

## **La devianza dei ragazzi difficili: analisi psicoeducativa e modelli di rieducazione**

**Social deviance of troubled youth:  
a psychoeducational analysis and re-educational models**

**ZBIGNIEW FORMELLA**

Università Pontificia Salesiana a Roma, Istituto di Psicologia, Italia

formella@unisal.it

ORCID: 0000-0003-2846-0992

**EDOARDO PEROTTI**

Università Pontificia Salesiana a Roma, Istituto di Psicologia, Italia

perottiedoardo@libero.it

ORCID: 0000-0003-3229-2143

**Abstract:** In this article we address the problem of social maladjustment and re-education of children and adolescents living in problematic educational situations or even critical developmental conditions, and their possibilities to change for the better. The theoretical framework of the whole article is the phenomenological vision, which recognises every human individual capable of building and changing his or her own vision of the world. According to this vision, the educator in his action starts from an observation of what is directly given, that is the pupil's behavior; in order to propose to him, with his active participation, changes for the better.

The main author to whom we refer in this article will be Piero Bertolini, a well-known scholar and practitioner of re-education in the field of action in Italy.

**Keywords:** deviance, re-education, adolescence, phenomenological paradigm, Piero Bertolini

**Streszczenie:** W niniejszym artykule podejmujemy problem niedostosowania społecznego i reedukacji dzieci i młodzieży, żyjących w trudnych, a nawet krytycznych warunkach rozwojowych i edukacyjnych oraz ich możliwości zmiany na lepsze. Wizja fenomenolo-

giczna, która uznaje każdą jednostkę ludzką za zdolną do budowania i zmieniania własnej wizji świata, stanowi ramy teoretyczne całego artykułu. Zgodnie z tą wizją wychowawca w swoim działaniu wychodzi od obserwacji tego, co jest bezpośrednio dane, czyli zachowania ucznia, aby przy jego aktywnym udziale zaproponować mu zmiany na lepsze. Głównym autorem, do którego nawiązujemy w artykule, jest Piero Bertolini, znany uczony i praktyk reedukacji we Włoszech.

**Słowa kluczowe:** niedostosowanie społeczne, reedukacja, adolescencja, paradygmat fenomenologiczny, Piero Bertolini

## Introduzione

La devianza è considerato un fenomeno che muta nel tempo e nello spazio in base a norme formali, informali, sociali e in rapporto alle attese di ruolo, alle caratteristiche personali, alle esperienze individuali ecc. Il tentativo di determinarne la definizione e delimitarne lo studio è stato da sempre ritenuto complesso. Nel seguente articolo si vuole presentare questo “fenomeno” facendo specificatamente riferimento a quella che viene riconosciuta come la categoria dei ragazzi difficili, riconosciuti tali perché vivono condizioni con una significativa soglia di problematicità che rende necessario la ricerca di appropriate strategie di intervento rieducativo. In modo particolare, si farà riferimento al lavoro di Bertolini Piero (1993), pedagogista e filosofo italiano, che grazie alla sua esperienza nell’ambito psicopedagogico, mette in luce una serie di interessanti riflessioni spostando l’attenzione non tanto sul comportamento a rischio, trasgressivo o deviante, ma sulla persona che lo mette in atto e in modo particolare da leggere come risposta soggettiva della propria intenzionalità cosciente. Può essere utile, a riguardo, illustrare brevemente quelli che in letteratura vengono riconosciuti come i principali fattori di rischio che aiutano a spiegare il passaggio da una trasgressività “fisiologica” a quella non più tollerabile socialmente, che può sfociare anche in comportamento delinquenziale.

A partire dalle difficoltà riconosciute nei ragazzi difficili, e più in generale nella fragilità di personalità che li caratterizza, spostiamo la nostra attenzione sulla rieducazione, andando a individuare degli elementi utili di un percorso possibile che ha il suo centro nella costruzione di una nuova visione del mondo per il ragazzo. Saranno quindi centrali i concetti di autonomia, responsabilità, sviluppo di senso critico, consapevolezza, maturazione, così come quelli di singolarità e unicità (Bertolini e Caronia 2015; Pagano e Sabatano 2020; Froggio 2002).

In modo particolare due sono i luoghi rieducativi che godranno di un approfondimento: la strada e la scuola. La prima porta in sé la contraddizione di essere luogo di socializzazione e incontro ma anche casa degli “scarti” della

società. I ragazzi difficili abitano la strada perché fuori dai legami sociali che formano la comunità. Se l'educazione è un bene per tutti, non si può restare indifferenti verso chi rischia di restare privo di futuro e di speranza. In questo senso l'educativa di strada può rappresentare una grande risorsa in cui la figura dello *street educator* può arricchire di vitalità e qualità umana questo luogo e questi incontri (Gambini 2002).

La scuola invece rappresenta lo Stato, il mondo adulto, delle regole, spesso più attenta ad insegnare contenuti e dare giudizi che ad educare. Ma esiste un altro modello di scuola, quella che si preoccupa di farsi compagna dei giovani, in modo particolare di coloro che sono più ai margini. Il modello scolastico scelto in questo lavoro vuole gettare le basi per costruire ponti in cui l'attenzione torni ad essere al singolo e in cui l'intenzionalità educativa sia il motore per una scuola del tuo senso (Arace 2019; Amenta 2020).

## **I. Chi sono i ragazzi difficili?**

Non esiste fase della vita, all'interno del processo di maturazione umana, che non abbia in sé aspetti critici, tali da porre l'individuo in una condizione di instabilità, di sofferenza, di prova. Nella letteratura psicologica si può ormai parlare in termini di compiti evolutivi che ciascun individuo affronta durante la sua maturazione, in riferimento alle varie dimensioni umane (Erikson 2018; Pietropolli Charmet 2000).

Sebbene l'infanzia, periodo della vita che va dalla nascita alla pubertà, sia ricca di gradini evolutivi da conquistare, una fase che ha attirato da sempre l'attenzione di genitori, educatori, psicologi, insegnanti, istituzioni è quella dell'adolescenza. A motivo di questo si potrebbe fare un elenco di supposizioni più o meno verificabili che ruotano maggiormente attorno al principale passaggio che interessa l'individuo adolescente, quello dalla dipendenza familiare alla autonomia libera e consapevole. È forse proprio per questo che termini come disagio, devianza, disadattamento, comportamenti a rischio, delinquenza vengono subito associati all'adolescenza (Muglia 2020), come se fossero stati scelti proprio per descrivere la condizione di vita di ragazzi tra la pubertà e la prima età adulta, come tentativi per diventare autonomi. Ma questa non è certo un'invenzione fantasiosa: da sempre, e oggi più che mai, le problematiche che interessano gli adolescenti sono crescenti, così come i segnali del loro malessere, tanto da essere un fenomeno sempre più diffuso (Pagano e Sabatano 2020). È insito nel mondo giovanile il disagio, strettamente connesso alla fase di crescita che il giovane vive, da intendere però come passaggio normale, e non patologico. Certo, i sentimenti di insoddisfazione, di smarrimento, di sfiducia nel futuro, di crisi che interessano molte dimensioni della natura umana

sono il carico di un vissuto con cui molti ragazzi sono costretti a far fronte, in un contesto sociale povero di umanità e ricco di richieste e di contraddizioni. L'attenzione psicoeducativa nasce proprio da questo grido più o meno soffocato e nel riconoscere nei giovani le generazioni del futuro. Si tratta allora non solo di aver a che fare con un fenomeno, come quello della devianza, ma piuttosto con una difficoltà esistenziale che trova una singolare espressione in azioni, atteggiamenti, stili di vita che mostrano il volto di una persona (Scaparro e Roi 1981; Bertolini e Caronia 2015; Formella 2015).

È opportuno fare una distinzione tra i termini sopra elencati: infatti parlare di disagio significa fare riferimento ad una condizione di malessere, una sofferenza psichica interiore che ha cause diverse e che si declina in differenti forme (Formella e Ricci 2010). Quando invece il malessere si allarga alle relazioni con gli altri e all'inserimento nella società, è preferibile usare il termine disadattamento, che può degenerare in delinquenza e criminalità. Per devianza, tra le tante definizioni, è utile quella proposta da Bertolini (1996, 137) che mette in luce diversi aspetti: "La devianza è un comportamento per il quale un individuo o un gruppo viola le norme sociali in una direzione disapprovata dalla comunità con un'intensità tale da superare il limite di tolleranza della comunità stessa. È da chiarire che si parla di un comportamento deviante non solo quando esso si oppone alle norme del codice vero e proprio, ma anche quando esce dal quadro di riferimento culturale della società in cui l'individuo o il gruppo vive. Ecco perché il concetto di devianza va correlato non solo con le leggi ufficialmente codificate dalla società ma anche al complesso di convinimenti morali, costumi, ideali, valori che caratterizzano l'orientamento esistenziale di quella medesima società".

Proprio all'interno di questi fenomeni, abbiamo interesse a guardare la persona dietro il comportamento andando oltre quelle che sono delle sottocategorie come ragazzi a rischio, ragazzi disadattati, ragazzi delinquenti, ecc. ma piuttosto facendo riferimento ai ragazzi difficili, cioè tutti coloro che vivono condizioni caratterizzate da criticità e problematicità, o meglio ancora, coloro che hanno una visione del mondo e di *sé-nel-mondo-con-gli-altri* debole o disadattiva (Bertolini e Caronia 2015).

Ciò che di seguito presentiamo ha come sfondo una visione fenomenologica che intende ogni individuo come un soggetto vivente, con una propria coscienza intenzionale e capace di investire di senso il mondo.

Mentire, rubare, compiere una violenza sessuale o atti vandalici hanno significati propri per il ragazzo che li compie, sono cioè investiti affettivamente. È compito dell'educatore, dello psicologo, dell'insegnante mettersi dal punto di vista del giovane, provare a guardare il mondo con i suoi stessi occhi – che non significa trovare delle giustificazioni alle sue azioni – ma piuttosto scoprire in che modo egli costruisce la propria visione e quindi la propria

intenzionalità. Secondo Bertolini (1993) lo sviluppo dell'attività intenzionale della coscienza, cioè la capacità di investire di senso il mondo, subisce due interruzioni differenti durante la fase di maturazione adolescenziale: nel primo caso egli individua soggetti con assenza di intenzionalità, mentre nel secondo caso soggetti con distorsione di intenzionalità. La breve descrizione psicologica che di seguito viene offerta non vuole ridurre l'analisi ad una relazione causa-effetto, ma piuttosto allargare lo sguardo su azioni spesso stereotipate.

Il giovane che vive in uno stato di assenza di intenzionalità si nasconde dietro un atteggiamento che esprimerebbe con queste parole: "io non sono responsabile delle mie azioni in quanto comunque io non valgo niente e il mio agire, il mio essere sono privi di senso" (Bertolini e Caronia 2015, 86). Per questi ragazzi il mondo e l'altro sono sovrabbondanti di fronte ad una soggettività povera, denutrita, svalorizzata. Non si sentono protagonisti della loro storia, incapaci di darle un nuovo senso a partire dalla propria unicità: la visione di sé è quella di una nullità. Sono quindi trincerati in una passività e si fanno determinare dalle situazioni, dagli altri, dagli eventi della vita. La ricerca tipica di questi soggetti è quella di soddisfazione immediata a cui però farà sempre seguito una delusione in quanto le azioni non sono mosse da un fine, da un obiettivo personale, ma piuttosto dalla semplice ricerca di piacere, di emozioni forti, per uscire per qualche istante dalla condizione di nullità, di vuoto interiore. Basti pensare a tutti i reati di gruppo che vengono giustificati dai protagonisti come fuga dalla noia: il vandalismo, il bullismo, la violenza sessuale, le aggressioni. In tutti questi comportamenti si nasconde un desiderio di dominio, caratteristica della biologia umana (Andreoli 2021), di rottura di uno schema mentale deterministico, di essere vivi e padroni della propria vita, piuttosto che sopraffatti. Il ragazzo che rifiuta di essere se stesso non cerca quindi di cambiare il mondo ma di sfruttarlo, di usarlo, sia nelle sue cose che nelle persone. Questo genera un senso di potere che ha un retrogusto amaro in quanto non appaga mai. All'interno di questa visione del mondo si collocano anche quei ragazzi che vivono il continuo desiderio di diventare altro, che fuggono da se stessi: anche in questo caso c'è un determinismo che il giovane non riesce ad affrontare, con una conseguente non accettazione di sé, dei propri limiti e delle proprie risorse. Si genera una ribellione a se stessi che concretamente si trasforma spesso in dipendenze in cui è la sostanza o l'altro a fare l'uso che vogliono della sua persona, o in molti casi in suicidio (Ferraris et al. 2009; Formella 2020b).

Il giovane che vive in uno stato di distorsione di intenzionalità si nasconde dietro un atteggiamento che esprimerebbe con queste parole: "io non sono responsabile delle mie azioni in quanto il mondo non ha valore e dunque non si pone alcuna necessità che io debba sentirmi responsabile nei suoi confronti" (Bertolini e Caronia 2015, 86). Questi giovani vivono un'onnipotenza tale da vedere il mondo a loro servizio, di bastare a loro stessi. A mancare, anche in

questo caso, è una visione relazionale con il mondo e con l'altro. Tutto ruota attorno al proprio io e questo non fa che generare cecità. Ribellioni, comportamenti antisociali, violenze sessuali, azioni distruttive, furti sono tutte giustificati da una totale assenza di responsabilità e di autocontrollo. Anche i gruppi tra pari non rappresentano tanto occasioni per instaurare relazioni di amicizia ma per affermare il proprio sé, per dominare l'altro, per esibirsi. Non è raro incontrare gruppi in cui soggetti di questo tipo assumono il ruolo di leader, circondandosi di gregari: si tratta di un incontro tra due visioni del mondo distorte che non conduce ad intersoggettività. Sebbene possa sembrare che i ragazzi "onnipotenti" vivano un certo livello di soddisfazione, in realtà, come i primi, sono caratterizzati da ansia, apprensione, pessimismo, in modo particolare quando si scontrano con la realtà che limita il loro senso di grandiosità, generando disorientamento e una vera e propria disperazione esistenziale (Fizzotti e Gismondi 2000).

Volendo passare in rassegna i vari studi che si sono susseguiti nel tempo (Froggio 2014), è possibile elencare una serie di fattori di rischio, cioè quei fattori che combinati tra loro in differenti forme possono dare una previsione sull'espressione del comportamento deviante e soprattutto mettere in luce il disagio che il giovane sta vivendo.

Dal punto di vista psicologico è necessario tener presente la fase che i ragazzi difficili vivono, cioè l'adolescenza, che necessita di una rielaborazione generale dello stare nel mondo, della relazione con se stessi, con gli altri e la ridefinizione dei valori. Accanto a tutte quelle che sono le condizioni più propriamente biologiche come la ricerca del piacere, della novità (*sensationseeking*, *noveltyseeking*), gli sbalzi di umore, l'impulsività, la maggiore difficoltà di autocontrollo (Siegel 2014; Mian e Mantovan 2016; Muglia 2020), l'adolescente si trova a combattere tra il desiderio di emergere, di costruire e affermare la propria identità e le pressioni e le aspettative della società, del mondo degli adulti – dei genitori in modo particolare – e delle istituzioni. Il bisogno di differenziarsi, di sperimentare, trova spazio nel gruppo dei pari, luogo in cui ciascun soggetto vede allargate le proprie possibilità di azione, forte del supporto degli altri. Può accadere che proprio nel gruppo dei pari si rinunci alla propria individualità per bisogno di appartenenza e questo incide sugli atteggiamenti, sui comportamenti, sul modo di ragionare, sulla visione del giovane verso sé, gli altri e il mondo (Andreoli 2020; Formella 2020a). Nondimeno il contesto familiare ha un'influenza molto significativa sulla capacità intenzionale del ragazzo, in modo particolare quando è carente la capacità di simbolizzazione e di mentalizzazione. Spostando il focus sul contesto sociale, appare sempre più evidente l'assenza di adulti di riferimento, in cui viene a mancare un incontro tra generazioni e soprattutto la relazione in cui l'anziano accompagna il giovane (Andreoli 2021). Questo era nelle civiltà del passato una rela-

zione vitale per il singolo e per la collettività in quanto garantiva il passaggio del giovane dall'età infantile a quella adulta, attraverso dei riti che avevano uno specifico codice simbolico e in cui il rischio era ben circoscritto e con un preciso significato. Oggi questi riti sono rimasti ma con forme diverse: si è passati da una ritualità collettiva a individuale, autoriflessiva, tanto da parlare di condotte a rischio. Si tratta di “tentativi dolorosi di ritualizzare il passaggio all'età adulta da parte dei giovani” (Le Breton e Marcelli 2016, 180), in cui il rischio è continuamente cercato con intensità sempre maggiore, da leggere come richieste di accesso al mondo degli adulti, perché si ha l'impressione di non essere mai abbastanza, di non essere all'altezza della società che continua a fare richieste e pressioni continue (Cozzi et al. 2005; Muglia 2020). A questo occorre aggiungere tutta l'incertezza generata dalla crisi economica, pandemica, dagli attacchi terroristici, dall'instabilità politica globale (Muglia 2020), oltre al continuo mescolarsi tra mondo virtuale e mondo reale che rende sempre più precaria la costruzione dell'identità (Manca 2016).

Alla luce di quanto sopra esposto, si può giungere alla considerazione che è necessario uno sguardo educativo che sappia porre al centro la persona e non il suo comportamento affinché lo scopo non sia tanto quello di adeguare la condizione del soggetto ai modelli sociali quanto piuttosto rendere consapevole, autentico e libero il ragazzo.

## 2. Proposte di ri-educazione: tappe di un percorso possibile

Il termine rieducazione viene spesso usato in contesti medico-sanitari, a significare interventi che portano la persona a riattivare delle funzioni danneggiate e malfunzionanti (Pagano e Sabatano 2020). Associare il termine rieducazione in ambito sociale, e nello specifico in riferimento ai ragazzi difficili, non significa intervenire per modificare il comportamento deviante: questa è una diretta conseguenza dell'intervento attuato. Piuttosto necessita di un ribaltamento educativo che abbia come obiettivo primario quello di mettere da parte il comportamento e andare a indagare e comprendere la visione del mondo e di *sé-nel-mondo* del ragazzo difficile. Si tratta di entrare nel mondo soggettivo della persona ed assegnare a lui stesso il compito di rieducarsi (Bertolini e Caronia 2015).

Risulta utile ribadire un concetto già espresso precedentemente e che fa da filo conduttore nel tracciare un percorso possibile di rieducazione dei ragazzi difficili: “nessun individuo che abbia assunto un comportamento irregolare [...] potrà mai comprendere la distorsione e le lacune del suo stile di vita se prima non avrà modificato la sua visione del mondo” (Bertolini e Caronia 2015, 92). Di conseguenza è fallimentare ogni intervento che impone una nuo-

va visione al ragazzo. Infatti c'è il rischio che con rieducazione si intenda “ri-condurre, o ridurre a una condizione che non rechi disturbo alle regole” (Iori e Bruzzone 2015, 37). Entra quindi in gioco una logica di potere che non tiene più conto di coloro che necessitano di essere riabilitati ad esistere. Piuttosto, invece, la rieducazione è da intendere come educare nuovamente dal momento che la prima volta è stata fallimentare e non sufficiente a evitare che alcuni soggetti trasgredissero le norme; è permettere l'incontro con la storia di vita del ragazzo, guardando le cose così come appaiono agli occhi di chi le vive (Pagano e Sabatano 2019).

Senza entrare nel dettaglio, è utile sottolineare che la rieducazione è altra cosa rispetto all'educazione, sebbene abbiano punti di contatto tra loro come l'interesse per lo sviluppo psicofisico della persona e l'orientamento al futuro in termini di progettualità. La rieducazione presuppone un conflitto forte, perché produce una destrutturazione interiore, mettendo in crisi il modo di esistere del ragazzo, in cui l'educatore ha una funzione contenitiva e di accompagnamento. In continuità con quanto espresso, Bertolini afferma (2015, 92) che l'intervento rieducativo “non procede dal passato al futuro ma dal futuro al passato”.

Il punto di partenza di ogni processo rieducativo (e educativo) è l'educabilità del ragazzo, quello spazio di cambiamento e trasformazione presente in ogni individuo. Tutte le persone sono educabili (Formella 2020a) e ogni educatore dovrebbe essere interessato all'educabilità del ragazzo che ha di fronte: questo ha ancora più significato se si prende in considerazione il ragazzo difficile. Proprio perché l'educabilità varia da soggetto a soggetto, è necessario comprendere che ciascuno deve essere educato secondo le sue disposizioni e non secondo un modello uguale per tutti, prestabilito. Rieducare, proprio come educare, significa anche permettere al ragazzo di entrare in contatto con il proprio desiderio che oggi, però, appare malato, perché indirizzato per lo più verso un divertimento effimero, e intimorito, perché ha perso quell'energia tipica della fase adolescenziale (Muglia 2020). Creare le condizioni per riaccendere un desiderio autentico nei ragazzi difficili è il passaggio che segna il cambiamento, a partire da quello di poter essere altro, e cioè, di ristrutturare una nuova visione del mondo (Bertolini e Caronia 2015).

Dopo queste brevi premesse, proponiamo un percorso rieducativo – che non vuole essere una ricetta pronta – che abbia come scopo l'acquisizione di una criticità responsabile, la consapevolezza di sé e del mondo, l'autonomia e la costruzione di significati coerenti con la propria unicità, facendo riferimento al modello proposto da Bertolini e divisibile in più tappe.

Il primo momento è quello della conoscenza, dell'incontro, che è di fatto il primo passo che interessa ogni relazione umana. L'obiettivo non è quello di avere informazioni sul ragazzo, ma il desiderio di comprenderlo. Scrive lo psicologo Mauro Grimoldi (2008, 12): “si deve avere il coraggio di avvicinarsi al



«mostro», guardarlo in faccia scoprendo che tale non è o, per lo meno, non lo è sempre stato e magari non lo sarà mai più». La logica dell'incontro porta con sé delle oggettive difficoltà da parte di entrambi gli interlocutori che riguardano il giudizio, le resistenze interiori, le diffidenze. Ma non esiste educazione – e rieducazione – se non attraverso l'incontro con l'altro. Secondo Emmanuel Lévinas, filosofo francese, l'altro è una provocazione, che spinge a uscire da sé l'interlocutore, decentrandosi. Questo è tanto più vero quando si sta al cospetto di un bambino, di un adolescente, che chiede di essere riconosciuto “parlando con lui piuttosto che parlando di lui” (Gambini 2002, 72). È proprio la relazione educativa il perno a cui ruota attorno tutto il processo educativo caratterizzata dall'ascolto profondo e dall'accoglienza a prescindere. Andreoli (2021) recrimina il bisogno di Maestri, di modelli adulti da imitare, che abbiano tra le tante competenze, quella di saper permettere e valorizzare la diversità. È necessario che l'educatore non si ponga mai come il modello da seguire ma che lasci che la sua vita sia una provocazione per il ragazzo: ciò che fa la differenza è la sua qualità umana di essere al mondo. Per poter creare, gestire, stare in una relazione educativa è indispensabile una presa di coscienza di sé, in cui la competenza emotiva si pone al centro della professionalità educativa (Pagano e Sabatano 2019). La sfida più grande sta quindi nel costruire relazione che permettano davvero l'espressione dell'unicità di ogni individuo, che sappiano valorizzare le differenze intergenerazionali (Lizzola 2009), che si strutturino come autentici laboratori sempre aperti di umanità (Pagano e Sabatano 2019). Il ragazzo deviante ha bisogno di fare esperienza di adulto *altro*, che sappia potersi fidare, rompere il muro della diffidenza e della delusione (Andreoli 2021).

Dietro a tutto questo P. Bertolini (1999) propone una rilettura pedagogica del concetto husserliano di *entropatia*, ossia una preconditione della comprensione empatica e tecnica pedagogica che permette di cogliere la visione del mondo del giovane. Questo è l'atteggiamento che deve guidare l'educatore nell'incontro con il ragazzo, senza venire meno alla propria visione del mondo, ma piuttosto distaccandosi sempre più dagli schemi con i quali interpreta la realtà per adottare quelli del giovane. “I giovani, anche attraverso la devianza, esprimono una novità che a volte appare irrazionale, non rientrante nella nostra visione del mondo e della vita e nella nostra categoria d'azione: ebbene, essi ci comunicano qualcosa, esprimono in forma simbolica bisogni disattesi, speranze deluse” (Bertolini 1999, 249).

Il secondo momento, conseguenza della progressiva evoluzione della relazione è la rottura, la discontinuità con ciò che è stato a favore di un nuovo modo di stare al mondo (Pagano e Sabatano 2020). Una tendenza spesso diffusa in ambito educativo è quella di dettare i tempi agli educandi, di seguire le proprie, piuttosto che le altrui, aspettative. Il rischio è non giungere al punto di rottura, in quanto il ragazzo continuerebbe a subire le trasformazioni suggerite

da un educatore, da un assistente sociale, da un giudice, senza però farle proprie, desiderarle per davvero (Bertolini e Caronia 2015).

Ciò che contribuisce in modo significativo al cambiamento è l'opportunità per il ragazzo difficile di vivere esperienze diverse da quelle che ha sempre vissuto, non tanto dal punto di vista quantitativo ma qualitativo. Fare esperienza del bello piuttosto che del trascurato, del noi piuttosto che dell'io, dell'avventura piuttosto che del rischio fine a se stesso, si trasformano in provocazioni a vedere il mondo da un altro punto di vista. Ciò che caratterizza la biografia dei ragazzi difficili è "aver vissuto esperienze (poco importa quante) tutte dello stesso segno" (Bertolini e Caronia 2015, 130), costruendo un gruppo ristretto di significati possibili da attribuire alle loro esperienze.

Non è sufficiente, per i ragazzi difficili, il cambiamento dei comportamenti ma piuttosto dell'intera persona, affinché possa autorealizzarsi, conquistare la piena responsabilità di sé e la sua relazione con l'ambiente in cui vive, compreso l'intero sistema sociale (Formella 2020a). Il cambiamento è allora la trasformazione dell'attività intenzionale del ragazzo verso un *ottimismo esistenziale*, in cui il ragazzo si senta finalmente protagonista della sua storia, capace di realizzarsi proprio a partire dal contatto con la realtà, con i suoi limiti, con le altre persone (Bertolini e Caronia 2015). Vittorino Andreoli (2021) traduce tutto questo in un motto: *insegnare a vivere*, spostando il baricentro dell'educazione dall'Io al Noi. Accanto a questo, è necessario far leva su quelli che rappresentano costitutivamente i bisogni adolescenziali. Il bisogno di appartenenza si può tradurre in proposte che mettano al centro il singolo e il gruppo, passando da relazioni disfunzionali che promuovono l'omologazione a opportunità che promuovano differenziazione e autonomia; il bisogno di esplorazione, del mettersi alla prova (Siegel 2014), della ricerca del nuovo, della verità trova spazio nelle proposte di avventure in cui ogni ragazzo prende contatto con il rischio non fine a se stesso ma inserito all'interno di un'esperienza che ha un significato "più alto". Di contro al disimpegno e alla deresponsabilizzazione dei ragazzi difficili, possono essere proposte esperienze che abbiano al centro la difficoltà tale da suscitare nei giovani il desiderio di mettersi alla prova e soprattutto che rimandino il sapore della soddisfazione immediata. Promuovere bellezza attraverso esperienze quotidiane è un'altra prassi necessaria per coloro che credono di non poter accedere direttamente a questa categoria o di intenderla solo come qualcosa da consumare o usare. In altre parole, si tratta di accompagnare il giovane a scoprire che la bellezza è una categoria soggettiva di attribuzione e che può essere trovata anche lì dove tutto è doloroso, frustrante e scoraggiante (Bertolini e Caronia 2015).

È importante riconoscere però che, accanto a quelli che da sempre sono riconosciuti come i diritti per i ragazzi devianti, ci sono anche dei doveri, come

per qualsiasi cittadino: doveri verso il sé e la società. Il processo rieducativo deve tener conto di questo e la possibilità di fare esperienze diverse ha al centro la dimensione del vivere insieme, nel rispettarci e nel rispettare. In altre parole, crescere nella partecipazione responsabile alla vita sociale (Pagano e Sabatano 2019).

Quanto fino ad ora affermato sancisce il riconoscimento della possibilità di cambiamento al ragazzo: questo è il presupposto dell'educazione, cioè credere nella possibilità, sperare, trasformando ciò che è indeterminatezza e insicurezza in un'opportunità piuttosto che limite.

L'ultimo passaggio del modello che stiamo proponendo è quello della progressiva acquisizione dell'autonomia, cioè la maturazione nell'ottica dello sviluppo umano (Formella 2020a), e che secondo Albert Bandura, padre dell'approccio socio-cognitivo, passa attraverso l'acquisizione della *capacità di simbolizzazione, di anticipazione, di autoriflessione e di autoregolazione* (Bandura 2009; De Leo e Patrizi 2002). L'autorinnovamento, cioè diventare sempre più consapevole di sé e del mondo, non è però un passaggio immediato perché porta il peso del passato, della sua biografia, il rapporto con il presente, l'incertezza nel futuro. È infatti indispensabile dare continuità con ciò che è stato il proprio passato, con l'educazione ricevuta nei suoi aspetti positivi – perché in ogni caso ce ne sono stati – e negativi, con le figure più significative, ma esige anche una discontinuità per aprirsi all'ignoto, che si presenta come il volto autentico e non come una ricostruzione plastica (Milani 2012). Bertolini (1993) parla di *principio di appropriazione critica*, indicandolo come un passaggio fondamentale nel processo di rielaborazione in quanto permette al ragazzo di guardare e comprendere il suo passato con occhi nuovi, quelli maturati nel corso della rieducazione.

### 3. Alcune metodologie di oggi

Le metodologie rieducative che presentiamo di seguito mettono in luce due ambiti in cui trova applicazione, in forme differenti, il percorso rieducativo proposto: la strada e la scuola.

Il lavoro di strada rappresenta un punto di svolta nel mondo dell'educazione in cui è possibile formare i ragazzi anche al di fuori di quei soliti ambienti e luoghi (Gambini 2002). Esso svolge una funzione preventiva e promozionale al tempo stesso nei luoghi dove adolescenti, giovani (e adulti) vivono. La strada, di fatto, è un luogo di contraddizioni, in cui non c'è identità, non c'è storia: è un *non-luogo* (Augé 2008) dove però trovano "casa" gli adolescenti: nella strada c'è libertà, non ci sono regole, non c'è l'adulto che controlla (Gambini

2002). Nella strada c'è anche il disagio manifesto soprattutto da coloro che non trovano spazio altrove. E per strada ci sono anche i ragazzi difficili (Gentili e Vettorato 2010).

L'educativa di strada si muove dove sta il bisogno, anche se nessuno, paradossalmente, ha chiesto un intervento o percorso per uscire dalla propria posizione di disagio o devianza. La difficoltà e la sfida stanno proprio in questo: "l'educatore di strada non ha un mandato esplicito da parte del destinatario del proprio intervento" (Zampetti 2016, 248). Il suo identikit è poco chiaro in quanto gli è chiesto di essere pronto e capace di affrontare qualsiasi tipo di situazione, con competenze e creatività (Gentili e Vettorato 2010). Le prerogative dello *street educator* sono andare incontro, farsi promotore, avere un'intenzionalità chiara e manifesta a se stessi e nei confronti dei ragazzi, promuovere un dialogo. Un esempio di educativa di strada è riportato dall'antropologa Katia Bellucci (2018), che in prima persona ha vissuto un progetto di educativa di strada nel Comune di Chiavari. Il progetto si chiama *Palla al c'entro*, in cui si è scelto di trasformare la piazza principale del comune – in accordo con la Pubblica Amministrazione – in un luogo di giochi e incontri, in modo particolare con il calcio. Tutto è nato con l'esigenza di "costruire una strategia di fuga dalla morsa del sistema penale" (Bellucci 2019, 322). La prospettiva è stata quella di costruire uno spazio di relazioni, a partire dall'aggancio del gioco, per poi giungere all'accompagnamento ad un Servizio per quel determinato adolescente.

Tutto altra cosa è invece la scuola, l'istituzione educativa più diffusa sul territorio italiano, per la trasmissione di conoscenze teoriche, operative e modelli culturali di riferimento (Brint 2008), e che conosce da qualche tempo un indispensabile bisogno di rinnovamento, tenendo conto l'alto tasso di abbandono scolastico (ISTAT 2020). C'è da chiedersi se esiste una scuola *buona*, facendo riferimento in modo particolare alla rieducazione dei ragazzi difficili. Diversi autori convergono nel definire la necessità di trasformare la scuola non solo nel luogo dei saperi ma nel luogo dell'incontro, della conoscenza, dell'osservazione, della progettazione, dell'accompagnamento (Pagano e Sabatano 2020). "Non temiamo di parlare di cura a scuola: la cura è infatti il lavoro del vivere e dell'esistere, quella fabbrica dell'essere che permette ad ogni uomo di assumere la forma della propria esistenza" (Casey 2016, 8). L'esigenza fondamentale della scuola *buona* si fonda sull'idea del "non uno di meno" (Pagano e Sabatano 2020, 228), all'interno della quale ciascuno abbia il suo posto. C'è bisogno di insegnanti che siano educatori, psicologi e professionisti della propria materia: non è possibile continuare ad andare a tentativi di fronte all'emergenza educativa.

Potremmo citare il modello della Scuola di Barbiana, fondata da don Lorenzo Milani negli anni '70 con figli di famiglie contadine, un vero e proprio

laboratorio, distante da ciò che è la realtà oggi, ma in linea con quanto afferma lo scrittore Alessandro D'Avenia (2021), secondo il quale la scuola ha bisogno di slancio nuovo in cui al centro ci sia il ragazzo con i suoi bisogni e desideri ma anche il docente, di cui è necessario prendersi cura, affinché possa anche lui fare lo stesso con i suoi allievi.

L'esempio di scuola del nostro tempo che ha risposto al bisogno di rieducazione dei ragazzi difficili è la Scuola Media Paritaria "Valdocco", a Napoli, nel quartiere Doganella, dominato da una sottocultura camorrista e con un forte senso di illegalità. L'obiettivo preciso è "portare la scuola ai ragazzi e non i ragazzi alla scuola" (D'Avenia 2021, 126), trasformando la didattica in un mezzo. Diverse sono le strategie adottate, sia dal punto di vista didattico che educativo, che ruotano attorno al singolo, ai suoi bisogni e che fanno leva sulle sue risorse. L'apprendimento cooperativo, la didattica modulare, le attività di laboratorio, i Piani Educativi Individualizzati, le attività ludico-sportive, l'attenzione al tempo della ricreazione per sperimentare le abilità sociali apprese, sono alcuni dei cambiamenti apportati alla scuola, che ancora oggi è in fase di sperimentazione. Il corpo docenti, impegnato nell'attività didattica, è affiancato da educatori che invece hanno il compito specifico di aver cura del singolo e del gruppo. C'è un'integrazione delle varie materie nei laboratori pomeridiani, costruiti in modo professionale e che rappresentano per i ragazzi un vero e proprio impegno lavorativo. A tutto questo si aggiunge un'attenzione e una collaborazione attiva con le famiglie, per le quali sono aperti anche gli sportelli di ascolto, opportunità attiva, ovviamente, anche per i ragazzi e gestita da un'équipe socio-psico-pedagogica.

## Conclusione

Il presente articolo ha voluto mettere in luce i fenomeni della devianza e del disagio dei ragazzi difficili con l'obiettivo di conoscere i significati affettivi attribuiti e individuare quelle giuste pratiche educative per permettere loro di ricostruire la propria visione del mondo. Il centro di tutto il processo di accompagnamento del giovane, dalla conoscenza all'appartenenza di sé, è la relazione educativa, con tutte le difficoltà, imprevisti e bellezze che porta con sé. Chi si addentra nel mondo dell'educazione, e in modo particolare della rieducazione di ragazzi difficili, dovrebbe essere accompagnato da un sano ottimismo nel vedere un'opportunità dove sembra esserci solo il problema.

L'approccio fenomenologico, che ha fatto da sfondo al presente lavoro, ha voluto porre l'accento sulla possibilità di mettersi in ascolto di un grido, quello degli adolescenti di oggi, e delle loro famiglie, ma in realtà, della società intera. La logica di scartare ciò che non è come ci si aspetta deve lasciare posto alla

paziente arte dell'educatore contadino, che lavora il terreno, strappa le erbe cattive, lo irriga, lo semina e resta in attesa che quel terreno porti frutto. È la natura stessa ad insegnare all'uomo che ogni cosa ha la possibilità di essere rinnovato, in una forma diversa: è il ciclo della vita.

I modelli rieducativi proposti mostrano quanto ci sia bisogno, oggi più che mai, di Maestri che incontrino i giovani là dove sono e sappiano farsi compagni di cammino. Ogni luogo può trasformarsi in una possibilità di incontro, basti pensare al mondo virtuale che tiene ostaggi sempre di più i ragazzi di oggi. C'è da recuperare la dimensione dello stupore e della speranza. È arrivato, forse, il tempo di trasgredire, proprio come i ragazzi difficili, ma per ritrovare il senso dell'umano.

## BIBLIOGRAFIA

- Aceti, Ezio e Jesus Morán. 2019. *Verso l'uomo. Una risposta alla povertà educativa contemporanea*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Amenta, Giombattista. 2020. *Gestire il disagio a scuola*. Bari: Scholé.
- Andreoli, Vittorino. 2005. *Lettera a un adolescente*. Milano: Rizzoli.
- Andreoli, Vittorino. 2014. *L'educazione (im)possibile. Orientarsi in una società senza padri*. Milano: Rizzoli.
- Andreoli, Vittorino. 2021. *Baby gang*. Milano: Rizzoli.
- Arace, Angelica. 2019. *Adolescenti a scuola. Psicologia dello sviluppo e dell'educazione per l'insegnamento*. Milano: Mondadori.
- Augé, Marc. 2008. *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.
- Baden-Powell, Robert. 1986. *Il libro dei capi*. Roma: Ancora.
- Balzano, Giacomo. 2012. *Oltre il disagio giovanile. Strategie di prevenzione e recupero*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura, Albert. 2009. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Barone, Pierangelo. 2013. Deviance and practices of inclusion: educational interventions for adolescent offenders. *Pedagogia Oggi*, 1, 36-47.
- Bellucci, Katia. 2018. Lavorare con gruppi di strada. *Animazione Sociale*, 322, 51-62.
- Benasayag, Miguel e Gerard Schmit. 2009. *L'epoca delle passioni tristi. Il futuro come minaccia*. Napoli: La Scuola di Pitagora.
- Bertolini, Piero e Letizia Caronia. 2015. *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Brint, Steven. 2008. *Scuola e società*. Bologna: Il Mulino.
- Burgio, Claudio. 2010. *Non esistono ragazzi cattivi*. Milano: Paoline Editoriale Libri.
- Casey, Carter Samuel. 2016. *Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Cohen, Albert. 1955. *Delinquent boys: the culture of the gang*. New York: Free Press.
- Costa, Stefano. 2006. *I difficili. Spunti psico-pedagogici e metodo scout per il disagio*. Roma: Fioraliso Società Cooperativa.
- Cozzi, Emanuele et al. 2005. *Il rito del rischio nell'adolescenza*. Roma: Edizioni Scientifiche Ma.Gi.
- D'Angella, Francesco. 2019. Come sta oggi il lavoro di strada?. *Animazione Sociale*, 324, 34-42.

- D'Avenia, Alessandro. 2012. *Ricominciamo dopo il diluvio. La crisi della scuola non è la Dad*. Consultato: 9.04.2021. <https://www.corriere.it/sette/attualita/7-web-rep-odissea-dad-d-avenia/index.shtml>.
- De Leo, Gaetano e Patrizia Patrizi. 2002. *Psicologia Giuridica*. Bologna: Il Mulino.
- Di Profio, Luana. 2017. *Pedagogia dell'autotrascendimento. Devianza e criminalità nei "mal-amati": una rieducazione possibile*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Erikson, Erik H. 2018. *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando Editore.
- Ferraris Olivero, Anna et al. 2009. *Chiamarsi fuori. Ragazzi che non vogliono più vivere*. Firenze: Giunti Editore.
- Fizzotti, Eugenio e Angelo Gismondi. 2000. *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso. La sfida della logoterapia*. Roma: LAS.
- Formella, Zbigniew. 2015. *Psicologia dell'intervento educativo*. Roma: LAS.
- Formella, Zbigniew e Alessandro Ricci. 2018. *Educare insieme nell'era digitale*. Torino: ELLEDICI.
- Formella, Zbigniew. 2020a. *Psicologia dell'educazione. Tra potenzialità personali e opportunità ambientali*. Roma: LAS.
- Formella, Zbigniew. 2020b. Samobójstwo i zachowania ryzykowne młodzieży. Analiza zjawisk w świetle założeń biopsychologicznych. *Humaniora. Czasopismo Internetowe*, 3(31), 73-95. DOI:10.14746/h.2020.3.6.
- Franta, Herbert. 1988. *Atteggiamenti dell'educatore: teoria e training per la prassi educativa*. Roma: LAS.
- Froggio, Giacinto. 2002. *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile. Modelli interpretativi e strategie di recupero*. Roma: Laurus Robuffo.
- Froggio, Giacinto. 2014. *La devianza delinquenziale giovanile. Analisi psicosociologica di un fenomeno complesso*. Roma: Laurus Robuffo.
- Gambini, Paolo. 2002. *L'animazione di strada. Incontrare i giovani là dove sono*. Torino: ELLEDICI.
- Gentili, Francesco e Giuliano Vettorato. 2010. *Educare in un mondo che cambia. Quaderno operativo dell'iniziativa "Educatori locali in società globali"*. Roma: Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI.
- Giammancheri, Enzo. 1984. Chi educa? *Pedagogia e Vita*, 1, 3-4.
- Giovagnoli, Fiammetta. 2012. Alcune riflessioni sul concetto di famiglia. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 111-120.
- Grimoldi, Mauro. 2008. *Adolescenza estreme. I perché dei ragazzi che uccidono*. Milano: Feltrinelli.
- Grządziel, Dariusz e Michele Pellerrey. 2011. *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Il disagio adolescenziale. Tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, a cura di Zbigniew Formella e Alessandro Ricci. 2010. Roma: LAS.
- ISTAT. 2020. *Rapporto annuale*. Consultato: 7.04.2021. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf>.
- Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, a cura di Vanna Iori e Daniele Bruzzone. 2015. Milano: Franco Angeli.
- Le Breton, David e Daniel Marcelli. 2016. *Dizionario dell'adolescenza e della giovinezza*. Roma: LAS.
- Lizzola, Ivo. 2009. *L'educazione nell'ombra. Educare e curare la fragilità*. Roma: Carocci.
- Mian, Elena e Giorgia Mantovan. 2016. *Le nuove frontiere dell'imputabilità. Neuroscienze e processo*. Limena: libreriauniversitaria.it.
- Maggiolini, Alfio e Elena Riva. 1999. *Adolescenti trasgressivi. Le azioni devianti e le risposte degli adulti*. Milano: Franco Angeli.
- Manca, Maura. 2016. *Generazione hashtag. Gli adolescenti disconnessi*. Roma: Alpes Italia.
- Mari, Giuseppe. 2019. *La relazione educativa*. Brescia: Scholé.
- Milani, Lorena. 2012. La (ri)educazione del minore autore di reato: come?. *Minori e giustizia*, 3, 305-312.

- Milani, Lorenzo. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Muglia, Luca. 2020. *Il giardino invisibile. Terapia psicospirituale per giovani in difficoltà*. Correggio: Compagnia Editoriale Aliberti.
- Musaio, Maria. 2012. *Dentro la relazione educativa*. Torino: ELLEDICI.
- Pierpolli Charmet, Gustavo. 2000. *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pagano, Gennaro e Fausta Sabatano. 2019. *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Pagano, Gennaro e Fausta Sabatano. 2020. *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Prellezo, Jose Manuel, Malizia, Guglielmo e Carlo Nanni. 2008. *Dizionario di Scienze dell'Educazione*. Roma: LAS.
- Ricci, Giovanni F. e Domenico Resico. 2010. *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*. Milano: Franco Angeli.
- Siegel, Daniel J. 2014. *La mente adolescente*. Roma: Cortina Raffaello.
- Saint-Exupéry, Antony. 1943. *Il Piccolo Principe*. Milano: RCS Libri.
- Santrock, John W. 2017. *Psicologia dello sviluppo*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Scaparro, Fulvio e Gaetano Roi. 1981. *La maschera del cattivo. Delinquenza minorile e responsabilità adulta*. Milano: Unicopli.
- Zampetti, Andrea. 2016. *La strada educativa. Un approccio sistemico al lavoro educativo di strada*. Roma: LAS.

**ZBIGNIEW FORMELLA** – salesiano, dottorato in scienze umanistiche, professore ordinario all'Università Pontificia Salesiana a Roma, direttore dell'Istituto di Psicologia e direttore della cattedra di Psicologia dell'Educazione. Le sue ricerche scientifiche riguardano le problematiche giovanili di carattere psico-educativo. Possiede diverse pubblicazioni in merito, sia libri che articoli.

**EDOARDO PEROTTI** – laureato in ingegneria delle costruzioni edili e dei sistemi ambientali, laureato in psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Lavora come insegnante di sostegno presso un Istituto professionale. È impegnato da volontario nel mondo del lavoro con gli adolescenti.