o di una logica binaria, ciò che occorre analizzare è il rapporto di equivalenza funzionale intercorrente fra più cause possibili in relazione all'effetto problematico (condotta criminale); la ricerca comparativa tra esse ed il carattere selettivo tra tali correlazioni darà un senso all'azione sociale. Nel lessico luhmanniano (Luhmann, 1984) il 'Sinn' (senso) designa la proprietà fondamentale dell'azione sociale attraverso cui si costruisce l'identificazione dei soggetti sociali, riducendo la complessità (problematicità) ambientale mediante scelte valoriali che stabilizzino l'intero sistema¹⁷.

In breve, l'omeostasi (lemma del linguaggio biologico), ovvero la capacità di autoregolazione di un sistema, pone l'accento sull'interscambio tra parti di quel sistema, rimandando ad una circolarità valutativa irrinunciabile. In tale prospettiva si conviene con chi considera che lo scotto da pagare per questa (necessaria) complessità sia l'incertezza: «tale è il rischio da correre, data l'insoddisfazione nei confronti dell'epistemologia della semplicità, della quale è noto il carattere riduttivo o, appunto, semplificatore» (Van De Kerchove, Ost, 1995, p. 85).

L'insufficienza della causalità lineare -causa/effetto-, già analizzata da Bertalanffy (Von Bertalanffy, 1971) secondo il modello cibernetico triadico di 'retroazione', informazione e autoregolamentazione (causalità circolare), rimanda ad una interazione dinamica, dove il 'terzo' (ambiente, contesto familiare, sociale, ...), escluso a priori dalla semplificazione della cultura moderna, diventa fondamentale nella logica funzionale che risponde alla domanda: quali elementi possano essere utili per la realizzazione di una specifica attività o per la risoluzione di un problema (Aleo, 1999).

E nel contesto penale e della responsabilità di un minore?

¹⁷ Per una sintesi delle diverse teorie Aleo S., (2011). *Criminologia e sistema penale*. Padova: Cedam.

Benché la giustizia retributiva mantenga una rigorosa e formale logica causalistica (rapporto predefinito tra trasgressione e sanzione), l'epistemologia della complessità rivaluta la risposta sociale al crimine partendo, ad esempio, dalla duplice accezione di responsabilità (oggettiva per il fatto commesso e soggettiva da valutarsi ad hoc).

Così, nel processo penale minorile, a prescindere dall'accertamento preliminare della responsabilità per il reato, viene disposta la messa alla prova del minore (art. 28 DPR 448/1988) in relazione ed in funzione delle reali e concrete possibilità di responsabilizzazione e, se il percorso riesce, si giunge ad una declaratoria di estinzione del reato.

Allo stesso modo, se si guarda alla sanzione per la trasgressione realizzata con il fatto criminoso, il trattamento viene mirato all'aumento della responsabilizzazione soggettiva, ovvero alla prognosi favorevole di astensione dalla commissione di altri reati: questa finalizzazione della pena, in un'ottica educativa risocializzante, avrà l'effetto di una reale responsabilizzazione del minore per il futuro.

Dunque, al principio nomotetico del diritto penale, di controllo sociale e sanzione, nel processo penale minorile si affianca l'istanza educativa rivolta all'imputato minorenni, la cui concretizzazione si attua nel chiarimento delle regole, nella realizzazione di mete pedagogiche proposte e condivise che presuppongono la complessità delle dinamiche psicologiche coinvolgenti l'autore del reato ed il suo contesto (familiare, ambientale, sociale).

Queste ambiguità vocazionali, tra responsabilità retributiva e finalità educative, richiamano l'intento di tutela di un sistema e di un contesto socio-valoriale che, talvolta, è condizionato -in una ciclica oscillazione 'a pendolo'- dall'aspirazione forcaiola in occasione di delitti particolarmente efferati o, all'opposto, da un'opinione pubblica strenuamente attenta alle istanze di depenalizzazione e de-istituzionalizzazione incondizionate. In ciò, l'ennesima semplificazione

banalizzante, dal repressivismo all'indulgenzialismo (Di Nuovo, Grasso, 2005).

La realtà sociale e le esigenze di responsabilizzazione del minore autore di reato impongono un impegno privo di prevaricazioni tra opposte istanze, volto alla comprensione della complessità giuridica ed umana (e dunque pedagogica). Tale ultima modalità interpretativa non significa perdonismo o lassismo educativo, ma tiene conto di un elemento basilare di realtà: le scelte intimidative o di neutralizzazione sociale trascurano «sia la complessità psicologica delle scelte criminose, sia il fatto che una prevenzione stabile dipende da fattori di persuasione, piuttosto che da fattori, precari, di c.d. coazione esterna» (Eusebi, 2013, p. 528).

3. Il paradigma giuridico

La necessità di fissare un *limen aetatis* entro cui delimitare i margini di assoggettabilità alla pena, al di sotto del quale il soggetto non possa ritenersi penalmente responsabile, costituisce un bagaglio storico-culturale che appartiene a tutti gli ordinamenti giuridici penali ed ai principi sovraordinati di codificazione internazionale.

Nel caso di minori autori di reato, la diversificazione della risposta istituzionale sottintende una duplicità di questioni da risolvere: da un lato la quali-quantificazione della soglia 'sufficiente' dello stato evolutivo del soggetto e del relativo grado di percezione dell'illiceità della condotta e della reazione sanzionatoria; dall'altro la modulazione dell'intervento penale in base alle caratteristiche proprie di un soggetto in fieri, sia sotto l'aspetto fisico che psichico.

Tralasciando l'evoluzione storica dell'istituto dell'imputabilità prima del codice Rocco (Palermo Fabris, Presutti, 2011, p. 151), si pone l'accento sulla disciplina vigente, spaziando concisamente sulle capacità di intendere e volere per poi affrontare il tema di interesse, ovvero la minore età ed i rapporti tra imputabilità e maturità.

Primariamente occorre richiamare il principio di colpevolezza ed il suo rapporto con l'imputabilità. Categoria giuridica non menzionata nella sistematica del codice Rocco, la colpevolezza comporta «un giudizio individualizzante che mette in rapporto il fatto di reato (tipicità ed antigiuridicità) con il suo autore» (Salcuni, 2013, p. 463).

Tale istituto, che risente di letture polisense e di premesse dogmatiche e politiche-ideologiche, risulta tuttora imbrigliato nel dibattito tra determinismo ed indeterminismo -talvolta spinto verso soluzioni neuroscientifiche neopositiviste¹⁸ di esclusione della libertà del volere-, ma rimane irrinunciabile postulato della capacità di autodeterminazione. Invero, la libertà del volere, intesa in senso relativo (Manna, 2012), ha una sua funzione di orientamento culturale, costituendo essa una sorta di convenzione sociale su cui si basa l'intero edificio del diritto penale (Fiandaca, 1987).

Con riferimento al rapporto tra imputabilità e colpevolezza, la Suprema Corte¹⁹ ha cristallizzato la concezione normativa della colpevolezza -per la quale l'imputabilità è suo presupposto-, valorizzando il nesso indissolubile che lega il principio di responsabilità penale -(personale e colpevole) art. 27¹ Cost. - alla finalità rieducativa della pena.

Può dunque punirsi quel soggetto, signore dei propri comportamenti, capace di rappresentarsi il significato e le conseguenze dell'atto posto in essere e, per questo, assoggettabile alla sanzione comminata sulla base dei criteri di cui all'art. 133 c.p. (Fiandaca, Musco, 2007).

L'impegno accertativo impone, poi, uno sforzo valoriale e categoriale in divenire, giacché «se la presenza della capacità di intendere e volere regge

¹⁸ Sul rischio di una deriva interpretativa di tipo neopositivista, dovuta ad un recepimento acritico delle risultanze neuroscientifiche -che non possono essere considerate isolatamente-, tra i molti, Habermas J., (2012). *Tra scienza e fede*. Roma-Bari: Laterza; Fornari U., (2012), p. 2715 ss. *Le neuroscienze forensi: una nuova forma di neopositivismo?* In *Cass. Pen.* Per la necessità di un approccio prudente e dialogico con le neuroscienze, anche, Hassemer W., (2012), p. 207. *Perché punire è necessario*. Bologna: Il Mulino.

¹⁹ Cass. Sez. Un., 8 marzo 2005, n. 9163, in *Pluris*.

tutti i fili che rendono costituzionalmente legittima l'irrogazione di una pena, allora non v'è dubbio che la ricerca delle cause idonee ad annullare, o semplicemente a limitare, tali capacità non può che essere il frutto di un interrotto, costante, processo di recepimento, da parte della giustizia penale, delle più recenti e corroborate acquisizioni del sapere scientifico» (Centonze, 2005, p. 256).

Ecco che, restringendo il campo di interesse, deve procedersi con l'esame della minore età quale causa fisiologica incidente sulla capacità di intendere e volere.

In forza dell'art. 97 c.p. «non è imputabile chi, nel momento in cui ha commesso il fatto, non aveva compiuto i quattordici anni». La presunzione legale ed assoluta di non imputabilità preclude, senza eccezioni, la prova del raggiungimento in concreto della maturità fisiopsichica²⁰. Diverso, invece, l'art. 98 c.p. che -insieme al precedente- compone il c.d. diritto penale minorile (Romano, Grasso, 1995) e statuisce la verifica in concreto dell'imputabilità del minore di diciotto anni (ultraquattordicenne) da effettuarsi, caso per caso, cui corrisponde un preciso obbligo di motivazione da parte del giudice.

Entrambi, comunque, soddisfano l'esigenza di attenuare il rigore sanzionatorio della pena detentiva che, al tempo dell'entrata in vigore del codice Rocco, significava contenere le istanze retributive con una riduzione degli effetti desocializzanti della sanzione penale mediante i benefici della sospensione condizionale della pena, del perdono giudiziale e della liberazione condizionale (Bertolino, 2009, p. 305).

Ciò che il legislatore del 1930 riserva al minore autore di reato, che abbia compiuto i quattordici anni e non ancora i diciotto, è un accertamento complesso volto a verificare se lo stesso abbia raggiunto un grado di maturità tale da consentire di rendersi conto del disvalore sociale del fatto

²⁰ Il fatto compiuto dal minore infraquattordicenne sarà dunque tipico ed antigiuridico, ma il minore -non assoggettabile a pena- verrà proscioltto ai sensi dell'art. 26 DPR 408/1988.

delittuoso compiuto. Benché l'art. 98 c.p. menzioni la capacità di intendere e volere, si ritiene (Romano, Grasso, 1995) che il riferimento sia alla maturità fisica e psichica dell'adolescente, ovvero alla capacità di comprendere il mondo circostante ed autoregolarsi secondo fini consapevolmente posti. Il riscontro di tali attitudini richiede una valutazione del processo di maturazione del minore, tanto sotto il profilo biologico e spirituale, quanto sotto quello affettivo e sociale²¹.

Così la componente intellettuale dell'imputabilità dovrà essere verificata e 'relativizzata' in stretta attinenza al tipo di fatto commesso, mentre il riscontro dell'elemento volitivo dell'imputabilità dovrà tener conto, a differenza dell'adulto, proprio in ragione dell'età, «dei deficit sul terreno della volontà e dell'autocontrollo» (Romano, Grasso, 1995, p.75 ss), eventualmente dipendenti da stati emotivi e passionali che richiederanno, ben oltre l'art. 90 c.p., una particolare cura accertativa.

In breve, il periodo che va dai quattordici ai diciotto anni, in parte coincidente con l'adolescenza, va inteso, nel senso di 'condizione minorile penale', come quella fase dell'età evolutiva in cui la personalità si struttura gradatamente in un processo che, muovendo da una presunta immaturità (la soglia del quattordicesimo anno), si completa ordinariamente al termine del diciottesimo anno con la definitiva strutturazione delle sue componenti (intellettive e affettive) in una condizione di stabilità e di equilibrio, raggiungendo la c.d. maturità (Martucci, 2000).

Il concetto di immaturità minorile ha subito, nel tempo, diverse interpretazioni.

Inizialmente si dava maggior peso agli aspetti biologici ed organici, a deficit maturativi di evidenza clinica e rilevanza strettamente medica (le debilità intellettive, i ritardi mentali); di seguito si associò l'immaturità ad

²¹ Già la *Relazione del Guardasigilli al codice penale*, in Gazz. Uff. 26 ottobre 1930 n. 251, p. 809, specifica che per la soglia minima di imputabilità non basta che sia sviluppata l'intelligenza, ma occorre che «sia compiuto, o almeno molto progredito, il processo di formazione etica dell'individuo (...)».

una condizione psicologica di disagio lato sensu (turbe affettive correlate a situazioni di carenze o di conflitto), rilevabile mediante gli strumenti clinici del colloquio e dei test.

Nel corso degli ultimi trent'anni il concetto di maturità ha subito un disancoramento dai parametri puramente medici e psicologici (De Leo, 1990), accostandosi ad un approccio estensivo di tipo sociologico - correlato a situazioni di disagio o deprivazione sociale e familiare in condizioni socioeconomiche precarie e marginali- per poi giungere ad una definizione 'relativa', secondo la quale il processo maturativo non è omogeneo ed uniforme rispetto a tutti i comportamenti; di talché nello stesso periodo esso può progredire rispetto ad alcuni schemi comportamentali e ritardare in relazione ad altri, determinando diversi livelli di maturità nello stesso individuo e nello stadio di sviluppo (Bandini, Gatti, 1999).

Dunque, sul versante squisitamente giuridico, il concetto di capacità di intendere e volere del minore ultraquattordicenne si identifica con quello di maturità e prescinde dalla presenza di patologie riconducibili agli enunciati di cui agli artt. 88 ss c.p. Esso, quindi, è di estrazione giurisprudenziale, non normativizzato, ed include il riscontro dello «sviluppo intellettuale e la forza di carattere, la capacità di intendere certi valori etici, l'attitudine a distinguere il bene dal male, il lecito dall'illecito, nonché a determinarsi nella scelta dell'uno o dell'altro; a tal fine non può prescindere da speciali ricerche sui precedenti personali e familiari del soggetto sotto l'aspetto fisico, psichico, morale ed ambientale (...)»²².

Diventa, pertanto, essenziale considerare il ruolo specifico ricoperto dal soggetto minore, la sua capacità organizzativa, il contegno assunto durante la realizzazione del reato, oltre che nel corso della successiva fase

²² Cass. Pen., Sez. I, 11.01.1988, n. 10234, in *Pluris*.

processuale²³, con ciò evidenziando come il giudizio di cui all'art. 98 c.p. abbia carattere relativo «nel senso che richiede un'indagine fondata sulla base di elementi non solo psichici ma anche sociali e culturali, relativi all'età evolutiva, con stretto riferimento al reato commesso. In tal caso il giudice non è tenuto a disporre apposita perizia, potendo ricavare gli elementi necessari al giudizio sulla maturità del minore dagli atti del procedimento nonché dal suo comportamento processuale».²⁴

A questo proposito la giurisprudenza di merito ha anche ritenuto che la presenza di elementi di difficoltà anche seri, nelle vicende esistenziali del minore, non escluda tout court il conseguimento di maturità intellettiva e capacità di autodeterminazione, laddove invece la valutazione va rapportata al disvalore etico e sociale della condotta, alle capacità messe in campo nell'attuazione della medesima ed al comportamento processuale tenuto dall'imputato²⁵.

L'esigenza di un'attenta indagine, da effettuarsi alla luce dei suddetti elementi, emerge con chiarezza dal disposto di cui all'art. 9 D.P.R. 448/1988 a mente del quale «il pubblico ministero e il giudice acquisiscono elementi circa le condizioni e le risorse personali familiari, sociali e ambientali del minorenne al fine di accertarne l'imputabilità e il grado di responsabilità», specificando anche che «possono assumere informazioni da persone che abbiano avuto rapporti con il minorenne; possono, infine, sentire il parere di esperti, anche senza alcuna formalità». Dunque, una sovrabbondanza di fattori soggettivi e socio-ambientali che, da un canto rendono il concetto di maturità assai vasto e diversificabile, dall'altro -proprio per la loro complessità ontologica-, consentono una

²³ Sulla necessità di una verifica in concreto, Cass. Pen. Sez. II, 10.05.1991. Così, anche, Cass. Pen. Sez. I, 18.05.2006, n. 24271, in *Pluris*. Più recentemente, Cass. Pen., 19.01.2011, n. 1498, in *Pluris*, nella quale si ribadisce che: «al fine di accertare la eventuale immaturità del minore infradiciottenne rispetto allo specifico tipo di condotta posta in essere, poiché il problema non inerisce ad incapacità derivante da malattia, l'indagine deve essere volta all'accertamento della maturità psichica raggiunta dal minore».

²⁴ Cass. Pen. Sez. V, 04.03.2010, n. 18084 (rv. 247141), in *Pluris*.

²⁵ App. Milano, 21.05.1999, in *Pluris*.

lettura e un'aderenza quanto più completa al quadro personologico del minore (Larizza, 2005). Sotto il profilo appena richiamato, benché ancora oggi la giurisprudenza di legittimità e di merito sia orientata a ritenere facoltativo il ricorso alla perizia -potendo ricavare gli elementi necessari al giudizio sulla maturità del minore dagli atti del procedimento nonché dal comportamento processuale-, è altresì ritenuto che una decisione sull'imputabilità-maturità, fondata soltanto su ciò che al giudice appare de auditu e de visu, sia incompatibile con le esigenze proprie del diritto penale minorile odierno, dovendo semmai optare per «una indagine seria e complessa, com'è seria e complessa la personalità dell'adolescente (...)» (Romano, Grasso, 1995, p. 76).

Invero, pur in presenza della necessità di una esplicita e puntuale motivazione, si raccomanda un particolare scrupolo del giudice nel richiedere la collaborazione di un perito, appena si profilino dubbi sulla maturità del minore, auspicando una riforma che renda tale collaborazione obbligatoria quando si tratti di reati di una certa gravità (Romano, Grasso, 1995, p. 77).

4. Il paradigma psichiatrico, psicologico e il caso giudiziario

A partire dal XIX secolo, lo sforzo compiuto dalle scienze sociali e umane di problematizzare il rapporto normalità/devianza trovò le proprie radici epistemologiche nel campo teorico del paradigma positivista: l'oggettivizzazione dell'uomo e la ricerca della causalità esogena o endogena di tipo sociale, culturale, psicologico, ritenuti fattori rilevanti dello sviluppo potenziale delle condotte anormali, devianti, delinquenziali e criminali, portarono alla configurazione di uno spazio patologico (nelle diverse accezioni bio-medica, medico-giuridica, sociologica, antropologica e psicologica) nel quale concetti omologhi come malattia, anomalia, personalità patologica finirono per spiegare fenomeni sociali e umani muovendosi lungo la bipolarità del normale e del patologico.

La contaminazione disciplinare tra il campo biologico e il campo sociale consentì un comune terreno di indagine intorno alla dimensione della diversità e della devianza dalla norma. Così l'uomo in salute costituì il modello normativo di riferimento e in ambito giuridico la perizia psichiatrico-forense divenne strumento di indagine del reo e della condotta criminale a cavallo tra patologia organica e patologia psicosociale.

L'ulteriore portato relativo alla personalità patologica del deviante fu la definizione delle possibili misure di correzione e delle azioni rieducative-riparative, consentendo all'amministrazione della giustizia penale uno sdoppiamento del delinquente come soggetto giuridico e come oggetto di una tecnologia di un trattamento correttivo: «il vile mestiere di punire si trova così trasformato nel bel mestiere di guarire» (Foucault, 2000, p. 31). Le teorie dell'uomo normale²⁶, del delinquente nato²⁷ suggellarono l'approccio deterministico al tema della personalità abnorme, giungendo all'affermazione dell'esistenza di leggi e principi oggettivi capaci di spiegare razionalmente i comportamenti ed i fenomeni delinquenti, ricorrendo ad elementi 'sintomatici' (morfologici e somato-anatomici) cui venne conferito un forte valore predittivo nella prefigurazione sociale delle azioni criminose.

La psichiatria ancor più della psicologia si propose come modello scientifico in grado di spiegare le cause e i fattori psicopatologici alla base dei comportamenti criminali e anormali. L'equazione deviante pericoloso perché irresponsabile perché malato costituiva la base epistemologica del principio giuridico di accertamento della capacità di intendere e di volere al fine di valutare l'individuo delinquente giudicabile sul piano della responsabilità penale e su quello psichico e morale in relazione alla condotta agita.

²⁶ Il riferimento riguarda Adolphe Jacques Quételet e la sua teorizzazione dell'uomo normale quale portato attuativo di concetti e leggi statistico-matematiche.

²⁷ Ci si riferisce alla teoria di Cesare Lombroso

Traslando queste riflessioni sul minore deviante, l'attenzione medico psichiatrica si concentrò sull'azione terapeutica orientata alla cura della personalità psicopatica: dal minore travisato al minore con irregolarità della condotta e del carattere si passò così dal paradigma correzionale e moralista a quello psicopatologico per il quale l'adolescente, inteso quale soggetto irresponsabile maggiormente esposto al rischio di insorgenza di psicopatologie, diveniva soggetto da sorvegliare e controllare nei diversi ambiti della sua esistenza (familiare, sessuale, medico e psicologico).

Nel corso del XX secolo il sapere psicologico, grazie alla psicanalisi, ampliò lo sguardo sulla questione della devianza, includendovi lo studio dei fattori sociali, ambientali ed educativi, e scardinò l'impostazione medico psichiatrica classica relativa al rapporto tra normalità e anormalità. Così i diversi approcci teorici causalmente determinanti la condotta delinquenziale si svilupparono su specifici temi psicodinamici: il senso di colpa di Freud, derivato dal mancato superamento del complesso edipico; la carenza e lacunosità del Super-Io di Alexander e Staub, tipica delle personalità criminali; il complesso di inferiorità di Adler quale dinamica psichica non superata; il conflitto tra aggressività e frustrazione di Dollard e Miller e molti altri ancora (Bertolini, Caronia, 1993; De Leo, Patrizi, 1999). In ogni caso anche la psicanalisi rimase ancorata alla logica della devianza interpretata quale epifenomeno della psicopatologia del soggetto, espressione di tratti specifici e costanti della personalità, indicativi di immaturità, anaffettività, debole strutturazione dell'Io ed aggressività endogena.

Questo breve excursus storico ci permette di contestualizzare, alla luce del sapere giuridico già affrontato, l'approfondimento accertativo disposto in sede giudiziaria ed i limiti eziologico-valutativi relativi ai profili di imputabilità e maturità, ancor più evidenti nel grave caso in esame. Il focus peritale si è soffermato sul quadro cognitivo, affettivo e comportamentale della minore, nonché sul contesto socio-ambientale e familiare di

riferimento. Tuttavia, la necessità di una spiegazione causale che consenta di leggere l'evento omicidiario attraverso lo squilibrio di 'pesi e contrappesi' psichici ed ambientali non ha trovato alcuna soluzione: «nella ricostruzione dello sviluppo e della vita di relazione della ragazza ciò che più colpisce è quanto dovrebbe esserci ma non c'è, quello che ci attenderemmo e si palesa per la sua assenza: in primo luogo le motivazioni, i moventi effettivi delle scelte e delle situazioni (...)».

Tutto, dunque, in quella 'ovvia' quotidianità che appartiene a molti e che proprio per questo inquieta e confonde, immaginando -viceversa- che solo in contesti estremi (di violenza, di deprivazione, et similia) possano generarsi ed avere 'senso' condotte efferate come quella oggetto di indagine. Le relazioni familiari, invece, per come vengono descritte dal padre, dalla minore e dagli altri familiari e conoscenti, si presentano sostanzialmente positive. Da qui i dubbi: «come si situa allora il reato? Che spiegazione e motivazione darne? La giovane, invero, non sembra essere stata in conflitto con i suoi familiari a causa della sua frequentazione, per gioco e per le relazioni, sul web. In realtà era un interesse che condivideva con il padre, non sembra vi fosse un'effettiva "addiction" da internet ma, piuttosto, che la ragazza l'utilizzasse per riempire la noia e il vuoto, di relazioni ed interessi».

I quesiti del giudice, si sono mossi sul versante della valutazione personalità della minore e sulla presenza di eventuali disturbi (psicologici o psichiatrici) che possano sintomaticamente, per intensità e pregnanza, correlarsi con la particolare natura dell'addebito. In breve, oggetto dell'indagine peritale, che si è estesa anche alla valutazione della pericolosità sociale ed al giudizio prognostico sul rischio di recidiva, è stato quello di delineare il quadro personologico della giovane, rapportandolo alle dinamiche tipiche dell'adolescenza, alle relazioni affettive significative ed all'evoluzione della vita sociale con il gruppo dei pari.

Da quanto emerso, la ragazza non presenta disturbi di natura psichiatrica; sulla base delle informazioni anamnestiche non può supporre che ex ante, al momento del reato, ella si trovasse in uno stato patologico o alterato. «Sono invero assenti segni e sintomi di una patologia psichiatrica in atto e anche di una strutturata organizzazione patologica di personalità».

La minore ha un eloquio fluido, argomenta in modo coerente, sa raccontare e raccontarsi, anche se mostra più attenzione ai fatti che ai suoi vissuti interiori.

Nel complesso, non si apprezzano alterazioni sensoriali e della percezione, benché ci sia una chiara lettura persecutoria dei rapporti con gli altri, il tono dell'umore appare depresso e l'immagine di sé carente. In ogni caso il riscontrato deficit dell'esame di realtà - connotato da una povertà linguistica e culturale, da un intenso negativismo con la presenza di affetti rabbiosi e risentiti, da una confusione sui propri sentimenti e da un atteggiamento ipervigile (ovvero persecutorio) -, non assurge (stante un esame psichiatrico negativo) a condizione di interesse clinico.

Dunque, «il livello di immaturità della ragazza è significativo, ma non tale da impedire una autodeterminazione e da renderla non imputabile». Allo stesso modo, pur ritenendo sufficientemente dimostrato lo stato di dipendenza dal contesto familiare e dalle figure genitoriali -basato su sentimenti contraddittori ed ambivalenti- esso non assume una dimensione significativa ai fini del giudizio di immaturità. Del pari, l'assenza di disturbi di memoria o stati dissociativi che avrebbero dovuto far propendere, ove presenti, per un giudizio di non imputabilità, corroborano nel caso di specie la valutazione opposta.

Si chiarisce, ancora, che la ragazza è a rischio suicidario, in quanto «l'impressione clinica è di un soggetto coartato, con umore depresso che percepisce l'ambiente come pericoloso», così come -in egual modo- emerge dalle valutazioni cliniche formulate dagli specialisti psichiatrici

del Dipartimento di Salute Mentale che hanno avuto in cura la ragazza presso l'istituto penitenziario minorile.

Contrariamente agli esiti del consulente del PMM, il perito si è espresso per l'insussistenza di evidenze «che possano indurre a ritenere alterata la capacità di intendere e di volere dell'imputata e la sua capacità di partecipare coscientemente al processo». Il Giudice specializzato non ha riconosciuto il vizio di mente, totale e parziale, escludendo rilevanza anche allo stato emotivo²⁸ in cui è maturata la condotta delittuosa -accentuato dalla giovane età e dalla personalità complessa-, in quanto esso non si è ritenuto epifenomeno di una patologia sommersa.

Sul parallelo versante della maturità, i profili accertati di carenza maturativa, connessi all'età ed alla struttura di personalità non ancora ben definita, pur nel contesto dello stato emozionale contingente, non sono stati considerati incidenti sulla capacità di intendere e di volere di Silvia - in assenza di patologia conclamata costituente infermità- né hanno alterato in modo significativo l'evoluzione fisiopsichica della minore.

Sul tema del movente, si aggiunge che, l'humus esistenziale, quale substrato della complessità psico-emotiva della ragazza, viene tracciato da quanto chiaramente emerso: la giovane ha un carattere introverso, è priva di contatti socioculturali con l'ambiente territoriale di riferimento, è immersa in un mondo tutto suo, fatto di rapporti (anche sentimentali) virtuali e dalle peculiari dinamiche relazionali con i genitori.

In questo contesto si matura, via via, l'azione delittuosa.

La manipolazione posta in essere da Silvia con riguardo ai denunciati e non riscontrati maltrattamenti familiari²⁹, i dissidi con la madre provocati dall'annuncio della prevedibile bocciatura (da datarsi nel mese di aprile 2015, cioè poco prima dell'omicidio³⁰), la percepita mancanza di tutela

²⁸ Ai sensi dell'art. 90 c.p.

²⁹ Manipolazione che il collegio ritiene dirimente, anche se sottovalutata dal perito.

³⁰ In tal senso vengono ritenute essenziali le dichiarazioni rese dai nonni materni e da altre persone di famiglia che raccontano dei molteplici dissidi tra madre e figlia per via dello scarso rendimento

materna rispetto all'irascibilità del padre, la privazione anche temporanea del mondo virtuale cui la ragazza destinava la maggior parte del suo tempo, e, ancora, l'annunciata proibizione delle vacanze fuori regione (che avrebbe di fatto impedito l'incontro con il fidanzato 'virtuale', conosciuto via chat e mai visto), costituiscono le premesse della reazione omicidiaria contro la genitrice.

La consequenzialità psico-logica di quanto ricostruito si delinea, quindi, nella scarsa comunicativa con l'esterno e nella marcata chiusura interiore della giovane, ancor più acuita dalla conflittualità con i genitori per il pessimo andamento scolastico e dalla soppressione temporanea o riduzione forzata dei contatti via internet. Proprio quest'ultimo sovraccarico di isolamento emotivo ha innescato un risentimento nei confronti dei genitori e, in particolare, della madre -fautrice (o percepita tale) della punizione-.

L'assenza di profili psicopatologici e un quadro di maturità complessiva, sia pure carente su alcuni aspetti, lascia incredulo il perito (e con lui il sapere psichiatrico, psicologico e psichiatrico-forense) poiché si scorge una incongruenza psicologica tra il fatto addebitato alla minore e quanto emerso in sede scientifico-valutativa. Si legge: «relativamente alla particolare natura dell'addebito, la mancanza di significativi tratti psicopatici e l'assenza di un rilevabile movente (psicologico) generano un'incontestabile sensazione di incongruenza psicologica tra il fatto imputato e quanto valutato in sede peritale, in quanto la letteratura psichiatrica sul parricidio è chiara: i rei adulti sono perlopiù psicotici; gli autori di reato in età evolutiva sono perlopiù, vittime di abusi e/o maltrattamenti prolungati e tendono a commettere il reato per sfuggire ad una grave violenza fisica o sessuale inflitta dall'uno o dall'altro genitore.

scolastico, del mangiare sregolato, dello stile di vita isolato e solitario, non consoni alla sua età, e di un uso eccessivo del telefono, social network, videogiochi ecc...

La vittima è solitamente descritta come un tiranno domestico che abusa cronicamente del futuro parricida».

A questo punto spingiamoci oltre e sempre in un'ottica esplicativa di categorizzazioni del comportamento delinquenziale correlate a personalità patologiche. L'obiettivo è duplice: proponiamo una diversa lettura del 'non trovato', e lo facciamo quasi provocatoriamente -e al di fuori del contesto giuridico-, con l'obiettivo di superare la dimensione deterministico causale in vista dell'investimento pedagogico (rieducativo) di nostro specifico interesse. Nel fare ciò ricorriamo alla natura induttiva del portato conoscitivo criminologico che offre elementi empirici di ulteriore confronto: il parricidio letto nella sua antica ed ampia accezione (Bandini, Gatti, 1987), ossia senza distinzione tra uccisione del padre e della madre, si caratterizza per essere realizzato, in prevalenza, da figli minorenni tra i 16-17 anni, frequentemente unici, con un livello scolastico mediocre, con una immaturità affettiva e turbe caratteriali spesso in rapporto con debilità mentale, etilismo e psicosi.

Può talvolta attuarsi in condizioni familiari gravemente degradanti, come violenza e maltrattamenti, che inducano il parricida a commettere un 'delitto liberatorio' (Schipkowensky, 1963, De Greeff, 1949), o talaltra concretizzarsi in un 'parricidio reattivo' (Tanay, 1976) nel quale il conflitto tra autore e vittima assume sembianze 'catastrofiche' ed irreversibili e dove l'esito finale si biforca tra suicidio e omicidio. Può, infine, assurgere ad 'omicidio riparatore', qualora l'azione delittuosa sia mossa dalla necessità di proteggere la famiglia dal genitore che ne stia minacciando i valori, i significati, l'esistenza.

Le vittime sono prevalentemente i padri, mentre fra gli autori i figli maschi sono in maggioranza. Diversamente, il matricidio risulta il meno frequente fra gli omicidi dei familiari ed è rappresentato iconicamente dal "Complesso di Oreste" (De Leo, Bollea, 1988, p. 131). Esso viene descritto come una situazione di estremo conflitto connotato da grande

ambivalenza, scaturisce da litigi apparentemente banali, ma può sottendere rapporti di amore-odio nei quali la figura paterna è spesso carente, quando non del tutto assente. Ciò porterebbe il matricida a sentirsi rinchiuso nel rapporto con la madre, dipendente e soffocante, ed il delitto diviene quindi il sostituto di quel naturale ed evolutivo distacco che non si riesce a realizzare.

Questa breve disamina conduce al punto riflessivo di partenza e offre contezza (e senso) all'epochè prescelta: nell'area delle prospettazioni possibili, spiegabili o inspiegabili, di taglio organicistico, medico-psichiatrico o sociologico, si coglie la multifattorialità delle problematiche psico-evolutive dell'adolescenza con le connesse interazioni familiari e sociali, ma ogni approccio rimane circoscritto nell'alveo degli schemi interpretativi semplificati, al più di valenza investigativa, criminologica o psicologica (Merzagora Betsos, S. Cipolla, 1996).

Nessuno di essi, infatti, riesce a superare l'osservazione empirica secondo cui: «non tutte le personalità immature (qualunque cosa ciò voglia dire) mettono in atto comportamenti antisociali e che non tutti i comportamenti antisociali sono messi in atto da persone immature o anaffettive o punitive. In altre parole, non sembra possibile individuare quel legame causale e lineare tra tratti della personalità e comportamento deviante, che permetta di spiegarne e di prevederne l'insorgenza» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 49). Detto altrimenti, di fronte alle condotte criminali, anche quelle 'inspiegabili' come lo è per certo quella esaminata, i tratti del carattere e le condizioni che potrebbero averne provato l'insorgenza (relazioni familiari disfunzionali, marginalità sociale ecc...) vanno esaminate tenuto conto del complesso dei rapporti e delle relazioni che appartengono al mondo esistenziale di quel ragazzo o ragazza e delle sue mediazioni cognitive ed emotive rispetto al contesto.

Superato l'ambito processuale e il giudizio di condanna, bisogna pensare, in ultimo e non per ultimo, al futuro esistenziale di questa giovane. Si

schiede, adesso, l'impegnativo orizzonte della responsabilizzazione e del recupero che richiede di dar fondo a tutte le risorse istituzionali (della collettività) per attivare quelle personali della ragazza, per una conoscenza piena e profonda della sua realtà -che lumeggia sui suoi disagi e sulle sue potenzialità-. Il salto di qualità deve consentire, in chiave penitenziaria, di alternare i divieti e le restrizioni, tipici della condanna, alle opportunità capaci di modellare l'esecuzione della pena sulla vicenda umana della minore.

Il paradigma pedagogico ci spiegherà in che termini. Quest'ultimo, sfrondata da esigenze nosografiche e di stretto controllo sociale, focalizza la sua attenzione sul soggetto, non come oggetto di interesse scientifico in relazione a un quadro patologico connesso a tare di tipo biologico, genetico, antropologico, psichico, socioculturale, evolutivo, ma come soggetto attivo da promuovere e valorizzare.

5. Il paradigma pedagogico: le premesse dell'approccio antropologico

Sul tema dei minori devianti, superato l'archetipo correzionale, moralista e quello psico-sociale, intorno agli anni '70 del secolo scorso si avviò la necessità di un ribaltamento teorico-pratico che, riformulando tematiche come il disagio, il disadattamento, la marginalità e la devianza, si proiettasse in una dimensione di promozione della centralità e valorizzazione del soggetto.

La critica radicale alle istituzioni totali, dalle simulate funzioni oppressive, repressive, autoritarie e ideologiche, portò al recupero di una prospettiva circolare di congiunzione tra soggetto, ambiente ed azione educativa nella quale si pose al centro della progettazione pedagogica la relazione educativa come contesto imprescindibile per l'emancipazione esistenziale dell'uomo e della società democratica.

Lungo questo asse di rinnovamento ebbe rilevanza l'impatto culturale e teorico della pedagogia degli oppressi, di P. Freire. In essa, al di là

dell'ambito specifico delle condizioni di sfruttamento di povertà delle nazioni latino-americane, divenne centrale il significato di liberazione e di emancipazione connesso alla pratica pedagogica e pose il problema di una rifondazione delle teorie pedagogiche e delle azioni educative orientate ai contesti di disagio socioculturale. Anche l'antipsichiatria ebbe un ruolo determinante, mettendo in luce la contraddizione fondamentale delle istituzioni totali (Goffman, *Asylum*, 1968; Basaglia, Ongaro, 1971): da un lato formalmente istituite per svolgere l'intervento rieducativo in uno spazio ristretto e segregante, dall'altro capaci di rendere vana qualsiasi prospettiva di promozione e valorizzazione della soggettività in rapporto alla realtà sociale.

Superata definitivamente l'ottica della rieducazione coattiva, l'orizzonte educativo si sviluppò sul versante della prevenzione territoriale mediante l'affiancamento degli enti locali alle autorità giudiziarie minorili e la previsione dell'intervento dei servizi di assistenza a favore dei minori di interesse giudiziario (DPR n. 616 del 1977).

Intorno alla seconda metà del xx secolo, la pedagogia interpretativa (Bertolini, Caronia, 1993), nata dal contributo della teoria fenomenologica, ha cambiato la concezione del soggetto deviante: da 'oggetto' dei saperi positivi, a soggetto attivo verso il quale diventa centrale il ruolo della progettualità e del cambiamento come ricomposizione della relazione tra l'essere e il mondo. «Se vogliamo comprendere il perché del comportamento antisociale di un ragazzo non basta arrestarsi ad una diagnosi, né limitarsi a una definizione, attribuendo così un significato oggettivo a quel comportamento: ciò che più conta è comprendere il senso che quel ragazzo dà al suo comportamento in base al valore e al significato che per lui hanno realtà come la sua stessa persona, l'essere del mondo naturale, le sue esperienze vissute. In altre parole, si tratta di prendere in essere il senso soggettivo che egli attribuisce al suo comportamento» (Bartolini, Caronia, 1993, p. 60).

La proposta educativa nei termini di una promozione del soggetto attraverso il recupero della relazione tra l'essere e il mondo, ovvero nell'ottica della progettualità esistenziale e del cambiamento, ha consentito il superamento della visione adultocentrica di controllo sociale che individuava nell'esercizio dell'azione penale lo strumento contenitivo e correzionale attraverso cui far fronte alle inadeguatezze e/o immaturità del minore e nell'idea di un percorso rieducativo forzoso l'illusione (per dirla con Barone) di un cambiamento significativo della sua personalità.

Dunque, una classificazione unitaria, quella dei ragazzi difficili -dove il termine difficile «è inteso in senso forte e squisitamente pedagogico» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 38), nella quale le caratteristiche solitamente riconosciute come distintive delle varie categorie (i ragazzi a rischio, i ragazzi disadattati i ragazzi delinquenti) vengono ricondotte ad una unità originaria, ovvero la difficoltà esistenziale di riconoscersi come soggetto, cioè alla specificità di ogni singolo individuo ed ai suoi modi di tradurre in comportamento tale difficoltà. Sotto il profilo educativo, la centralità del ragazzo come essere relazionale in rapporto costante con il mondo e l'Altro da sé, comporta l'imprescindibilità del punto di vista del minore e della sua storia di vita, le cui azioni (devianti, delinquenziali) si inseriscono nello sfondo vitale più ampio entro cui esse diventano intellegibili. «Dietro ogni fatto c'è un diario, dietro ogni azione una biografia, dietro ogni comportamento una visione del mondo. È in queste narrazioni spesso silenziose e ancor più spesso inascoltate che vanno individuati gli indizi per un progetto educativo che partendo da queste storie di vita riesca ad andare oltre esse» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 45).

L'affermazione del già menzionato principio di un interesse preminente dell'educazione del minore ha trovato rispondenza nell'ambito del processo penale minorile con l'entrata a regime del DPR 448/1988. Sulla base degli assiomi già normati a livello internazionale si sono posti i fondamenti di una giustizia a misura di minore, perseguendo gli obiettivi

favor minoris della prevenzione, della risocializzazione e del trattamento con finalità educativa.

Non sono mancati ‘rigurgiti’ neo-retribuzionistici volti ad un maggiore rigore punitivo ed a una ‘zero tollerance’ con cui anche in Italia è stato affrontato il tema della delinquenza minorile con approcci di politica criminale fortemente orientati in senso repressivo e securitario.

La pericolosa semplificazione argomentativa alla base dell’inasprimento sanzionatorio si è fondata sul principio per il quale un minorenni che commette un grave reato al pari di un adulto deve essere giudicato e trattato come se fosse tale. Dopo alcuni casi tristemente noti (per fare un esempio, il delitto di Novi Ligure -febbraio 2001- e l’omicidio di Chiavenna -giugno 2000-)³¹, il dibattito si è incentrato sull’abbassamento dell’età punibile e sulla sostanziale equivalenza di responsabilità tra l’adulto e il minorenni rispetto alla commissione di un delitto grave realizzato dal soggetto minore d’età. A fronte di una necessità epistemologica orientata a una lettura complessa e interdisciplinare delle condotte devianti minorili, la frenesia riformista rimaneva disancorata alla realtà evolutiva della personalità in formazione dell’adolescente ridimensionando i profili riguardanti i temi della colpevolezza e/o maturità nell’agire.

Il convincimento di un concreto adeguamento dell’età punibile con riduzione della soglia aetatis da 14 a 12 anni veniva supportato da una pretesa maturazione precoce degli adolescenti o dei preadolescenti caratterizzata dallo sviluppo rapido di una maturità intellettuale e da una deficitaria o lenta maturazione affettiva ed emotiva alla quale occorreva

³¹ Emblematico un passaggio della sentenza di condanna in sede d’appello (2002) nell’omicidio commesso da tre minori a Chiavenna contro Suor Maria Laura Mainetti. Nonostante una diagnosi di patologia dissociativa sostanzialmente psicotica con tratti schizotipici della minore A., i Giudici minorili contestarono l’esistenza di elementi probanti a favore di tale psicosi, affermando, invece, la sua piena capacità di intendere e volere: «è oggi indispensabile che, se pure per il tempo limitato che si è stabilito, il conto venga pagato e glielo presenti la società senza farisaici compatimenti, e che la sanzione mostri anche il volto duro dell’afflizione, di tutt’altra valenza rispetto al bisogno di autopunizione che ora, dimessi i panni del boia, sembra dimostrare la ragazza. Il carcere, dunque, non un’ovattata comunità si impone (per loro) ...».

porvi rimedio in termini di efficace risposta sociale sanzionatoria. In breve, una capacità maturativa a ‘due velocità’, così le definisce Barone (in Bertolini, Caronia, ed. agg. 2015, p. 239), nella quale permaneva l’idea di una irresponsabilità socialmente pericolosa del ragazzo deviante, con la differenza che ad avere rilievo non era più la ragione o la maturità cognitiva (tipica dell’accezione positivistica), ma la sfera emotiva, affettiva e degli impulsi. Si finiva così per far coincidere la responsabilità penale, secondo la categorizzazione hartiana (Hart, 1968, Jori, 1981), con l’assoggettabilità alla pena (liability).

Anche sul piano penitenziario minorile, quella cioè più delicato di intervento educativo, si è assistito ad un bilico paradossale: voci autorevoli hanno evidenziato come il sistema penale minorile avrebbe dovuto rappresentare uno strumento di «educazione rafforzata, collegando la sanzione alla necessità di determinare un’evoluzione positiva della personalità del minore, nei cui confronti si attaglia a pieno il concetto di “trattamento»³², mentre in concreto il problema cruciale è rimasto, a partire dal 1975 e fino al 2018, l’art. 79 della legge di ordinamento penitenziario³³. Così è accaduto che la fase di cognizione (con il DPR 448/1988 ed i suoi principi di individualizzazione, minima offensività, de-stigmatizzazione e l’introduzione di strategie di *diversion* o *probation* processuale), si sia incentrata sull’obiettivo delle esigenze educative, mentre la fase di esecuzione penale, per oltre quaranta anni e fino al 2018, sia rimasta priva di una riforma estendendo l’applicazione della legge di ordinamento penitenziario per adulti anche ai minorenni in attesa di una legge ad hoc. Il Dlgs 121/2018, su delega della L. n. 103/2017, pur nel solco di una riforma penitenziaria minorile, non pare abbia tuttavia colto nel segno di un radicale cambiamento a favore di un sistema autonomo e speciale per

³² In tal senso la Relazione dell’esecuzione penale nel procedimento minorile – Stati Generale dell’Esecuzione Penale, 2016, Tavolo 14

³³ L. n. 354/1975 che, all’art. 79, prevedeva l’applicazione della suddetta legge anche ai minori di anni diciotto e fino al momento dell’entrata in vigore di una specifica legge.

l'esecuzione penale minorile, rimanendo invece ancorato al prototipo dell'ordinamento penitenziario per adulti (Coppetta, Caraceni, 2019).

Diversamente, avrebbe potuto meritare la collocazione nell'alveo delle 'vere riforme' (Della Casa, 2019) il progetto che prevedeva, in un'ottica di cambiamento paradigmatico della prospettiva punitiva incentrata sul carcere, «un archetipo esecutivo, che pur non rinunciando alla detenzione», ne consentisse «l'applicazione solo in casi estremi, e segnatamente quando nessun altro tipo di trattamento, ad una attenta valutazione, può consentire di contemperare esigenze sanzionatorie e di sicurezza con le istanze pedagogiche di un soggetto in età evolutiva» (Caraceni, Coppetta, 2019, p. 7).

Resta in ogni caso aperta la questione pedagogica, ancor più se dedicata al 'ragazzo difficile': la conoscenza del minore non significa semplicemente acquisire dati sulla sua storia di vita, l'ambiente familiare sociale o le sue capacità intellettive, ma significa in primo luogo mettersi dal punto di vista di quel ragazzo e comprendere come l'insieme delle condizioni esistenziali siano state da lui vissute e quali siano stati i pensieri ed i convincimenti su sé e gli altri che egli ha elaborato a partire da quelle premesse. Cioè osservare e comprendere la sua visione del mondo o meglio il quadro motivazionale entro cui può spiegarsi l'agire.

Superato ogni categorizzazione a favore di un modello antropologico che ponga al centro il minore, i suoi limiti e le sue potenzialità, la concezione sull'educazione e rieducazione del ragazzo difficile di Bertolini implica un processo complesso di destrutturazione e ristrutturazione (Bertolini, Caronia, 1993, p. 95) della sua visione del mondo attuabile attraverso una dilatazione del campo di esperienza: la finalità del lavoro educativo non sarà quella di modificare i comportamenti riadattandoli tout court alla normalità richiesta da un determinato contesto sociale, quanto invece di favorire l'ampliamento dell'orizzonte esistenziale trasformando ogni minore in un attore consapevole di nuove prospettive di vita intese come

appropriazione soggettiva di un nuovo punto di vista su sé e sul mondo. Questa ristrutturazione dell'intenzionalità comporta un cambiamento profondo degli schemi di significato e consente al minore di superare gli schemi di comportamento tendenzialmente antisociali che lo hanno portato alla condotta deviante.

In concreto, ci ricorda Barone come «le indicazioni che provengono dalle esperienze di quanti sono oggi impegnati nel lavoro educativo a fianco degli adolescenti autori di reato, insistono particolarmente su alcune strategie fondamentali per riuscire ad ottenere quel doppio movimento che qualifica la progettualità educativa: da un lato la possibilità dell'aggancio del ragazzo -ovvero il suo coinvolgimento relazionale (sul versante emotivo effettivo) ed esperienziale (sul versante cognitivo e delle competenze); dall'altro il processo di ingaggio - ovvero il passaggio dal coinvolgimento alla partecipazione condivisa del minore alla definizione di un progetto di vita che consenta di ridefinire e superare in modo concreto profondo la propria storia difficile» (Barone, in Bertolini, Caronia, ed. agg. 2015, p. 241).

La diversa impostazione epistemologica sin qui proposta, di sostanziale rottura con i paradigmi positivisti -ancorché attuali e attenuati da una lettura costituzionalmente orientata delle norme del codice penale (risalente al 1930) -, pone un ripensamento dei saperi disciplinari trattati - medico-psichiatrico, psicologico, sociologico e pedagogico – a favore di una apertura alla complessità valutativa e di una necessaria trasversalità epistemologica che collochi la pedagogia nella sua dimensione tipica, ossia la materialità dell'esperienza. «La pedagogia dovrebbe occuparsi delle strategie, delle procedure dei sistemi da porre in atto in certe situazioni in modo da produrre effetti di ordine educativo che riguardano la socializzazione» (Catella, Massa, 2000, p. 11).

Detto altrimenti, ed utilizzando le parole della Loiodice, «la pedagogia si configura come scienza complessa, dotata di un robusto statuto

epistemologico saldamente correlato alla concretezza delle pratiche educative e delle metodologie didattiche utilizzate, così da legittimarsi come scienza autonoma e distinta nel variegato mondo delle scienze umane». Essa, cioè, è «scienza autonoma e distinta ma plurale, costitutivamente aperta alle contaminazioni con altri saperi, in particolare con quelli che condividono lo stesso oggetto di ricerca-azione – la persona/mondo – sia pure analizzandolo dai rispettivi punti di vista» (Loiodice, 2013, p. 5-6).

Spatafora, allo stesso modo, richiama il tema della fondazione scientifica del processo educativo e dell'identità del sapere pedagogico attraverso la riflessione di John Dewey (1929). Il filosofo sostiene che una scienza dell'educazione per essere tale deve essere formata da più "fonti" e quindi più processi scientifici che si occupano dell'educazione, ciascuno dalla loro specifica prospettiva, per cui la scientificità si sostanzia nella possibilità di un approccio pluralista di vari saperi al contesto educativo. La pedagogia, dunque, è una tensione verso il concreto, determinata dalla situazione in cui si sviluppa la vita umana: la «scientificità "al plurale" dell'educazione, nel momento in cui si applica, diventa una scienza dell'educazione ovvero, con termine meno anglosassone, una pedagogia» (Spatafora, 2010, p. 83).

Applicando i due poli sinora descritti, ovvero la pluralità-trasversalità dei saperi contaminabili e la "concretezza educativa", alla specificità pedagogica della devianza minorile, diventa essenziale, per come sottolinea Barone, «il superamento della contrapposizione tra ideografico e nomotetico, tra scienze umane e scienze naturali, ricollocando al centro dell'indagine dell'azione pedagogica la dimensione della materialità educativa su cui va in scena la processualità concreta della formazione che investe tanto la soggettività quanto le dimensioni che sono in atto nell'accadere educativo» (Barone, 2011, p. 108).

In particolare, la soggettività intesa come intenzionalità (Brentano, 1874) “verso” il cambiamento dimostra, dal nostro punto di vista, l’apertura creativa dell’esperienza educativa: l’atto dell’educare è «il frutto di un processo intenzionale strettamente collegato alla situazione spazio-tempo e finalizzato a modificazioni comportamentali più o meno stabili» (Cambi, 2005, p. 43), cioè un processo di «strutturazione complessivo della personalità, ottenuto attraverso un’azione intenzionale da cui scaturiscono l’apprendimento, la socializzazione e lo sviluppo del soggetto» (ivi, p. 45). Vediamo come nel contesto giudiziario e penitenziario.

5.1. Ri-educazione e radicalità trasformativa

Discutere di criminalità minorile o, nel caso di specie, di delitto commesso da un soggetto minore d’età pone, oltre agli spunti epistemologici già trattati, l’ulteriore problema del nesso possibile tra il punire e l’educare: se il punire è una pratica del fare giuridico e politico, deve chiedersi se la costrizione regolativa -insita nella punizione- possa essere fatto educativo ovvero pratica dell’educare.

Dare una risposta a questa che sembra essere una provocazione (si può educare attraverso il punire?) significa, anche, considerare l’approccio contrario, diremmo “materno”, che valorizzi cioè la soggettività del crescente agendo nella sua sfera interiore attraverso l’introiezione di norme sociali e principi morali essenziali alla convivenza civile. Ma, per tornare ai dubbi possibili, il self-government pone il dilemma della sua congrua efficienza di fronte alla commissione di un reato, ancor più se grave.

Pensiamo per un momento alla valenza correttiva connaturata alla punizione dei minori nel pensiero filosofico o giuridico più remoto: la “forza dei castighi” secondo Platone, nel *Teeteto*, lo *ius* corrigendi del

diritto romano, la vigilanza sulla lasciva *aetas* dei fanciulli³⁴, tutti esempi che presupponevano una disciplina capace di addomesticare l'umanità "parziale" dei bambini o dei giovani le cui inclinazioni (o per malvagità o per irresponsabilità) necessitavano di punizioni corporali. Come dire che l'educare ed il punire erano vicendevolmente co-presenti l'uno nell'altro. Anche quando le pratiche punitive passarono dalle penalità fisiche o umilianti all'esercizio del potere restrittivo, rimase l'idea afflittiva quale forma necessaria di emenda, di catarsi purificatoria ed espiativa.

In una prospettiva diacronica, e facendo un salto temporale che ci conduca nella seconda età moderna, scorgiamo l'approccio repressivo e contenitivo di fine Ottocento attraverso il quale i minori autori di reato erano soggetti da correggere con la reclusione, l'educazione forzata al lavoro e durissime punizioni. Nei primi del Novecento, in linea con la scuola positivista e l'approccio preventivo di profilassi sociale, il reato assunse significato di mero indizio ed i minorenni venivano considerati non tanto come meritevoli di pena, quando bisognosi di cure (De Leo, 1981). Con l'entrata in vigore della Costituzione e successivamente con il DPR 448/1988, l'approccio "educativo", conformemente al processo di progressiva scoperta dell'infanzia (Milani, 1995), viene richiamato espressamente nel corpo normativo del decreto³⁵, spingendo per una responsabilizzazione del minore concepita nella sua costruzione per il futuro. La concezione "oltre" la rieducazione (Milani, 2012; Giostra, 2016), quale attuale riflessione contemporanea ci conduce alla rappresentazione del processo educativo quale continuum che valorizzi l'unicità e la storia personale del minore

³⁴ La Santa regola San Benedetto, *opera et labora*, cap. XXX: *Ogni età e intelligenza dev'essere trattata in modo adeguato. Perciò i bambini e gli adolescenti e quelli che non sono in grado di comprendere la gravità della scomunica, quando commettono qualche colpa siano puniti con gravi digiuni o repressi con castighi corporali, perché si correggano.*

³⁵ Ad esempio, nell'articolo 1 del DPR 448/1988 si prescrive che le disposizioni siano applicate in modo adeguato alla personalità e alle esigenze educative del minorenne, rifacendosi complessivamente ai principi generali dell'interesse del minorenne (artt. 12, 31, 33), dei procedimenti educativi in atto (art. 19), delle attività utili per l'educazione (artt. 20, 21, 22), delle esigenze educative (artt. 27 e 30) e dell'evoluzione della personalità (art. 29).

nella quale il reato non è espressione sintomatica di antisocialità o fallimento irreversibile del processo di socializzazione, bensì parte di un tutto, ovvero della crescita personale di quel ragazzo.

Quella minorile è dunque una giustizia che tratta «soprattutto vicende personali e dove è consentito, più frequentemente che altrove, il raggiungimento di una giustizia sostanziale, affinché le dimensioni personali e sociali si possano ricomporre in un percorso di senso (...). Il minore autore di reato che compare davanti alla autorità giudiziaria minorile non è un nemico, anche quando porta su di sé le caratteristiche legate a una provenienza etnica e culturale altra. Non è un nemico né da reprimere né con cui riconciliarsi, ma piuttosto un soggetto in cammino verso la maturità, da responsabilizzare rispetto alla condotta deviante e alle sue conseguenze, da responsabilizzare soprattutto in ordine al danno anche esistenziale patito da chi ha subito il reato, tutto ciò approfondendo la sua conoscenza individuale. Questo è il messaggio che passa costantemente nelle aule giudiziarie minorili, che si tratti di penale, ma anche di civile, perché ogni intervento, per quanto rigoroso, è sempre esente da giudizi di valore avendo al contrario bene in mente il recupero del benessere per quel minore che a quel benessere ha diritto» (Maggia, 2016).

Quanto appena evidenziato trova pieno riscontro nel documento del Comitato dei Diritti del Fanciullo (Zanetti, 2016), presentato il 18 settembre 2019, con cui sono state fatte le Osservazioni generali sui diritti dei minori nel sistema giudiziario minorile. In particolare, nel delimitare le specificità relative alla legislazione concernente il minore indagato, imputato o condannato per aver commesso un reato (par. 5), il Comitato ha evidenziato come la posizione del minore all'interno del sistema penale deve essere necessariamente differenziata rispetto a quella dell'adulto, in ragione del peculiare livello di sviluppo psicofisico dell'infradiciottenne. Ciò varrà, da un lato, ai fini di una sua «*lesser culpability*» e, dall'altro, al fine di adottare un approccio individualizzato, «*a differentiated,*

individualized approach», che ne limiti al minimo il contatto con l'apparato giudiziario (par. 2).

Con riguardo alla prevenzione dei reati, il Comitato sottolinea l'importanza di sviluppare efficaci strategie di intervento, attraverso programmi funzionali che evitino l'ingresso degli infradiciottenni nel sistema giudiziario mediante il coinvolgimento di tutti i molteplici contesti sociali nei quali si sviluppa la personalità dei minori, come la famiglia, la scuola e la comunità di appartenenza (par. 9). In considerazione del ruolo fondamentale che la Convenzione di New York riconosce ai genitori nell'educazione dei figli, risulta necessario garantire un adeguato supporto alle famiglie, soprattutto quelle vulnerabili o con storie di violenza.

In tal senso, le Osservazioni sottolineano l'importanza di un congruo piano di prevenzione della criminalità minorile che preveda interventi di assistenza familiare, come programmi di visita a domicilio per migliorare la capacità genitoriale e l'interazione tra i genitori e il minore (par. 10).

Parimenti, eguale attenzione viene rivolta ai minori che hanno commesso un reato, ma che non sono imputabili. Per loro si raccomanda un tempestivo inserimento all'interno di programmi di intervento che vengano adattati e personalizzati in funzione delle specifiche esigenze del singolo minore e che consentano, salvo eccezioni, il mantenimento del minore all'interno del proprio contesto socio-familiare (par. 11).

Relativamente ai minorenni imputabili, si ribadisce come ogni Stato debba valutare non solo la gravità del fatto e le circostanze fattuali, ma anche le caratteristiche personali del suo autore: «age, lesser culpability, circumstances and needs, including, if appropriate, the mental health needs of the child» (par. 76). Pertanto, deve attribuirsi maggiore rilevanza al best interest of the child, favorendo il reinserimento sociale dell'autore di reato e prevedendo, al contempo, limiti edittali di pena contenuti con la contemplazione della pena detentiva come extrema ratio (par. 78).

In relazione all'espiazione della pena, è necessario, inoltre, che nelle strutture appositamente dedicate ai minori, operi personale adeguatamente formato, che sappia affrontare, nel miglior modo, le problematiche legate all'età evolutiva. I detenuti minorenni devono disporre di attività idonee a garantire il loro corretto sviluppo psico-fisico e perseguire il supremo obiettivo della risocializzazione. A tal fine, le strutture devono mettere a loro disposizione ambienti che favoriscano le attività di istruzione, l'esercizio fisico e le attività ricreative e artistiche, in modo che venga correttamente perseguita la finalità ri-educativa della pena (par. 95).

Se questi sono i principi cui ispirarsi nella costruzione del sistema penale degli Stati aderenti alla Convenzione (e l'Italia è tra quelli più adempienti), nel complesso e ancor più rispetto alla peculiarità del contesto penitenziario, la pratica dell'educare, rivolta al minore deviante, rimanda a modelli normativi e comportamentali rispondenti a valori civili ed etici socialmente imprescindibili, ma non riconosciuti dal minore e quindi al di là del suo orizzonte esistenziale.

Quest'ultimo aspetto è essenziale: in un contesto di istituzione totale, qual è il carcere, o nei casi di esecuzione penale esterna, dove sono previste stringenti regole di controllo, il rischio è la prevalenza delle istanze di "sorveglianza rieducativa" ovvero, tradotto in termini pedagogici, di quell'equivalenza tra educazione e "bene" (per chi o cosa?) che nel tempo si è affermata a favore della difesa dei valori delle classi dominanti. Questa «educazione buona» (Papi, 2001, p. 39), che è intrinsecamente tale per il sistema sociale, per il suo mantenimento e funzionamento e perciò "di parte", parla di chi ha un ruolo attivo nell'educare (lo Stato e le istituzioni preposte), ma lascia sullo sfondo la sfida dell'intimo cambiamento esistenziale dell'educando che è, invece, il vero obiettivo della (ri)educazione quale reale e tangibile esperienza educativa.

Ri-educare, ci ricorda Bertolini, «significa, fondamentalmente, procedere ad una profonda trasformazione della visione del mondo del ragazzo: del

suo modo di intendere sé stesso, gli altri e le cose, del suo mettersi in relazione con queste realtà e di procedere quindi nella scelta dei suoi atteggiamenti» (1993, p. 90). Quando cioè non si guarda al ragazzo come parte attiva del processo pedagogico, ma solo quale destinatario di azioni volte al cambiamento -secondo i principi affermati dall'educante- si produce un potenziale di violazione del soggetto in formazione che svislaccia il progetto rieducativo chiedendo all'educato di fornire risposte sociali adeguate rispetto a una determinata idea di società o di mondo a prescindere da un percorso autentico di crescita.

Se dunque il significato di educazione richiama metaforicamente «l'orizzonte aperto dell'avventura umana», ovvero quell'esperire interiore che implica una «modalità di conoscenza attenta alla singolarità e specificità della persona considerata come fine e mai come mezzo» (Demetrio, 2000, p. 46), è altrettanto vero che l'azione dell'educare, in quanto «azione "limitata"» (Perla, Riva, 2016, p. 31) -diremmo anche relativa perché reciproca-, profondamente influente nella costruzione dell'identità personale, «agisce in noi ma non senza di noi e l'impegno degli educatori non ha mai garanzia di successo perché nulla può accadere senza il consenso dell'educando» (Perla, 2016, pp.30-31). Ciò vale ancor di più nel contesto penitenziario nel quale la «mediazione educativa» (Perla, 2016, p.31) va oltre il compito di suscitare nel crescente il desiderio della propria formazione. Essa, nella sua ontologica trascendenza, deve tendere alla tras-formazione (nella sua portata etimologica di 'andare oltre') come diversa intenzionalità orientata ad una nuova visione del mondo.

Pensare alla condotta deviante quale indice espressivo di un modo disadattivo di percepire sé stesso, il mondo e il proprio essere nel mondo, rimanda ad una lettura disfunzionale dell'esistenza che ha significati altrettanto profondi: la relazione motivazionale che lega la visione del mondo del ragazzo al suo comportamento non si limita ad influenzare il

passato vissuto, ma assume un peso determinante sulle azioni attuali (possibili) e sul futuro. Il reato o la condotta irregolare diventa quindi un punto di partenza rispetto al percorso di comprensione dell'intenzionalità che lo ha generato. Ci ricorda, infatti, Bertolini che «l'opzione di fondo di una pedagogia del ragazzo difficile deve essere radicale» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 90), dunque una trasformazione radicale indotta da esperienze educative «pensate e costruite per stimolare in una direzione adattiva ed egosintonica la sua attività intenzionale e per condurlo alla consapevolezza della necessità di rivedere le proprie convinzioni e i propri valori» (ivi p. 91).

In questo, dunque, la mediazione pedagogica, tanto della pratica educativa quanto di quella ri-educativa, presuppone sempre la consapevolezza che i cambiamenti e le trasformazioni riguardanti il minore siano, come sottolinea Perla, «possibilità di coscientizzazione -continuamente perfettibili- inerenti al proprium unico e irripetibile della sua persona» (2016, p. 31).

L'agire educativo quindi, nelle sue infinite interpretazioni di significato, mira alla promozione della crescita -in- umanità della persona e alla valorizzazione delle sue potenzialità³⁶ (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), in altre parole al suo averne cura. Quest'ultima pedagogicamente intesa costituisce, come sostiene Iori, «l'esistenza umana, abita le relazioni e conferisce senso all'essere nel mondo che diventa un co-esistere fatto di accoglienza, disponibilità, condivisione emotiva ed affettiva dei vissuti e delle emozioni, un crescere insieme attraverso le relazioni che diventano così educativamente costruttive e non indifferenti e anonime» (Iori, 2000, p. 56).

³⁶ Potenziale che la pedagogia deve sollecitare ed orientare nel corso dell'esistenza dell'educando con il fine di garantire il suo benessere esistenziale e relazionale.

L'agire pedagogico ha nel metodo l'elemento terzo³⁷ della relazione educativa (Perla, 2016, p. 31), cioè «quell'elemento connettore, il "combinato disposto" di azioni, strumenti, tecniche che fa da ponte fra l'io e l'ambiente, fra il soggetto e la realtà» (Perla, 2016, p. 34), che prepara l'educando "protagonista" alla scelta di cambiamento, divenendo capace di riconoscersi anche rispetto alle proprie fragilità o difficoltà ed egualmente capace di distaccarsene verso un nuovo dispiegarsi esistenziale emancipato. Ma come?

5.2. Come ri-educare? Principi "orientanti" e progetto esistenziale

Abbiamo già esaminato alcuni aspetti essenziali dell'agire ri-educativo, cogliendo gli aspetti convergenti alla prassi educativa, ossia la crescita psicofisica del soggetto e l'incremento delle capacità intenzionali, tutti orientati al futuro, lungo un percorso che 'procede in avanti' con direzione dal futuro al passato, verso lo sviluppo globale della persona.

Di certo, però, non sfuggono le maggiori difficoltà della ri-educazione: la sedimentazione di un vissuto disfunzionale e di una strutturazione interiore costruiscono una visione del mondo che spesso non viene per nulla percepita come disadattiva. Con la conseguenza di produrre un disequilibrio destabilizzante: «se durante l'esperienza educativa la scoperta della formazione di sé come soggetto possono avvenire in modo graduale progressivo, nel caso della rieducazione questa scoperta acquista (e spesso deve acquistare) un carattere di immediatezza e di drasticità. Dalla prospettazione di nuovi orizzonti e nuove possibilità, alla messa in crisi dell'attuale visione del mondo del ragazzo, l'intervento rieducativo si trasforma in genere in un profondo disorientamento» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 92).

³⁷ L'agire educativo, nell'accezione odierna, ha una struttura ternaria e non più binaria come un tempo era ritenuto (diade educando-educatore).

È chiaro quindi che il lavoro ri-educativo non può partire dal passato, poiché in tale caso il ragazzo non potrebbe prenderne le distanze se non con una forzatura educativamente posticcia; semmai il passato diventa il punto di arrivo di un percorso costruttivo e coscienziale rivolto al futuro: la problematizzazione del precedente stile di vita costituirà l'avvio di quel ripensamento pedagogico che amplierà l'orizzonte esistenziale dell'educando. Dunque, per richiamare le parole di Bertolini, il significato della ri-educazione è «essenzialmente quello di essere una trasformazione attiva frutto non tanto di una sistematica negazione del passato quanto di una rinnovata proiezione verso il futuro» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 93). Questa riflessione, letta sotto il profilo del metodo del lavoro educativo e nella logica del terzo pedagogico di cui abbiamo parlato, assume una funzione “strategica” «transazionale», cioè quella di «mantenere l'equilibrio fra separazione e partecipazione» (Perla, 2016, p. 35). Diremmo, quell'equilibrio volto a salvaguardare il diritto dell'educando a conservare la propria unicità, agevolando in lui il riconoscimento delle difficoltà legate al passato attraverso un percorso di cambiamento innescato dall'azione educativa che arricchirà la sua tavola dei valori e darà una nuova attribuzione di senso al vissuto per un suo effettivo superamento.

Tutto questo richiede l'esser-ci nella relazione educando-educatore, nell'alchimia di quel sottile dosaggio tra implicazione e distanziamento con cui l'educatore avvierà la comprensione entropatica del crescente e valuterà la sua educabilità: «egli deve costruire una mappa dei suoi luoghi di maggiore resistenza e di quelli su cui invece è possibile far leva durante il percorso rieducativo in modo che il ragazzo possa diventare attore di un riorientamento della sua intenzionalità» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 114). Ma è bene ritornare su un punto: letture riduzionistiche (De Leo, Patrizi, 1999, p. 50), escludenti la valenza di tutti i possibili fattori interagenti nel processo educativo, provocherebbero un rinforzo negativo del vissuto del

ragazzo a detrimento della stessa possibilità di un diverso orientamento della sua intenzionalità.

Questo è un passaggio fondamentale: la trasformazione della visione del mondo del giovane rischierebbe una deriva psicologista se non si tenesse conto delle variabili socio-ambientali, familiari, culturali ed esistenziali che hanno contribuito a strutturare la storia di devianza di quel minore. Barone valorizza la «sollecitazione pedagogica» dell'intenzionalità di Bertolini, ritenendo che essa «implichi l'apertura del campo di intervento a una molteplicità di variabili materiali e simboliche, sociali e culturali, psicologiche e antropologiche che proprio attraverso lo sguardo d'insieme delineano la pensabilità di un orizzonte differente in cui trovino spazio il desiderio, la progettualità, la scelta e la decisione del soggetto come componenti ineludibili di un lavoro educativo che chiama in gioco prepotentemente la dimensione esistenziale» (Barone, 2011, p. 196).

In sostanza, il modello educativo antropologico prospettato rimanda ad una ontologia dell'educazione che non è "pratica di normalizzazione", ossia finalizzata a conformare i comportamenti individuali secondo criteri definiti come "normali", ma apertura del campo di esperienza con cui il ragazzo possa sperimentare le proprie capacità, ma anche i suoi limiti, in modo da comprendere chi poter essere (Palmieri, in Perla, Riva, 2016, p. 26).

In breve, non vi può essere intervento che si dica educativo senza il pieno coinvolgimento del crescente e, del pari, senza il suo esplicito consenso sarà difficile conseguire i traguardi trasformativi sperati.

Questa affermazione reca in sé la consapevolezza che «la domanda del come educare non può avere in risposta un elenco di pratiche attuabili» (Perla, 2016, p. 36), ma -come afferma Perla- la necessità di iscrivere ogni atto educativo nella cornice valoriale di un progetto intenzionale da svilupparsi alla luce di «principi orientanti» incardinati sulle costanti del discorso educativo: «il soggetto educando, i mediatori specifici (le

pratiche), i contesti in cui ha luogo l'intervento, il lavoro educativo (di progettazione, valutazione, documentazione, formazione in servizio degli educatori)» (Perla, 2016, pp. 36-37).

Senza voler compiere azzardi interpretativi, riteniamo mutuabile in sede rieducativa la riflessione svolta dal punto di vista educativo-didattico (Perla, 2016, p. 37 ss), richiamando il primo tra i principi menzionati ovvero quello di inclusione. Esso riflette il compito tipico dell'educazione cioè quello di tracciare nuovi orizzonti di senso, nel nostro caso trasformativi, mediante la relazione autenticamente educativa tra educatore ed educando che concretizzerà il progetto esistenziale soggettivamente e socialmente partecipativo da realizzarsi attraverso la costruzione di un ottimismo esistenziale che annulli il senso di nullità del sé. Illuminanti le parole di Bertolini: «per ottimismo esistenziale intendiamo quel senso di appagamento dato dal pensarsi all'origine di un progetto di investimento di senso al mondo capace di realizzarsi a partire dai vincoli imposti dalla realtà e attraverso una pratica di negoziazione di senso con gli altri» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 133).

Il principio di valorizzazione, strettamente correlato alla variegata fenomenologia del disagio (marginalità, disabilità), ha nella radice pedagogica della difficoltà a divenire soggetto il punto comune su cui intervenire. L'educazione al bello, così definita da Bertolini, intesa come esperienza di una finalità senza scopo, consentirà ai ragazzi difficili di appropriarsi di «una nuova categoria -la bellezza- con cui interpretare la realtà, ogni realtà. In altre parole, il ragazzo non avrà tanto introiettato una lista di cose belle quanto la capacità di esercitare un giudizio sul reale» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 136).

Lo sguardo pedagogico di chi sa leggere il positivo, laddove gli altri vedono solo il negativo, valorizza l'interiorità dell'educando, coglie luci sconosciute e propizia -evidenzia Perla- esperienze capaci di «aprire ai ragazzi l'orizzonte di un futuro diverso» (Perla, 2016, p. 39). Questo

comporterà anche la personalizzazione delle attività educative da sviluppare mediante la diretta partecipazione dei crescenti nel processo pedagogico che li riguarda.

Ogni progetto educativo, inoltre, è sempre un lavoro di relazioni perché trova esplicazione nel rapporto Io-Tu e si manifesta come un essere con, aperto al dialogo educante che ha per sua natura carattere di reciprocità ed affettività. Quest'ultima, quale moto interiore orientato verso l'altro per sostenerlo, si fonda sulle emozioni come condizioni di cura dell'educando. Esse spingono a vivere il sentimento dell'altro "come se fosse il proprio" e costituiscono una componente essenziale del lavoro educativo in quanto consentono la condivisione esistenziale che è primariamente crescita (Milan, 2005) in senso pedagogico. In altri termini, le emozioni consentono di scoprire la ricchezza interiore di ogni ragazzo, riconoscendo e comprendendo il suo sentire per accompagnarlo nel processo di cambiamento esistenziale autentico e duraturo perché emotivamente accolto e desiderato (Mortari, 2006).

Nel complesso, i "mille impliciti" (Perla, 2010) dell'agire educativo rimandano ad un approccio privo di invadenza interpretativa o congetturale, fatto di ascolto, di attesa, ma anche di riflessività dell'educante. Quest'ultima esclude il pericolo dell'autoreferenzialità, specie nel contesto penitenziario, che decentrerebbe l'esperienza educativa "dell'utente", impedendo il suo radicarsi trasformativo (differenziandosi dalla quotidianità) secondo le caratteristiche, gli interessi ed i progetti dell'utente-crescente.

6. Biografia rieducativa tra passato, presente e futuro

È giunto il momento del confronto reale, quello cioè della concreta materialità dell'esperienza, ovvero delle strategie educative adottate nella

difficile storia di Silvia, e della verifica degli effetti di ordine educativo prodotti, primo fra tutti, quello della dilatazione del campo di esperienza nella sua vita, attuale -contraddistinta dallo stato detentivo- e futura. Il delitto per il quale risulta condannata con sentenza definitiva è doppiamente drammatico poiché riguarda l'uccisione della madre ed ancora oggi non è stato ammesso.

Dalla lettura delle relazioni emerge con vivida chiarezza l'adozione del modello antropologico il cui fulcro educativo è rappresentato dalla centralità della ragazza: i bisogni materiali ed evolutivi sono stati promossi attraverso l'osservazione, la comprensione, il confronto e il sostegno, favorendo la rilettura della sua condizione emozionale, della storia personale e del dipanarsi della vicenda familiare -all'ingresso narrata come priva di imperfezioni e sofferenze-. La necessità di sperimentare le proprie capacità, ampliando l'orizzonte esistenziale e superando le forti limitazioni personali che hanno condizionato le sue esperienze di apprendimento e limitato la visuale di osservazione, costituiscono il nuovo progetto esistenziale di Silvia.

Nel richiamare i passaggi educativi più importanti e gli snodi riflessivi di Silvia, si scorge la confluenza di più saperi secondo quella tolleranza epistemologica necessaria alla complessità esistenziale sulla quale si 'interferisce' pedagogicamente. In questa dialettica, connotata dal contesto detentivo in atto, si sviluppa la sfida più importante, ovvero di un educare nella pena (Schermi, 2016), che attraversi il punire e il sanzionare per tornare ad incontrare da vicino l'adolescente in conflitto con la legge, con i suoi disagi e bisogni: «chi educa nella pena sa bene come sia professionalmente oneroso e organizzativamente ambizioso tenere insieme 'riflessione' e 'lavoro' educativo. Ciò, forse, anche perché nel tentativo di riuscire a contenere l'interferenza cogente della 'pena', spesso le sofferenze, le criticità, i vincoli, i salti di senso a cui è esposto l'educare

in aria penale tendono ad essere sottaciuti, minimizzati se non anche trascurati» (Schermi, 2016, p. 201).

Dunque, un punire ‘obbligato’ che rechi in sé, oltre alla imprescindibile afflizione, un ri-costruire e un ri-educare proiettati verso un dopo che abbia la consapevolezza del prima e della frattura derivata dal delitto.

Ma partiamo dall’inizio, cioè dai primi momenti di contatto con la realtà penitenziaria e gli educatori e dal delicato passaggio da una situazione di assoluta alterità a quella che nel tempo potrà diventare mutua conoscenza, dall’opacità alla trasparenza dei sé (Bertolini, Caronia, 1993, p. 101).

Silvia, oggi di anni 22, si trova in istituto penale fin dall’ottobre 2015. Come dicevamo, è stata condannata in via definitiva per l’omicidio della madre alla pena di 14 anni di reclusione con permanenza in carcere (considerato il periodo di liberazione anticipata) fino al 2028.

Dopo un periodo iniziale di smarrimento e disorientamento rispetto al contesto detentivo, connotato da un senso di vulnerabilità correlato all’ingresso in carcere, la giovane si è adeguata gradualmente all’ambiente, manifestando un comportamento corretto sia verso gli altri che verso le regole vigenti nella struttura. Si è narrata come giovane timida, insicura, molto sensibile, alla quale piace disegnare e leggere. Ha raccontato della sua bocciatura, dell’essere stata vittima di episodi di bullismo e del trasferimento in altra sezione della stessa scuola; ha aggiunto di essere appassionata di videogiochi e di aver conosciuto un ragazzo, più grande di lei, con il quale ha intrapreso una relazione virtuale durata otto mesi.

Sin da subito si è evidenziata in Silvia una notevole capacità di adesione alle attività trattamenti, ma la situazione emotionale è apparsa fin dalle prime osservazioni molto complessa: la sofferenza per la perdita della mamma, la lontananza dalla figura paterna alla quale è molto legata, l’inserimento in un contesto avulso dal suo abituale *modus vivendi* e l’impossibilità di partecipare ad eventi familiari hanno condizionato il suo stato emotivo, oscillando tra momenti di tranquillità ad altri di tristezza e

sconforto. Un momento particolarmente difficile è stato quello successivo alla lettura delle motivazioni della sentenza: Silvia non ha mai ammesso di aver commesso il grave reato a lei ascritto ed ha reagito con un atteggiamento di paralisi e mutismo per qualche giorno.

A partire da questo primo necessario livello di conoscenza fattuale, il progetto pedagogico si è mosso in una prospettiva conoscitiva più profonda volta a penetrare la soggettività e la comprensione della situazionalità di Silvia. In breve, secondo quello stile educativo fondato sull'entropia (Bertolini, Caronia, 1993, p. 39), volta a cogliere la visione del mondo della ragazza. Diversi i temi: la dilatazione del suo campo di esperienza, costruendo condizioni, moltiplicando sollecitazioni che possano farle sperimentare prospettive esistenziali e sociali che non ha avuto l'opportunità di considerare o che non ha mai conosciuto; ripensarsi attraverso lo scorrere del tempo; essere capace di progettare la sua esistenza attuale in funzione di scopi che raggiungerà solo con il tempo; lavorare sulle relazioni, comprese quelle familiari; agevolare un percorso di autonomia e indipendenza.

La giovane, in tutti questi anni, ha partecipato alle attività rieducative (di formazione scolastica e professionale, espressivo-relazionali, volontaristiche) con impegno e molteplici soddisfazioni personali. Le doti artistiche di Silvia sono state incentivate consentendole di frequentare un corso di studi affine ai suoi desideri: dipingere sembra rappresentare un modo per pensare al futuro, per 'oggettivare' la sua passione.

Il lavoro d'equipe ha prodotto quella descrizione densa suggerita da Bertolini con la quale si è potuto cogliere non solo ciò che Silvia è o è stata, fa o ha fatto, ma le strutture significative attraverso cui lei percepisce, interpreta e progetta il suo essere e il suo fare. L'osservazione compiuta è plasticamente riconducibile alla spirale progressiva che tende alla comprensione della ragazza attraverso un continuo movimento di andata ritorno, dal dettaglio locale (singole azioni, specifici comportamenti,

racconti o episodi) alla connessione globale di senso, al rapporto biunivoco tra le singole parti che testimoniano il tutto e il tutto che motiva ciascuna di esse.

Il nodo estremamente complesso riguarda il tema dell'ammissione (non in senso giuridico) del reato, dovendo evitare che la detenzione diventi un ostacolo all'autenticità del rapporto educativo e si trasformi in insuperabile impedimento al cambiamento per una nuova 'ricollocazione' nel mondo e con gli altri.

Silvia sin dall'ingresso in istituto ha sempre espresso la sua innocenza, peraltro supportata dal padre, ed ha mostrato l'evidente difficoltà ad ammettere anche solo la possibilità di aver commesso il reato per il quale è stata condannata. Questa reazione potrebbe essere letta, sul piano psichico ed emotivo, quale impossibilità ad accettare l'idea di essere autrice di questo delitto ed è probabile che la ragazza metta in atto l'assoluto diniego quale meccanismo di difesa primario. Se da un canto i colloqui psicoterapici di sostegno proseguono con regolarità, per altro verso ci sono stati bruschi momenti di resistenza in cui Silvia ha espresso il bisogno auto conservativo di preservare il suo equilibrio e di resistere alle quote di grave sofferenza emotiva che emergono dalla rilettura della sua storia familiare e personale.

La giovane considera la condanna ingiusta e immotivata ed esprime sentimenti di rabbia, ancora persistenti, unitamente alla disperazione rispetto all'ingiustizia che avrebbe subito. Detta condanna non è vissuta come il riconoscimento di una propria responsabilità della commissione del delitto, ma piuttosto come la conseguenza di un imbroglio di cui si sente vittima. Ritene, infatti, che le indagini espletate siano state approssimative e dirette esclusivamente sulla sua persona, tanto che hanno portato al verdetto di condanna nonostante altre evidenze e possibili direzioni investigative mai esplorate. Per questo continua a sostenere di non appartenere a 'questo mondo', quello del carcere, e per quanto la sua

adesione alle attività trattamento sia stata alta, rimane di ‘superficie’, non percependosi come detenuta quale conseguenza della commissione dell’atroce reato.

Ad ogni modo, la possibilità offerta a Silvia di dare sfogo alle preoccupazioni espresse e alla rabbia si è trasformata, via via, nella progressiva certezza di poter parlare di sé ad adulti (educatori) che non la giudicano: le evoluzioni e involuzioni, tipiche del passaggio dalla destrutturazione alla ristrutturazione educativa, costituiscono la fase di passaggio, di trasformazioni parziali, di regressioni a favore di modelli superati e aperture verso nuove prospettive, su cui lo sguardo pedagogico dovrà mantenere una costante attenzione per calibrare le proposte sulla storia interiore in evoluzione della ragazza.

In specie, l’aumentare della consapevolezza su quello che sarà il proprio futuro a seguito del passaggio in giudicato della sentenza di condanna (2018) produce momenti nei quali l’atteggiamento di Silvia nei confronti delle attività proposte diventa talvolta denigrante, polemico e a tratti ostile. Questa modalità è stata letta dall’équipe educativa come un modo per comunicare la sua enorme sofferenza, che va in ogni caso accolta, per dare spazio -con i tempi evolutivi della ragazza- a una maggiore maturità riflessiva e ad autonomia di pensiero.

Silvia tuttora vive una dimensione particolare: l’équipe interagisce e costruisce il senso del lavoro educativo con una persona che non ammette il reato per il quale si trova in detenzione nella consapevolezza della immanenza del rischio di un improvviso affiorare alla coscienza della condotta omicidiaria e nella contestuale necessità di progettare, per lei e con lei scenari possibili, barlumi di normalità, nell’ambito di una realtà esistenziale complessa e imponderabile quale è l’adolescenza. L’ulteriore prospettiva offerta di collaborare ad un progetto solidale grazie al supporto del cappellano dell’istituto penitenziario, ha dato la possibilità a Silvia di sperimentarsi in una dimensione comunitaria non solo per accrescere il suo

bagaglio esperienziale, sociale, ricreativo e quindi favorire l'incontro con altri mondi possibili, ma anche perché ciò potrebbe costituire una premessa rispetto alla fattibilità di una esecuzione penale che valorizzi la misura di comunità qualora ve ne fossero le condizioni.

Resta comunque fermo in Silvia il desiderio di un futuro appagante e la voglia di vivere la sua età, di non spegnere i suoi sogni, di continuare a progettare il nuovo orizzonte esistenziale su cui ella appare concentrata e propositiva. Gli aspetti creativi della sua personalità costituiscono una grande risorsa di espressività esistenziale: mostra con piacere i propri disegni, parla con soddisfazione dei risultati ottenuti e si prefigura il futuro progettando una vita possibile e realizzabile.

Nonostante la fatica emotiva e psicologica, la situazione della giovane sembra volgersi in un'ottica positiva attraverso nuove opportunità di senso che possano consentire un ripensamento del mondo e la propria collocazione in esso. Ancora una volta l'approccio fenomenologico della pedagogia interpretativa coglie nel segno: «moltiplicare le esperienze di vita, giocando sulla loro disomogeneità, è uno strumento per far sì che il ragazzo sperimenti la figurabilità del reale ossia la sua disponibilità ad essere variamente significato. Ciò che il mondo è o non è (la costruzione di una 'ontologia' soggettiva), ciò che del mondo può essere rilevante o irrilevante, dipende -in parte- dal punto di vista con cui lo si guarda e dai significati che da quel punto di vista possiamo attribuirgli. Ampliare il campo di esperienza, diversificare i tipi di incontro con il mondo, può essere, per il ragazzo, il segno tangibile della molteplicità dei punti di vista possibili e dunque uno strumento per cominciare a capire che la realtà può essere in molti modi e che, al di là delle più immediate costrizioni, un individuo possiede comunque uno spazio di attribuzione autonoma di senso» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 132).

Silvia, infatti, sembra includere nel proprio mondo interno altre figure che assumono autorevolezza e ri-conoscimento non solo per l'affetto provato,

ma perché con loro ha tratto maggiore consapevolezza sulla possibilità di riuscire ad accogliere cognizioni, pensieri ed emozioni interiori non sempre coerenti con l'immagine di sé, senza avvertire -come accadeva in passato- quel sentimento di costante minaccia al senso della propria identità e appartenenza.

Questo ampliamento intenzionale ha consentito un'apertura alle esperienze, vivendole con curiosità, ed ha agevolato delle interazioni fiduciose attraverso le quali la ragazza viene accompagnata nel suo cammino di dilatazione del proprio orizzonte esistenziale e sostenuta in modo costruttivo nel percorso di crescita, di emancipazione e di maturazione affettiva e di pensiero.

Silvia ha utilizzato lo spazio di ascolto a lei dedicato, mostrandosi a proprio agio rispetto al periodo iniziale e migliorando la capacità di espressione delle proprie emozioni, per raccontare la sua realtà personale (sentimenti, aspirazioni, desideri, dolori). Ha percepito di essere stata accolta, di potersi affidare a figure che le propongono dei percorsi di crescita, di consapevolezza, di maturazione, di riflessione condivisi con lei e che la stimolano a sperimentarsi anche in quelle attività dove lei si mostra più timida.

La partecipazione alle diverse attività dell'istituto, talvolta connotata da fasi di oppositività e di scarsa motivazione, è comunque caratterizzata dall'impegno di trovare un adattamento rispetto a un contesto ritenuto estraneo. Nel complesso ella manifesta la capacità di riuscire a cogliere gli stimoli costruttivi al confronto, soprattutto in relazione alla necessità di compiere un salto evolutivo per affrancarsi dalle dipendenze infantili e sviluppare capacità auto-osservative e auto-regolative interne che possano favorire una riflessione attiva su di un sé in divenire. La giovane gestisce i propri stati di angoscia³⁸, pur presenti nonostante il tentativo di eluderli,

³⁸ Nella recente relazione psichiatrica, del febbraio 2021, si conferma l'esclusione di patologie psichiatriche: «fatte salve alcune riferite e sfumate note di ansia, Silvia non ha mai manifestato

attraverso la condivisione dei suoi vissuti con una compagna. Anche se è alla continua ricerca di dimostrare ad ogni costo la propria autonomia e lo svincolo dai legami affettivi, quasi a voler sopprimere il bisogno di sentirsi accolta e sostenuta, risulta altrettanto forte il desiderio imperativo di condividere il proprio sentire.

Nel corso del tempo la ragazza, sostenuta nei diversi percorsi (psicologico, educativo, rieducativo), ha conquistato sempre più ampi margini di consapevolezza con riguardo ai suoi vissuti personali e familiari. Alla problematicità iniziale di una rilettura consapevole della propria storia di vita, segnata dal disagio e dalla sofferenza rispetto alle dinamiche familiari, è subentrata, durante i colloqui, l'esplicitazione di sentimenti di grave sofferenza sia propri che della madre ed il malfunzionamento intra-familiare, contrassegnato da un atteggiamento collerico del padre e da una conseguente grave paralisi della condizione emozionale familiare. Queste aperture e fenditure del tempo/spazio nelle relazioni familiari non sono state ancora sufficienti a dare una continuità narrativa e di integrazione tra il presente e il passato, tra il vissuto, il percepito e l'agito, evidenziando a tutt'oggi una frammentazione dei vissuti, delle emozioni e delle percezioni interne e una scarsa corrispondenza di queste stesse con i corrispettivi esterni.

La storia di Silvia, ovvero la griglia interpretativa attraverso cui ella attribuisce significato al mondo e regola il suo comportamento, costituisce il suo modello di realtà, ma anche un modello per la realtà che, come tale, «orienta l'azione del soggetto nel mondo, i suoi comportamenti e le sue relazioni con gli altri» (Bertolini, Caronia, 1993, pp. 174-175). L'obiettivo del lavoro rieducativo si muove nello scarto tra biografia personale e biografia rieducativa dovendo cioè provocare una modificazione di quel

sintomi di patologia psichiatrica di asse primo. Non necessita di terapia psico farmacologica al momento. Si ritiene opportuno suggerire, per quanto possibile, di ampliare al massimo il mondo esperienziale e relazionale della giovane (...).

sistema profondo di significati che produca una nuova visione di sé e delle realtà, ossia un nuovo modello per orientare il proprio comportamento nella realtà. La consapevolezza acquisita dalla giovane, quale obiettivo intermedio del percorso rieducativo, per quanto ancora non piena, ha permesso l'avvio del distacco critico alle rappresentazioni idiosincratiche del suo vissuto.

Lungo il cammino di consapevolezza, la giovane ha riconosciuto e compreso le difficoltà del proprio mondo familiare rispetto al quale, oggi, riesce ad esprimere la sua sofferenza, a raccontare e delineare le caratteristiche paterne e materne in maniera più aperta. Con riferimento al padre, specie nell'ultimo periodo (anche a causa delle restrizioni pandemiche), Silvia ha compreso di doversi sganciare dalla relazione simbiotica con il genitore e decidere in modo più autonomo della propria vita, manifestando maggiore tolleranza verso i sentimenti negativi che potrebbero riguardarla.

Bertolini, nell'Esistere pedagogico, ci ricorda che l'esperienza educativa in quanto storia possiede una caratteristica ineliminabile: l'irreversibilità (Bertolini, 1988). Ma essa, in questo caso, appare doppiamente irreversibile. Non è data la possibilità di tornare indietro, di annullare o modificare le circostanze oggettive e le elaborazioni soggettive che hanno progressivamente costituito la storia di Silvia. Non è nemmeno possibile riannodare il nastro del suo vissuto e il dramma, ancora non comprensibile, del delitto commesso contro la madre.

Leggere la propria biografia, tra passato, presente e futuro, attraverso lo scarto di crescita offerto dalla biografia rieducativa significa accostare alla propria storia e alle esperienze vissute nuovi significati. Non si tratta di verità o falsità, di interpretazioni vere o false, non è la dimensione giuridica che stiamo sfiorando, ma l'individuazione di senso e di significati attribuiti ai fatti vissuti. In questo la trasversalità temporale tra passato, presente e futuro, coglie la 'discutibilità' dei fatti vissuti in vista di una rielaborazione

critica degli schemi di significato a favore di un processo generativo di autorinnovamento. Silvia sembra aver avviato questo cambiamento, orientata com'è ad esprimere con determinazione la richiesta di aiuto e sostegno al fine di poter andare avanti e procedere nell'evoluzione della sua persona, nonostante la fatica della sofferenza.

Quest'ultima è lo snodo per il prosieguo rieducativo ed esistenziale. Essa rappresenta il canale di comunicazione profondo con quanto non esplicitato, ma carsicamente avvertito.

La gravità dei fatti accaduti, la rilevanza e significatività del reato, il diniego dello stesso restano un macigno emotivo irreversibile. Il 'fatto', o secondo Derrida il misfatto, appartiene al passato, alla vita già vissuta. Come dicevamo, non si cancella, non si nasconde se non per necessità difensive mediante meccanismi di rimozione o rifiuto. Il lavoro educativo guarda al vissuto e al presente, si muove tra il prima e il dopo, progettando un crescere futuro.

Qui si apre il varco della drammaticità futuribile, ovvero il rischio che quel fatto rimanga nell'intimo inespresso, divenendo fardello, peso insostenibile. Crediamo che la possibilità di ri-cominciare (Arendt, 1966) passi per il disvelamento di sé e il perdono, ben al di là della logica penale o penitenziaria. Quale sfida alle categorie ordinarie dell'umano, il perdono prende senso e trova la «sua possibilità solo laddove esso è chiamato a fare l'impossibile e a perdonare l'imperdonabile» (Derrida, 2004, p. 46).

Bibliografia

Agazzi E., (1976). *Criteri epistemologici fondamentali delle discipline psicologiche*, in AA.VV., Siri G. (a cura di), *Problemi epistemologici della psicologia*. Milano: Vita e Pensiero, II.

Aleo S. (2011). *Criminologia e sistema penale*. Padova: Cedam.

Id. (1999). *Diritto penale e complessità. La problematica dell'organizzazione e il contributo dell'analisi funzionalistica*. Torino: Giappichelli

Antolisei F. (1997). *Diritto penale, parte generale*. Milano: Giuffrè.

Arendt A. (1966). *Vita Activa. La condizione umana*, tr. it. di Finzi S. Milano: Bompiani.

Balloni A., Bisi R., Sette R. (2015) *Principi di criminologia. Le teorie*. Milano-Padova: Cedam-Wolters Kluwer.

Bandini T., Gatti U. (1999). *Imputabilità e minore età*, in *Trattato di Medicina Legale e Scienze Affini*, di Giusti G. (a cura), vol. V, Padova.

Baratta A., (1977). *Conflitto sociale e criminalità. Per la critica della teoria del conflitto in criminologia*, in 'La questione criminale', anno III, n.1

Bargis M. (2019) (a cura di). *Procedura penale minorile*, Giappichelli.

Barone P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza*. Milano: Guerini Scientifica.

Barone P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica*. Milano: Unicopli.

Basaglia F., Ongaro E. (1971) *La maggioranza deviante. L'ideologia del controllo sociale totale*. Torino: Einaudi.

Becker H.S., (1963). *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*. Torino (1987): Edizioni gruppo Abele.

Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili*. Milano: Franco Angeli (ed. agg. 2015).

Bertolini P. (1988). *Esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolino M. (2009). *Il reo e la persona offesa. Il diritto penale minorile*. Milano: Giuffrè.

Berzano L., Prina F. (1955). *Sociologia della devianza*. Roma: Nis.

Brentano F. (1874), *La psicologia dal punto di vista empirico*, a cura di Liliana Albertazzi. Vol. I; Vol. II: *La classificazione dei fenomeni psichici*; Vol. III: *Coscienza sensibile e coscienza noetica*, Bari: Laterza 1997.

Bricola F., (1973). *Teoria generale del reato*. Torino: Utet

Cambi F. (2005). *La pedagogia generale oggi: problemi di identità*. In Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spatafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*. Firenze: La Nuova Italia.

Catella M., Massa R. (2000). *Prevenzione: un alibi minimalista e dipendenze: a proposito di uno statuto preventivo e terapeutico delle scienze della formazione, intervista saggio*. Milano: Caritas Ambrosiana.

Centonze F. (2005). *L'imputabilità, il vizio di mente e i disturbi di personalità*, in Riv. it. dir. proc. pen., p. 256. Milano: Giuffrè.

Ceretti A. (1996). *Come pensa il Tribunale per i minorenni – una ricerca sul giudicato penale a Milano dal 1934 al 1990*. Milano: Franco Angeli.

Id., *Il concetto di maturità nel minore. Alcune proposte per la sua valutazione dal punto di vista dello scienziato e dell'uomo*, in Minori e Giustizia, 3-4, 2003.

Cloward R.A, Ohlin L.E. (1960). *Teoria delle bande delinquenti in America*. Bari (1968): Laterza.

Cohen A.K. (1963). *Ragazzi delinquenti. La cultura della banda*. trad. it. (di G.A. De Toni). Milano: Feltrinelli, Milano; Id. (1969). *Controllo sociale e comportamento deviante*. Bologna: Il Mulino.

Coppetta V. M. G. (2019). *Le scelte di fondo dell'esecuzione penale "aperta"*, in *L'esecuzione delle pene nei confronti dei minorenni*, Commento al d.lgs. 2 ottobre 2018, n. 121, Caraceni L. e Coppetta V. M. G., (a cura di). Torino: Giappichelli.

Demetrio D. (2000). *L'educazione interiore*. Firenze: La Nuova Italia, p. 46.

De Leo G. (1981). *La giustizia dei minori: la delinquenza minorile e le sue istituzioni*. Torino: Einaudi.

Id., (1990) *La devianza minorile. Metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento*, collana Nis. Roma: Carocci.

De Leo G., Bollea G. (1988). *Il parricidio in età evolutiva, in Criminologia dei reati omicidiari e del suicidio*. vol. VII, Ferracuti F. (a cura di) *Trattato di criminologia, medicina criminologica e psichiatria forense*.

- De Leo G., Patrizi P. (1999). *Il Trattamento degli adolescenti devianti*. Roma: Carocci.
- Derrida J. (2004). *Perdonare*. tr. it. di L. Odello. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J., (1929). «*The Sources of a Science of Education*», in *The Later Works (1925-1953)*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, vol. 5, 1984.
- Di Nuovo S., Grasso G., (ed. 2005). *Diritto e procedura penale minorile. Profili giuridici, psicologici e sociali*. Milano: Giuffrè, 2.
- Durkheim E. (1893). *Breviario di sociologia*. Roma: Newton Compton, ed. 1981.
- L. Eusebi, 2013, p. 528 *La risposta al reato e il ruolo della vittima*, in *Diritto penale e processo (Editoriale)*, 5.
- Fiandaca G, Musco E. (2007). *Manuale di diritto penale. Parte generale*. Bologna: Zanichelli.
- Fiandaca G. (1987), *Considerazioni su colpevolezza e prevenzione*, in *Riv. It. dir e proc. pen.*, p. 871. Milano: Giuffrè.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA 2002.
- Gallino L. (1978). *Dizionario di Sociologia*. Torino: UTET.
- Garfinkel H., (1967). *Studies in ethnomethodology*, Cambridge polity press.
- Garland D. (1999). *Pena e società moderna. Uno studio di teoria sociale*. Milano: Il Saggiatore (trad. it).
- Giostra G. (2016) (a cura di), *Il processo penale minorile*. Milano: Giuffrè.
- Goffman E. (1968) *Asylum. Le istituzioni totali*. Torino: Einaudi.
- Hart H. L. A. (1981). *Postscript: Responsibility and Retribution, in Punishment and Responsibility: Essays in the Philosophy of Law (1968)*, trad. it. di M. Jori, Poscritto: responsabilità e retribuzione, in *Responsabilità e pena*. Saggi di filosofia del diritto. Milano: Edizioni di Comunità.
- Hassemer W. (2012). *Perché punire è necessario*. Bologna: Il Mulino.
- Iori V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini Associati.

- Id. (2007). *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V., Rampazi M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Kitsuse J. I. (1962). *La reazione societaria al comportamento deviante*. in (a cura di) Ciacci M. (1983). *Interazionismo simbolico*. Bologna: Il Mulino, Bologna.
- Lamert E. M. (1951). *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*. Milano: Giuffrè, 1981.
- Lanza L. (1994). *Gli omicidi in famiglia*. Milano: Giuffrè.
- Id. (1982). *La risposta giudiziaria dei tribunali per i minorenni alla devianza penale minorile*. in Risposte giudiziarie alla criminalità minorile. Milano: UNICOPLI
- Larizza S. (2005). *Il diritto penale dei minori. Evoluzione e rischi di involuzione*. Padova: Cedam.
- Loiodice L. (2013) a cura di. *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Luhmann N. (1984). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. Bologna: Il Mulino.
- Maggia C., *Il minore autore di reato non è un nemico*, in *Questione giustizia*, 5 luglio 2016.
- Maglia V. L. (2018). *Verso il nuovo ordinamento penitenziario: le esigenze educative dei condannati minorenni*. in *Minori e giustizia*, n. 1.
- Manna A. (2012). *Corso di diritto penale*. Padova: Cedam, Padova.
- Mannheim H., (1965). *Comparative Criminology, Trattato di criminologia comparata*, (a cura di) Ferracuti F. (1975). Torino: Einaudi.
- Mantovani F. (2007). *Diritto penale*. Padova: Cedam.
- Id. (1984), *Il problema della criminalità*. Padova: Cedam.
- Id. (1990). *L'imputabilità sotto il profilo giuridico*. in F. Ferracuti, (a cura di), *Trattato di criminologia, medicina criminologia e psichiatria forense*. Vol. 13. Milano: Giuffrè.
- Martucci P. (2000). *Maturità psicofisica e imputabilità del minore*. in *Famiglia e diritto*, 2.
- Matza D. (1969). *Come si diventa devianti*. Bologna: Il Mulino, 1976.
- Mead G. H. (1934). *Mente, sé e società*. Firenze: Editrice Universitaria G. Barbera, 1966, 2 ed.

Merton R. K. (1949). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: Il Mulino, 1971. Vol. I, *Teoria Sociologica*; Vol. II, *Studi sulla struttura sociale e culturale*; Vol. III, *Sociologia della conoscenza e sociologia della scienza*, 7 ed., 1983.

Merzagora Betsos I. (2015). *La violenza in famiglia*. in Jus online 1/2015. Id., *Criminologia*, Cedam, Padova, 2006.

Merzagora Betsos I., Cipolla S. (1996). *Fenomenologia dell'omicidio minorile e risposte istituzionali*, in *Processo penale minorile: aggiornare il sistema*. De Cataldo L. Neuburger (a cura di). Padova: Cedam.

Milan G. (2005). *Disagio giovanile e strategie educative*. Milano: Città nuova editrice.

Milani P. (1995). *Devianza minorile: interazione tra giustizia e problematiche educative*. Milano: Vita e pensiero.

Id. (2012). *La (ri)educazione del minore autore di reato: come?* in «Minori giustizia», 3.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Palermo Fabris E., Presutti A. (2011). *Diritto e procedura penale minorile*, in *Trattato di diritto di famiglia* (diretto da) P. Zatti, vol. V, Milano: Giuffrè.

Palmieri C. (2016). *L'agire educativo: verso un nuovo paradigma*. in *L'agire educativo* di Perla L., Riva M. G. a cura di (2016). Brescia: La Scuola.

Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Papi F. (2001). *Sull'educazione*. Milano: Ghibli-Mimesis.

Park R.E., Burgess E.W., R.D. McKenzie R.D. (1925). *La città. Suggerimenti per lo studio del comportamento umano nel contesto urbano* (1967), trad.it., Milano: Edizioni di Comunità.

Perla L. (2016). *La mediazione "plurale" nel lavoro educativo*, in *L'agire educativo* di L. Perla, M.G. Riva (a cura di) 2016. Brescia: La Scuola.

Ponti G. (1986). *Presentazione*. In Sutherland E.H. (1986). *La criminalità dei colletti bianchi e altri scritti*. Milano: Unicopli.

Portigliatti Barbos M., Scatolero D. (1985). *L'omicida minorenne*, in G. Canepa (a cura di), *Fenomenologia dell'omicidio*. Milano: Giuffrè.

Radzinowicz L.M. (1968). *Ideologia e criminalità*, p. 27 ss., Milano: Giuffrè.

Romano M., Grasso G. (1995). *Commentario sistematico del codice penale*, artt. 97 e 98 c.p., p.70 ss. Milano: Giuffrè.

Salcuni G. (2013). *La colpevolezza e le cause che la escludono*. In *Trattato di diritto penale, parte generale*. II, Cadoppi A., Canestrati S., Manna A., Papa M. (diretto da). Torino: UTET

Schermi M. (2016). *Educare e punire. L'esperienza educativa nella difficile impresa di 'liberare' e 'contenere'*. Bari: Edizioni La Meridiana

Schippkowski N., (1963). *L'omicidio di familiari commesso da minorenni*, in *Quaderni di criminologia clinica*. p. 4.

Spatafora G. (2010). *L'identità della pedagogia*. Ulteriori Riflessioni, in EDUCATION SCIENCES & SOCIETY, I.

Shaw C.R., McKay H.D. (1929). *Delinquency Areas*. University of Chicago Press.

Id., *Social Factor Juvenile Delinquency*, vol. II, National Commission on Law Observance and Enforcement, *Report the cases of crime*, U.S. Government Printing Office, Washington, 1931.

Id., *Juvenile Delinquency in urban areas*, University of Chicago Press, Chicago, 1942 (rist. 1969).

Spadafora G. (1992). *L'identità della pedagogia*. Milano: Unicopli.

Sutherland E. H. (1929). *Crime and the conflict process*, in *The Journal of Juvenile Research*, trad. It., *Il crimine come processo conflittuale*. In *La criminalità dei colletti bianchi e altri scritti*, (a cura di) Ceretti A. e Merzagora Betsos I. Milano: Unicopli, 1986.

Sutherland E. H., Cressey D. R. (1960). *Principles of Criminology*, Oxford, trad. it., *Criminologia*, Giuffrè, Milano 1996.

Tanay E., (1976), *Reactive Parricide*, in *Journal of forensic sciences*, 21, 1.

Traverso G. B., S. Ciappi S. (1999). *Fenomenologia dell'omicidio in Italia*. In Giusti G. (a cura di), *Trattato di medicina legale e scienze affini*. Vol. IV. Padova: Cedam.

Thomas W.I. e F.W. Znaniecki F.W. (1958). *Il contadino polacco in Europa e in America* trad. it. (1968) Milano: Edizioni di Comunità.

Van De Kerchove M. e Ost F., (1995), p. 85. *Il diritto ovvero i paradossi del gioco*. Milano: Giuffrè

Von Bertalanffy L., (1971). *Il sistema uomo*. Milano: ILI.

E. Zanetti (2016), *Panorama internazionale e spunti comparatistici in tema di responsabilità penale del minore*. In D. Vigoni (a cura di), *Il difetto d'imputabilità del minorenne*. Torino: Giappichelli.