

# Trasgressione giovanile, educazione e formazione dei talenti: promuovere la devianza positiva per prevenire la devianza negativa

## Youthful transgression, education and training of talents: Promoting positive deviance to prevent negative deviance

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma  
diana.olivieri@unicusano.it

### ABSTRACT

Despite the modernity of its reflections on educating young people to a healthy citizenship, the Delors Report (1996) lacks an explicit reference to the phenomenon of juvenile delinquency. What role can education play in preventing the opportunities for negative deviance, which have so much influence on young people?

Problems such as youth unemployment and the steadily increasing violence, which pose the same school security at risk, need adequate answers within the larger educational area.

Through the cross-analysis of the international scientific literature and research results on the ambivalent relationship between education and deviance/crime, it has emerged that the phenomenon of juvenile delinquency, if we consider the natural adolescent tendency to deviate from the main road, can be better addressed in generative terms of positive deviance, i.e. grasping the possible roots of a developing talent or a capacity for innovation, in the particular connotations that deviance assumes for the single individual.

A part of the educational literature that highlights the link between opportunities to engage in generative acts and desistance from crime has emerged recently.

In this sense, the development of competencies can be a preventive strategy for social maladjustment.

Pur nella modernità delle riflessioni sull'educare i giovani a una sana cittadinanza, il Rapporto Delors (1996) manca di un riferimento esplicito al fenomeno della devianza giovanile.

Quale ruolo può giocare l'educazione nel prevenire le occasioni di devianza negativa, che tanta influenza hanno sui giovani?

Problemi come la disoccupazione giovanile e la violenza in costante aumento, che mettono la scuola stessa a rischio sicurezza, hanno bisogno di risposte adeguate all'interno del più vasto spazio educativo.

Attraverso l'analisi incrociata della letteratura scientifica internazionale e dei risultati di ricerca sul rapporto ambivalente tra educazione e devianza/criminalità, è emerso come il fenomeno della devianza giovanile, se si considera la naturale tendenza adolescenziale a deviare dalla strada maestra, possa essere meglio affrontato in termini generativi di devianza positiva, ossia cogliendo nei particolari connotati che la devianza viene ad assumere nel singolo individuo, le possibili radici dello sviluppo di un talento o della capacità di innovazione.

Di recente è emersa una parte di letteratura educativa che ha messo in luce il legame tra opportunità di dedicarsi ad atti generativi e desistenza dal crimine.

In tal senso, lo sviluppo delle competenze può costituire una strategia preventiva per il disadattamento sociale.

### KEYWORDS

Youth deviance, Antisocial action systems, Prevention, Generative learning, Delors Report  
Devianza giovanile, Sistemi d'azione antisociali, Prevenzione, Apprendimento generativo, Rapporto Delors

## Introduzione

Il Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo presieduta da Jacques Delors costituisce un riferimento internazionale fondamentale anche oggi, per quanto le trasformazioni sociali avvenute fin dagli Anni '90, e che hanno determinato nuove sfide, richiedano una ri-concettualizzazione dell'educazione e dell'attuale suo contributo allo sviluppo umano e sociale.

Nel Rapporto Delors, datato 1996, che identifica nell'imparare ad essere, a fare, a conoscere e a convivere i quattro pilastri dell'apprendimento, si legge che l'educazione è «un'espressione d'amore per i bambini e i giovani, che dobbiamo saper accogliere nella società, offrendo loro, senza alcuna riserva, il posto che appartiene loro di diritto: un posto nel sistema educativo, ovviamente, ma anche nella famiglia, nella comunità locale e nella nazione» (UNESCO, 1996,12).

Alla luce delle conclusioni alle quali Delors giunge, è evidente come, pur nella modernità delle riflessioni in merito ai quattro pilastri da perseguire per educare i giovani ad una sana e partecipativa cittadinanza, manchi tuttavia un riferimento – perlomeno esplicito – al fenomeno della devianza giovanile, prima ancora che si possa parlare di delinquenza vera e propria<sup>1</sup>. L'argomento viene a volte sfiorato, ma mai approfondito.

Qualcuno potrebbe argomentare che quei tempi non fossero ancora maturi per parlare di delinquenza giovanile in relazione alla vita scolastica. Il bullismo, ad esempio, era ancora argomento marginale, al quale non era stato nemmeno attribuito un nome universalmente riconosciuto. Per non parlare poi del cyberbullismo, inimmaginabile in quell'era pre-digitale.

Eppure numerose erano state le ricerche, fin dagli Anni '30 e soprattutto negli Anni '60, in epoca di contestazione giovanile, sulla devianza giovanile in rapporto all'educazione.

Emerge dunque, l'impellenza, 20 anni dopo la pubblicazione del Rapporto, di rafforzare i quattro pilastri – con una metaforica iniezione di cemento – con lo studio e l'approfondimento del fenomeno della devianza giovanile, con particolare riferimento alle sue forme emergenti ed ingravescenti.

### 1. Educazione come etica trasformativa della devianza negativa giovanile

Il legame tra educazione e conflitto (quest'ultimo nella sua accezione violenta) è iniziato ad emergere come preoccupazione centrale per una varietà di ambiti educativi e di professionisti che lavorano allo sviluppo sostenibile e alla costruzione della pace. Esaminare criticamente questa relazione è importante, specialmente nella prospettiva di una gamma di cambiamenti sociali che si stanno verificando in tutto il mondo: una popolazione giovanile che aumenta, la sfrenata urbanizzazione e la frammentazione degli spazi, le questioni legate alla disuguaglianza sociale e gli alti tassi di violenza (spesso letale).

In che modo l'educazione può giocare un ruolo importante nell'attenuare o prevenire le occasioni di devianza negativa, che tanta influenza hanno sui giovani?

1 La devianza giovanile contempla sia condotte penalmente sanzionabili, sia comportamenti considerati a rischio, per il fatto di esporre una persona a condizioni che potrebbero compromettere il suo sviluppo.

Attualmente, una grande quantità di documenti adottati dall'Unione Europea e da altre organizzazioni internazionali sottolinea l'importanza di sostenere elevati livelli di formazione rivolta ai giovani, perché possano riuscire in un mercato più competitivo e creare una società migliore.

Secondo Blades e colleghi (2011) i bambini devono avere speranza per il futuro, che dia loro una motivazione per non delinquere. Per alcuni, ciò avverrà attraverso l'educazione, la formazione o l'occupazione.

Dobbiamo iniziare a ripensare i fondamenti stessi di ciò che attualmente, da educatori e da criminologi, facciamo. Ciò suggerisce uno spostamento di paradigma e una transizione verso la trasformazione (ossia fare cose migliori in modo diverso), piuttosto che verso la semplice ottimizzazione (fare meglio ciò che già facciamo).

Potremmo concettualizzare tale etica come un'etica della trasformazione, che si impegna in attività finalizzate e intenzionali, portatrici di un potenziale trasformativo. Il termine "trasformativo", a tal proposito, si riferisce al superamento della mancanza di libertà, di scelta o di possibilità di cui il giovane può aver fatto esperienza.

Sostanzialmente si può *diventare liberi* attraverso una trasformazione sociale o personale. In assenza di possibilità di trasformazione sociale, le attività non-normative o criminali possono essere riformulate, in un'ottica a-moralistica, come attività trasformative personali.

## 2. Sistemi d'azione antisociali e trasgressione giovanile

Lo sviluppo di una sottocultura giovanile è un sottoprodotto dell'industrializzazione. Un'economia moderna crea domanda di nuove abilità professionali prima di poter accedere al mercato del lavoro, così i giovani di oggi devono frequentare la scuola per un periodo di tempo molto più lungo di quanto non abbiano mai fatto in passato.

Molti giovani mantengono uno status di "studente" e non sono pronti ad intraprendere una carriera, almeno fino a quando non hanno raggiunto e spesso superato i 25 anni di età. Il ruolo di studente è stato dunque espanso per includere segmenti più grandi della popolazione per periodi di tempo più lunghi.

I problemi immediati, quali il crescente analfabetismo, la disoccupazione giovanile e gli esempi di violenza in costante aumento (contro e da parte dei giovani), che mettono la scuola stessa a rischio sicurezza, hanno bisogno di risposte adeguate all'interno del più vasto spazio educativo.

Senza concrete prospettive future riguardo all'educazione, all'instabilità del mercato del lavoro e ad un domani complessivamente incerto, il rischio di esclusione sociale aumenta drasticamente, compresa la possibilità di un coinvolgimento in comportamenti indesiderati: scegliere cattive compagnie, andare in cerca di situazioni conflittuali e adottare comportamenti aggressivi, opporre resistenza agli adulti, mostrarsi oziosi, scappare di casa, manifestare problemi disciplinari a scuola, stare fuori fino ad orari inappropriati, avere comportamenti sessuali rischiosi e senza alcun tipo di relazione affettiva e rubare.

Nella nostra società, l'idea principale è che se i giovani non si dedicano all'apprendimento a scuola, allora dovranno dedicarsi comunque a qualcosa di produttivo ("lavoro"), oppure finiranno nei guai.

Di conseguenza, la disoccupazione giovanile ha più che un semplice impatto economico.

Lo sviluppo di comportamenti antisociali e delinquenti da parte dei giovani è tipicamente associato a fallimenti nelle funzioni attese delle strutture della socializzazione convenzionale, da una parte nella famiglia, lo spazio della socializzazione primaria, dall'altro nella scuola, la struttura deputata alla socializzazione secondaria.

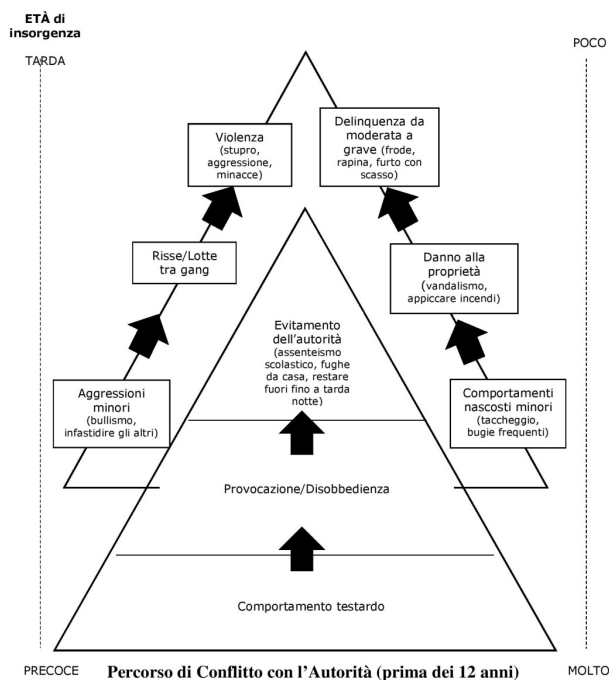


Fig. 1. Possibili percorsi verso il comportamento dirompente e la delinquenza giovanile

L'adolescenza è un periodo della vita in cui l'esteriorizzazione dei problemi diviene statisticamente frequente. Spesso i comportamenti delinquenti o le carriere criminali sono "scritti" in una traiettoria di esclusione: l'esclusione vissuta dalla famiglia, con il collocamento in affidamento o in custodia cautelare, l'esclusione dalla scuola, l'emarginazione totale. Queste esclusioni sono tanto le cause, quanto le conseguenze della delinquenza.

Per la popolazione generale dei giovani, la transizione odierna alla vita adulta, più lunga e incerta, richiede un supporto sempre maggiore da parte delle famiglie e del sistema educativo, in particolare dell'educazione superiore.

Le questioni critiche riguardano quanto la società sia disposta e intenzionata a investire nelle popolazioni vulnerabili durante il periodo della transizione all'età adulta.

La sicurezza a scuola è una preoccupazione crescente tra studenti, educatori e genitori, a causa dei sempre più frequenti atti di violenza e aggressione che si verificano tra i giovani. L'attività criminale e la violenza giovanile rappresentano infatti due fenomeni sociali in rapida ascesa.

Le cause dell'attuale escalation nella violenza giovanile sono ad oggi ancora oggetto di ricerca.

È importante capire che i bisogni di sicurezza della scuola si stanno intensificando.

La Commissione su Violenza e Giovani dell'American Psychological Association ha definito la violenza come un comportamento che minaccia, tenta di infliggere o infligge danni intenzionali, di natura fisica o psicologica (APA, 1993). In termini di scuola, coinvolge una vasta gamma di situazioni che suscitano paura, e che includono comportamenti criminali, cattiva condotta e molestie.

Il bambino "disapprovato" è stato descritto come un soggetto che in modo persistente disturba la classe, bullizza gli altri, va in collera, è eccessivamente dominante, è spesso in ritardo o assente senza giustificazione, risponde male, mente, è crudele, litigioso, maleducato, provocatorio, ruba, distrugge, dice parolacce e oscenità, si scontra fisicamente con gli altri compagni o tende all'inganno.

Nel momento in cui il ragazzo accede alla scuola superiore, i suoi problemi spesso hanno assunto proporzioni che suggeriscono una prognosi negativa. Questi bambini rappresentano una sfida.

Anche se le attuali statistiche giovanili sui crimini violenti sono diminuite negli ultimi anni, i tassi di violenza giovanile continuano a rimanere alti in modo allarmante.

La predominanza delle offese giovanili varia da trasgressioni e misfatti quali gettare sassi dal cavalcavia (che diventano missili potenzialmente mortali) e aggredire i propri familiari, a distruzioni di proprietà, furti d'auto e altri atti di violenza.

Tra i molti disturbi presenti a livello di funzionamento della personalità tra i giovani delinquenti spiccano l'imprudenza, la mancanza di senso della responsabilità e di inibizione, l'assenza di senso di colpa o di rammarico, la povertà affettiva, la mancanza di obiettivi e l'inadeguata capacità di formare relazioni, tutte caratteristiche tipicamente associate alla psicopatia e alla personalità antisociale.

Il nostro successo sarà limitato, tuttavia, se sceglieremo di proporre attività di prevenzione che vadano incontro solamente ai bisogni dei gruppi maggiormente a rischio. Approcci più ampi alla prevenzione che influiscano positivamente su tutti i giovani, sulle loro relazioni e sugli ambienti in cui crescono e apprendono, si dimostreranno senza dubbio i più efficaci nella gestione della violenza tra i giovani.

Merton (1964) afferma che i giovani che sono particolarmente esposti alle pressioni che derivano dalla contraddizione tra le loro aspirazioni e il loro accesso limitato ai mezzi che consentirebbero di realizzarle, sono i più vulnerabili. Essi iniziano a contemplare soluzioni alternative, sia illegali (delinquenza) che legalizzate dal successo (innovazione). Entrambe, tuttavia, rappresentano forme devianti di condotta.

Occorre dunque distinguere tra comportamento deviante e condotta realmente criminale. Il primo è legato alla struttura della personalità e a quella dell'ambiente socioculturale, mentre la seconda è il prodotto di forze più o meno fortuite, codificate dalla legge.

L'incapacità delle scuole di offrire sistemi d'azione coinvolgenti contribuisce a creare individui annoiati, frustrati e insoddisfatti. Mancando opportunità di coinvolgimento piacevole attraverso la scuola, questi giovani cercano strutture alternative che possano impegnarli, per ottenere *esperienze di flusso*<sup>2</sup>.

Il sistema d'azione (antisociale) della delinquenza sembra rappresentare proprio un sistema di opportunità per un'azione alternativa, rispetto ai sistemi d'azione della scuola.

Alcuni studenti non percepiscono quello che la scuola ha da offrire loro di impegnativo.

Non si intende dire qui che i sistemi d'azione antisociali possano mantenere uno studente in uno stato continuo di godimento, né che questo tipo di azione sia intrinsecamente motivante per tutti. Ma quando poche altre opzioni sono disponibili, l'antisocialità, nelle sue molteplici forme, potrà essere valutata come un'alternativa possibile.

Per comprendere come il funzionamento complessivo del sistema d'azione assuma l'assetto osservato, occorre analizzare che tipo d'informazioni circolano all'interno del sistema d'azione stesso.

«In quanto ogni sistema d'azione è in grado di apprendere e di evolvere, tutti i sistemi d'azione, sia locali che globali, co-evolvono e le loro trasformazioni sono reciprocamente interdipendenti. [...] Tutto il comportamento dei sistemi d'azione deriva dalle interazioni e dal posizionamento dinamico delle sue componenti» (Margiotta, in Minello & Margiotta, 2011,66,70).

Se, come afferma Margiotta (in Minello & Margiotta, 2011,85) «La formazione, nel suo significato più ampio, è azione che dà forma ai sistemi d'azione», allora possiamo a ragione proporre l'idea che la formazione alla devianza sia azione che dà forma ai sistemi d'azione antisociali.

### 3. Evidenze di ricerca sul rapporto tra educazione e devianza/delinquenza giovanile

I tentativi compiuti dalle scuole negli ultimi decenni per prevenire l'abbandono scolastico da parte dei giovani, indica quanto sia necessario fare sforzi significativi, che spesso coinvolgono sostanziali revisioni o innovazioni curricolari.

La scuola non può rassegnarsi o adattarsi al fallimento, risulta pertanto fondamentale analizzare su vasta scala gli studi e i risultati di ricerca ottenuti a livello internazionale per affrontare i problemi della devianza e della delinquenza giovanile in rapporto alla vita scolastica.

Tra gli autori più significativi analizzati incrociando la letteratura scientifica internazionale con i risultati delle ricerche che hanno indagato il rapporto ambivalente tra educazione e devianza/criminalità, Eichorn (1965), in piena epoca di contestazione giovanile, analizzò le relazioni tra delinquenza e condotta nel sistema educativo.

L'autore riferisce che segni precoci di devianza, come lo scarso rendimento scolastico e i problemi comportamentali, siano ovvi a scuola. Ha inoltre suggerito che le difficoltà scolastiche rappresentano i primi di questi segni a fare la loro comparsa in ordine di tempo. La disapprovazione dell'insegnante, il basso concetto di sé del bambino e l'assenza dei mezzi per ottenere l'approvazione a scuola vanno tutti a costituire le basi per un livello di adattamento a spirale discendente, che sfocia in un rendimento inferiore alle aspettative, abbandono scolastico, delinquenza giovanile e criminalità in età adulta.

Un altro autore degno d'interesse è Murray (1976), che ha evidenziato come la motivazione a commettere atti delinquenti possa derivare da tre possibili fonti: il bisogno di compensare continui fallimenti, in particolare a scuola, bisogni economici determinati dalla mancata acquisizione di abilità spendibili nel mondo del lavoro, e il problema del troppo tempo libero a disposizione, conseguente all'abbandono scolastico.

La ricerca relativa ai collegamenti tra educazione e crimine ha inoltre indagato la correlazione tra crimine e tempo trascorso a scuola (cfr. Gottfredson, 1985; Farrington et al., 1986; Witte & Tauchen, 1994).

Questi studi hanno messo in evidenza che il tempo passato a scuola riduce significativamente l'attività criminale – più di quanto non faccia il tempo trascor-

so al lavoro – suggerendo, al contempo, l'esistenza di un legame tra frequenza scolastica e criminalità.

Rifacendosi parzialmente al Rapporto Delors, Boda (2009) ha infine delineato alcuni obiettivi delle attuali politiche scolastiche nazionali:

- a. Valorizzare l'impegno di studenti e docenti in percorsi di crescita solidale;
- b. Insegnare ad apprendere il *sapere*, a sperimentare il *saper fare*, a riconoscersi nel *saper essere*;
- c. Promuovere percorsi di crescita consapevole in modo partecipato;
- d. Sperimentare le competenze acquisite a scuola nel più ampio ambiente di vita;
- e. Valorizzare il ruolo dei genitori attraverso un patto di corresponsabilità.

#### 4. La devianza positiva come radice dello sviluppo delle competenze e della formazione dei talenti

Sostenendo e migliorando i percorsi educativi dei bambini a rischio, vedremo diminuire molte conseguenze negative nelle loro vite, compreso il rischio di essere coinvolti nella giustizia penale, ed aumentare, di pari passo, le loro aspettative future.

Investire nelle vite dei giovani – sulla loro formazione e sulla prevenzione delle varie forme di delinquenza – costituisce l'impegno più valido per il nostro futuro comune.

Il fenomeno della devianza giovanile, se si considera la naturale tendenza adolescenziale a deviare dalla strada maestra, può essere meglio affrontato in termini generativi di *devianza positiva* (Pasquale, Sternin J., & Sternin M., 2010) ossia cogliendo nei particolari connotati che la devianza assume nel singolo ragazzo, le possibili radici dello sviluppo di un talento o della capacità di innovazione.

L'identificazione delle variabili predittive di persistenza, così come l'assunto che i comportamenti trasgressivi siano passibili di modifiche, consente la messa in opera e la valutazione di specifici programmi di prevenzione ed intervento.

L'adozione di questa prospettiva fa riferimento alla nozione di *resilienza*, che converge con l'idea di *fattori di protezione* definiti da Gramezy (1985), per cui le caratteristiche degli individui e degli eventi sono capaci di contrapporsi agli effetti dei fattori di rischio, o di limitarli.

Lo sviluppo delle competenze è qui proposto come strategia preventiva per il disadattamento sociale e contribuisce alla formazione dei giovani attraverso metodologie e tecniche che consentono lo sviluppo di una serie di intelligenze personali, sociali ed emotive, preparandoli a rispondere meglio alle richieste del mondo contemporaneo.

La prevenzione dei comportamenti rischiosi ha molto in comune con la promozione delle competenze e con la formazione dei talenti.

Promozione e sviluppo delle competenze sono considerate strategie preventive contro il disadattamento sociale e personale, capaci di facilitare un'integrazione positiva dei giovani a livello scolastico, lavorativo e sociale, nella misura in cui riescono a sviluppare in loro la capacità di partecipare attivamente alle decisioni che riguardano la loro vita e la soluzione dei loro problemi.

Da questo punto di vista, i giovani non vanno considerati vittime bisognose

di protezione o “fallimenti” del sistema, ma piuttosto come i protagonisti della loro stessa vita.

Nel modello ecologico di Gaetano De Leo, la *responsabilità* – a livello individuale e collettivo – costituisce uno «schema funzionale che regola e organizza le interazioni tra individuo, norma e società» (1996,24): l'azione responsabile costituisce elemento nodale all'interno di un sistema di aspettative, anticipazioni sulle conseguenze delle proprie azioni e referenti normativi del contesto in cui l'azione stessa si inserisce.

L'adolescente che si sente “efficace”, sicuro/a delle proprie abilità, saprà affrontare compiti sempre più difficili, come ad esempio la gestione del conflitto, superandoli costruttivamente senza sconcertarsi in occasione di esperienze particolarmente problematiche; si proporrà di raggiungere obiettivi più ambiziosi investendo un rilevante impegno personale e, di fronte a un eventuale fallimento, saprà riconoscere la propria responsabilità in relazione all'esito negativo (Patrizi & Bussu, 2011).

Avere una buona autoefficacia – in quanto *life skill* – permette quindi di riconoscere le proprie competenze, valorizzarle e utilizzarle al meglio, sentendosi costantemente orientati verso l'obiettivo o il superamento di un problema, al di là delle difficoltà e degli eventuali insuccessi in itinere.

Un ulteriore costrutto utile per l'elaborazione di modelli riparativi è quello di *empowerment*, inteso come strategia di auto-promozione (De Leo & Patrizi, 2002), un processo di riconoscimento/acquisizione di potere personale, di capacità di influenzare positivamente il proprio destino e di far fronte in modo competente alle difficoltà incontrate e/o percepite. Possedere un buon livello di *empowerment* significa aver imparato a riconoscere le proprie risorse personali e a farvi affidamento.

In criminologia minorile, la cessazione della delinquenza e l'abbandono dell'attività criminale per sopraggiunta maturità sono stati riconosciuti come una questione critica di ricerca fin dagli Anni '30 (Glueck, S. & Glueck, E., 1940), anche se gli studi sistematici su questo processo sono stati relativamente pochi.

Sembra logico, dunque, che le influenze che promuovono tale cessazione debbano svolgere un ruolo-chiave nella progettazione di programmi di prevenzione secondaria, dal momento che sostenendo o promuovendo il processo di cessazione, è possibile *far deviare* i giovani identificati come a rischio, verso una vita adulta rispettosa della legge il prima possibile.

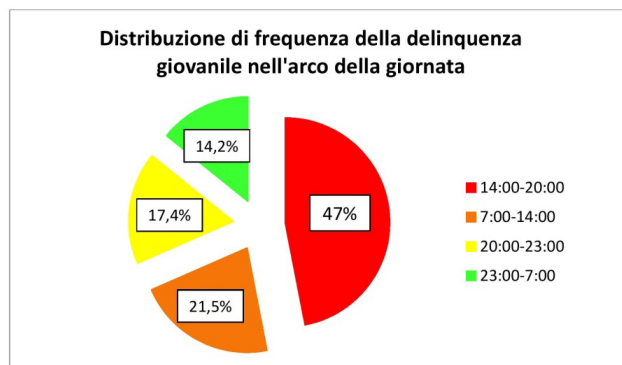
Circa un anno fa, testate come Il Messaggero, Il Tempo, La Repubblica e Il Giornale hanno proposto un titolo dal contenuto piuttosto “minaccioso”: *Il ministro Giannini: «Scuole aperte d'estate e anche di domenica»*. Il riferimento è al decreto, firmato il 27 aprile 2016, che prevede aperture straordinarie delle scuole e iniziative di coinvolgimento di circa 700 istituzioni.

Uno dei progetti, battezzato “La scuola al centro” e per il quale sono stati investiti 10 milioni di euro immediatamente disponibili per iniziative che rendano la scuola un polo di aggregazione e attrazione in aree periferiche e in contesti a maggior rischio di dispersione, propone di lasciare gli istituti aperti anche durante l'estate, per quei ragazzi che restano a casa e che, inevitabilmente, finiscono col passare le giornate per strada.

Ma non si tratta di studiare, come ha spiegato l'ex-Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Stefania Giannini, in un'intervista al *Messaggero*: «Pensiamo allo sport, a scuole di musica, teatro. Ma anche vari laboratori artistici. Tutto quello che potrebbe interessare i ragazzi, farli divertire e toglierli dalla strada». Questo perché «L'abbandono in strada fa diventare i più giovani facili prede».



Le scuole, coinvolte, dall'1 luglio 2016, sono le medie e le superiori dei quartieri più disagiati di quattro grandi città italiane, Milano, Roma, Napoli e Palermo. L'ex-Ministro continua: «A Napoli, per esempio, si contano 541 istituti. Di questi, 275 sono in zone considerate a rischio».



**Fig. 2. Distribuzione delle ore per frequenza di azioni violente e delinquenti da parte dei giovani. Il picco emerge tra le 14:00 e le 20:00, esattamente nell'orario del doposcuola**

Considerato che i bambini che fanno esperienza di un clima emotivo positivo nei programmi del doposcuola manifestano minori problemi comportamentali a scuola, è chiaro come simili iniziative possano contrastare il fenomeno del prematuro abbandono dei banchi scolastici, che riguarda attualmente il 17,6% degli alunni italiani, una media di quasi 5 punti superiore a quella europea.

Scuole aperte anche il pomeriggio dunque, perché possano diventare «un centro che si apre agli studenti e alle loro famiglie, per essere abitate dai ragazzi e dai genitori oltre i tempi canonici della didattica» e «come misura di contrasto alla dispersione, ma anche come risposta tempestiva e concreta ai fenomeni di disagio sociale che caratterizzano alcune aree del Paese» (Il Messaggero.it, 17/05/2016).

La scelta di programmi di qualità per occupare il tempo libero costituisce una misura efficace nella prevenzione del e protezione dal rischio criminale, considerato che sono proprio le ore del doposcuola quelle in cui la criminalità giovanile raggiungerebbe il suo picco massimo.

Per i bambini più piccoli, le attività di prevenzione dovrebbero mirare principalmente al *learning to be*, ossia aiutarli a comprendere ed etichettare le emozioni, a controllare gli impulsi aggressivi, a sperimentare l'empatia, a comunicare e risolvere in modo non-violento i problemi interpersonali.

Le attività di prevenzione per i ragazzi più grandi dovrebbero, invece, mirare al *learning to live together*, cercando di sviluppare le loro abilità di comprendere i pensieri e i sentimenti altrui, imparare a gestire la rabbia, a sentirsi ottimisti riguardo al loro futuro, a diventare dei leader positivi.

La prevenzione della devianza è possibile, a condizione che esista un sistema familiare, sociale e giudiziario attento ai segnali del disagio e capace di promuovere risorse, potenzialità, competenze e occasioni di benessere (Patrizi et al., 2010).

Tale benessere si costruisce attraverso l'acquisizione di tutte le abilità necessarie ad affrontare la crescita e le difficoltà insite nella vita quotidiana.

## 5. Dal disapprendimento all'apprendimento generativo

Se il mondo dell'educazione diventasse in misura maggiore una *società generativa*, ossia un ambiente in cui venisse modellato e alimentato un impegno generativo e dove fossero promosse e premiate le occasioni di attività generative, allora sarebbe sicuramente più efficace nel ridurre le attività criminose.

Wittrock (1974a; 1975b), fondatore della teoria dell'apprendimento generativo, mette in risalto l'assunto secondo cui il discente non è un destinatario passivo di informazioni: piuttosto è un partecipante attivo nel processo d'apprendimento, e lavora alla costruzione di una comprensione significativa delle informazioni che trova nell'ambiente. L'attenzione è dunque posta sulla creazione di nuove comprensioni concettuali, non sul semplice trasferimento di informazioni.

Attraverso attività di apprendimento generativo gli studenti possono quindi sviluppare le loro capacità di autoregolazione.

Segni generativi di nostro particolare interesse sono quelli che segnalano tentativi o manifestazioni più concrete di un senso di sé non-violento e socialmente approvato. Si tratta di "esperimenti precari" di legittimità e competenza sociale.

Possiamo inoltre riconoscere che quelli che definiamo *segni di generatività* potrebbero essere ugualmente considerati segni di riabilitazione o di ri-educazione.

Gli adolescenti sono, in un certo senso, degli specialisti in termini di trasformazione: si sono infatti adattati, attraverso l'evoluzione, a vivere ai margini per espandere i loro orizzonti esperienziali.

Sono spinti dalla biologia e dalla loro struttura mentale ad esplorare, imparare, adattarsi, innovare, giocare, cercare nuove esperienze e sperimentare ruoli diversi con i pari e con gli individui più anziani.

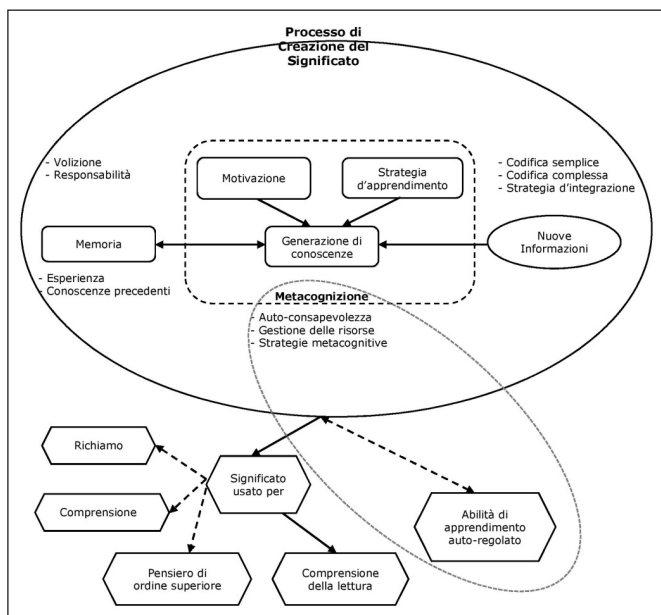


Fig. 3. Mappa concettuale dell'apprendimento generativo

Il *disapprendimento* può anch'esso condurre, in ultima analisi, alla crescita.

In alcuni contesti, infatti, la scelta migliore consiste nel focalizzarsi sul ri-condizionamento di vecchi modelli, aggiungendo nuovi apprendimenti. A tal riguardo l'analogia del computer si dimostra particolarmente utile, poiché in alcune situazioni un vecchio programma dovrà essere rimosso, prima di poterne installare uno nuovo, perché quest'ultimo possa funzionare in modo efficiente.

Un criminologo lavora con le vittime e con gli autori di reato e li aiuta a *disapprendere* le loro convinzioni, le emozioni e i comportamenti distruttivi, prima di procedere ad includere nuove modalità di *fare* e di *essere* (in contrapposizione ai due pilastri educativi indicati dal Rapporto Delors, la rieducazione – in caso di delinquenza – mira all'*un-learning to be* e all'*un-learning to do*).

In sostanza, il disapprendimento rappresenta una ristrutturazione dei modelli mentali, affrontando le procedure agite e decostruendo le strutture cognitive ed emotive che le sostengono.

Ciò che viene proposto non è l'abbandono totale delle certezze passate, ma piuttosto un equilibrio tra le certezze passate e le nuove possibilità – analogo all'apprendimento a doppio ciclo (*double-loop*) proposto da Argyris e Schön (1978), o a quello che Wittrock prima (1974a; 1975b) e Senge poi (1990) hanno definito, appunto, apprendimento generativo.

La parte più importante del lavoro da fare consiste nel rendere gli individui responsabili del loro disapprendimento.

Dobbiamo scoprire un insieme di principi che ci consentano di prevedere in che modo comportamenti precedentemente stabiliti vengano trasformati in comportamenti nuovi in determinate situazioni – una serie di *funzioni trasformative* (cfr. Hull, 1935).

Del resto l'essenza del modello dell'apprendimento generativo sta proprio nella produzione di conoscenza.

## Conclusioni

Partendo dall'analisi di una rassegna della letteratura recente (Lopes Cardozo et al., 2015) sono emerse molte questioni che necessitano di ulteriori esplorazioni ed azioni, in particolare:

- a. Riconoscere le dimensioni affettive dell'insegnamento e dell'apprendimento;
- b. Incoraggiare la comprensione reciproca, il rispetto e la riduzione del pregiudizio;
- c. Innescare cambiamenti negli atteggiamenti e nel comportamento delle persone, ad esempio abilità interpersonali, percezioni di cambiamento in se stessi e negli altri;
- d. Promuovere il benessere e la guarigione, mentale ed emotiva.

L'educazione è spesso rappresentata come un modo per creare capitale umano e impegno civico generativo nello sviluppo delle città odierne.

Può sembrare strano considerare il fallimento scolastico come una forma di devianza, tuttavia il fallimento potrebbe essere interpretato come un problema del comportamento. Esplorare gli aspetti evolutivi della devianza potrebbe aiutare a integrare la ricerca sulla devianza giovanile nella più vasta ricerca sulla crescita e sullo sviluppo normali.

I bambini e i giovani che provengono da quartieri degradati e poveri sono quasi predestinati a perdere le opportunità educative. Secondo Tomaševki (2004), è il

segnale del bisogno di un'educazione e formazione secondaria diversificata, che sia *disponibile* (anche oltre i livelli obbligatori di base), *accessibile* (inclusiva e non-discriminatoria per tutti i gruppi giovanili), *accettabile* (sicura e rilevante) e *adattabile* (legata ai bisogni e alle sfide dei diversi gruppi di discenti).

L'educazione, che oggi si trova in una fase di rapida espansione in termini di possibilità d'accesso, se realmente votata alla disponibilità, all'accessibilità, all'accettabilità e all'adattabilità – che potremmo considerare i quattro pilastri dell'educazione, a completamento dei quattro pilastri dell'apprendimento identificati da Delors – può offrire porte d'ingresso perché i giovani possano dedicarsi ad un impegno generativo non-violento, piuttosto che ricorrere alla violenza.

Stimare l'effetto dell'educazione sull'attività criminale può fare un po' di chiarezza sulla dimensione del "ritorno sociale" per l'educazione.

Gli economisti interessati ai benefici della scolarizzazione si sono tradizionalmente concentrati sul ritorno privato per l'educazione. Tuttavia, i ricercatori hanno già da tempo iniziato a indagare se la scolarizzazione generi benefici al di là dei ritorni privati ricevuti dagli individui (Lochner, 2004; Witte, 1997).

Il crimine è un'esteriorità negativa dotata di enormi costi sociali. Se l'educazione riduce il crimine, il ritorno sociale per l'educazione può superare il ritorno privato.

Considerati gli elevati costi economici e sociali del crimine, anche piccole riduzioni della criminalità associate all'educazione possono rivelarsi economicamente, oltre che socialmente importanti.

Negli ultimi anni, è emersa una parte di letteratura piccola ma criticamente informata, che ha messo in luce il legame tra opportunità di dedicarsi ad atti generativi e desistenza dal crimine.

Questi *momenti generativi* – di cui Margiotta parla in relazione alla pedagogia del lavoro (2011) – possono essere concepiti come la filosofia o la pratica del prendersi cura in modi non-violenti e durevoli per se stessi, per gli altri e per il futuro.

Se le scuole facessero dell'insegnare ai giovani come amare la vita il loro obiettivo principale, allora assolverebbero il compito definitivo di liberare le persone, l'umanità dalla dipendenza da ricompense estrinseche.

È questo obiettivo positivo di insegnare come rendere la vita gradevole che dovrebbe guidare l'azione degli educatori, e non l'obiettivo negativo di ridurre la criminalità nelle scuole. Quest'ultimo problema sarà risolto lungo il percorso.

Esperienze divertenti e piacevoli, che offrano una motivazione intrinseca sostenuta, sono caratterizzate da sfide che richiedono la massima estensione possibile delle abilità di un individuo e, attraverso la loro messa in atto, regalano una sensazione di padronanza e crescita.

In linea di principio qualunque attività potrebbe servire a produrre le esperienze di flusso: non c'è niente negli attuali curricula scolastici che sia intrinsecamente ostile a queste ultime.

Alle scuole viene chiesto di assolvere la duplice responsabilità di sviluppare una cittadinanza responsabile, che includa la prevenzione del crimine giovanile.

L'opinione pubblica ritiene infatti che la scuola sia il posto giusto dove i giovani devono stare per tenersi lontani dai problemi e concentrarsi sull'apprendimento e sullo sviluppo personale.

Se è nostro desiderio che gli studenti accettino le regole sulle quali la scuola si basa, dobbiamo comprendere cosa essi gradiscono (e in particolare per che cosa hanno talento), in modo che le scuole possano offrire il tipo di esperienze intrinsecamente motivanti che oggi i giovani, a volte, cercano in contesti di interferenza e disturbo al sistema scolastico.

Si ha criminalità in ambito scolastico quando una persona agisce in base ai vincoli di un sistema d'azione antisociale, piuttosto che in base ai vincoli del sistema scolastico. A quel punto non fa altro che identificarsi, attraverso le sue azioni, con un sistema deviante/criminale, e cessa di appartenere al sistema-scuola.

L'impulso trasgressivo, naturale in adolescenza, è una risorsa potenziale per il cambiamento culturale, ma richiede opportunità dove sia sicuro assumersi dei rischi nell'espressione di sé e attraverso un'identità flessibile: spazi di recupero, spazi di riposo, spazi di prova e occasioni di riflessione.

L'approccio alle *capabilities*, nell'occuparsi di giustizia sociale (cfr. Wals & Heymann 2004; Sen, 1993; 1999; Nussbaum, 2000), considera l'apprendimento trasformativo e trasgressivo come uno dei numerosi valori intrinseci del benessere umano (Kronlid & Lotz-Sisitka, 2014).

Quello che l'educazione e la carriera deviante/criminale hanno in comune (ovviamente su un fronte "bianco", ossia di devianza positiva l'una, e "nero", ossia di devianza negativa l'altra) è il bisogno di *trasgredire*. Come i lavori sulla devianza positiva hanno ripetutamente dimostrato, in circostanze nelle quali le pratiche esistenti siano inserite all'interno di norme culturali o istituzionali profondamente radicate, è spesso più facile «agire a modo proprio in modi nuovi di pensare, piuttosto che pensare a modo proprio nuovi modi di agire» (Pasquale, Sternin, J., & Sternin, M., 2010,38).

Le istituzioni educative dovrebbero offrire uno spazio di devianza positiva, per poter trasgredire le norme date per scontate, l'imperialismo etico ed epistemologico esistente nella nostra società e il regime educativo stesso, e nel farlo offrire la possibilità di vivere esperienze dirette di prassi trasformativa per gli studenti, come componente necessaria della loro educazione.

## Riferimenti bibliografici

- American Psychological Association (1993). *Violence & Youth: Psychology's response. Vol. 1: Summary report of the American Psychological Association Commission on Violence and Youth*. Washington, DC: APA.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Blades, R., Hart, D., Lea, J., & Willmott, N. (2011). *Care – a stepping stone to custody? The views of children in care on the links between care, offending and custody*. London: Prison Reform Trust.
- Boda, G. (2009). Legalità, responsabilità e cittadinanza. In AA.VV., *Legalità, responsabilità e cittadinanza. Annali della Pubblica Istruzione, 1-2* (pp. 3-8). Milano: Le Monnier.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- De Leo, G. (1996). *Psicologia della responsabilità*. Roma-Bari: Laterza.
- De Leo, G., & Patrizi, P. (2002). *Psicologia giuridica*. Bologna: Il Mulino.
- Eichorn, J. R. (1965). Delinquency and the educational system. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency* (pp. 298-337). New York: D. Van Nostrand.
- Farrington, D. P., Gallagher, B., Morley, L., St Ledger, R. J., & West, D. J. (1986). Unemployment, school leaving and crime. *Br J Criminol*, 26, 335-356.
- Glueck, S., & Glueck, E. (1940). *Juvenile delinquents grown up*. New York: The Commonwealth Fund.
- Gottfredson, J. (1985). Youth employment, crime, and schooling. *Dev Psychol*, 21, 419-432.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In A. Davis (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). Elmsford, NY: Pergamon.

- Hull, C. (1935). The mechanism of the assembly of behavior segments in novel combinations suitable for problem solution. *Psychol Rev*, 42, 219-245.
- Il Messaggero.it (17 maggio 2016). Il ministro Giannini: «Scuole aperte d'estate e anche di domenica» (a cura di C. Massi).
- Kronlid, D., & Lotz-Sisitka, H. (2014). Transformative learning and individual adaptation. In D. Kronlid (Ed.), *Climate change: Adaptation and human capabilities, Justice and ethics in research and policy* (pp. 75-106). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lochner, L. (2004). Education, work, and crime: A human capital approach. *Int Econ Rev*, 45, 811-843.
- Lopes Cardozo, M. T. A., Higgins, S., Maber, E., Brandt, C. O., Kusmallah, N., & Le Mat, M. L. J. (2015). *Literature review: Youth agency, peacebuilding and education*. Research Consortium Education and Peacebuilding, University of Amsterdam.
- Margiotta, U. (2011). Postfazione. La pedagogia del lavoro come pedagogia dell'agire generativo. In M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Merton, R. K. (1964). Anomie, anomia and social interaction: contexts of deviant behavior. In M. B. Clinard (Ed.), *Anomie and deviant behavior: a discussion and critique* (pp. 213-242). New York: Free Press.
- Minello, R., & Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Murray, C. (1976). *The link between learning disabilities and juvenile delinquency. Current theory and knowledge*. U.S. Department of Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development. The capabilities approach*. New York: CUP [Tr. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna, 2011].
- Pasquale, R., Sternin, J., & Sternin, M. (2010). *The power of positive deviance: How unlikely innovators solve the world's problems*. Boston, MA: Harvard Business Review.
- Patrizi, P., & Bussu, A. (2011). *Notte Brava Brava Notte. Percorsi di promozione imprenditoriale e strategie di empowerment per la notte sicura*. Olbia: Taphros.
- Patrizi, P., De Gregorio, E., Cuzzocrea, V., Zechini, A., & Vagni, M. (2010). Nuove forme di prevenzione e trattamento delle devianze, in G. Gulotta, & A. Curci (a cura di), *Mente, società e diritto* (pp. 495-530). Milano: Giuffrè.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: OUP [Tr. it. *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano, 2000].
- Sen, A. K. (1993). Capability and well-being. In M. Nussbaum, A. Sen (Eds), *The quality of life* (pp. 30-55). Oxford: OUP [Tr. it. *Il tenore di vita*, Marsilio, Venezia, 1998].
- Senge, P. M. (1990). Mental models. *Plann Rev*, 20, 4-10.
- Tomaševski, K. (2004). *Manual on right-based education: Global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21<sup>st</sup> Century – the Delors Report. Paris: UNESCO [Tr. it. *Nell'educazione un tesoro*, 1997].
- Wals, A. E. J., & Heymann, F. (2004). Learning on the edge: exploring the change potential of conflict in social learning for sustainable living. In A. Wenden (Ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (pp. 123-145). New York: SUNYP.
- Witte, A. D. (1997). Crime. In J. Behrman, N. Stacey (Eds), *The social benefits of education* (pp. 219-246). Ann Arbor: UMP.
- Witte, A. D., & Tauchen, H. (1994). Work and crime: an exploration using panel data. *Public Finance*, 49, 155-167.
- Wittrock, M. C. (1974a). A generative model of mathematics education. *JRME*, 5, 181-196.
- Wittrock, M. C. (1974b). Learning as a generative process. *Educ Psychol*, 19, 87-95.