

## Istituto della “messa alla prova” e ri-educazione. Questioni e temi pedagogico/educativi

### Probation and rehabilitation institute. Pedagogical/educational issues and topics

RICCARDO PAGANO

*The 1988 reform of the Juvenile Criminal Trial has among its most important innovations the institution called "suspension of the trial", to test the accused minor putting him on probation. With this institution, the legislator didn't want to intervene introducing an indulgent element, but rather offering the possibility of a re-educational and social rehabilitation path to an accused child, with the value of probation, which is different from the English "probation system", because it doesn't follow condemnation, but it intervenes during the trial preceding the judicial decision. It is a chance offered to ensure a minor that he/she will not incur condemnation and punishment. During the "testing", the identification of rehabilitation strategies becomes essential, and they should be reasonable, consensual, adequate, feasible, practical, positive, flexible and verifiable. The role of the pedagogue and of the educator in the institution of probation is a leading one. The pedagogy of "subject, context and situation" must think about its principles and theoretical categories. Education is subject to the close examination of the educator's action, who must go with the rehabilitation path during the "testing", and who must be able to plan the re-educational intervention taking the whole responsibility in a dual perspective: a sustainable one and the possibility to modify existence. Education must sketch out a sort of experiential transcendence which allows the minor with a deviant behaviour to place himself/herself intentionally in the context/society again. This "testing", today, has also been extended to adults, and it will involve some further critical reflections by pedagogy.*

La riforma del processo penale minorile del 1988 ha tra le sue novità più significative l'istituto della sospensione del processo con messa alla prova dell'imputato minorenni. Con questo istituto il legislatore non è intervenuto per introdurre un elemento di natura clemenziale, quanto piuttosto per offrire all'imputato minorenni la possibilità di un percorso di recupero rieducativo e sociale con valenza di "probation" differente, però, dal *probation system* anglosassone perché non è posteriore alla condanna, ma interviene nel corso del processo e precede la pronuncia del giudice. La messa alla prova è una *chance* che viene offerta all'imputato minorenni per far sì che non incorra nella condanna e nella pena. Durante la messa alla prova diventa di fondamentale importanza la

individuazione di strategie rieducative ragionevoli, consensuali, adeguate, praticabili, concrete, positive, flessibili, verificabili. Il ruolo del pedagogico e dell'educativo con l'istituto della messa alla prova è primario. La pedagogia del soggetto, di contesto e in situazione è chiamata a riflettere sui propri principi e categorie teoretiche; l'educativo è sottoposto al vaglio dell'azione dell'educatore che deve accompagnare il percorso rieducativo durante la messa alla prova e deve essere in grado di progettare l'intervento ri-educativo assumendosene la responsabilità in una duplice prospettiva: sostenibile e modificatrice dell'esistente. L'educatore deve impostare una sorta di trascendentalità esperienziale che consente al minore deviato di

“intenzionalmente” riposizionarsi rispetto al contesto e alla società.

La messa alla prova, oggi, è anche estesa agli adulti e ciò comporterà alla pedagogia ulteriori momenti di riflessione critica.

### **L’istituto della messa alla prova come *probation***

La riforma del processo penale minorile del 1988 ha tra le sue novità più significative l’istituto della sospensione del processo con messa alla prova dell’imputato minorenn<sup>1</sup>. Con questo istituto, in estrema sintesi, si sospende il processo e si offre al minore la possibilità di ravvedersi attraverso un percorso di rieducazione al fine di non andare incontro alla condanna e alla pena. In verità è il giudice che, valutata la personalità del minore, ritiene o meno di sottoporlo alla messa alla prova affidandolo ai servizi minorili. Una volta terminata la sospensione, il giudice dichiara se il reato è stato estinto oppure no. In quest’ultimo caso il processo riprenderà il suo percorso.

L’istituto è, dunque, una opportunità per il minore deviato (specie se si tratta di devianza episodica e/o occasionale) affinché possa riflettere sulla sua condotta per fare ammenda e reinserirsi in maniera positiva nella società. È bene da subito precisare che il legislatore con l’istituto della messa alla prova non è intervenuto per introdurre un elemento di natura clemenziale, si tratta, invece, di avviare con esso un percorso di maturazione totale del soggetto e di una sua responsabilizzazione.

Proprio in questa prospettiva di recupero rieducativo e sociale del minore, c’è da sottolineare la valenza di “*probation*” della sospensione del processo con messa alla prova<sup>2</sup>. A differenza, però, del *probation system* anglosassone l’istituto italiano presenta una sostanziale differenza: non è una misura alternativa alla pena, quindi posteriore alla condanna, ma precede la pronuncia del giudice e interviene nel corso del processo. Pertanto, la messa alla prova è una *chance* che viene offerta al minore imputato per far sì che non incorra nella condanna e nella pena. Si comprende facilmente che con la messa alla prova gli aspetti giuridici assumono una rilevanza inferiore rispetto alla rieducazione e alla socializzazione. Ecco perché il legislatore non ha indicato espressamente i casi in cui il giudice possa procedere alla sospensione del

processo, ma ha statuito che la decisione dipende dalla valutazione della personalità del minore (art. 27 comma 2 d.lg. n. 272/1989) e questo è avvalorato anche da ciò che è previsto per l’estinzione del reato nel caso in cui sia valutato positivamente l’esito della messa alla prova, considerato il comportamento del minore e l’evoluzione della sua personalità (art. 29 d. P.R. n. 448/1988). Diventa importante, quindi, un accertamento *ex post* dei comportamenti maturati.

L’istituto della messa alla prova trova il suo fondamento negli artt. 27, comma 3, e 31, comma 2, della Costituzione italiana che, per gli imputati minorenni, affidano al legislatore la individuazione degli strumenti sanzionatori sempre rivolti al recupero e considerando le condizioni psico-fisiche.

Il dettato costituzionale trova riscontro anche negli atti internazionali riguardanti la giustizia penale minorile che ribadiscono l’importanza dei percorsi alternativi al carcere e valorizzano le misure di *probation* e di natura socio-educativa<sup>3</sup>.

Da qui, dunque è nata la legge delega del 16 febbraio 1987, n. 81 e poi il d.P.R. su richiamato n. 448/1988 e in particolare gli artt. 28 e 29 riguardanti la sospensione del processo, la messa alla prova e l’estinzione del reato per esito positivo della prova<sup>4</sup>.

Senza entrare nel merito delle sottili questioni giurisprudenziali della messa alla prova e del suo riconosciuto “valore aggiunto” rispetto ad altre formule di fuoriuscita dal processo<sup>5</sup>, ci preme sottolineare, per quel che riguarda l’aspetto educativo e/o rieducativo, che la messa alla prova richiede, da parte del giudice, una valutazione effettiva e concreta *ex post* dell’esito del percorso rieducativo. Pertanto, diventa di fondamentale importanza individuare strategie rieducative che effettivamente possano incidere sulla personalità del minore per un suo effettivo recupero.

Su questi percorsi rieducativi la norma stessa dà indicazioni di massima e lascia ampio spazio interpretativo. L’art. 27, comma 2, del d.lg. n. 272/1989<sup>6</sup> afferma che il progetto rieducativo deve prevedere “tra l’altro”:

- a. le modalità di coinvolgimento del minore, del suo nucleo familiare e del suo ambiente di vita;
- b. gli impegni specifici che il minore assume;

- c. le modalità di partecipazione al progetto degli operatori della giustizia e dell'ente locale;
- d. le modalità di attuazione eventualmente dirette a riparare le conseguenze del reato e a promuovere la conciliazione del minore con la persona offesa.

Sul “tra l’altro” la giurisprudenza e la letteratura scientifica si è molto spesa e si è convenuto che il legislatore si è mantenuto su contenuti minimi, non assolutamente esaustivi<sup>7</sup>, perché il progetto, ispirandosi al dettato di legge, deve avere come finalità il recupero del minore, la sua crescita e la sua adesione a modelli e stili di vita socialmente validi ed accettati. E per questo possono andare bene, a seconda della personalità del minore, diverse strategie di percorsi e di attività. S’intuisce facilmente l’importanza che è attribuita ai servizi sociali, ma ancor di più alle linee educative da intraprendere che devono essere flessibili, rivedibili in corso d’opera perché possono sopraggiungere nuovi elementi e può mutare la condizione del minore. Del resto, non a caso il legislatore ha previsto l’abbreviazione della durata del periodo di prova se il giudice ritiene che il progetto rieducativo abbia raggiunto esiti positivi ancora prima della scadenza prevista<sup>8</sup>. È anche consentita la proroga della messa alla prova, sempre entro i limiti dell’art. 28 del d.P.R. n. 448/1988, quando il giudice, valutata la relazione dei servizi sociali, non ritiene che gli esiti previsti siano stati raggiunti e che esistono le condizioni che possano esserlo con la prosecuzione della messa alla prova.

A distanza di quasi trent’anni dall’entrata in vigore del d.P.R. n. 448/1988 si può tracciare una sorta di valutazione del suo impatto sulla giustizia minorile e delle sue note di positività per tutta la legislazione penale. Così come si evidenzia nella letteratura scientifica, l’istituto della messa alla prova è, senza dubbio, tra i più innovativi nella legislazione penale italiana ed ha il merito di avere avuto attenzione più che agli aspetti giuridici in sé e per sé al loro essere

al servizio dello sviluppo psico-fisico, intellettuale, umano, civico del giovane beneficiario [...] al fine di oltrepassare la finalità regolativo-prescrittiva dell’azione sociale per attingere a una più pregnante finalità emancipativo-promozionale<sup>9</sup>.

Insomma, con l’istituto della messa alla prova all’ordinamento viene chiesto sì, l’applicazione del diritto, ma per realizzare condizioni umane ed esistenziali che consentano al minore di potersi autenticamente realizzare come persona. Si può dire che l’istituto della messa alla prova rende pressoché superflue le distinzioni tra norme precettive e norme programmatiche. Ogni norma minorile le contiene entrambe, al pari di quelle di condotta (un comportamento da osservare) e di struttura (organizzazioni delle istituzioni ecc.). Il diritto per i minorenni è una scommessa: «lo strumento giuridico deve realizzare un progresso della civiltà»<sup>10</sup>. La legislazione minorile in questa sua visione prospettica e di speranza, ha altresì il compito di «costruire lo specifico contenuto minorile dei diritti fondamentali riconosciuti in via generale alla persona umana e di delinearne le modalità particolari di attuazione e tutela»<sup>11</sup>. Altro aspetto qualificante è il rapporto tra legislazione astratta e sua declinazione pratica che in campo minorile è un nesso inscindibile. La nozione, spesso eccedente e sfuggente, “interesse prevalente del minore” indica l’orizzonte di senso entro il quale l’azione giuridica deve muoversi. L’interesse non è solo quello materiale/economico, bensì quello educativo, affettivo, il pieno sviluppo della persona. Ebbene, la legislazione penale minorile ha fatto scuola in questi quasi trent’anni dal d.P.R. n. 448/1988. Non che non manchino aspetti critici anche nella prassi, tuttavia, ha introdotto un elemento importante nel diritto penale, ovvero l’idea della perfettibilità dello stesso rispetto ad una visione rispondente a logiche repressive. Non è un caso, del resto se oggi alcune misure applicabili agli adulti sono mutate proprio da quelle introdotte per i minorenni<sup>12</sup>. Si può dire che il diritto minorile rappresenta il fiore all’occhiello della giustizia penale italiana non fosse altro che per i risultati che ha raggiunto soprattutto se paragonati a quelli fallimentari della giustizia ordinaria.

Il respiro democratico della legislazione minorile ha fatto capolino anche nel Regolamento penitenziario (artt. 1, 27 e 118 Reg. 230/2000) in cui il finalismo rieducativo della risposta al reato è evidente. Non è da trascurare neanche un altro aspetto della portata innovativa della messa alla prova e cioè la sua estensione a qualsiasi reato e così non è più la pena a portare il peso dell’offesa presente nel crimine compiuto. La giustizia riparativa in questo modo si

fa strada nella legislazione penale<sup>13</sup>, tant'è che la legge del 28 aprile 2014, n. 67, legge delega al governo in materia di pene detentive non carcerarie e di riforma del sistema sanzionatorio, con disposizioni in materia di sospensione del procedimento con messa alla prova e nei confronti degli irreperibili, introduce, tra le altre misure, anche il *probation*, istituto da tempo sperimentato a livello minorile, per gli adulti per reati puniti con reclusione fino a 4 anni o pena pecuniaria o per i quali è prevista la citazione diretta a giudizio. La misura consiste in lavori di pubblica utilità e comporta la prestazione di condotte riparatorie e (se possibile) risarcitorie, con l'affidamento al servizio sociale per lo svolgimento di un programma di recupero. Se l'esito è positivo, il reato si estingue. In caso di trasgressione del programma di trattamento o nuovi delitti scatta però la revoca. Durante il periodo di prova la prescrizione è sospesa.

Dalle cose dette, si evince che l'istituto della messa alla prova (ora anche per gli adulti) richiama la riflessione educativa a considerare attentamente "questioni" di una certa rilevanza per la teoresi pedagogica e per le sue ricadute pratiche. Ed è su alcune di queste "questioni" che di seguito soffermeremo l'attenzione.

### **La pedagogia del soggetto e di contesto per l'istituto della messa alla prova**

Richiamare il contesto per la pedagogia è ineludibile soprattutto quando si dibatte della rieducazione per l'istituto della messa alla prova. Il contesto socio-familiare non è una variabile indipendente, esso pesa notevolmente sul minore e sulla sua possibilità di recupero sociale. La collaborazione della famiglia e le positive condizioni socio-ambientali, risultano estremamente importanti per un esito positivo del *probation*.

Dunque: la riflessione pedagogica non può e non deve eludere il contesto nel quale agire ed intervenire sul piano ri-educativo. Ciò pone non pochi problemi di natura epistemologica e teoretica. Epistemologica perché riguarda gli statuti scientifici della pedagogia, teoretica in quanto richiede una riflessione sulle categorie educative.

Nell'ormai lontano 1967 il pedagogista pugliese G. Santomauro già avvertiva la necessità di una pedagogia "in situazione"<sup>14</sup>,

perché – egli affermava – la componente situazionale individua e rileva un nostro fondamentale modo di essere nel mondo, sia perché gli elementi e i richiami situazionali si ritrovano in ogni nostra concreta esperienza, e sia perché la consapevole assunzione del carico totale della situazione può costituire una feconda prospettiva di affronto della problematica educativa<sup>15</sup>.

L'importanza del contesto e della situazione ai fini educativi trova oggi terreno fertile nella *pedagogia sociale* anche di diverso orientamento teoretico, come, per esempio, dimostrano i passi di seguito riportati. G. Mollo, in un suo recente lavoro, definisce la pedagogia sociale come «scienza pratica perché rivolta alle pratiche di una buona vita sociale» [ed] «è proiettata intenzionalmente verso l'attivazione di atteggiamenti sociali [che] richiedono una precisa visione del mondo e rimandano a corrispondenti valori sociali»<sup>16</sup>. S. Tramma, dal canto suo, ritiene che la pedagogia sociale «è quel sapere inerente il rapporto tra educazione e società, e proprio in quanto tale è un'area di riflessione considerabile incerta»<sup>17</sup> perché è la stessa società ad essere costantemente in movimento. Da entrambe le definizioni si comprende la natura pratica della pedagogia sociale, più orientata ai valori la prima, più attenta ai processi sociali la seconda. Malgrado le differenze di fondo delle diverse posizioni, tuttavia, la pedagogia sociale, così, come sosteneva Santomauro è in situazione, è pratica e la prassi, secondo Gramsci, pone l'educazione a stretto contatto con la realtà, con tutte le sue positività e negatività, con tutte le problematiche del soggetto di cui l'educatore deve farsi carico<sup>18</sup>.

La sostenibilità educativa è la linea guida della pedagogia sociale, e questa sostenibilità trova nella fattibilità un riferimento costante. E se questo è vero un po' per tutti i processi educativo-formativi, lo è ancor di più per quelli in cui sono coinvolti soggetti a rischio devianza e marginalità. Per questi ultimi, per i quali l'istituto della messa alla prova è veramente una possibilità di recupero, riscatto e di presa di distanza dal carcere, la pedagogia deve pensare interventi educativi sostenibili, possibili e fattibili. Se il deviato è colui il quale assume «comportamenti apertamente criticabili e dai quali la maggior parte della gente prende le distanze»<sup>19</sup>, ciò vuol

dire che la devianza è sempre relativa al contesto storico-sociale, non è mai assunta universalmente e *a priori*. Le forme di devianza, peraltro, sono molteplici e lo stesso concetto non è usato in maniera ben circoscritta. Esso innanzitutto va distinto da criminalità<sup>20</sup> perché quest'ultima, a differenza della prima, si riferisce a quelle attività che infrangono non una qualsiasi norma, ma la legge e che sono soggette alle punizioni applicate dal sistema giudiziario in nome dello Stato. Il termine "devianza" è, invece, più ampio e comprensivo non solo dei fenomeni criminali, ma anche di altri comportamenti, come il suicidio, l'alcolismo, la malattia mentale ecc. Non potendo qui richiamare tutte le definizioni di devianza a cui la sociologia ha dedicato numerosi e qualificati studi e ai quali rinviamo<sup>21</sup>, ci preme, però, sottolineare che attualmente il paradigma relativistico ci sembra quello più confacente alla polisemicità del concetto espresso da "devianza" e, dunque, ribadire la tesi secondo la quale la devianza non è una qualità intrinseca di un certo modo d'agire, ma un'interpretazione che se ne dà. E l'interpretazione, com'è ovvio, è sempre soggetta alla storicità del soggetto interpretante. Per dire chi è il deviato, quindi, si dovrebbe sapere che cos'è la devianza, ma questo non è possibile in assoluto. Pertanto, non solo non c'è un accordo universale sulla idea di devianza, ma non esiste neanche un elenco standard di comportamenti considerati ugualmente devianti in tutte le società<sup>22</sup>. Il discorso attuale sulla devianza riprende un po' tutte le teorie e definizioni date nel corso della storia del pensiero sociologico<sup>23</sup>. Nel senso comune, nei *mass media*, nelle stesse ricerche scientifiche le concezioni moralista, patologica, funzionale, radicale, dell'etichettamento, del controllo sociale permangono e trovano interazioni tra loro. Oggi si è, però, più attenti a studiare le vittime piuttosto che gli aggressori e l'eredità del pensiero di Foucault rappresenta, senza dubbio, una vera e propria sfida agli studiosi della devianza e del controllo sociale<sup>24</sup>. L'attenzione alle vittime di devianza, ai soggetti devianti fa sì che la pedagogia come scienza dell'educazione, come attenta al progetto di vita, alla costruzione e/o ricostruzione del progetto di vita sia impegnata in primo piano.

La pedagogia del contesto, o in situazione, proprio perché generatrice di pratica sociale e promotrice di stili di vita

nuovi, diversi, non può non essere critica, decostruzionista, ma soprattutto ermeneutica. Essa deve intervenire con proposte educative per soggetti a rischio, quei ragazzi di strada, e non solo, così tanto ben descritti in opere letterarie quali *Oliver Twist* (C. Dickens), *Fratelli di sangue* (E. Haffner) in anni lontani<sup>25</sup>. Borseggi, rapine, prostituzione, spaccio sono espressioni di devianza che molto spesso richiedono interventi sanzionatori, ma soprattutto di recupero mediante azioni rieducative guidate da una pedagogia che, come ci ha insegnato P. Freire<sup>26</sup>, potremmo dire liberatrice dagli addomesticamenti e promotrice di un processo di umanizzazione. Quali saranno le categorie e i valori di riferimento di una pedagogia siffatta? La risposta non è semplice perché non è semplice individuare le epistemologie di riferimento. Tutte evidentemente rifiutano posizioni dogmatiche e assumono principi relativi e non per questo relativistici e/o nichilistici, anzi tutt'altro.

Con l'istituto della messa alla prova l'intervento socio-educativo è *ex post*, quindi non può avere carattere preventivo, anche se sarebbe auspicabile un intervento di prevenzione come ci ha insegnato don Bosco<sup>27</sup>. Questo aspetto non trascurabile fa sì che la pedagogia debba interrogarsi su come lavorare con soggetti già devianti, a quali principi richiamarsi. Essa deve puntare a radicali cambiamenti di stili di vita, deve lavorare sui soggetti, le loro visioni di vita, i loro valori e/o pseudo-valori.

La pedagogia è sempre rivolta ad una sorta di utopia possibile, l'ossimoro racchiude bene il senso del progetto pedagogico. La pedagogia deve necessariamente superare l'esistente e proiettarsi verso il fattuale, un reale possibile. Essa in questo proiettarsi individua percorsi, strategie, nuove modalità comportamentali e relazionali.

Ma che cosa bisogna capire e comprendere per avviare percorsi di rieducazione? È necessario, innanzitutto, sapere leggere il bisogno intrinseco di ciascuno di testimoniare la propria presenza nella società. Questo bisogno va assecondato e orientato verso orizzonti di vita sociale positivi. Da qui, l'altro aspetto direttamente connesso: lo stare insieme, il fare gruppo. Il desiderio di essere e quello di stare insieme per essere ha bisogno di sostegno educativo, altrimenti prende derive pericolose. Si pensi, per esempio, alle manie di protagonismo narcisistico o alle



azioni dettate dalla noia e dal vacuo scorrere del tempo. Per non parlare dell'agire delinquenziale.

Il vivere lasciandosi vivere è foriero di devianza ed è spesso legato alla marginalità<sup>28</sup>. Spezzare la catena del nichilismo, delle aggregazioni da banda è un compito arduo che richiede una progettazione pedagogica di ampio respiro, tesa a rendere il territorio luogo di esperienze educative formalizzate e non. E soprattutto quelle non formalizzate hanno necessità di un intervento educativo mirato con il quale riorientare il soggetto deviato.

Il pedagogico si connota di cura, di ricentrimento, di riabilitazione e in questo percorso si imbatte nel soggetto deviato, nelle sue più remote sofferenze/fragilità e nelle sue più evidenti fenomenologie. La pedagogia della devianza ha nel recupero della centralità del soggetto il suo focus principale. È a partire dalle esigenze di centralità che si possono capire le patologie che determinano invece la marginalità.

Centralità del soggetto nelle sue diverse attività vuol dire evitare narcisismi che spesso sfociano in modalità comportamentali aggressive e violente. La pedagogia deve puntare all'equilibrio tra le diverse attitudini, propensioni, disposizioni, predisposizioni, inclinazioni della persona.

La pedagogia, dunque, per lo meno sul piano teorico, deve valorizzare il soggetto al quale va riconosciuta la possibilità di riscatto puntando sulla sua responsabilizzazione e diversa acquisizione di significato da attribuire alle sue stesse azioni. È il soggetto, quindi, il protagonista di questo modello pedagogico, è a partire dal riconoscimento della centralità del soggetto che la progettazione educativa deve impostare l'intervento ri-educativo<sup>29</sup>. Ovviamente il soggetto non può essere lasciato da solo, ma necessita dell'intervento del territorio e di tutte le agenzie educative formali e informali e dei servizi sociali che possono intervenire nell'azione di recupero.

La centralità del soggetto non riduce la complessità dell'intervento educativo, semmai lo complica perché si tratta di saper coniugare il singolo con il contesto socio-ambientale in una sorta di ecologia di sistema umano<sup>30</sup>. In questo percorso, come vedremo, l'unica autorità per il soggetto deve essere rappresentata dalla educazione, ovvero il soggetto deviato deve riconoscere nella proposta progettuale ri-educativa avanzata con la messa alla prova

l'unica vera possibilità di riscatto e ad essa si deve sottomettere accettandola perché ritenuta indispensabile e inevitabile.

### **La “messa alla prova” e il percorso ri-educativo: principi, azioni e ruolo dell'educatore**

Affinché una proposta ri-educativa possa essere accettata dal soggetto è necessario che ad essa questi presti obbedienza; sì, una parola difficile, oggi che siamo nell'“età della disobbedienza”<sup>31</sup> in quanto non si accetta più alcuna autorità. E, si badi bene, che non si vuole affatto disconoscere l'importanza della disobbedienza civile testimoniata da personaggi come Thoreau<sup>32</sup> e Ghandi<sup>33</sup>, per esempio, o come *La Chiara d'Assisi* ben descritta da Dacia Maraini<sup>34</sup>. La disobbedienza civile ha svolto e svolge un ruolo positivo soprattutto perché è non violenta e poi perché, come affermava G. Calogero, si tratta di «scegliere fra il dovere di obbedire e il dovere di insorgere»<sup>35</sup>. Insomma, è quasi un obbligo morale contro i soprusi e le ingiustizie (vedi, per esempio, il caso classico di Antigone e Creonte<sup>36</sup>). La disobbedienza alla quale, invece, facciamo riferimento è quella nei confronti dell'*auktoritas* morale, quella obbedienza ad un “imperativo” che richiede risposte, azioni consequenziali. La devianza, proprio perché riguarda atti che si discostano da norme, più o meno esplicite, che, però, hanno valore in quanto inserite in un determinato contesto sociale, richiede per essere educativamente contrastata, senza dubbio, l'intervento sul sociale, ma, forse, ancor di più sul singolo e sulla struttura della personalità. È ovvio che la devianza è l'esito del disagio, ma non è altrettanto ovvio che è su quest'ultimo che bisogna educativamente intervenire. Non ha senso puntare l'attenzione sulla devianza se non per analiticamente studiarne le caratteristiche fondamentali. È, invece, importante intervenire sul disagio vissuto dal singolo per evitare che abbia comportamenti devianti. Ecco la centralità dell'azione educativa che recupera la sua ineludibilità anche rispetto ad altre forme di intervento quali quelle psicoterapeutiche e/o sociali che, se pur importanti, non sono, però, orientate al recupero del soggetto e della sua esigenza di senso. Il soggetto deviato lo è rispetto al contesto socioculturale nel quale è inserito e bisogna comprendere se è nella fase di anomia<sup>37</sup> e, quindi,

assume comportamenti contrari alle regole e alle norme sociali o se è in quella sfera che, pur senza sfociare nella illegalità, è comunque manifestazione di un disagio. Si pensi, per esempio, al gioco d'azzardo, alla pornografia e via dicendo. Se nel caso dell'anomia ci troviamo di fronte a situazioni molto degenerate per le quali le misure interdittive risultano necessarie per la protezione sociale, con le forme di devianza giovanile stigmatizzate dalla società, ma non propriamente illegali, il recupero con l'istituto della messa alla prova, mediante attività rieducative, ha maggiore probabilità di successo.

Già si è detto dell'importanza della prevenzione riprendendo il "metodo preventivo" di don Bosco, ma quando ci troviamo di fronte a forme di devianza anche occasionali non è più il caso di prevenire, ma occorre, semmai, intervenire e questo intervento risulta a sua volta preventivo.

Ora al di là degli aspetti operativi, per quelle forme di devianza che richiedono un intervento pratico per evitare ulteriori danni (distribuzione di siringhe, preservativi ecc) soffermeremo l'attenzione su pratiche educative che riguardano i giovani devianti che posso essere recuperati con l'istituto della messa alla prova. Ci sarebbe la necessità di richiamare il territorio e le strutture che in esso insistono per rendere possibile l'intervento rieducativo. La rete di servizi sanitari, educativi, sociali è fondamentale e, pertanto, andrebbe declinato l'intervento educativo all'interno di questa rete. L'intento del presente contributo non è questo, però. Qui si vuole sottolineare la peculiarità dell'intervento educativo colto nelle sue essenze sostanziali e dinamiche. E se poi vogliamo essere veramente attenti alla specificità italiana dell'istituto della messa alla prova non si può non evidenziare che, a differenza di altre realtà legislative europee e mondiali<sup>38</sup>, ampia è la discrezionalità dei contenuti rieducativi consentiti. Determinante, pertanto, diventa non tanto il tipo di intervento quanto l'intenzionalità educativa ad esso sotteso. Intenzionalità che deve trovare nella progettazione il suo esplicito strumento operativo e nell'educatore lo specialista competente.

L'educatore, cioè colui che deve accompagnare il percorso rieducativo durante la messa alla prova, deve essere in grado di progettare l'intervento ri-educativo e assumersene la responsabilità in una duplice prospettiva: sostenibile e

modificatrice dell'esistente. Queste due valenze, inoltre, devono rientrare nel patto educativo che l'istituto della messa alla prova prevede esplicitamente sotto forma di "progetto di intervento"<sup>39</sup> a carattere educativo, appunto, per «le opportune attività di osservazione, trattamento e sostegno»<sup>40</sup>. Come si vede, anche il legislatore ha previsto, sia pur con un linguaggio più burocratico, la progettazione educativa e il ruolo di un esperto in grado di rendere praticabile tale progettazione. Malgrado i ritardi nella individuazione della figura professionale dell'educatore che solo oggi vede un progetto di legge per il riconoscimento professionale<sup>41</sup>, c'è da dire in verità, che la ricerca educativa già da tempo ha sostanziato le competenze dell'educatore e lo ha professionalizzato dandogli non solo un riferimento teorico solido, ma anche metodologie, tecniche, protocolli e tutto ciò che è necessario per un intervento qualificato e specialistico. Non potendo qui ovviamente entrare nello specifico dibattito sulla professione e sulla professionalità dell'educatore<sup>42</sup>, ma limitandoci a cogliere le sue qualificazioni di intervento nell'ambito della messa alla prova, ci limiteremo a tratteggiare gli aspetti più importanti, a nostro modo di vedere, nella fase di progettazione, accompagnamento e trattamento<sup>43</sup>.

L'intervento rieducativo nell'istituto della messa alla prova non può prescindere dalla situazione oggettiva di partenza che deve diventare parte integrante del progetto. Se non si opera in questo modo salta la sostenibilità dell'intervento che diventa irrealizzabile perché decontestualizzato. Altro elemento chiave è la esplicitazione dell'intenzionalità educativa che deve essere riconosciuta e accettata dal soggetto-oggetto dell'intervento. Entra così in ballo la relazionalità educativa che deve essere sì basata sul dialogo, ma senza eliminare l'*auctoritas* dell'educatore e la sua assunzione di responsabilità. Il che comporta un agire consapevole che prevede decisioni da prendere. Dunque: chiarezza del contesto, idea di progetto e azione trasformativa sono inscindibili nell'intervento ri-educativo. Atto, attuazione e azione devono essere i pilastri su cui l'educatore deve lavorare con un soggetto che ha bisogno di rivedere la sua visione di vita, la sua condizione esistenziale. Non dimentichiamo, infatti, che con la messa alla prova si sospende il processo proprio perché si ha fiducia nella

capacità di far recuperare al minore una dimensione di vita fondata su valori veri, autentici di legalità e convivenza civile. E qui ritorna in ballo l'obbedienza che da fattore esogeno deve diventare endogeno. L'*auctoritas* dell'educatore deve trasformarsi in *auctoritas* interna al soggetto che deve assumersi la responsabilità delle proprie azioni non delegandole ad altri. Questo è un cammino difficile, il passaggio dall'esterno all'interno richiede pazienza e tempo. Quando la figura dell'educatore sfuma, allora si può dire che l'azione educativa sia riuscita perché il soggetto in cura educativa sente che è lui l'artefice delle proprie azioni di cui si assume con consapevolezza la responsabilità. Ecco che si delinea quella pedagogia dell'accompagnamento durante la messa alla prova che è sostanziata da tutoraggio, cura e relazione educativa nella quale l'intenzionalità soggettiva dell'educatore deve incontrare l'intenzionalità oggettiva dell'educando che deve tendere a farsi soggettiva anch'essa.

Il richiamo alla pedagogia ermeneutica<sup>44</sup> nella prassi educativa della messa alla prova è quasi naturale. Soggettività, temporalità e linguisticità, i classici paradigmi della pedagogia ermeneutica, si declinano in una prassi educativa dove la soggettività deve diventare una individualità responsabile, la temporalità una acquisizione di senso nell'*hinc et nunc* e la linguisticità una possibilità di dialogo costruttivo. La prassi con le sue forze e debolezze deve diventare il terreno di una laboratorialità educativa dove il formale oggettivo, comprendente obblighi, divieti, sanzioni, deve incontrare l'informalità dei desideri, delle volizioni, delle aspettative. L'azione dell'educatore oltre l'attività di tutoraggio, di accompagnamento, di cura deve essere attenta al costante e continuo monitoraggio dell'intervento e dell'esito dell'azione educativa. Si deve trattare di una azione discreta di valutazione di processo, attenta al rispetto dei tempi dell'intervento, alla ricaduta formativa degli stessi, all'impatto che essi hanno per la vita di relazione del soggetto. Ed ecco che al centro dell'istituto della messa alla prova rientra a pieno titolo la questione principale dell'azione ri-educativa: la relazione educativa. Dal confronto con l'educatore, il soggetto deviato deve apprendere non contenuti, ma modi di essere, attribuzioni di senso, testimonianze di umanità positiva, deve trattarsi di una relazionalità dinamica nella quale, però, l'educatore

deve esprimere appieno una matura professionalità che prevede totale assunzione di responsabilità. Nell'istituto della messa alla prova la figura dell'educatore deve avere piena consapevolezza della asimmetria del suo ruolo rispetto al soggetto che gli è stato affidato. Non ci dilunghiamo oltre sulla delineazione del ruolo dell'educatore, un ruolo in *progress* oltretutto, perché c'è una vasta letteratura che se ne è occupata, ma al più intendiamo chiudere questo contributo con una riflessione specifica per l'intervento educativo, o meglio ri-educativo, nell'istituto della messa alla prova: la fiducia nella figura dell'educatore. Se il giudice, l'assistente sociale, il poliziotto hanno una funzione applicativa della legge, anche se pur nelle diverse attribuzioni di ruoli, l'educatore non può limitarsi ad alcunché di applicativo. Egli con equilibrio, con professionalità deve riorientare il soggetto deviato, deve ricondurlo sul piano della legalità e lo deve fare con perizia, con competenza, con "cura" padroneggiando conoscenze, prassi e soprattutto umanità. Sì, la professione dell'educatore, specie in campo giudiziario, è testimonianza di comportamenti, di etica, di flessibilità, di riflessività, di oltrepassamento di stereotipi e pregiudizi, è un accompagnamento verso una zona prossimale di positività esistenziale.

Il Decreto Legislativo 28 luglio 1989, n. 272, *Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448*, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni (G.U. n. 182, 5 agosto 1989, Supplemento ordinario<sup>45</sup>), all'art. 27 dà chiari orientamenti sulla modalità di costruzione del progetto di messa alla prova e sofferma l'attenzione proprio su attività del fare nelle quali il minore deve avere un ruolo attivo con assunzione di responsabilità. Sarà l'educatore poi a saper trovare il punto di congiunzione tra gli obiettivi generali previsti dalla norma e quelli per ciascun caso specifico.

L'educatore deve far comprendere al minore che la messa alla prova è una misura penale e, pertanto, come tale essa, anche se è un momento di sospensione della pena, riveste sempre un ruolo decisivo dell'azione penale che richiede, da parte del minore, impegno, serietà e convinzione perché l'esito non è affatto scontato. Insomma, l'educatore deve far avvertire la presenza costante dell'autorità giudiziaria che ha concesso la "messa alla prova". Questo punto è di



estrema importanza e diventa cruciale per far acquisire al minore la consapevolezza che sì, può uscire dal circuito penale a patto, però, che faccia tesoro dell'esperienza della messa alla prova come crescita personale.

È così abbastanza chiaro che il percorso della “messa alla prova” richiede all'educatore competenze su diversi piani: deve essere competente nella relazione è capire se la richiesta di poter usufruire dell'istituto della “messa alla prova” è realmente motivata e non rappresenta, invece, un *escamotage* per evitare ben più pesanti restrizioni per uscire dal circuito penale. Una volta acquisita questa certezza di motivazione, occorre che si costruisca un progetto ad hoc per ciascun caso specifico in modo che si possa consentire al minore di avere una vera e propria *chance* di uscita dal circuito penale. L'educatore deve avere piena consapevolezza dei rischi che si corrono, momento per momento, di perdere la motivazione del minore soprattutto a causa delle fragilità personali e familiari che incidono non poco. Da quanto detto, ben si comprende che diventa molto importante la fase di condivisione e di co-costruzione” del progetto di recupero con il minore. Il “patto di udienza” negoziato con il tribunale deve essere l'esito di una scelta condivisa e che richiama la assunzione di responsabilità ad accettarlo da parte del minore. La non responsabilizzazione, se percepita dall'educatore, deve essere subito oggetto di riflessione perché mette seriamente in pericolo il buon esito del percorso di recupero.

La letteratura scientifica sottolinea la necessità che il progetto debba rispondere ai principi di ragionevolezza, consensualità, adeguatezza, praticabilità, concretezza, positività, flessibilità, verificabilità<sup>46</sup>. Il minore deve comprendere e condividere il progetto e per ottenere questo lo stesso deve essere alla portata del minore, ovvero non deve discostarsi molto dalle sue abitudini di vita pur rappresentando elementi di novità e discontinuità con il passato. È fondamentale, dunque, che il progetto contribuisca a far sperimentare al minore, anche se con momenti di ritrosia e di accettazione puramente formale, nuove forme di vita positive<sup>47</sup>. L'adeguatezza, cioè la conformità alla personalità del minore, si sposa con la praticabilità educativa che mai deve essere assunta come rigida perché la flessibilità è necessaria quando l'educatore si confronta con personalità a rischio devianza. Tutto ciò

deve rendere concreto e sostenibile il progetto, esso, cioè, deve essere fattibile da subito e, quindi, è necessario sapere con chiarezza tipologia, luogo, e tempi di impegno del minore. Altro punto qualificante del progetto è la indicazione precisa che l'educatore deve dare su come debba comportarsi il minore. Non si tratta, dunque, di dare divieti, quanto piuttosto esortare a fare coinvolgendo le famiglie che devono essere attori del processo di co-costruzione del progetto di recupero. È questo un passaggio delicatissimo con il quale l'educatore deve costantemente confrontarsi. Molto spesso, infatti, sono proprio le famiglie a non condividere il “patto” facendo prevalere diffidenza e atteggiamenti puramente strumentali, opportunistici, ma non realmente interagenti per la reale riuscita del recupero<sup>48</sup>. Il progetto per il minore a rischio devianza con possibilità di caduta nella criminalità deve tendere al recupero sociale, comportamentale, motivazionale e soprattutto deve offrire al minore la possibilità di percepire l'esistenza di una vita diversa e possibile. L'educatore deve fortemente lavorare sull'autopercezione del ragazzo, sul suo modo di collocarsi nella società e nelle relazioni con gli altri. È molto importante per l'educatore saper offrire orizzonti di positività, incoraggiando il minore, sostenendolo, stimolandolo a valorizzare i piccoli passi di recupero che compie. È quello dell'educatore un lavoro che richiede pazienza, attesa, capacità di lavorare sulle fragilità e di trasformarle in positività per creare ulteriori positività. Fallire la messa alla prova provoca senso di inadeguatezza, frustrazioni più profonde che sfociano in comportamenti ancora più devianti. Se poi dai principi che devono ispirare il progetto di recupero, il “patto”, si passa ai contenuti dello stesso non si può non fare riferimento all'art. 27 del succitato Decreto Legislativo 28 luglio 1989, n. 272 che elenca, anche se in maniera non esaustiva, ma solo esemplificativa, le possibilità di luoghi e tempi. Rinviamo, dunque, al predetto articolo 27 e qui ci limitiamo solo a far notare che l'obiettivo che deve essere perseguito da tutti gli attori istituzionali e professionali del procedimento penale minorile è la realizzazione di una ri-educazione del minore. Questo è bene ribadirlo perché magistrati, psicologi, assistenti sociali devono, con l'educatore istituzionale e/o del privato sociale, dare seguito ad un percorso di educazione e poiché è questo l'obiettivo della

norma è sull'educazione che occorre scommettere. La centralità dell'educazione, il suo indiscusso primato, ritorna nel processo penale minorile. Al minore bisogna sapere indicare la strada, non è sufficiente rilevare le sue fragilità, o limitarsi alla conoscenza delle sue patologie socio-psichiche. Bisogna costruire al giovane deviato un abito di positività, una strada di legalità, una relazione di affetti, puntando sui suoi punti di forza. Come può facilmente intuirsi non esistono programmi di recupero standard. Ogni ragazzo è una unicità, è una irripetibilità. Spetta soprattutto all'educatore saper indicare la via, è suo il compito, difficile e delicato, di individuare modelli di vita positivi possibili, realizzabili e che mai perdano quel tocco di utopico che li rende "fantastici".

Se l'istituto della messa alla prova è, come si è detto, un momento di sospensione del processo, ebbene questa sospensione è una vera *epoché*, così come la intende Husserl, cioè un atto libero, volontario del soggetto volto non alla negazione del mondo, o all'affermazione del dubbio ontologico degli scettici, bensì alla "messa in parentesi" di un proprio modo di essere e di comportarsi, del proprio modo naturale di comportarsi per cogliere ciò che di esso rimane, il "residuo" sul quale e dal quale come "regione assoluta dell'autonoma oggettività" l'educatore può impostare una sorta di trascendentalità esperienziale che consente al soggetto deviato di "intenzionalmente" riposizionarsi rispetto al contesto e alla società<sup>49</sup>.

RICCARDO PAGANO

*University of Bari*

<sup>1</sup> Cfr. artt. 28 e 29 del d.P.R. n. 448/1988 e art. 27 d.lg. n. 272/1988. Per uno sguardo più complessivo: C. Cesari, sub artt. 28-29, in G. Giostra (a cura di), *Il processo penale minorile. Commento al D.P.R. 448/1988*, Giuffrè, Milano 2009; M.G. Coppetta, *La sospensione del processo con messa alla prova*, in E. Palermo Fabris, A. Presutti (a cura di), *Trattato di diritto di famiglia*, vol. V, *Diritto e procedura penale minorile*, Giuffrè, Milano 2002, pp. 456 e ss. Sul versante più ampio delle inferenze psicologico-educative e sociali, si veda: S. Di Nuovo, G. Grasso, *Diritto e procedura penale minorile. Profili giuridici, psicologici e sociali*, Giuffrè, Milano 2005, pp. 337 e ss; G. La Greca, *Il probativo minorile e i servizi*, in M.P. Cuomo, G. La Greca, L. Viggiani (a cura di), *Giudici, psicologi e riforma penale minorile*, Giuffrè, Milano 2004, pp. 253 e ss; A. Pennisi (a cura di), *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*, Giuffrè, Milano 2004; A. Mestitz (a cura di), *La tutela del minore tra norme, psicologia ed etica*, Giuffrè, Milano 1997.

<sup>2</sup> Il *Probation*, secondo la definizione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa per mezzo delle Raccomandazioni n. R(2010)1e n. R(92)16 descrive l'esecuzione in area penale esterna di sanzioni e misure, definite dalla legge ed imposte ad un autore di reato. Comprende una serie di attività ed interventi, tra cui il controllo, il consiglio e l'assistenza, mirati al reinserimento sociale dell'autore di reato e volti a contribuire alla sicurezza pubblica. Tutte le amministrazioni occidentali, compresa quella italiana, incaricate di tale parte dell'esecuzione penale condividono tale definizione. Il sistema *probation* nasce nel XIX sec. negli Stati Uniti e consiste, almeno in origine, nella sospensione della pronuncia di una condanna a pena detentiva, ovvero in un periodo di prova in cui l'imputato, di cui sia stata accertata la responsabilità penale ma a cui non sia stata ancora inflitta una condanna, è lasciato in condizione di "libertà assistita e controllata" sotto la supervisione di un agente di *probation* (*probation officer*). John Augustus, un calzolaio di Boston, è accreditato come il "padre del *probation*". Nel 1841 convinse il Tribunale di Boston a rilasciare un alcolista adulto detenuto in carcere, occupandosi del suo controllo, sostegno e avviamento al lavoro. Gli sforzi effettuati ebbero successo, e ben presto convinsero il giudice a rilasciare altri detenuti per reati lievi (Klein, 1997). In Europa, il *probation* è introdotto nel sistema penale inglese con il *Probation Offenders Act* del 1907 che prevede la facoltà per il giudice, dopo la pronuncia di colpevolezza, di astenersi dalla condanna alla detenzione e di emanare un'ordinanza che sottopone a prova l'autore di reato, dopo averne acquisito il consenso. Fin dall'inizio del '900, sempre in Europa, si sviluppa un'altra forma di *probation*, comprendente tutte le misure che costituiscono una modalità alternativa di esecuzione della pena detentiva. Tale sviluppo fu conseguenza del dibattito giuridico, che concluse per la dannosità delle pene detentive brevi, poiché in tali casi lo scopo di rieducazione e intimidazione dell'autore di reato si raggiunge più facilmente con strumenti sanzionatori alternativi alla pena detentiva. Nel corso del secolo scorso, il sistema delle misure penali non detentive che possono definirsi di *probation* si è progressivamente diffuso nella gran parte dei paesi europei, crescendo e differenziandosi in forme sempre più articolate, fino a diventare la principale modalità di esecuzione della pena in Europa, negli Stati Uniti e nel Canada. Negli ultimi 25 anni, il *probation* si è evoluto in Europa e nel resto dei paesi occidentali ad un ritmo senza precedenti. In Europa, dal dopoguerra ad oggi, lo sviluppo del *probation* è stato significativo in tutti i principali paesi e tra questi

anche in Italia. Dal rapporto “Space II” (Sanzioni non detentive) della popolazione carceraria europea, dati aggiornati al 2012, si desume poi che, negli ultimi anni, si è registrato un deciso incremento nell'utilizzazione del *probation* e delle altre misure non detentive (+ 13,6% rispetto al 2011 e + 29,6% rispetto al 2010). Dalle statistiche emerge però che tali misure restrittive della libertà personale vengono utilizzate solo marginalmente (circa nel 7% dei casi) in fase processuale. Lo sviluppo del *probation* è associato ai progressi nella ricerca delle scienze sociali ed educative, alle pressioni dei legislatori ad impiegare le risorse economiche pubbliche in modo efficiente ed efficace ed alle aspettative dell'opinione pubblica di contrasto alla criminalità. Il successo del *probation* appare quindi sempre di più legato alle determinazioni di maggiori condizioni di sicurezza per la collettività ed al contenimento del rischio di recidiva. Anche se più lentamente di altri paesi, il sistema di esecuzione penale esterna in Italia continua ad ampliarsi nel tentativo di adeguarsi agli standard europei ed ai principi contenuti nelle recenti Regole europee del *probation* (2010). Il Consiglio d'Europa dopo l'iniziale attenzione rivolta al sistema detentivo, dagli anni '90 con le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa in materia di *probation* R(92)16, R(2000)22 e R(2010)1 sposta il proprio interesse sulle misure alternative alla detenzione, che vengono più propriamente definite *community sanctions* (collegamento a definizione). Sul piano normativo vi sono inoltre le Regole Minime delle Nazioni Unite per le misure non detentive (le Regole di Tokyo). La Raccomandazione R(2010)1 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sulle Regole del Consiglio d'Europa in materia di *probation* si compone di 108 regole e regola tutti gli aspetti riguardanti le sanzioni di comunità, l'organizzazione e le modalità di funzionamento dei servizi di *probation*. Nella quasi totalità dei paesi europei il servizio di *probation* dipende dal Ministero della giustizia (Belgio, Danimarca, Francia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Portogallo, Svezia, Finlandia, Inghilterra e Galles), in altri dalle autorità regionali o locali (Scozia, Svizzera e Germania). In altri paesi, pur essendo controllato dall'autorità statale, è affidato alla gestione di agenzie in tutto o in parte private come nel caso dell'Olanda e dell'Austria. In Italia, con l'approvazione della Costituzione del 1948, si stabilisce che la pena deve tendere alla rieducazione del reo. Con l'approvazione della legge 26 luglio 1975 n. 354 e successive modificazioni, vengono introdotte nell'Ordinamento penitenziario le misure alternative alla detenzione dell'affidamento in prova al servizio sociale, dell'affidamento in prova al servizio sociale in casi particolari, la detenzione domiciliare, la detenzione domiciliare speciale e l'assistenza all'esterno dei figli minori, la semilibertà e la liberazione anticipata. Il legislatore italiano sceglie il cosiddetto “*probation* penitenziario”, istituto che presuppone l'esistenza di una condanna definitiva e concretizza uno strumento alternativo in fase di esecuzione. Al fine di rendere effettivo tale nuovo approccio nell'esecuzione della pena, il legislatore ha previsto la costituzione di apposite strutture operative oggi denominate Uffici di esecuzione penale esterna. La legge 28 aprile 2014 n. 67, introducendo nell'ordinamento penale la sospensione del procedimento con messa alla prova dell'imputato, ha ulteriormente ampliato l'area del *probation*, portando definitivamente l'Italia in Europa anche in questo settore. Negli Stati Uniti il numero di soggetti sottoposti al *probation* è passato da 1.118.097 nel 1980 a 3.942.800 nel 2012 registrando un incremento pari al 250%.

<sup>3</sup> Cfr. Risoluzione n. 40/43 dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 25 novembre 1985 (*Regole di Pechino*); Raccomandazioni del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa, 17 settembre 1987, n. 20, nn. 2,3,4.

<sup>4</sup> Cassazione, Sez. VI, 12 aprile 1994.

<sup>5</sup> Cassazione, Sez. V, 7 aprile 1997.

<sup>6</sup> Art. 27 d.lg. 28 luglio 1989, n. 272, *Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448*, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni (G.U. n. 182, 5 agosto 1989, Supplemento ordinario).

<sup>7</sup> Cfr. C. Cesari, *Sub art. 28*, cit. p. 380.

<sup>8</sup> L'art. 28, comma 1, secondo periodo, d.P.R. n. 448 n. 1988 non prevede la durata minima della sospensione, ma soltanto la durata massima.

<sup>9</sup> C. Mazzucato, *Il diritto minorile: un modello di cultura giuridica per le sfide della civiltà democratica. L'esempio della giustizia penale*, in M.L. De Natale (a cura di), *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e Pensiero, Milano, 2004, p. 165.

<sup>10</sup> *Ivi*, 173.

<sup>11</sup> *Ivi*, 175.

<sup>12</sup> Vedi per esempio art. 34 d.lg. 28 agosto 2000, n. 274 (*Non procedibilità per tenuità del fatto*).

<sup>13</sup> A. Ceretti, F. Di Cio, G. Mannozi, *Giustizia ripartiva e mediazione penale: esperienze e pratiche a confronto*, in F. Scarparo (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzione alternative delle controversie*, Guerini e Associati, Milano 2001.

<sup>14</sup> G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia 1967.

<sup>15</sup> *Ivi*, pp. 81-82.

<sup>16</sup> G. Mollo, *Percorso tematico*, in G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone, *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2014, p. 159.

<sup>17</sup> S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini e Associati, Milano 2010, p. 11.

<sup>18</sup> Cfr. R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di A. Gramsci*, Monduzzi, Milano 2014, pp. 75-80.

<sup>19</sup> S. Böttcher, *Devianza*, in F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi, W. Waiter (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, pp. 68-69.

<sup>20</sup> Cfr. P. Williams, M.D. McShane, *Devianza e criminalità*, tr.it., Il Mulino, Bologna 2002.

<sup>21</sup> Cfr. per una panoramica più o meno esaustiva: G. Gennaro, *Manuale di sociologia della devianza*, Franco Angeli, Milano 2010; C. Cipolla, *La devianza come sociologia*, Franco Angeli, Milano 2012. Inoltre, per esigenza di sintesi, riprendiamo le principali cinque categorie di devianza individuate da S. Dinitz nel lontano 1967, che ci sembrano quelle più categorialmente efficaci; secondo S. Dinitz esistono cinque categorie di devianza e conseguentemente di devianti: la devianza come contrasto rispetto al prevalente modello fisico, fisiologico o intellettuale (è il caso degli individui deformi e dei minorati psichici); la devianza come infrazione delle norme religiose e ideologiche e che rifiuta l'ortodossia (è il caso degli eretici e dei dissidenti); la devianza come infrazione delle norme giuridiche (è il caso dei ladri e degli assassini); la devianza come comportamento difforme dalla definizione culturale di salute mentale (è il caso degli individui psicopatici e dei nevrotici); la devianza come rifiuto dei valori culturali dominanti (è il caso degli hippy o dei punk). Secondo questa definizione, quanto normalmente indicato col termine criminalità altro non è se non uno dei diversi aspetti di un fenomeno più ampio (cfr. S. Dinitz, *Deviance*, Oxford University Press, Oxford 1969).

<sup>22</sup> Sulla evoluzione del concetto di devianza e delle diverse scuole di pensiero vedi: H.S. Becker, *Outsiders: saggi di sociologia della devianza* [1963], tr. it., EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 1987; S. Box, *Deviance, reality and society* [1971], Holt, Rinehart&Winston of Canada Ltd, London-New York 1981; M. Clinard (a cura di), *Anomie and deviant behaviour: a discussion and critique*, The Free Press, New York 1964; R.A. Cloward, L.E. Ohlin, *Teoria delle bande delinquenti in America* [1960], tr. it., Laterza, Bari 1968; A.K. Cohen, *Ragazzi delinquenti* [1960], tr. it., Feltrinelli, Milano 1963; A.K. Cohen, *The sociology of the deviant act: anomie theory and beyond*, in «American sociological review», XXX, 1965, pp. 5-14; S. Cohen, *Visions of social control: crime, punishment and classification*, Polity Pr, Oxford 1985; S. Cohen, *Against criminology*, New Brunswick, N. J. 1988; S. Cohen, *The critical discourse on social control*, in «International journal for the sociology of law», 1989, XVII, pp. 347-357; S. Cohen, A. Scull (a cura di), *Social control and the State*, Palgrave Macmillan, New York 1983; D. Downes, *The delinquent solution*, Routledge, London 1964; D. Downes, P. Rock, *Understanding deviance*, OUP Oxford, Oxford, 1988; E. Durkheim, *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia* [1895], tr. it., Einaudi, Torino 1963; E. Durkheim, *Il suicidio. Studio di sociologia* [1897], tr. it., Einaudi Torino 1969; A. Edwards, *Regulation and repression*, Unwin Hyman, Sidney 1988; M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* [1976], tr. it., Einaudi, Torino 1976; M. Foucault, *Power-knowledge: selected interviews and other writings 1972-77*, Harvester Press, London 1981; E. Goffman, *Stigma. L'identità negata* [1963], tr. it., Laterza, Bari 1970; E. Goode, *Deviant behaviour*, Englewood Cliffs, N. J., 1981; D.F. Greenberg (a cura di), *Crime and capitalism: essays in Marxist criminology*, Palo Alto, California, 1981; J.R. Gusfield, *Moral passage: the symbolic process in public designations of deviance*, in «Social problems», XV, 1967, pp. 175-188; J.R. Gusfield, *The culture of public problems: drinking, driving and the symbolic order*, University of Chicago Press, Chicago 1981; P.C. Higgins, R. Butler, *Understanding deviance*, Mcgraw-Hill College, New York 1982; T. Hirschi, *The causes of delinquency*, University of Berkeley, California, 1969; M. Ignatieff, *A just measure of pain*, Penguin, New York 1978; J. Katz, *Seductions of crime: moral and sensual attractions in doing evil*, Basic Books, New York 1988; E.M. Lemert, *Devianza, problemi sociali e forme di controllo* [1967], tr. it., Giuffré, Milano 1981; M.J. Lynch, W.B. Groves, *Radical criminology*, Albany, New York 1986; D. Matza, *Delinquency and drift*, Transaction Pub., New York 1964; D. Matza, *Come si diventa deviant* [1969], Il Mulino, Bologna 1976; R.K. Merton, *Social structure and anomie*, in «American sociological review», III, n. 5, 1938, pp. 672-682; G. Pearson, *The deviant imagination*, Palgrave, London 1975; S. Pfohl, *Images of deviance and social control*, Cram101, New York 1985; K. Plummer, *Misunderstanding labelling perspectives*, in R. Downes, P. Rock (a cura di) *Deviant interpretations*, cit.; E. Schur, *Labeling deviant behaviour*, Joanna Cotler Books, New York 1971; A. Scull, *Competing perspectives on deviance*, in «Deviant behavior», VI, 1984, pp. 275-289; A. Scull, *Decarceration: community treatment and the deviant*, New Brunswick, N. J. 1984; A. Scull, *Deviance and social control*, in *Handbook of sociology* (a cura di N. Smelser), Beverly Hills 1988, pp. 667-693; S. Spitzer, *Towards a Marxian theory of deviance*, in «Social problems», XXII, 1975, pp. 638-651; A. Thio, *Deviant behaviour*, Longman Higher Education, New York 1988; L.T. Wilkins, *Social deviance: social policy, action and research*, Routledge, London 1964; J. Young, *Realist criminology*, Sage Publications, London 1989.

<sup>23</sup> Vedi nota precedente.

<sup>24</sup> Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, cit.

<sup>25</sup> L'opera di C. Dickens apparve in prima edizione a puntate mensili sulla rivista *Bentley's Miscellany*, dal febbraio 1837 all'aprile 1839; il romanzo di E. Haffner sui ragazzi di strada nella Berlino della repubblica di Weimar fu scritto nel 1932, ma è stato pubblicato solo ora perché venne messo al rogo dai nazisti. È stato ritrovato nel 2013 e ora è pubblicato in Italia da Fazi.

<sup>26</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* [1970], tr. it., Mondadori, Milano 1971.

<sup>27</sup> Don Bosco, *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù* (1877).

<sup>28</sup> Per la marginalità nella riflessione e negli studi educativi: P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Guerini Scientifica, Einaudi, Torino 2011.



- <sup>29</sup> Il modello pedagogico soggettocentrico si è sviluppato soprattutto a partire dalla metà degli anni Sessanta del secolo scorso. Cfr. P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Bologna, Malipiero, 1965, riedito nel 1993 presso La Nuova Italia con la collaborazione di L. Caronia; P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988; E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma 2008.
- <sup>30</sup> Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it., Il Mulino, Bologna 1986.
- <sup>31</sup> R. Laudani, *Disobbedienza*, Il Mulino, Bologna 2011.
- <sup>32</sup> H.D. Thoreau, *La disobbedienza civile* [1849], tr. it., RCS, Milano 2010.
- <sup>33</sup> M.K. Gandhi, *Teoria e Pratica della Nonviolenza*, Einaudi, Torino 1981.
- <sup>34</sup> D. Maraini, *Chiara di Assisi. Elogio della disobbedienza*, Rizzoli, Milano 2013.
- <sup>35</sup> G. Calogero, Quaderno "Disobbedienze civili", in «Il Mondo», 27/12/1960, p. 16.
- <sup>36</sup> G. Pontara, *Antigone o Creonte. Etica e politica nell'era atomica*, Editori Riuniti, Roma, 1990
- <sup>37</sup> Per l'anomia, cfr. È. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale* cit.; R.K. Merton, *Social structure and anomie*, cit.; Id., *Struttura sociale e anomia*, in *Teoria e struttura sociale* [1949], tr. it., vol. II, Il Mulino, Bologna 1970, pp. 297-345.
- <sup>38</sup> Cfr. M. Dalloz, *Le direttive europee in materia di giustizia penale minorile*, in E. Zappala (a cura di), *Dove va la giustizia penale minorile?*, Giuffrè, Milano 2006.
- <sup>39</sup> Art. 27 d.lg. 28 luglio 1989, n. 272, Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni (G.U. n. 182, 5 agosto 1989, Supplemento ordinario).
- <sup>40</sup> Art. 28, comma 2, d.P.R. n. 448/1988.
- <sup>41</sup> Proposta di legge: IORI ed altri *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogo* (2656), Camera dei deputati, XVII Legislatura.
- <sup>42</sup> Si veda il contributo offerto dal gruppo SIPED coordinato da S. Calaprice "Professioni educative e formative".
- <sup>43</sup> Per un primo sguardo, cfr. T. Bortolotto, *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, Franco Angeli, Milano 2002; A. Mangano (a cura di), *Minori nel circuito penale. La prevenzione educativa*, Lacaia, Bari 1995; G. Sartarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Carocci, Roma 2004; L. Viggiani, *Storia della pedagogia penitenziaria*, Anicia, Roma 2006; C. Scaglioso, *Il carcere, le vie dell'educazione*, Del Cerro, Pisa 2009
- <sup>44</sup> R. Pagano, *Educazione e interpretazione*, La Scuola, Brescia 2004.
- <sup>45</sup> Vedi note 6 e 39.
- <sup>46</sup> Cfr. A. Mestitz (a cura di), *Messa alla prova: tra innovazione e routine*, Carocci, Roma 2007; F. Palomba, *Il sistema del nuovo processo penale minorile*, Giuffrè, Milano 1991.
- <sup>47</sup> R. Pozzar, *Strategie e opportunità*, in *Minori Giustizia*, vol.3,1994, p. 94.
- <sup>48</sup> A. Mestitz (a cura di), *Messa alla prova: tra innovazione e routine*, cit., pp.154-155.
- <sup>49</sup> Cfr. H. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* [1913], tr. it., voll. I e II, Einaudi, Torino 2002.