



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**

CURRICOLO SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Elaborato finale

**IL FENOMENO DELLE BABY-GANG E STRATEGIE EDUCATIVE DI
PREVENZIONE**

RELATRICE

Prof.ssa Rossella Falvo

LAUREANDA Maggi Nicole

Matricola 2012836

Anno Accademico 2022/2023

Sommario

Introduzione	3
CAPITOLO 1: DEFINIZIONE DEL FENOMENO	5
1.1 Il fenomeno delle <i>babygang</i>	5
1.2 Bullismo e <i>babygang</i>: analogie e differenze	9
1.3 Ragazzi difficili e paradigma pedagogico	14
1.3.1 <i>La devianza minorile attraverso diverse lenti paradigmatiche</i>	15
1.3.2 <i>Il paradigma pedagogico</i>	21
CAPITOLO 2: FATTORI DI RISCHIO E PROTEZIONE AL FENOMENO DELLA DEVIANZA MINORILE	25
2.1 Il ruolo della famiglia e la relazione con i genitori	26
2.1.1 <i>Il legame di attaccamento</i>	26
2.1.2 <i>Il monitoring genitoriale</i>	30
2.1.3 <i>L'influenza dello stile genitoriale sul comportamento dell'adolescente</i>	34
2.2 La relazione con i pari	37
2.3 Il ruolo della scuola e la relazione con l'insegnante	42
2.4 L'attività sportiva	46
CAPITOLO 3: STRATEGIE DI PREVENZIONE	51
3.1 Strategie di prevenzione primaria, secondaria e terziaria	51
3.2 Interventi di prevenzione nel contesto scolastico	54
3.3 Gli educatori di strada	59
3.4 Progetti di prevenzione attivi sul territorio italiano	66
CONCLUSIONI	71
Bibliografia.....	74

Introduzione

La questione posta al centro del presente elaborato è il fenomeno delle *babygang* e le strategie di prevenzione attraverso le quali è possibile arginarne l'insorgenza. A causa della sua crescita repentina, il fenomeno delle *babygang* è al centro dell'attenzione mediatica ed è diventato ormai familiare a chiunque si interessi ai fatti di cronaca. Infatti, il termine *babygang* riecheggia tra le pagine di giornale, nei post sul web e nei programmi televisivi.

Nel primo capitolo del presente lavoro, è possibile trovare un'analisi delle caratteristiche e delle dinamiche appartenenti al fenomeno delle bande giovanili, al fine di fare chiarezza tra le tante informazioni che i media oggi ci rimandano su di esso. Inoltre, seguirà uno studio sulla terminologia corretta da utilizzare nel rivolgersi a tale fenomeno, partendo dalla convinzione che l'utilizzo di termini adeguati per parlare di esso, e dei ragazzi in esso coinvolti, sia fondamentale per evitare giudizi affrettati. Molto spesso, infatti, per riferirsi a giovani membri di aggregazioni devianti si utilizzano a sproposito termini come "bulli," "ragazzi a rischio," "disadattati" o "delinquenti." Si intende, in primo luogo, fare chiarezza su ciò che accomuna e differenzia il fenomeno del bullismo e delle bande giovanili; Inoltre, si mostrerà come i termini sopracitati risultino ormai inappropriati poiché appartenenti a paradigmi obsoleti.

Il secondo capitolo è dedicato alla ricerca di quegli aspetti appartenenti alla vita del minore che, in base alle loro caratteristiche, possono declinarsi come fattori in grado di aumentare o diminuire la probabilità che il giovane in futuro sia coinvolto in fatti illeciti e assuma comportamenti antisociali insieme al suo gruppo di riferimento. Tali elementi saranno ricercati attraverso uno studio approfondito della relazione del minore con i propri genitori, i coetanei, la scuola e il contesto sportivo.

Nel terzo capitolo, saranno analizzate le possibili strategie di prevenzione primaria, secondaria e terziaria, ponendo un'attenzione particolare ai possibili interventi da proporre all'interno del contesto scolastico. Infine, saranno offerti degli esempi concreti di progetti attualmente attivi sul territorio italiano.

CAPITOLO 1: DEFINIZIONE DEL FENOMENO

1.1 Il fenomeno delle *babygang*

Dando uno sguardo ai titoli dei giornali, scorrendo tra i post digitali e ascoltando i vari programmi televisivi, è sempre più probabile imbattersi in notizie che riportano di un fenomeno allarmante, che sembrerebbe diffondersi a grande velocità nel territorio italiano e che viene identificato con il termine *babygang*. Negli ultimi anni, la rilevanza mediatica di questo fenomeno è diventata sempre più prominente; basti pensare che da un'analisi condotta da Transcime¹ risulta che solo nel periodo tra gennaio e aprile 2022 sono stati pubblicati su giornali nazionali e locali, più di 1900 articoli con riferimenti a *babygang* o gang giovanili. Confrontando questa cifra con quelle delle annate precedenti, è subito evidente un aumento della rilevanza attribuita a tale fenomeno. Nel 2021 si contano 1249 articoli, e soli 741 nel 2020. Questo aumento dell'attenzione mediatica, soprattutto durante e a seguito della pandemia da Covid-19, è solo in parte dovuto al diffondersi di una nuova sensibilità; la causa principale è l'incremento effettivo di episodi di microcriminalità che vede come protagonisti ragazzi molto giovani. Diverse ricerche hanno evidenziato come le restrizioni imposte al fine di contenere la diffusione del Coronavirus abbiano avuto un forte impatto sulla vita dei ragazzi, inficiando negativamente il loro benessere personale. Oltre al fenomeno delle gang giovanili, la ricerca ha riscontrato un importante aumento di situazioni di marginalità, disagio psichico ed esclusione sociale che la letteratura indica come fattori di rischio rispetto a comportamenti devianti e antisociali (Savona et al., 2022).

Sebbene sia corretto evidenziare l'esplosione mediatica che il termine *babygang* ha riscontrato in tempi recenti, è necessario puntualizzare che non sempre i media fanno un utilizzo corretto di tale termine. Spesso esso viene utilizzato in modo inappropriato, per indicare fenomeni molto diversi tra loro e per riferirsi a gruppi fortemente eterogenei. Sempre più frequentemente, si fa ricorso a questo sostantivo per identificare qualsiasi situazione in cui giovani e comportamenti antisociali si

¹ Transcime è un centro di ricerca interuniversitario sulla criminalità transnazionale che coinvolge l'Università Cattolica di Milano, Alma Mater Studiorum Università di Bologna e l'Università degli Studi di Perugia.

intrecciano. Conoscere la definizione e l'analisi condotta dalla letteratura psicopedagogica sul fenomeno risulta essenziale per educatori che lavorano con preadolescenti e adolescenti in contesti educativi come le comunità, i centri diurni o i centri di prima accoglienza. In essi, infatti, è possibile incontrare ragazzi provenienti da vissuti legati ad aggregazioni giovanili devianti. Conoscere le caratteristiche e le dinamiche interne di questi gruppi può costituire un notevole vantaggio per l'educatore, senza dimenticare però che, per quanto il passato e il vissuto personale dell'educando siano il principale punto di partenza per l'agire educativo, la dimensione su cui si opera è il futuro. La premessa da cui ogni educatore muove è quella dell'*homo educandus* e del concetto di *lifelong learning*. L'uomo è sempre educabile per tutta la durata della sua esistenza: si tratta di un essere sempre in divenire, ciò che ora non è, in futuro potrà essere.

Il dizionario della lingua italiana definisce il termine *babygang* come "*Banda di giovanissimi che si rende responsabile di azioni di microcriminalità*" (Treccani). Questa definizione però, risulta molto sintetica e superficiale. Effettivamente, anche nella letteratura scientifica è difficile individuare una definizione che si presenti come davvero esaustiva, vista la complessità e dinamicità del fenomeno. Ad oggi, nell'ambito della ricerca, non è ancora stato raggiunto un accordo su una definizione comunemente accettata e condivisa. Alcuni studiosi del fenomeno muovono una critica al termine stesso, sostenendo che il suo includere la parola *gang* rimandi a un fenomeno tipico del contesto americano che non trova riscontro sullo scenario italiano. Facendo riferimento alla sua prima definizione, la *gang* si può definire come "un gruppo interstiziale originariamente formatosi spontaneamente e poi integratosi attraverso il conflitto. È caratterizzato dai seguenti tipi di comportamento: rapporto faccia a faccia, colpi e scontri fisici, movimenti attraverso lo spazio come gruppo compatto, conflitto e pianificazione. Il risultato di questo comportamento collettivo è lo sviluppo di una tradizione, una struttura interna non dettata da riflessione, lo spirito di corpo, la solidarietà, la morale, la consapevolezza di gruppo e l'attaccamento a un territorio" (Trasher, 2013). In Italia, esempi di aggregazioni giovanili che ripropongono queste caratteristiche sono piuttosto rari e di breve durata. Secondo il sociologo

Franco Prina,² ad esempio, per quanto concerne il panorama italiano, è più appropriato utilizzare il termine “banda giovanile” o “banda urbana” e, in riferimento ad alcuni casi specifici, *street gang*.³ Il sociologo, inoltre, precisa che non tutti i minorenni che compiono reati l’uno al fianco dell’altro costituiscono una banda e, pertanto, non è sempre corretto parlare di banda quando si fa riferimento a episodi di violenza o aggressione messi in atto da due o più adolescenti. Molto spesso, infatti, si tratta di aggregazioni occasionali e contingenti che si formano a partire da una situazione o provocazione specifica e che portano più soggetti a mettere in atto una reazione comune in nome dei legami di amicizia o solidarietà. Alcuni definiscono questi episodi come l’agire in “modalità banda”, anche senza esserlo davvero (Prina, 2019).

Come si è detto, non è possibile individuare una definizione unica e condivisa sul fenomeno delle gang giovanili. Ciò è dovuto non solo alla complessità e articolazione del fenomeno, ma anche al fatto che ormai da oltre un secolo, tale fenomeno è stato oggetto di molte ricerche in vari ambiti del sapere. Ha suscitato particolare interesse per la sociologia, la criminologia, la psicologia e il diritto. Ogni ambito disciplinare ha proposto delle valide definizioni, ponendo l’enfasi sugli aspetti che più risultavano interessanti per la propria disciplina. I primi studi sulle gang giovanili risalgono già all’inizio del 1800 negli Stati Uniti, in particolare a Chicago, grazie alla Scuola di sociologia che operava presso l’Università di questa città. Quando il fenomeno inizia a diventare oggetto di studio anche sul panorama europeo, ha luogo una riflessione sul termine *gang* e su ciò che esso identifica. Se nel mondo anglofono si mantiene il termine *gang*, nelle altre lingue (come italiano, francese e tedesco) viene prediletto l’utilizzo del termine “banda”. Questa scelta, non casuale, permette di prendere le distanze da ciò che *gang* rappresenta, ovvero un fenomeno che sembra non corrispondere completamente alle esperienze di aggregazioni giovanili devianti che si stanziano sul territorio europeo. Si diffondono poi altre terminologie come, ad esempio, “gruppi di strada”, “bande urbane” e *babygang* (Prina, 2019).

² Professore di sociologia giuridica e della devianza all’Università di Torino. È stato giudice onorario presso il Tribunale dei minorenni di Torino.

³ Il termine *street gang* rimanda a gruppi che si distinguono per la violenza delle loro azioni. Molte di queste azioni cruente, avvengono per motivi futili, ad esempio, uno sguardo o il non rispettare un comando. Altre appaiono invece come completamente immotivate.

Per quanto concerne l'attuale panorama italiano, studi piuttosto recenti (Dipartimento di Giustizia Minorile, 2001; Di Gennaro & Marselli, 2018) hanno evidenziato che sul territorio nazionale il fenomeno delle bande giovanili si manifesta in diverse forme che possono essere riassunte in quattro tipologie principali:

- Gruppi privi di una struttura interna definita che mettono in atto comportamenti devianti e violenti. Essi presentano una natura fluida, hanno una gerarchia poco definita e legami deboli. Spesso non presentano fini criminali specifici e i reati vengono messi in atto occasionalmente. È la tipologia più diffusa sul territorio nazionale, con prevalenza nel Nord Italia. Alcuni esempi sono Z4 e Ripamonti M5 a Milano o QBR (Quartiere di Borgo Roma) e USK di Verona.

- Gruppi che si ispirano o hanno legami con organizzazioni criminali italiane. Presentano una quasi totalità di individui di nazionalità italiana e un alto coinvolgimento di minorenni. I reati ad essi connessi sono spaccio di stupefacenti ed estorsioni. Spesso richiamano le caratteristiche delle organizzazioni criminali con le quali hanno un legame. Si estendono prevalentemente nel Sud del paese ma sono stati rilevati alcuni casi anche a Modena, Milano, Firenze, Fermo e Vercelli.

- Gruppi che si ispirano a organizzazioni criminali o gang estere come ad esempio gang statunitensi, confraternite nigeriane o gruppi delle *banlieu* francesi. Solitamente presentano un'organizzazione semi-strutturata o strutturata, forte identificazione e una continuità nel tempo. Sono gruppi più ampi rispetto alle altre forme analizzate, arrivando a coinvolgere fino a 40 individui. I membri hanno per lo più origini straniere e nella maggioranza dei casi vivono situazioni di marginalità e disagio socioeconomico. Le infrazioni che più mettono in atto sono reati violenti. Sono diffuse in prevalenza al Nord e Centro Italia.

- Gruppi con una struttura interna definita, privi di riferimenti o legami con organizzazioni criminali, che mettono in atto attività illecite specifiche. I crimini più attuati sono rapine e furti a esercizi commerciali o reati violenti. Sono composte prevalentemente da italiani e la numerosità è molto variabile. Anche in questa forma di aggregazione giovanile, la maggioranza dei membri vive una situazione di disagio socioeconomico.

Nonostante le varie definizioni e la vastità del fenomeno è possibile individuare delle caratteristiche generali delle gang giovanili attive sul territorio italiano. Nella maggior parte dei casi si presentano come gruppi costituiti da meno di 10 individui, prevalentemente maschi, con un'età compresa tra 15 e 17 anni. Generalmente i membri sono di nazionalità italiana, mentre i gruppi formati da ragazzi di nazionalità straniera sono meno frequenti. Quest'ultimi, inoltre, sono più diffusi nel Nord del paese rispetto alla media nazionale. Secondo dati forniti da Questure e Comandi Provinciali dei Carabinieri, i reati che più spesso vengono messi in atto dalle *babygang* sono crimini violenti quali percosse, risse, lesioni, atti di bullismo, disturbo della quiete pubblica e atti vandalici. Le vittime predilette sono i propri coetanei, ragazzi tra i 14 e 18 anni d'età. Tra i reati appropriativi, invece, i più diffusi sono rapine e furti a esercizi pubblici. Reati come estorsioni o furti in abitazione sono meno frequenti (Savona et al., 2022).

1.2 Bullismo e *babygang*: analogie e differenze

In base alla definizione a cui si fa riferimento per identificare i fenomeni delle *babygang* e del bullismo, è possibile tracciare tra i due un confine più o meno netto. Gini⁴ (2012) definisce il fenomeno del bullismo come “una forma di comportamento aggressivo di tipo prevalentemente proattivo in cui uno o più bulli/e aggrediscono ripetutamente un/a compagno/a di scuola (la vittima) che non è in grado di difendersi” (Gini, 112). Il fenomeno del bullismo è stato oggetto di molte ricerche interdisciplinari e ciò implica un alto numero di definizioni. Nonostante ciò, però, a livello internazionale la ricerca è concorde sul fatto che il bullismo sia caratterizzato da tre elementi fondamentali: l'intenzionalità del bullo, la persistenza nel tempo e l'asimmetria di potere e di forza (fisica, sociale o psicologica) tra bullo e vittima. Una buona parte della ricerca sul tema si è concentrata sulle caratteristiche e sulla personalità del carnefice e della vittima. La caratteristica più evidente del comportamento del bullo è l'aggressività che viene solitamente rivolta verso i coetanei, ma può indirizzarsi anche nei confronti di insegnanti o genitori. I bulli sono

⁴ Gianluca Gini è ricercatore di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione all'Università degli Studi di Padova e membro dell'Osservatorio permanente per la prevenzione del disagio e del bullismo e per la promozione della cittadinanza attiva del Veneto.

spesso impulsivi e hanno un forte bisogno di dominanza sugli altri. Spesso presentano una bassa capacità di autocontrollo, gestione della frustrazione e difficoltà nel sottostare alle regole. Essi tendono a sviluppare comportamenti violenti e aggressivi per raggiungere i propri scopi e a mostrare una sovrastima di sé. Numerosi studi hanno evidenziato i possibili fattori alla base del comportamento aggressivo come il temperamento del bambino, la mancanza di affetto e calore da parte dei *caregivers* nella prima infanzia, lo stile genitoriale permissivista o una prassi educativa autoritaria basata su punizioni eccessive, a volte anche fisiche (Petroni & Troiano, 2004). Tutti questi fattori vengono indicati dalla ricerca come possibili cause e fattori di rischio anche per quanto riguarda l'entrata dell'adolescente in una *babygang*. Questa similarità è riconducibile ad un'ulteriore analogia che vige tra i due fenomeni: entrambi vedono come protagonisti minori che mettono in atto azioni violente e comportamenti antisociali. Loeber definisce quest'ultimi come quei comportamenti che "infliggono un danno fisico o psicologico o una perdita o un danno di proprietà agli altri, e che possono o meno rappresentare una violazione della legge" (Loeber, 1985).

Il modello più influente nella letteratura psicologica sul comportamento antisociale, che permette di inglobare l'ampia eterogeneità dei comportamenti che rientrano in questa categoria, è quello di Moffitt (1993). L'autrice distingue due forme di comportamento antisociale sulla base dell'età in cui compare e la durata nel tempo. Il *comportamento antisociale persistente (childhood-onset o life-course persistent)* è la condizione meno diffusa (circa 4-10% della popolazione maschile) e si caratterizza per comportamenti gravi, piuttosto violenti e duraturi. Si presenta precocemente, già in età prescolare, e perdura anche in età adulta portando l'individuo ad assumere comportamenti delinquenti. L'altra tipologia è nota come *comportamento antisociale temporaneo o desistente (adolescence-limited)* che costituisce una condizione transitoria, quasi normativa, tipica dell'adolescenza. Rientrano qui comportamenti meno gravi e che risultano più connessi a fattori contestuali, in particolare l'influenza del gruppo dei pari. Con la crescita questi comportamenti vengono sempre meno attuati, fino a scomparire con l'ingresso in età adulta. Tuttavia, nella letteratura odierna questa dicotomia proposta da Moffitt comincia a essere messa

in discussione poiché si è rilevato con ricerche più recenti che anche gli adolescenti con comportamento antisociale temporaneo corrono un importante rischio di sviluppare disturbi psicopatologici e comportamenti criminali in età adulta (Gini, 2012).

Nella maggior parte dei casi, i bambini e gli adolescenti che fanno esperienza diretta di bullismo (come bulli o vittime) o che fanno parte di una *babygang* vengono esposti ripetutamente a episodi di violenza e aggressività. Ciò determina gravi conseguenze nel breve e nel lungo periodo per il loro benessere psico-fisico. Variabili che incidono sugli effetti dell'esposizione sono la gravità degli episodi, la durata del periodo di esposizione, il genere e l'età del minore. La ricerca psicologica che ha analizzato le conseguenze fisiche, psicologiche e comportamentali della partecipazione ai suddetti eventi ha registrato un peggioramento nel rendimento scolastico e scarso adattamento emotivo. Se per la vittima vengono individuate più problematiche di internalizzazione come, ad esempio, problemi di bassa autostima e isolamento sociale, per il bullo e il piccolo membro della banda sono state riscontrate problematiche di esternalizzazione come l'uso e abuso di sostanze o l'adozione di comportamenti criminali. Una metanalisi condotta nel 2019, inoltre, ha riportato che sia la vittima che il bullo hanno una probabilità due volte maggiore rispetto alla media di soffrire di frequenti disturbi psicosomatici come mal di testa, dermatiti o disturbi del sonno (Gini & Pozzoli, 2009). Sarebbe interessante svolgere un'ulteriore indagine per determinare se ciò valga anche per i minori coinvolti nelle gang giovanili.

Un'ulteriore somiglianza riscontrabile tra i due fenomeni è il ruolo del gruppo. È bene sottolineare che il bullismo non è un fenomeno che riguarda solo la vittima e il carnefice, ma è un fenomeno di gruppo, proprio come la gang di minori. Se però si fa riferimento all'accezione forte del termine *babygang*, che applica la struttura tipica delle *gang* a gruppi di giovanissimi, le assonanze individuabili tra il gruppo di bulli e la banda giovanile si concludono qui. Mentre le aggregazioni che si rendono protagoniste di episodi di bullismo tendono a rispecchiare le dinamiche tradizionali di gruppo, la gang si distingue per la sua forte strutturazione interna, una gerarchia ben definita e il controllo di un territorio, solitamente il quartiere in cui la banda è sorta. Essa presenta una forte coesione interna e delle regole ben definite che devono essere rispettate da

tutti i membri. Si presenta come stabile nel tempo e mette in atto comportamenti delinquenziali quali rapine, sopraffazioni e pestaggi. La gang si distingue adottando un nome e altri simboli di identificazione come un certo modo di vestire o di comunicare (Gini, 2012). Il gruppo di bulli, invece, non appare così fortemente strutturato, potendo però comunque individuare al suo interno diversi ruoli che i vari membri possono ricoprire. Secondo il modello proposto da Salmivalli et al. (1996), di fronte ad un atto di bullismo, è possibile individuare, oltre al bullo e alla vittima, altre quattro figure. Esse sono:

- l'aiutante del bullo, che partecipa attivamente alle vicende e aiuta il bullo pur mantenendo una posizione secondaria;
- sostenitore del bullo, che mette in atto comportamenti di approvazione, ad esempio, applaude o ride alle azioni del bullo, rafforzando così il suo comportamento;
- il difensore della vittima, che difende e consola la vittima; spesso cerca delle soluzioni affinché la situazione di sopruso si concluda in fretta, ad esempio riportando i fatti a degli adulti;
- osservatore passivo, cioè colui che rimane a guardare; non partecipa e rimane al di fuori dei fatti, ma è consapevole di ciò che sta accadendo.

Per quanto riguarda il panorama italiano, come sostiene Laura Volpini⁵ in un'intervista al giornale Panorama, le *babygang* italiane si differenziano da quelle americane, che più coincidono con la definizione sopraindicata in questo paragrafo, presentando una struttura più flessibile e un carattere di occasionalità. Considerando queste caratteristiche, la banda giovanile si presenta come più simile al gruppo dei bulli. La psicologa e psicoterapeuta Laura Volpini, inoltre, mostra un'ulteriore somiglianza che risiede nel modo di percepire la propria responsabilità rispetto agli atti compiuti. Analizzando le dichiarazioni rilasciate davanti ai magistrati dai giovani indagati per bullismo o altri reati commessi con il proprio gruppo, è visibile la tendenza

⁵ Ricercatrice e docente presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università degli Studi di Roma *La Sapienza*.

a minimizzare la gravità e l'importanza dell'azione commessa, spesso dimostrando un deficit empatico (Volpini, 2018).

Emergono quelli che Bandura (1996) chiama *meccanismi di disimpegno morale* che sono delle vere e proprie autoassoluzioni funzionali a diminuire o eliminare il senso di colpa causato dall'aver trasgredito alcuni dei propri principi morali. La gerarchia di valori morali che ogni persona costruisce per sé, infatti, non appare come universale e applicata ad ogni contesto, ma viene sottoposta a strategie di autoregolazione emotiva che permettono di modificarla sulla base di considerazioni legate al contesto e alla convenienza. Queste strategie permettono di ridurre il conflitto cognitivo generato dall'incongruenza tra principio morale e comportamento attuato. Alcuni dei meccanismi che Bandura propone e che sono evidenti in atteggiamenti e comportamenti dei ragazzi sono la *diffusione di responsabilità* e il *dislocamento di responsabilità*. Nel primo caso si fa riferimento al meccanismo per cui la responsabilità di una azione immorale viene suddivisa tra tutti i membri presenti al compimento di essa. Si esprime nel ragionamento "la colpa non è solo mia, ma di tutti". Nel secondo caso, invece, la responsabilità di una azione viene attribuita ad altri o a elementi esterni (ad es. una norma) che il soggetto percepisce come influenti su di sé. In entrambi i casi, si assiste ad un'attenuazione della responsabilità personale grazie alla quale il soggetto si sente meglio con se stesso dal punto di vista emotivo ed evita un conflitto di coscienza (Barone, 2021).

Nonostante la constatazione indiscutibile che bullismo e *babygang* siano entrambi fenomeni di gruppo, è fondamentale ricordare che ciò che costituisce queste aggregazioni sono delle persone, dei ragazzi in difficoltà che non hanno imparato a cogliere nell'incontro con l'altro un'occasione di crescita e arricchimento, ma che in esso vedono solo una minaccia per la loro fragile identità. Questi teenager che vengono spesso etichettati come bulli, disadattati, delinquenti e devianti, non sono altro che giovani che hanno bisogno di tornare a cogliere l'essenzialità di un contatto positivo con il diverso da sé. Aiutarli a raggiungere questo obiettivo è compito di qualsiasi adulto che abbia a cuore il loro benessere e il loro futuro. Il punto di partenza per sostenere i ragazzi nel raggiungimento di questo traguardo è instaurare con loro

una relazione basata sul rispetto reciproco. Per dare avvio ad una relazione di questo tipo, è importante che l'educatore presti molta attenzione alle parole con cui si rivolge al giovane. Un'analisi della terminologia per riferirsi al fenomeno della devianza e ai ragazzi che lo abitano è presentata nel paragrafo che segue.

1.3 Ragazzi difficili e paradigma pedagogico

Un elemento che accomuna ulteriormente il ragazzo bullo e il ragazzo che si riconosce come membro di una gang giovanile risiede nel fatto che entrambi mettono in atto comportamenti non attesi a livello sociale, dissonanti rispetto al modello condiviso. Ogni società, infatti, si crea un'immagine e un modello di bambino/a e di ragazzo/a. In esso viene racchiusa una vasta gamma di aspettative per cui, ad esempio, esistono comportamenti che sono tollerati solo se messi in atto da un bambino/a, ma non da un ragazzo/a, e viceversa. Il modello include tutto ciò che si ritiene essere adeguato a un individuo avente una certa età e determina il modo di pensare e agire con cui gli altri gli si rivolgono. Inoltre, plasma l'idea di come deve o dovrebbe essere la vita e lo sviluppo del minore. Il modello porta alla costruzione di una *soglia di accettabilità sociale* rispetto ai comportamenti e agli atteggiamenti del soggetto. Tutto ciò che supera la soglia viene percepito come diverso e definito come deviante. È bene puntualizzare, però, che i modelli non appaiono come fissi e immutabili, ma sono flessibili e si modificano con il tempo e con la cultura.

Sulla base di questo modello, la società classifica i ragazzi in categorie di normalità e anormalità. In quest'ultima a sua volta, i ragazzi possono essere identificati come "soggetti a rischio", "soggetti disadattati", "irregolari" o "delinquenti". Piero Bertolini e Letizia Caronia,⁶ in un'opera del 2015, che ebbe grande successo in ambito pedagogico, intitolata *Ragazzi Difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*

⁶ Piero Bertolini (1931-2006) è stato un insigne pedagogista e filosofo dell'educazione che ha diretto per dieci anni il carcere minorile milanese Cesare Beccaria (1958-1968). È stato inoltre, Professore ordinario di Pedagogia generale e Preside della Facoltà di Magistero a Bologna. È considerato il padre della scuola fenomenologica in pedagogia. Letizia Caronia è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e direttrice della rivista scientifica internazionale *Journal of Theories and Research in Education*. L'opera *Ragazzi Difficili. Strategie interpretative e linee di intervento* è una riedizione della prima pubblicazione di Bertolini che risale al 1965 e che porta il titolo: *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Quest'ultima rappresentò una vera e propria rottura paradigmatica rispetto al modo di intendere la devianza minorile.

sostengono l'inadeguatezza dell'utilizzo di queste etichette e propongono una nuova terminologia che muove da ciò che accomuna tutti questi ragazzi, ovvero, una "difficoltà esistenziale". La vita di questi giovani appare infatti caratterizzata da una difficoltà che viene vissuta in primo luogo dal ragazzo stesso e che viene poi comunicata all'esterno tramite comportamenti che vengono percepiti dagli altri come "difficili". Da qui la proposta di identificare tutti questi adolescenti nel termine "ragazzi difficili". Questa proposta non deve essere confusa con la costituzione di una nuova categoria in cui imbrigliare i ragazzi, ma vuole essere una definizione generica, ampia, e non una netta delimitazione di campo. L'intento degli autori non è quello di fornire una nuova immagine specifica, unica, definita e prescrittiva, ma di fornire una definizione che includa chiunque presenti una difficoltà a divenire se stesso, a costruire la propria identità in relazione con gli altri e con il mondo. La difficoltà a cui si fa riferimento, però, viene intesa in termini forti e prettamente pedagogici. Con essa si vuole richiamare a una condizione in cui la soglia di problematicità viene superata al punto tale da rendere necessaria la ricerca e attuazione di appropriate strategie di intervento. Dal punto di vista pedagogico, ciò che risulta essenziale è riconoscere che dietro ad ogni comportamento osservabile vi è un soggetto che ha sviluppato una visione del mondo e di sé debole e disadattiva (Bertolini & Caronia, 2015).

1.3.1 La devianza minorile attraverso diverse lenti paradigmatiche

Nel linguaggio quotidiano non è raro il ricorso a terminologie come "ragazzi a rischio", "ragazzi disadattati" o "delinquenti". All'interno di questi termini, viene imbrigliato qualsiasi ragazzo che con i suoi comportamenti non soddisfa le attese sociali legate al modello culturale di riferimento. Anche solo uno sguardo veloce alle caratteristiche di tali categorie rende evidente come esse siano irrilevanti dal punto di vista pedagogico.

Una prima categoria è quella nota come *ragazzi a rischio*. Qui rientrano tutti quei minori che vivono in una situazione caratterizzata da carenze di ordine materiale o relazionale. Con carenze di ordine materiale si fa riferimento a condizioni di povertà, disagio economico o abitativo. Più in generale, queste riguardano la collocazione del fanciullo in un contesto sociale degradato. Le carenze di ordine relazionale, invece,

rimandano a particolari situazioni o storie familiari come, ad esempio, esperienze di abbandono o di rifiuto da parte dei genitori o presenza di figure di riferimento poco adeguate. Il presupposto di questa categoria è che lo sviluppo evolutivo del soggetto sia determinato da una concatenazione causale che vede eventi sperimentati nell'infanzia come determinanti del suo essere nel presente e nel futuro. Se il bambino sta sperimentando una situazione di disagio materiale o relazionale, è necessario intervenire tempestivamente per sottrarlo a queste condizioni al fine di interrompere la catena di eventi che con alta probabilità lo porterà a comportamenti devianti in adolescenza ed età adulta. La problematicità di questa categoria risiede nel fatto che in educazione non è mai possibile sostenere una concatenazione causale. Lo sviluppo evolutivo non è prevedibile a priori poiché non è mai necessariamente determinato da cause specifiche. L'essere umano è imprevedibile e si muove entro la dimensione delle possibilità. Il vivere un'esperienza di disagio sociale o affettivo non comporta obbligatoriamente il divenire un soggetto che mette in atto comportamenti devianti, ma il modo in cui l'individuo interpreta, dà significato e vive dentro di sé ciò che gli accade sono fattori che non possono essere ignorati.

Questo tipo di approccio causale che trova spazio all'interno dei paradigmi positivisti non è una novità, ma esiste da molto tempo. Fin dai primi studi nel 1800, si è guardato al fenomeno della devianza minorile attraverso un paradigma eziologico, causale e deterministico. In esso, la ricerca si è posta l'obiettivo di individuare le cause del fenomeno, in modo da poterlo prevedere e prevenire. A seconda dei punti di vista disciplinari, si sono indagate le varie caratteristiche dell'individuo e le condizioni sociali che, data una certa regolarità statistica, potevano essere identificabili come cause. Nel corso del tempo le ipotesi sono state tra le più disparate, di seguito sintetizzate.

- Cause organiche. Rientrano qui le teorie biologiche della devianza, che tentano di individuare tratti somatici comuni tra persone che commettono reati. Vengono qui inclusi, ad esempio, i famosissimi studi di Cesare Lombroso.⁷ Si collocano

⁷ Cesare Lombroso (1835-1909) è stato un celebre medico, antropologo, filosofo e giurista veronese. Esponente del positivismo, è stato uno dei pionieri degli studi sulla criminalità ed è

qui anche le teorie neurologiche e fisiopsicologiche che tentano di individuare una particolare configurazione di fattori neurologici responsabili dello sviluppo di certe sindromi, da cui discenderebbero comportamenti devianti, violenti e aggressivi. Ulteriori filoni di ricerca tentano di individuare tratti di personalità o del carattere comuni tra persone che hanno manifestato comportamenti delinquenti. Il limite di questo approccio è che sembra considerare l'essere umano come determinato dal suo corredo biologico, come se il suo essere inserito in un contesto sociale dato da pratiche, simboli e relazioni non avesse nessun significato e nessuna influenza sul soggetto.

- Esiste un numero notevole di teorie che ricercano le cause della devianza nelle esperienze che il soggetto vive nel suo contesto familiare. Sebbene le ricerche ci riportino una correlazione significativa tra devianza e fattori come madri possessive o stile educativo permissivista, tali fattori non possono essere considerati come uniche cause scatenanti di comportamenti devianti in età adolescenziale. Per comprendere il limite di questo approccio basti pensare all'evidenza empirica che non tutte le persone che deviano provengono da contesti familiari disagiati e, viceversa, non tutte le persone che hanno avuto esperienze negative nel nucleo familiare deviano. L'individuo che vive tali esperienze infatti, le elabora, le interpreta e dà loro un significato per sé. Questo significato poi si intreccia con una serie di altri fattori che guidano il soggetto nell'assumere una certa visione del mondo che fa da sfondo al suo agire.

- Un ulteriore vasto gruppo di ricerche si concentra, invece, sul contesto sociale di provenienza. Qui rientrano tutte quelle teorie che cercano le cause della devianza nella società e nelle sue dinamiche interne. Una teoria della sociologia classica che fa capo a questo approccio è la *teoria mezzi-fini* di Merton (1968). Secondo questa teoria, la società propone per tutti le stesse mete auspicabili (ricchezza, successo e prestigio), ma non fornisce a tutti le stesse possibilità e gli stessi mezzi per raggiungerle. Per

considerato il fondatore dell'antropologia criminale. Alcuni studiosi lo identificano anche come il padre della criminologia moderna. Le sue teorie si muovono dall'ipotesi del *criminale per nascita*, secondo cui l'inclinazione alla devianza dei criminali sarebbe insita alle loro caratteristiche anatomiche. Secondo Lombroso, la persona delinquente è fisicamente diversa dagli altri umani in quanto dotata di *anomalie* e *atavismi*. Lombroso considera, infatti, l'inclinazione alla criminalità come una patologia ereditata.

alcune persone, dunque, la devianza si presenta come l'unico mezzo possibile per giungere a tali mete. Sulla base di questo approccio si è teorizzato che gruppi devianti (come gang o *babygang*) si costruiscano un sistema proprio entro il quale è possibile raggiungere le mete desiderate, che sono le stesse del resto della società, procedendo però per vie alternative rispetto a quelle adottate dalla classe media. Inoltre, tramite queste azioni legittimate dalla banda, il soggetto raggiunge un senso di appagamento e autorealizzazione che altrimenti non riuscirebbe a ottenere (Cohen, 1955). L'associazione tra contesto sociale e devianza è stata riproposta molte volte nel corso del tempo, fino a diventare parte del senso comune. È diffusa l'idea che provenire da quartieri o aree urbane con una cattiva reputazione comporti una più alta probabilità di intraprendere la carriera di delinquenti. In realtà, si è dimostrato che ciò è solo una percezione sociale e non corrisponde alla realtà.

Una seconda categoria a cui si fa riferimento per parlare di ragazzi difficili è quella dei *ragazzi disadattati*. In essa rientrano tutti quei preadolescenti o adolescenti che in risposta a situazioni percepite come critiche o dolorose assumono atteggiamenti e comportamenti lesivi per la propria persona o per il contesto attorno a sé. Il riferimento è ad atteggiamenti svalutativi o oppositivi come un senso permanente di fallimento e demotivazione, o a comportamenti come ad esempio, fughe da casa, piccoli furti e abbandono scolastico.

Infine, un terzo termine molto comune è *ragazzi delinquenti*, utilizzato per riferirsi a giovani che hanno infranto le norme del codice penale. Sono ragazzi che si trovano in una situazione molto complessa. Aver a che fare con la giustizia, essere arrestato o dover essere sottoposto ad un iter processuale sono eventi estremamente stigmatizzati a livello sociale che spesso costano l'appiccicarsi su di sé di un'etichetta di cui è molto complesso liberarsi. Anche questi ragazzi rientrano tra i *ragazzi difficili* poiché dietro al comportamento c'è un soggetto che ha vissuto esperienze equiparabili a quelle degli altri inclusi in questo termine e, inoltre, dal punto di vista rieducativo, nella maggior parte dei casi, questi ragazzi non richiedono un approccio educativo diverso dagli altri. Spesso l'atto illegale non è altro che un mezzo per soddisfare quei bisogni che ogni adolescente ha, come il bisogno di indipendenza, sicurezza e

autostima. Rientra in questa categoria, costituendone un caso particolare, quella specifica forma di gang giovanile che ha legami con la criminalità organizzata. Qui, la messa in atto di un fatto illecito non è dovuta al tentativo di soddisfare un proprio bisogno individuale, ma è frutto di un lento e progressivo adattamento ad un modello culturale proprio del gruppo. Il giovane via via accetta e fa proprie le norme, i valori, i simboli e i rituali del gruppo che solitamente si pongono in opposizione con quelli della cultura dominante. La visione del mondo che i membri della gang accettano sostiene e giustifica la messa in atto di azioni illegali. Entro il gruppo il soggetto si sente parte di una comunità e il suo agire rappresenta il suo contributo al mantenimento di esso. Qui l'aspetto di difficoltà sta nel fatto che la visione del mondo e lo stile di vita in cui il soggetto si identifica è contro la legge nazionale.

Come già sottolineato, la proposta di un'unica terminologia come *ragazzi difficili* non vuole produrre una categoria unitaria in cui incastrare tutti i giovani che non rispettano determinate aspettative ma al contrario vuole evitare la frammentarietà del fenomeno e il rischio di genericità di intervento per cui, riconosciuta l'etichetta in cui il minore potrebbe rientrare, si propongono degli interventi standardizzati. I presupposti imprescindibili da cui ogni educatore che intende lavorare con *ragazzi difficili* deve partire riguardano l'assunto per cui dietro ad ogni comportamento c'è un essere umano, unico e irripetibile che ha un modo unico e personale di esprimere le proprie difficoltà. Ogni persona ha una storia ed è proprio in queste narrazioni spesso silenziose e inascoltate che vanno cercati i presupposti per una azione educativa. Inoltre, è necessario assumere una prospettiva che metta al centro le potenzialità evolutive del soggetto, che guardi e lavori nell'oggi per un futuro migliore (Bertolini & Caronia, 2015).

Un paradigma che parte proprio da questi presupposti è quello fenomenologico. Il soggetto è al centro e la realtà esiste solo negli occhi di chi la guarda. La realtà assume il significato che il soggetto le attribuisce. Egli, di fronte al mondo, assume uno sguardo selettivo e prospettico che gli permette di cogliere alcuni aspetti del reale. Essi vengono poi interpretati, arricchiti di significato e vanno a costruire la sua personale visione del mondo che determinerà poi il suo modo di pensare e di agire. Questo

processo è continuativo, non si conclude mai in modo definitivo. L'essere umano, però, non è da solo nel mondo e pertanto, la sua visione della realtà si scontra con quella degli altri. L'incontro con la visione di altri è fondamentale affinché l'individuo non percepisca la propria come mero frutto della fantasia, ma come prodotto condiviso e valido anche per le altre soggettività (Husserl, 1982). La pratica soggettiva di attribuzione di senso alla realtà necessita quindi di una negoziazione intersoggettiva dei vari significati attribuiti singolarmente. Serve la costruzione di un accordo sul senso e sul valore che il reale assume per chi appartiene a quella comunità intersoggettiva. È solo questo processo che garantisce la possibilità di percepire il mondo come "oggettivo", unico e identico per tutti. Dopo la condivisione su ciò che ha senso e valore nel mondo, il soggetto ricomincia il suo personale e infinito processo di interpretazione. Tramite esso, egli conferma le interpretazioni condivise o le rifiuta proponendone di nuove. Nel costruire la propria visione del mondo, il soggetto, però, non è completamente libero ma trova dei vincoli nella realtà. La sua visione del mondo, infatti, si costituisce tramite un primo processo di genesi passiva. Essa emerge quasi automaticamente nel soggetto a partire da tre elementi che lo influenzano. Il primo di essi è il suo *corpo*, elemento biologicamente dato che traccia i primi confini, determina le possibilità e i limiti delle percezioni e delle azioni che il soggetto può compiere. Tuttavia, la sua influenza non si limita a ciò. Il corpo va inteso anche come "corpo vissuto e corpo rappresentato". Con il primo termine si fa riferimento a ciò che l'individuo pensa del suo corpo, con il secondo invece, alla rappresentazione culturale di esso. L'altro elemento che influenza la genesi passiva è il *sapere condiviso*. Quando un soggetto nasce, entra a far parte di una comunità nella quale già esiste un insieme di valori, norme e significati condivisi a cui il nuovo membro viene socializzato. Questi elementi si presentano come dei mediatori nell'incontro tra l'io e il mondo. Essi delineano un campo di possibilità del reale entro il quale il soggetto è libero di esercitare la sua attività intenzionale, prospettarsi nuovi orizzonti e risignificare il mondo già significato. L'ultimo elemento di influenza è *l'intenzionalità dell'altro*. L'essere umano comincia la costruzione della sua visione del reale inserito in un contesto in cui anche tutti gli altri che lo circondano sono impegnati nella medesima

attività di significazione. I modi particolari attraverso cui l'altro dà significato al mondo, le forme tipiche attraverso cui legge la realtà, esercitano un'influenza sul soggetto. Questi tre elementi, che determinano la genesi passiva, sono anche le premesse fondamentali da cui prende vita il processo di genesi attiva della propria visione. In questa seconda fase del processo, l'individuo acquista consapevolezza del mondo-dato-per-scontato e comprende che la visione finora acquisita, non è l'unica possibile. Va ora alla ricerca della sua visione della realtà, andando oltre i significati predefiniti e tramandati, iniziando un processo di reinterpretazione. La meta di questo percorso è una rielaborazione personale che porta l'individuo ad assumere la propria visione del mondo e di sé.

Dal punto di vista pedagogico, avere consapevolezza di questo processo è importante. La messa in atto di comportamenti antisociali deriva da una visione del mondo e di sé distorta. Pertanto, il singolo atto deviante può essere inteso come l'espressione di un particolare e disadattivo modo di percepire il sé. Tradizionalmente, l'educazione che si interessava di devianza si concentrava sulla singola azione antisociale che l'educando metteva in atto, e tentava di trovare strategie efficaci affinché quel determinato comportamento non si ripetesse. Tale comportamento veniva trattato come se fosse stato esterno e indipendente dal soggetto. Al contrario, l'approccio fenomenologico si interessa di ciò che ha determinato quella azione, va alla ricerca delle motivazioni, le quali vengono individuate in una precisa visione del mondo e di sé che il ragazzo ha costruito nel tempo. Assumere questa prospettiva significa anche ripensare all'azione rieducativa. L'interesse non è più quello di far cessare immediatamente un comportamento inadeguato, ma è quello di accompagnare l'educando verso una ridefinizione della sua visione del mondo con la consapevolezza che alla modifica di essa, cambieranno di conseguenza anche tutti i comportamenti non più coerenti con la nuova visione (Bertolini & Caronia, 2015).

1.3.2 Il paradigma pedagogico

Il paradigma pedagogico della devianza riprende il paradigma fenomenologico e analizza in modo ancor più dettagliato il processo di costruzione della visione del mondo. Come già proposto dal paradigma fenomenologico, il soggetto crea la sua

visione della realtà passando attraverso un primo momento di genesi passiva e successivamente di genesi attiva. Il paradigma pedagogico denomina questo processo come *processo intenzionale della coscienza individuale* ed afferma che tramite questo, il soggetto raggiunge un livello di esistenza chiamato "soggettività". Nel caso dei ragazzi difficili, questo livello di esistenza non viene raggiunto. Chi si occupa di educazione non può che interrogarsi e andare alla ricerca di quei corti circuiti che hanno bloccato l'educando ad un livello di esistenza problematico. Secondo il paradigma pedagogico, nel caso dei ragazzi che mettono in atto comportamenti antisociali, infatti, si è verificato un mancato o alterato funzionamento della coscienza individuale. Le situazioni che si possono manifestare sono: *assenza di intenzionalità* o *distorsione dell'intenzionalità*.

I ragazzi che presentano *assenza di intenzionalità* sono bloccati al momento della genesi passiva. Percepiscono la realtà come qualcosa di esterno e determinato. Vivono un senso di nullità verso il reale e non si riconoscono in grado di risignificarlo, trasformarlo in modo coerente con i propri interessi e progetti. Si sentono completamente incapaci, succubi e impotenti di fronte alle circostanze esterne che li determinano. Questi ragazzi vivono solo all'insegna del qui e ora, poiché non percepiscono alcun potere rispetto al futuro. In aggiunta, essi giustificano il loro essere nel presente come conseguenza necessaria di fatti vissuti nel passato. Solitamente i ragazzi che si trovano in questa condizione mettono in atto dei comportamenti che, seppur in maniera non esaustiva, è possibile inglobare in tre macroaree:

- *Ricerca esclusiva di soddisfazione immediata*. Sotto questa dicitura rientrano tutti i comportamenti volti a garantire una soddisfazione momentanea ma immediata, più intensa e globale possibile. Il tentativo è quello di sfruttare il più possibile il presente e quello che la realtà offre in quel momento. Anche amici, genitori e gli altri in generale, appaiono come elementi della realtà esterna da sfruttare. Il ragazzo non si sente in nessun modo implicato e responsabile verso di essi.

- *Fuga da sé*. Il fatalismo esistenziale e il senso di impotenza nei confronti della realtà si traducono in sostanziale sfiducia in se stessi, svalutazione e non accettazione di sé. Il soggetto sente un desiderio trasformativo di diventare altro da sé, ma lo

percepisce come un traguardo irraggiungibile e pertanto, non agisce per raggiungerlo. Quei pochi tentativi che mette in atto, essendo privi di fiducia rispetto alla propria possibilità di cambiare davvero le cose, falliscono e ciò porta alla costituzione di un circolo vizioso. Questo atteggiamento di completa resa porta spesso a dipendenza da sostanze o da persone a cui viene delegata l'attribuzione di un senso alla propria vita.

- *Svalorizzazione di sé.* Dopo aver formulato un giudizio negativo su di sé, il soggetto si ripiega in se stesso. I comportamenti variano in base alla carica vitale dell'individuo. Se essa è sufficiente, il ragazzo andrà alla ricerca di esperienze che possano dargli un brivido e distrarlo dal suo senso di nullità. Se la carica vitale è insufficiente, invece, il rischio è che egli metta in atto comportamenti di auto-annullamento fino al suicidio.

Per quanto riguarda i fenomeni di gruppo come la *babygang* o il bullismo è possibile sostenere che tutti i ragazzi che si trovano in questa condizione di mancanza di intenzionalità, cercano gli altri per potersi affidare completamente a loro, nella speranza di trovare con essi qualcosa che dia significato alla propria esistenza. Spesso la ricerca si rivolge ad altri ragazzi che hanno sviluppato anch'essi un disadattamento nel rapporto con la realtà e ciò si riflette nella messa in atto di comportamenti antisociali.

Nel caso, invece, della *distorsione dell'intenzionalità*, il ragazzo si percepisce come onnipotente nel suo rapporto con il mondo. La realtà viene eliminata e si crea una sua riproduzione immaginaria. Solitamente, questa visione ignora quei vincoli che il vivere sociale impone e pertanto il ragazzo agisce senza rispettarli. Esso si sente legittimato a fare tutto ciò che vuole. I comportamenti che mette in atto sono caratterizzati da disobbedienza, aggressività, violenza, irresponsabilità e scarso autocontrollo. L'altro non viene riconosciuto come avente la stessa dignità e lo stesso valore di sé; così, molto spesso, vi è un vero e proprio rifiuto dell'alterità. Anche questi ragazzi vanno alla ricerca del gruppo, che si presenta come spazio ideale entro il quale soddisfare il proprio ego. Entro il gruppo essi tentano di imporsi e dominare per dimostrare a se stessi la propria superiorità e capacità di controllo sul reale.

Quando i ragazzi che manifestano una *assenza di intenzionalità* incontrano i ragazzi con *distorsione di intenzionalità* e si crea un gruppo, questo presenta la struttura per cui il leader (generalmente il ragazzo con *distorsione di intenzionalità*) guida e sprona il gruppo all'azione, mentre la gregaria (costituita da ragazzi con *assenza di intenzionalità*) si affida completamente al leader e lo segue ciecamente.

L'interpretazione proposta dal paradigma pedagogico è un modello e, come tale, opera una semplificazione. Nella realtà è molto improbabile, se non impossibile, trovare un ragazzo che presenti tutte le caratteristiche dell'una o dell'altra tipologia. Pertanto, è necessario un uso flessibile e critico delle categorie proposte (Bertolini & Caronia, 2015). Esse, tuttavia, risultano utili per comprendere in generale il fenomeno della devianza e successivamente quello delle bande giovanili. Assumere che sia la visione del mondo del ragazzo a determinare i suoi comportamenti e prendere atto del processo attraverso cui essa si plasma, fornisce un punto di partenza su cui riflettere per individuare strategie di prevenzione educativa e di rieducazione.

CAPITOLO 2: FATTORI DI RISCHIO E PROTEZIONE AL FENOMENO DELLA DEVIANZA MINORILE

Per comprendere il fenomeno delle bande giovanili, e della devianza minorile in generale, è necessario interrogarsi su quegli elementi che nella vita dell'individuo possono declinarsi in fattori di rischio o di protezione rispetto all'assunzione di comportamenti antisociali. Secondo la teoria di Rutter (1990) i "fattori di rischio" sono tutte quelle caratteristiche dell'individuo o dell'ambiente che aumentano la probabilità che egli sviluppi un problema di adattamento psicologico o sociale. I "fattori di protezione", al contrario, sono tutte quelle condizioni che ne diminuiscono la probabilità (Rutter, 1987). L'incidenza dei vari fattori non è determinata solo dalla loro forza relativa, ma soprattutto, dalla durata del periodo in cui il soggetto viene esposto ad essi. Ad esempio, l'esposizione prolungata del minore a situazioni di aggressione o esclusione sociale da parte dei pari si presenta come un fattore di rischio maggiore rispetto all'essere esposto alla medesima situazione per un periodo più breve (Ladd, 2003). Proprio in base alla durata del periodo di esposizione, la letteratura psicologica suddivide i fattori di rischio in tre tipologie:

- eventi episodici e identificabili, come ad esempio un'esperienza di ospedalizzazione, separazione dei genitori o nascita di un fratello;
- situazioni croniche, ad esempio, disagio socioeconomico o abuso di sostanze da parte di un genitore;
- situazioni con effetti prolungati, ad esempio gli effetti teratogeni di condizioni materne prenatali come l'abuso di alcol o sostanze stupefacenti (Gini, 2012).

Nei paragrafi a seguire verrà presentata un'analisi volta a individuare quegli elementi che, nella vita dell'adolescente, possono trasformarsi in fattori di rischio o di protezione alla devianza. Identificare le possibili cause del fenomeno è un punto di partenza essenziale per poi sviluppare possibili strategie educative di prevenzione. Esse, infatti, consistono in interventi volti a limitare quelle condizioni che potrebbero spingere il minore verso l'assunzione di un comportamento antisociale (fattori di rischio) e incrementare, invece, quegli elementi che sono in grado di proteggerlo da esso (fattori di protezione).

2.1 Il ruolo della famiglia e la relazione con i genitori

La famiglia è il primo contesto in cui il bambino si inserisce appena dopo la sua nascita. Le esperienze che il soggetto vive entro questo ambiente e le relazioni che instaura con le figure di riferimento sono ricche di elementi che possono trasformarsi in fattori di rischio o protezione al fenomeno della devianza.

2.1.1 Il legame di attaccamento

Il legame di attaccamento è quella connessione che intercorre tra il bambino e la figura adulta che più si prende cura di lui, solitamente la madre. Gli studi sulla relazione mamma-bambino conoscono una lunga tradizione, ma la teoria dell'attaccamento formulata da John Bowlby (1969) è da considerarsi una vera e propria pietra miliare. L'attaccamento, che si basa su meccanismi cerebrali innati del bambino, è quella spinta a cercare vicinanza e prossimità con i propri conspecifici riconosciuti come in grado di offrire cura e protezione (Barone, 2021). Tra il bambino e l'adulto di riferimento si instaura così un legame affettivo, intimo e duraturo, il quale unisce i due membri della diade in modo da garantire protezione, vicinanza e sicurezza. È durante il primo anno di vita che il bambino sperimenta le prime relazioni affettive significative e costituisce un suo modo di percepire il legame di attaccamento. Al compimento del primo anno di vita il legame si è consolidato; infatti, già a quest'età è possibile analizzarne la qualità.

In riferimento alla qualità del legame, Bowlby (1969) propone una distinzione tra "attaccamento sicuro" e "insicuro". Nel primo caso, l'adulto risponde in maniera pronta e puntuale ai segnali trasmessi dal bambino con risposte che permettono l'amplificazione di stati emozionali positivi e che, al contrario, facilitano la regolazione di quelli negativi. Esperienze ripetute di questo tipo di risposte permettono al bambino di imparare le basi della fiducia e della reciprocità, che si rifletteranno poi in tutte le sue relazioni future. Data la fiducia, il fanciullo esplora l'ambiente in modo sicuro e ciò è favorevole al suo sviluppo cognitivo e sociale. Inoltre, ha inizio un percorso di costruzione di un'identità caratterizzata da senso di competenza, sicurezza, autostima e un giusto bilanciamento tra autonomia e dipendenza. In aggiunta, un legame di

questo tipo permette al bambino di sviluppare resilienza e una morale prosociale che lo porteranno ad assumere comportamenti empatici e rispettosi.

La costituzione di un legame di attaccamento sicuro è il primo fattore di protezione contro comportamenti antisociali e violenti. Secondo la teoria di Bowlby (1969), infatti, attraverso le relazioni di attaccamento precoce, il bambino si forma delle rappresentazioni mentali su se stesso e sugli altri, sulla base delle quali formula ipotesi e previsioni sul comportamento altrui. Tali rappresentazioni vengono definite dallo psicologo come *modelli operativi interni*, a partire dai quali il minore elabora strategie comportamentali in risposta a situazioni attese. Questi modelli non solo guidano il modo in cui il bambino si relaziona con gli altri nel presente, ma diventano i prototipi a cui egli si ispirerà in tutte le sue relazioni future. L'istaurazione di un legame di attaccamento sicuro con i genitori durante l'infanzia determina nel fanciullo la formazione di un *modello operativo* che gli permette di stabilire relazioni positive con gli altri e lo spinge ad assumere nei loro confronti un comportamento basato sul rispetto e sull'empatia. Sulla base di questa considerazione, è evidente come un *modello operativo interno* di attaccamento sicuro si possa considerare un fattore di protezione dal coinvolgimento del minore in relazioni disfunzionali, come nel caso delle gang giovanili. Al contrario, l'attaccamento *insicuro* è ritenuto un fattore di rischio a cui prestare particolare attenzione (Verrastro & Millone, 2015).

Il legame di attaccamento insicuro assume sfumature diverse in base alla situazione a cui si fa riferimento. Quando il bambino, nella relazione con il *caregiver*, riceve delle risposte poco adeguate, insensibili e spesso trascuranti, sviluppa una forma di attaccamento che viene denominata *insicurezza di tipo evitante*. Ci sono casi, invece, in cui i bambini hanno a che fare con un adulto incostante nella sua disponibilità emotiva: a volte è eccessivamente presente e coinvolto, altre volte, al contrario, rifiuta il minore anche in modo rabbioso. Il legame di attaccamento che questi giovani sviluppano è noto come *insicurezza ansiosa-ambivalente-resistente* (Barone, 2021). Infine, un'ultima casistica riguarda quei minori che hanno sviluppato un *legame di attaccamento disordinato* che si presenta in tutte quelle situazioni in cui

il genitore rappresenta per il minore sia una fonte di sicurezza che di paura e stress (Ainsworth et al., 1978).

I minori che sperimentano una marcata compromissione nell'attaccamento spesso mettono in atto comportamenti oppositivi, impulsivi e privi di empatia. Questi fanciulli sembrano avere difficoltà nel dare e ricevere affetto, mentre hanno particolare affinità con comportamenti aggressivi e violenti (Di Dodo, 2023). Se l'attaccamento sicuro, infatti, sembra favorire lo sviluppo di competenze socio-emotive come comprensione emotiva, capacità di *problem solving* sociale e capacità di gestione delle emozioni negative, i pattern di attaccamento insicuro costituiscono un fattore di rischio per le analoghe competenze che, in questo caso, sono carenti (Gini, 2012).

Nel periodo della fanciullezza (tra i 2-12 anni d'età), il legame di attaccamento si estende ad altre figure di riferimento per il bambino, come il padre, i nonni e altre figure educative. In letteratura, questo meccanismo è noto come "la nascita di *attaccamenti multipli*" (Cassibba, 2003). Ognuna di queste nuove relazioni significative assume una peculiare caratteristica di attaccamento (sicuro o insicuro) e ha quindi un significato e un'incidenza diversa sullo sviluppo e sulla vita del fanciullo. Ognuno di questi legami, quindi, può trasformarsi in un fattore di rischio o di protezione alla devianza.

Quando il bambino, ormai ragazzo, entra nel periodo adolescenziale, la relazione con i genitori muta, diventando sempre più simmetrica e reciproca. Nonostante ciò, il legame di attaccamento con essi è ancora fortemente significativo e il senso di sicurezza intrinseco in questo rapporto gioca ancora un ruolo fondamentale come fattore di protezione contro l'assunzione di comportamenti antisociali. Ciò che cambia nella relazione è il modo di esprimersi dell'adolescente che spesso utilizza un linguaggio conflittuale, brusco e scontroso che, però, solitamente maschera un bisogno di vicinanza, protezione e attaccamento. Cambia, dunque, il modo in cui i legami di attaccamento vengono espressi, ma non la loro funzionalità. Il conflitto, che spesso viene visto come un fattore negativo, in realtà è estremamente funzionale per

ridefinire le relazioni interne al nucleo familiare in modo meno verticale e più proporzionato (Branje, 2018). Lo scambio conflittuale porta le persone in esso coinvolte a riflettere, negoziare e cercare un compromesso. In questi termini, il conflitto diventa uno spazio in cui il ragazzo sperimenta la sicurezza di attaccamento e affina la sua competenza socio-emotiva. Il genitore, in questo momento delicato della vita del minore, ha un'importante funzione, non sempre facile, che è quella di porsi nei confronti del figlio con empatia e intenzionalità di ascolto. In questo modo, egli incanalerà la loro relazione su una strada di scambio positivo e aperto anziché di scontro e perdita del legame (Barone, 2021).

Un elemento che è stato analizzato da diverse ricerche che hanno indagato la relazione tra attaccamento e devianza è l'aggressività. Secondo Bowlby (1973), quest'ultima svolge un ruolo importante all'interno delle relazioni di attaccamento. Quando il bambino si trova in una situazione in cui la relazione di attaccamento non è garantita, ad esempio quando viene lasciato solo, può mettere in atto comportamenti come pianto, urla ed espressioni di rabbia che hanno la funzione di richiamare il *caregiver* al suo ruolo. Bowlby definisce questo tipo di reazione *collera funzionale*, la quale si presenta al fine di scoraggiare la separazione dalla figura di riferimento e favorirne la riunificazione. Persone che hanno vissuto esperienze come una mancanza di cura da parte dei genitori, maltrattamenti o abbandoni, possono però arrivare a provare un vero e proprio odio nei confronti della figura di attaccamento. Tale sentimento, chiamato *collera non funzionale*, non si presenta più con l'obiettivo di richiamare il *caregiver*, ma, al contrario, ha lo scopo di allontanarlo poiché percepito come pericoloso. L'aggressività, quindi, si può presentare all'interno delle relazioni di attaccamento o come un modo per ottenere protezione da parte del *caregiver*, oppure come strategia difensiva nei confronti di un mancato accudimento. Quando i genitori rispondono frequentemente alle richieste del fanciullo in modo insensibile o con atteggiamenti di rifiuto, la risposta aggressiva del minore può diventare parte del proprio sé, essere interiorizzata ed essere quindi riproposta dal soggetto in tutte le relazioni che instaurerà.

Un ultimo elemento che la letteratura sul tema riporta è che durante l'adolescenza i *modelli operativi interni* rivolti alle figure di attaccamento si riconfigurano in legami verso le istituzioni sociali, come scuola e lavoro, e verso coloro che le rappresentano. Quando il giovane ha sviluppato dei modelli operativi di attaccamento disfunzionali, questo processo appare più difficoltoso. Per questo motivo, per gli adolescenti con attaccamento insicuro, risulta più complesso instaurare legami sociali adeguati e ciò li rende maggiormente esposti al rischio di comportamenti devianti (Baldoni, 2005).

2.1.2 Il monitoring genitoriale

Un elemento che può declinarsi sia come fattore di rischio sia fattore protettivo rispetto al fenomeno della devianza minorile è il monitoring genitoriale. Il *parental monitoring* riguarda quell'insieme di comportamenti messi in atto dall'adulto per conoscere e guidare le esperienze "fuori casa" del minore (Trincas et al., 2008). Questo è un compito fondamentale che viene richiesto ai genitori, i quali devono assolverlo trovando il giusto equilibrio al fine di "guidare e non controllare" il ragazzo. Quando il bambino entra nell'adolescenza sente in sé un crescente bisogno di autonomia e la relazione genitori-figlio inizia ad assumere una nuova forma, al punto tale che al suo interno diventa necessaria una rinegoziazione dei ruoli e delle funzioni (Malagoni Togliatti & Ardore, 1993). Un ampio numero di ricerche ha riscontrato che durante il periodo adolescenziale i genitori faticano a concedere ai figli una graduale libertà d'azione e che, soprattutto, trovano difficoltà a mantenere un controllo sui loro comportamenti. Le due principali strategie educative che gli adulti mettono in atto nel tentativo di comprendere i cambiamenti e i comportamenti del figlio sono il *sostegno* e il *controllo* (Cairano et al., 2001). Con il primo termine si fa riferimento alla capacità del genitore di cogliere i segnali, gli stati emotivi e i bisogni del ragazzo. Ha a che fare, quindi, con la sua capacità di ascolto, di responsività emotiva e di dialogo. Il *controllo*, invece, riguarda tutto quell'insieme di comportamenti e strategie che il genitore mette in atto per supervisionare il comportamento del giovane. Questo *monitoring* può avvenire secondo due strategie:

- attività di controllo diretto, in cui rientrano quei comportamenti del genitore rivolti direttamente al figlio come domande dirette, imposizioni di regole, istruzioni e consigli;
- attività di conoscenza indiretta, ovvero ricerca di informazioni sulla vita dei figli attraverso la semplice osservazione del loro comportamento o interrogando persone a loro vicine, come gli amici, che potrebbero essere a conoscenza delle attività che il minore attua fuori dal nido domestico.

Stattin e Kerr (2000) hanno aggiunto che un elemento importante che incide sul *parental monitoring* è il comportamento dell'adolescente stesso. Egli, infatti, con le sue azioni, può rendere più agevole la conoscenza di sé ai suoi genitori. I due psicologi hanno condotto una ricerca su un campione di 763 ragazzi di 14 anni e i loro rispettivi genitori. L'obiettivo era rilevare come i genitori venissero a conoscenza delle attività che coinvolgevano i propri figli fuori casa. Sono state individuate tre modalità differenti attraverso cui ciò avviene. In alcuni casi, sono i figli stessi a raccontare spontaneamente ai genitori le loro esperienze. Si parla allora di *apertura dell'adolescente al dialogo*. Altre volte, invece, la conoscenza avviene attraverso le risposte che i ragazzi forniscono a delle *sollecitazioni* mosse dai genitori. Infine, sono state rilevate delle situazioni in cui i genitori conoscono le attività esterne al nido domestico del minore tramite l'imposizione di un forte controllo che passa attraverso regole e limitazioni. Dai risultati ottenuti è emerso che l'apertura dei figli al dialogo è il fattore maggiormente significativo per la conoscenza delle attività del minore fuori casa. Al di là dei risultati, però, l'importanza di questa ricerca sta nell'aver sottolineato per la prima volta il carattere di bidirezionalità del *monitoring*. Nelle ricerche antecedenti, infatti, il monitoraggio veniva considerato solo come l'insieme di azioni dell'adulto verso il ragazzo, mentre questo modello permette di sottolineare il contributo che i figli garantiscono all'interno della relazione con i propri genitori.

Un ulteriore studio, che si ispira alla proposta di Stattin e Kerr (2000), è quello proposto da Hayes et al. (2004) che considerano le attività di monitoraggio dei genitori e il comportamento dei figli come due fattori in interazione all'interno di una stessa

sequenza temporale (Trincas et al., 2008). Secondo la proposta di questi ricercatori, il *parental monitoring* si articola in quattro momenti.

- *Attività di monitoraggio pre-tempo libero.* Riguarda quei comportamenti attuati dai genitori prima che il figlio esca di casa. Solitamente sono domande dirette volte a raccogliere informazioni su cosa farà il ragazzo una volta uscito, con chi sarà e dove andrà. Spesso tali domande vengono anche accompagnate da raccomandazioni e imposizioni di regole come, ad esempio, l'ordine sull'orario di rientro.
- *Attività di monitoraggio post-tempo libero.* Riguarda le domande dirette che i genitori pongono al ragazzo una volta rientrato a casa. Rientra in questo momento anche l'apertura spontanea del figlio nel raccontare ai genitori ciò che ha vissuto.
- *Parental response.* Riguarda le reazioni dei genitori nei confronti dei racconti del ragazzo. Esse possono essere manifestazioni di consenso o dissenso, avvertimenti, opinioni, sgridate o minacce.
- *Adolescent response.* Riguarda le reazioni del ragazzo al comportamento e alle opinioni dei genitori. Anche in questo caso, è possibile avere una risposta di approvazione o disapprovazione.

I comportamenti del genitore e del ragazzo durante questi scambi comunicativi hanno un forte impatto sull'episodio successivo di monitoraggio.

Nell'ultimo ventennio diversi studi hanno analizzato l'influenza del *parental monitoring* sui comportamenti antisociali dei minori e ne hanno dimostrato il suo potenziale come fattore di protezione o di rischio. Alcuni studi, ad esempio, hanno dimostrato che uno scarso monitoraggio è associato ad una maggiore probabilità di comportamenti di trasgressione delle norme (Patterson & Stouthamer-Loeber, 1984). Un ulteriore studio in questa direzione è quella condotta da Patterson (1982), che ha analizzato il monitoraggio genitoriale all'interno di famiglie con un alto grado di conflittualità. Si è trovato che comportamenti come l'apertura spontanea al dialogo del minore rinforzano il *monitoring*, mentre l'evitamento lo rende più complesso. Stattin e

Kerr (2000), sviluppando ulteriormente questa proposta, sostengono che, indipendentemente dalle sollecitazioni e dal controllo genitoriale, l'apertura al dialogo dei figli va considerata come il fattore più predittivo della condotta (prosociale o antisociale) che il minore assumerà fuori casa. Secondo le conclusioni degli autori, infatti, i ragazzi che più comunicano spontaneamente con i genitori sono anche quelli meno coinvolti in episodi antisociali, mentre i ragazzi meno comunicativi sono anche quelli più esposti all'assunzione di comportamenti devianti.

Altri studi degni di nota, che si sono interrogati sulla correlazione tra devianza minorile e *parental monitoring*, sono quelli proposti da Hayes et al. (2004) e Cattellino et al. (2001). Il primo conferma, ancora una volta, come il comportamento problematico risulti associato a una scarsa supervisione genitoriale. È stato riscontrato che i minori provenienti da famiglia in cui i genitori pongono regole chiare e presentano un alto monitoraggio diretto mostrano meno tendenze al comportamento di ribellione e antisociale. Il secondo studio, invece, dimostra come il monitoraggio assuma un'efficacia diversa come fattore di protezione, in base alla fascia d'età dei giovani presi in considerazione. Gli studiosi hanno riscontrato che elevati livelli di controllo sono correlati ad un basso coinvolgimento in atti antisociali in riferimento alla fascia d'età 14-15 anni, mentre, con l'aumentare dell'età, un alto controllo è collegato sempre più ad alti livelli di condotte antisociali, con un picco nella fascia 18-19 anni. Gli psicologi spiegano tale inversione di rotta sostenendo che i ragazzi di 18-19 anni hanno già interiorizzato le norme genitoriali e hanno sviluppato capacità di autoregolazione proprie. Per tale motivo, un eccessivo controllo da parte degli adulti è percepito come una mancanza di fiducia e un mero ostacolo alla propria autonomia.

Per concludere, è opportuno accennare ad un elemento che va considerato quando si analizza la relazione genitori-figli adolescenti. L'influenza del gruppo dei pari in adolescenza, che verrà approfondita più avanti, è in grado di incidere anche sulle relazioni interne al nucleo familiare. Gli aspetti protettivi garantiti dalla relazione con i genitori sono da considerarsi esclusivi fino al periodo della preadolescenza. Dopo questa fase, i ragazzi cominciano a sperimentare l'indipendenza dal controllo genitoriale e, se si verifica un loro inserimento in alcuni gruppi di pari attirati dalla

devianza, come nel caso di una banda giovanile, rischiano comunque di essere coinvolti in episodi antisociali.

È bene puntualizzare che i fattori di rischio e di protezione, come il *monitoring* genitoriale, non sono da considerarsi una garanzia assoluta e non è possibile stabilire una relazione causale diretta tra un certo fattore e la condotta del minore. Tali fattori vanno sempre considerati delle condizioni che aumentano o diminuiscono la probabilità che il ragazzo assuma certi comportamenti e sia coinvolto in determinate situazioni.

2.1.3 L'influenza dello stile genitoriale sul comportamento dell'adolescente

Con il termine “stile parentale” o “stile genitoriale” si fa riferimento a quell'insieme di atteggiamenti e pratiche educative che i genitori mettono in atto nei confronti dei propri figli. Essi riflettono i loro valori e le loro credenze sull'educazione e hanno una forte incidenza sullo sviluppo e sull'adattamento del minore (Gini, 2012). La teoria più rilevante sul tema del *parenting style* è stata proposta da Diana Baumrind (1968), che fu la prima a elaborare il concetto di *stile genitoriale*, partendo dall'osservazione che non sono le singole pratiche educative attuate dai genitori ad incidere sullo sviluppo dei figli, ma, piuttosto, la modalità costante e ripetuta nel tempo attraverso cui gli adulti si rivolgono ad essi. Secondo la teoria di Baumrind, lo stile educativo è dato dall'equilibrio tra una componente affettivo-emotiva, denominata *calore affettivo*, e la dimensione del *controllo*. Con il primo termine, si fa riferimento “alla misura in cui i genitori promuovono intenzionalmente l'individualità, l'autoregolazione e l'autoformazione del fanciullo ponendosi nei suoi riguardi in modo armonico, solidale e acquiescente ai suoi bisogni e richieste speciali” (Baumrind, 1991, p. 62). Con il secondo termine, invece, il riferimento è allo sforzo del genitore di far diventare il figlio un membro integrato del sistema familiare e sociale mediante il rispetto delle regole (Gini, 2012).

Integrando la proposta di Baumrind, Maccoby e Martin (1983) hanno proposto una classificazione degli stili parentali ottenuta attraverso l'incrocio di due dimensioni: la dimensione *permissività/severità* (*parental demandingness*), che include il controllo

e la richiesta di disciplina ai figli, e la dimensione *sollecitudine/ostilità (parental responsiveness)*, che si riferisce alle manifestazioni di calore e affetto da parte dell'adulto.

Quando il genitore si rivolge al minore in modo “più responsivo di quanto è richiesto” (Baumrind, 1991, p. 62), presentando quindi un alto grado di supporto accompagnato da uno scarso controllo, si è di fronte allo *stile permissivo*. Il genitore si presenta in questo caso come molto tollerante, pone poche regole al bambino e gli richiede raramente l'assunzione di un comportamento responsabile. La mancanza di regole può creare nel minore uno stato di confusione, disorientamento e angoscia causato proprio dall'eccessivo spazio di libertà che gli viene concesso. Questo spazio, infatti, appare come troppo ampio rispetto alle reali capacità del fanciullo di autoregolarsi. Al bambino mancano dei punti di riferimento, una guida sicura a cui affidarsi e dei limiti. Questa condizione può suscitare un falso senso di onnipotenza da cui possono derivare importanti problemi nel suo inserimento sociale. La ricerca ha riportato che bambini cresciuti con genitori permissivi hanno scarsi livelli di fiducia in se stessi e riscontrano una difficoltà a scegliere ciò che è giusto per sé (Povia, 2023). Sulla base di queste ultime evidenze è possibile indicare lo stile genitoriale permissivista come un fattore di rischio alla devianza minorile.

Uno stile opposto a quello appena presentato è lo *stile autoritario*. In questo caso, i genitori si rivolgono al bambino con un alto livello di controllo e scarso calore affettivo. Si richiede al bambino il rispetto di una vasta gamma di regole rigide e imm modificabili che non vengono spiegate ma direttamente imposte. Non è possibile scendere a compromessi o contraddire i genitori, a meno che non si sia disposti a subire severe punizioni. Crescere in un ambiente così caratterizzato non permette al bambino né di sperimentare e scoprire il mondo per prove ed errori né di comprendere il valore delle regole. Questi bambini spesso dimostrano una scarsa stima di sé, sono dipendenti e non sanno agire da soli. Solitamente non prendono decisioni e si adeguano passivamente alla volontà degli altri (Povia, 2023). Anche in questo caso, risulta evidente come questo stile genitoriale costituisca un fattore di rischio all'assunzione di condotte antisociali in adolescenza.

Quando entrambi i livelli di calore e controllo sono scarsi, si fa riferimento allo *stile trascurante/rifiutante* e al *genitore disimpegnato*. In questo caso, i genitori riducono al minimo il dispendio di energie e di tempo da dedicare ai figli. Appaiono sia poco esigenti sia poco recettivi e risultano indifferenti ai bisogni e agli interessi dei piccoli. Il genitore non percepisce alcuna responsabilità educativa e non fornisce né regole né strumenti per orientarsi nel mondo. I bambini cresciuti in queste famiglie hanno poco controllo dei propri impulsi e delle proprie emozioni, spesso sono poco maturi e tendono all'isolamento. Essi presentano la più alta probabilità di essere coinvolti in atti illeciti e comportamenti antisociali (Povia, 2023).

L'ultimo degli stili parentali individuati da Maccoby e Martin (1983) è quello *autorevole*. I genitori che adottano questo modo di educare presentano alti livelli sia di controllo sia di calore. Essi forniscono al bambino delle regole chiare e coerenti, spiegando anche il motivo della loro esistenza. Le regole, inoltre, possono essere negoziate e rivisitate insieme ai minori. I figli sono ascoltati e la loro opinione è valorizzata. L'interesse per i loro bisogni è centrale. Il genitore si dimostra affettuoso, non è invadente e incoraggia la loro autonomia. Questi bambini crescono sviluppando un buon livello di autostima in se stessi, competenza sociale e indipendenza. Hanno una relazione gratificante con i genitori e riescono a instaurare anche buone relazioni sociali, specialmente con i coetanei. Per questi motivi, lo stile autorevole si presenta come un efficace fattore di protezione alla devianza.

Molte ricerche hanno dimostrato come lo stile parentale autorevole sia anche lo stile migliore da un punto di vista educativo. Come appena sottolineato, i ragazzi cresciuti secondo questo stile si presentano come più socialmente competenti rispetto agli altri e hanno minor probabilità di essere coinvolti in situazioni antisociali. Al contrario, i bambini che hanno avuto genitori autoritari, permissivi o disimpegnati spesso sono meno indipendenti e responsabili, a volte assumono anche comportamenti aggressivi e impulsivi. Essi, inoltre, presentano una più alta probabilità di sviluppare sia problemi di internalizzazione, come ansia e depressione, sia problemi di esternalizzazione, come l'assunzione di condotte antisociali (Gini, 2012).

Come puntualizzato anche in riferimento al *monitoring* genitoriale, lo stile educativo assunto dal genitore non può considerarsi come causa diretta del comportamento prosociale o antisociale dell'adolescente. Esso va considerato come uno tra molti altri fattori che, intrecciandosi tra loro e venendo interpretati dal ragazzo che gli attribuisce un significato per sé, vanno a costituire la sua personale visione del mondo sulla base della quale egli pensa e agisce.

2.2 La relazione con i pari

La relazione con i pari è centrale in tutta la vita dell'individuo. Esistono delle capacità e delle competenze che sono acquisibili solo attraverso questo tipo di relazione orizzontale.⁸ Una considerazione che rende evidente come il gruppo dei coetanei sia fondamentale per il soggetto è il fatto che, durante la sua crescita, egli ricerca sempre più il contatto con persone della stessa età, mentre le relazioni verticali con persone più anziane tendono a diminuire di frequenza e durata nel corso del tempo. L'adolescenza è il periodo in cui il gruppo dei pari raggiunge il suo picco di importanza. Dati i grandi cambiamenti tipici di questo periodo, il gruppo diventa uno spazio dove confrontarsi e ricevere rassicurazione rispetto alla normalità di queste trasformazioni. Il gruppo rappresenta anche uno spazio dove condividere e confrontare con gli altri le proprie idee su tematiche inerenti al mondo degli adulti (ad es., politica, lavoro) e rafforzare il processo di autonomia rispetto ai genitori.

Un altro ruolo ricoperto dal gruppo in adolescenza è quello di porsi come *ancoraggio identitario*. Nel periodo adolescenziale, infatti, il ragazzo sperimenta un certo grado di *marginalità sociale* causata dal fatto di non essere più parte del mondo infantile e, allo stesso tempo, non essere ancora membro riconosciuto del mondo adulto. Il gruppo, quindi, permette ai ragazzi di non sentirsi disorientati ed esclusi, ma di sentirsi parte di una precisa categoria. Oltre a ciò, il gruppo di coetanei diventa un riferimento per lo sviluppo della propria identità personale. Attraverso un processo di confronto con gli altri, il soggetto si riconosce simile e differente in alcuni tratti,

⁸ La relazione tra pari viene definita *relazione orizzontale* poiché è data da soggetti che hanno più o meno la stessa età, si trovano nello stesso momento dello sviluppo e presentano lo stesso livello di maturità. Le interazioni sono simmetriche e reciproche.

arrivando così a conoscere nuovi aspetti di sé, a volte diversi da quelli che gli erano stati rimandati nel contesto familiare. Un modello classico che parte proprio da queste considerazioni è la *teoria del confronto sociale* di Festinger (1954), secondo cui gli esseri umani sono caratterizzati da un bisogno fondamentale di confrontarsi con gli altri per valutare le proprie opinioni e abilità. Proprio per rispondere a questa necessità, il soggetto cerca l'affiliazione con persone simili e ciò porta alla nascita di gruppi costituiti da individui che non differiscono molto l'uno dall'altro. Se attraverso il confronto, però, il soggetto si percepisce troppo diverso dagli altri, tenderà di ridurre questa discrepanza modificando il suo essere e i suoi comportamenti per assomigliare il più possibile agli altri membri (Festinger, 1954). Questa teoria è utile non solo per spiegare il processo di costituzione dei gruppi, ma anche il meccanismo di pressione individuale che spinge i membri ad assumere comportamenti simili l'uno all'altro.

La capacità del gruppo dei pari di modellare il comportamento dei suoi membri è stata ormai confermata da molte teorie (Corsaro & Eder, 1990). Il gruppo, infatti, soddisfa i bisogni di confronto, riconoscimento e accettazione del soggetto, ma in cambio chiede la conformazione agli ideali, ai valori, alle norme sociali e ai comportamenti in esso condivisi (Brown, 1989). L'alto grado di somiglianza che, a causa di questi processi, viene a costituirsi all'interno dei vari gruppi è noto in psicologia con il termine *omofilia*. In letteratura, però, vige ancora un interrogativo sul funzionamento di quest'ultima. Secondo l'*ipotesi dell'associazione selettiva*, i membri di un gruppo si assomiglierebbero a causa di un *processo di selezione* che vede l'individuo scegliere come propri amici persone che hanno caratteristiche, gusti e preferenze simili alle proprie. Secondo l'*ipotesi della socializzazione*, invece, i soggetti iniziano ad assomigliarsi sempre più data l'elevata quantità di tempo che trascorrono insieme (Cairns et al., 1995). Secondo Brechwald e Prinstein (2011) entrambi i meccanismi proposti dalle due ipotesi si verificano in un gruppo e interagiscono nell'influenzare i comportamenti degli individui. Tali processi di influenza riguardano sia comportamenti prosociali sia comportamenti antisociali, come quelli illeciti messi in atto da gang e *babygang*. La relazione con i pari, quindi, si presenta sia come un fattore di protezione sia di rischio alla devianza.

La letteratura è ormai concorde che la relazione con i pari possa costituirsi come terreno particolarmente fertile per la condivisione di comportamenti devianti. Il gruppo può causare una precipitazione verso la delinquenza, soprattutto quando l'adolescente presenta delle fragilità che lo rendono vulnerabile, come, ad esempio, un'identità debole, un contesto familiare problematico o difficoltà scolastiche (De Leo et al., 2004). In questi casi, il giovane finisce per diventare facile ostaggio del gruppo dei pari (Charmet, 2002).

Ogni gruppo presenta al suo interno norme sociali, valori e ideali che vengono condivisi da tutti i membri. Nei gruppi tendenti alla delinquenza sono ricorrenti anche due ulteriori fattori: l'obbedienza ad un *leader* che incarna le norme del gruppo e l'ostilità nei confronti di un gruppo nemico. L'azione del singolo diviene fortemente influenzata dalla volontà del *leader* e dal gruppo in sé, al punto tale da condurlo a compiere azioni che singolarmente non commetterebbe. All'interno del gruppo le norme adottate, che divergono da quelle della cultura dominante, rendono lecita la messa in atto di comportamenti che al di fuori non lo sarebbero. La trasgressione delle norme della società ha per il gruppo adolescenziale una duplice funzione: l'*esibizione sociale* e il *meccanismo contro-fobico*. Essa si presenta per gli individui come un atto di sfida alle convenzioni sociali, ma anche come un atto di coraggio che serve sia a conquistare la stima dei compagni (esibizione sociale) sia a vincere le proprie paure e andare oltre i propri limiti (meccanismo contro-fobico) (Gammone, 1995). Uno studio ha riscontrato che alla base di un'azione violenta attuata da un gruppo c'è un'intenzionalità gruppale, che va oltre la somma delle intenzioni dei singoli membri e che si presenta come una spinta condivisa al mettere in atto quella specifica azione, in quella specifica situazione (Annoli & Ciceri, 1995). Un altro elemento che è stato riscontrato dalla ricerca è che la motivazione individuale, che sprona l'individuo a condividere con gli altri membri certe condotte antisociali, non è legata ai risultati attesi per sé come singolo, ma agli effetti che quei comportamenti avranno su di sé come membro del gruppo e quindi ai vantaggi che essa gli arrecherà in termini di prestigio e ruolo (De Leo, 2004). All'interno del gruppo, infatti, la percezione di sé si perde e viene "influenzata e inquinata dalla rigidità dei ruoli assunti in mezzo ai pari,

condivisi e rafforzati dal e nel gruppo” (De Leo et al., 2004, p. 38). Inoltre, le funzioni specifiche assolate dai comportamenti devianti attuate da un’aggregazione grupppale sembrano essere legate al bisogno di sfida per dimostrare di esserci e di essere forti (De Leo & Patrizi, 1999). Altre ricerche hanno evidenziato una tendenza diversa, ancor più preoccupante: i ragazzi compiono azioni devianti per sfida, per provare o per gioco, senza una motivazione effettiva. Questi giovani sembrano non rendersi conto della gravità delle azioni che compiono. Il gruppo come entità, e non come somma degli individui, sembra essere il vero soggetto dell’azione e le sue dinamiche interne sembrano cancellare le capacità critiche e il senso di responsabilità⁹ dei singoli individui che lo costituiscono. All’interno di esso può diffondersi, infatti, un senso di onnipotenza e megalomania che porta i membri a credere di poter fare tutto ciò che vogliono, anche andare contro la legge, e non subire alcun tipo di conseguenza come singoli individui (Saottini, 2002).

Nonostante la maggior parte delle ricerche si focalizzi su come il gruppo dei pari possa diventare un catalizzatore di comportamenti violenti e criminali in adolescenza, esistono alcune sperimentazioni che dimostrano, invece, come esso possa divenire un fattore di protezione alla devianza e di promozione alla prosocialità. Secondo uno studio condotto da You (2011), la relazione con i pari incoraggia e sostiene gli adolescenti nello sviluppo del proprio senso di competenza, autonomia e nello sviluppo di autoregolazione. Il gruppo ha quindi un effetto positivo sullo sviluppo e sulla vita del giovane (You, 2011). Altre ricerche hanno aggiunto che le relazioni con i pari permettono ai ragazzi di acquisire valori, favoriscono lo sviluppo di specifiche capacità sociali, promuovono lo sviluppo cognitivo e sostengono la strutturazione di una personalità sana. Oltre a ciò, il gruppo si presenta ai ragazzi anche come un fondamentale canale per l’acquisizione di informazioni e come un’importante fonte di emozioni (Xueqiao et al., 2023). Ulteriori studi hanno esaminato come il processo di *decision-making* possa essere influenzato dalla relazione con i pari. Ad esempio, è stato rilevato che un ragazzo inserito in una classe scolastica, nella quale la maggior parte

⁹ Per un approfondimento sui meccanismi di responsabilità che si verificano all’interno di un gruppo con condotte antisociali si veda il Capitolo 1 al sottoparagrafo 1.2 del presente elaborato.

degli alunni si impegna e lavora sodo per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, è spinto a sua volta ad adottare questo stesso tipo di comportamento. Al contrario, se i compagni di classe presentano una tendenza al disimpegno e prendono la scuola con superficialità, il soggetto potrebbe esserne influenzato e adottare a sua volta questo approccio (Van Hoorn et al., 2016).

Un vasto numero di ricerche, che si interrogano sul funzionamento dell'influenza del gruppo dei pari come fattore di promozione alla prosocialità, si sono ramificate in due principali prospettive. Nella prima, rientrano gli studi che si rifanno alla *teoria dell'apprendimento sociale* proposta da Bandura (1976). Secondo tale teoria, le persone apprendono abilità, conoscenze e comportamenti semplicemente osservando e imitando il comportamento altrui (Bandura, 1976). Lo psicologo, inoltre, teorizza l'esistenza di un ulteriore meccanismo che denomina *rinforzo vicariante* secondo il quale, quando un soggetto osserva un altro individuo compiere un'azione e ricevere per essa un *feedback* sociale positivo, aumenta la probabilità che anche l'osservatore metta in atto la medesima azione. Al contrario, quando osserva che con l'attuazione di un certo comportamento si riceve una punizione è meno probabile che lo riproponga. Secondo le ricerche che rientrano in questo filone i comportamenti prosociali messi in atto da un gruppo solitamente sono altamente apprezzati nella società e spesso vengono premiati. Per tale motivo, la maggior parte degli individui che vivono in quel contesto sono portati ad osservare questi comportamenti, apprenderli e riproporli, al fine di ricevere apprezzamento sociale.

La seconda prospettiva è costituita da tutte quelle proposte che si rifanno alla *teoria della conformità* secondo cui i soggetti che entrano a far parte di un gruppo tendono a cambiare i propri comportamenti e a omologarsi ai suoi valori. Ad esempio, in uno studio è stato rilevato che quando gli adolescenti interagiscono con i membri di un gruppo di cui vorrebbero far parte, modificano i loro comportamenti, atteggiamenti e valori adeguandoli a quelli del gruppo (Laniga-Wijinen & Veenstra, 2021).

Un'ultima osservazione proposta in relazione all'analisi dell'influenza dei pari sul comportamento dell'adolescente illustra la correlazione tra comportamento

prosociale/antisociale e status sociale all'interno del gruppo. La maggior parte degli adolescenti vuole guadagnare all'interno del proprio gruppo un buono status (Crone & Dahr, 2012). Per fare ciò, è possibile percorrere due modalità d'azione opposte: *strategie di affiliazione o orientate verso l'altro*, oppure, *strategie coercitive o competitive*. Nel primo caso il soggetto mette in atto comportamenti prosociali di aiuto e cooperazione verso gli altri membri, mentre nel secondo, le strategie comportamentali sono per lo più conflittuali e aggressive. Secondo Hawley (2007) il modo migliore per raggiungere una posizione di potere all'interno del gruppo è una combinazione tra le due strategie. Ad ogni modo, se in un certo gruppo la via privilegiata per raggiungere un alto status è quella coercitiva, allora è probabile che tutti i membri si comportino in maniera coerente con essa, potenzialmente sviluppando comportamenti antisociali.

In conclusione, il gruppo dei pari non va sempre considerato come un elemento pericoloso nella vita dell'adolescente, come spesso viene descritto dal senso comune ma, in alcuni casi, esso si presenta come un vero e proprio fattore di protezione all'antisocialità. Sarebbe utile pensare a possibili strategie educative che lavorino direttamente con e sul gruppo che si è reso protagonista di episodi antisociali, per promuovere in esso una trasformazione che lo porti ad orientarsi verso la prosocialità. Ancora troppo spesso, infatti, gli interventi tendono a concentrarsi solo sul singolo, con scarsa considerazione alla sua rete sociale. Un progetto attivo sul territorio italiano che si muove in questa direzione è quello proposto dagli *educatori di strada*. Uno sguardo al loro operato sarà fornito nel capitolo successivo.

2.3 Il ruolo della scuola e la relazione con l'insegnante

La scuola, al pari della famiglia, è un contesto che avvolge la maggior parte della vita del minore, considerando che in tale struttura egli passa dalle cinque alle otto ore al giorno, per cinque o sei giorni alla settimana. Essa si configura come un importante spazio di socializzazione e di crescita personale, la cui missione è quella di garantire un ambiente sereno e confortevole in cui sperimentare e sperimentarsi, conoscere e apprendere. La scuola si impegna, inoltre, a fornire occasioni che incontrino le

esigenze di tutti i suoi alunni e che permettano loro di scoprire e sviluppare le proprie capacità, attitudini e potenzialità.

Di fronte ai crescenti atti di bullismo, violenze e sopraffazioni messe in atto proprio da quei giovani che essa ha a cuore, e che intende tutelare, non può che fermarsi a riflettere su se stessa, sul proprio ruolo e sulla propria efficacia. Se la scuola come istituzione è chiamata a fare ciò, è necessario che un'azione simile sia compiuta anche da coloro che costituiscono la linfa vitale dell'istituto scolastico, ovvero gli insegnanti. Come educatori, essi sono chiamati ad affiancare al loro operato una costante riflessione critica, al fine di fornire in classe delle attività che possano essere davvero formative e stimolanti per gli alunni a cui esse sono rivolte. La letteratura pedagogica sostiene che la scuola debba riappropriarsi della capacità di ascoltare i ragazzi, i loro sogni e le loro esigenze. Deve saper dare fiducia e soprattutto non avere fretta ma rispettare i ritmi e i tempi di ogni allievo. La scuola e gli insegnanti non devono cadere vittime del tempo e del programma scolastico.

Un ulteriore elemento che dovrebbe rientrare a far parte del mondo scolastico è il *tempo libero*. Esso si declina come un importante fattore di protezione alla devianza e all'antisocialità (Mandese et al., 2018). Con *tempo libero* si fa riferimento a quello spazio temporale che il soggetto può gestire in totale libertà e autonomia. All'interno del tempo scolastico, quindi, dovrebbero essere lasciati dei momenti in cui l'alunno possa sperimentare il proprio "*otium*" personale. In esso egli si interrogherà e cercherà, da solo e con gli altri, delle soluzioni creative per riempire questo tempo vuoto. Durante questi momenti egli scoprirà se stesso, le proprie passioni e trascorrerà del tempo significativo con gli altri. Tuttavia, come afferma in modo piuttosto polemico Enea di Ianni¹⁰ "Non ce l'hanno più il tempo libero i ragazzi d'oggi: noi adulti ci siamo preoccupati di non lasciargliene più e con noi la Scuola" (Di Ianni, 2018, p. 143). A causa della vita frenetica e piena di impegni che si dispiega oggi nelle società occidentali, infatti, fin dalla prima infanzia il bambino viene affaccendato in una serie di

¹⁰ Enea Di Ianni è un pedagogo, docente di scuola elementare e dirigente scolastico. Egli è il presidente dell'Associazione Regionale A.I.M.C. Abruzzo, formatore dei corsi IRRSAE e coordinatore del Convegno Annuale Studi di Pedagogia "Luigi Valpolicelli".

attività scolastiche ed extra-scolastiche. Di Ianni afferma che, insieme a questa tendenza di riempire di impegni anche la vita dei più piccoli, si è affermata l'abitudine degli adulti di stressare i bambini chiedendo loro sempre di più: li vogliono più abili, più intelligenti, più capaci, "C'è nei genitori un eccesso di troppi "troppo": troppo desiderare, troppo avere, troppo sapere, troppe soglie buie varcate in anticipo, con un corpo fragile, senza corazza e senza la spada giusta" (Di Ianni, 2018, p. 145). A causa di quest'eccesso di "troppo" molti giovani si scontrano con il fallimento, con la delusione e con il senso di nullità senza avere però gli strumenti adeguati per affrontare queste situazioni. Il rischio è quindi che, umiliati e feriti, questi ragazzi si chiudano in se stessi o cerchino conforto in coetanei che condividono la stessa sensazione, per esprimere insieme la propria rabbia e insoddisfazione nei confronti della realtà, attraverso atti di violenza e antisocialità. Per evitare ciò è necessario che le istituzioni che si occupano di educare il minore si riappropriino di quelle importantissime risorse educative che sono il senso della lentezza, la noia e il tempo libero. È significativa, a riguardo, una celebre frase proposta da uno dei padri della pedagogia, J.J. Rousseau: "saper perdere tempo per guadagnarne". Con essa intende che nel percorso educativo non è possibile avere fretta, ma è necessario lasciare ad ogni educando il tempo affinché le conoscenze si consolidino, le abilità si fortifichino e i suoi strumenti per affrontare la realtà aumentino, proponendogli delle sfide che siano in linea con le sue capacità e il suo sviluppo.

Per quanto concerne il contesto scolastico, un ulteriore elemento riscontrato dalla ricerca come un fattore di protezione (o di rischio) alla devianza è la relazione con gli insegnanti. Una ricerca condotta presso l'Università di Edimburgo ha dimostrato l'esistenza di una relazione tra il legame insegnanti-studente, che il minore ha sperimentato durante l'infanzia, e comportamenti devianti o violenti in adolescenza. Avere una relazione positiva con i propri insegnanti, sentirsi supportati e compresi da essi, protegge i giovani dall'assumere comportamenti antisociali (Ubimino, 2021). Ben presto, infatti, l'insegnante diventa una figura di riferimento per il giovane e la relazione che si instaura può avere un forte impatto sullo sviluppo e sull'adattamento sociale del minore (Pianta, 2002). Tra i doveri deontologici del docente, vi è quello di

impegnarsi a costruire con tutti i suoi alunni delle relazioni positive, giuste ed egualitarie, che devono essere immuni a qualsiasi forma di pregiudizio. All'insegnante è richiesto, inoltre, di prestare molta attenzione al modo in cui si rivolge ai suoi studenti poiché, anche se involontariamente, egli comunica sempre qualcosa. In uno studio ormai classico, Rosenthal e Jacobson (1968) hanno dimostrato come il giudizio dell'insegnante sulle capacità dei suoi allievi diventi una vera e propria *profezia che si autoadempie*. Le aspettative e le credenze del docente su un alunno influenzano le sue reali prestazioni e quindi, più in generale, il suo rendimento scolastico. Quando le aspettative sono positive, il rendimento dell'alunno migliora notevolmente. La spiegazione che gli psicologi forniscono a questo processo di influenza si articola in quattro considerazioni. In primo luogo, è stato osservato che l'insegnante tende a stabilire relazioni più affettivamente calde con gli studenti sui quali ha una maggior aspettativa positiva e, inconsapevolmente, gli trasmette questo calore attraverso la comunicazione non verbale. Inoltre, questi giovani vengono maggiormente stimolati, con una quantità e difficoltà dei compiti maggiore rispetto a quella proposta agli altri compagni. Ad essi viene anche riservata una maggior possibilità di fare domande e di rispondere agli input in classe. Infine, il docente sembra fornire loro più *feedback*, sia verbali sia non verbali, sulle loro prestazioni. L'*effetto Rosenthal* però, funziona anche al contrario. Quando il docente presenta delle aspettative negative rispetto alle capacità di un suo alunno, assumerà inconsapevolmente un comportamento che porterà il giovane a peggiorare le sue prestazioni e il suo rendimento scolastico (Rosenthal & Jacobson, 1968). Il motivo per cui un insegnante deve assolutamente avere consapevolezza di questo processo e cercare di limitarne gli effetti il più possibile è che esso non inficia solo il rendimento scolastico, ma anche l'adattamento sociale e la condotta del minore. Questo effetto, infatti, richiama a ciò che in psicologia sociale è noto come *reputazione* e cioè il meccanismo per cui l'adulto tende ad aspettarsi che i comportamenti futuri del ragazzo siano coerenti con quelli che il giovane ha tenuto in passato, attribuendo alla sua persona dei tratti disposizionali. La *reputazione* fa sì che la maggior parte delle persone che gravitano attorno al minore, inconsapevolmente, favoriscano l'emergere di condizioni nell'ambiente per cui tali comportamenti attesi si

verifichino effettivamente (Gini, 2012). Considerando questi meccanismi, è possibile sostenere che un'aspettativa positiva dell'insegnante, e dell'adulto in generale, può essere riconosciuta come un fattore di protezione alla devianza. Quando il ragazzo percepisce un'attesa sociale positiva su di sé, si sente chiamato a migliorarsi e ad agire in modo coerente con essa. Al contrario, quando l'adulto proietta sul ragazzo aspettative negative, si è di fronte ad un importante fattore di rischio che probabilmente spingerà il minore ad assumere condotte antisociali.

2.4 L'attività sportiva

L'opinione diffusa che le attività extracurricolari, in particolare lo sport, siano funzionali a tenere l'adolescente lontano dai guai, occupando il suo tempo e trasmettendogli importanti valori prosociali, come la cooperazione e il gioco di squadra (Streitzer, 1994). Tuttavia, i ricercatori che si sono interrogati sulle funzioni sociali dello sport hanno pareri discordanti. Alcuni ritengono che l'attività sportiva sia un valido fattore di protezione al comportamento deviante in adolescenza, altri, al contrario, affermano che esso sia un pericoloso fattore di rischio. A partire dagli anni '60, è stata compiuta una notevole quantità di studi che si sono interessati proprio a questa tematica: la partecipazione ad una attività sportiva promuove o inibisce i comportamenti antisociali adolescenziali? (Erkut & Allison, 2002)

Uno studio che ha sottolineato le potenzialità positive di fare sport è stato proposto da Videon (2002). Secondo la sociologa, lo sport permette ai partecipanti di acquisire norme e valori sociali positivi, favorisce lo sviluppo identitario e l'acquisizione di abilità sociali. Promuove, inoltre, valori come il lavoro di squadra, l'impegno e l'autodisciplina (Videon, 2002). Studi ulteriori hanno riscontrato anche una correlazione positiva tra la pratica sportiva e il rendimento scolastico, la capacità di proiettarsi nel futuro, il concetto di sé e lo sviluppo di capacità socio-emotive. Erkut e Tracy (2002), inoltre, hanno rilevato che lo sport è direttamente proporzionale all'autostima di ragazzi e ragazze (Erkut & Allison, 2002). Sulla base di tali studi, è possibile riconoscere lo sport come un fattore di promozione allo sviluppo e al benessere del minore. In adolescenza, la pratica sportiva diventa uno spazio dove socializzare con i pari e dove migliorare la propria competenza sociale. Per tali motivi,

esso si presenta come un fattore di protezione alla devianza e sfavorisce l'assunzione di condotte antisociali.

Tuttavia, altri filoni di ricerche non concordano con queste conclusioni e sostengono esattamente il contrario, affermando che esista una correlazione positiva anche tra partecipazione ad attività sportive e comportamenti devianti. Una teoria che si muove in questa prospettiva è proposta da Langbein e Bess (2002). Sulla base dei loro studi, esse affermano che lo sport spinge all'assunzione di atteggiamenti estremamente competitivi e spesso diviene causa di conflitti anche fisici e violenti. Oltre a ciò, riportano che, soprattutto quando una certa squadra si presenta come piuttosto esclusiva, è molto probabile che chi venga escluso da essa sviluppi nei suoi confronti dei sentimenti di risentimento e ostilità. Le due studiose hanno riportato anche che, spesso, nelle scuole americane, la natura esclusiva di alcuni sport e la popolarità che viene riservata agli atleti che lo praticano è riconosciuta da tutto l'istituto e anche gli insegnanti tendono ad essere più tolleranti nei loro confronti. Questa disparità di trattamento può inficiare il clima scolastico, favorire la polarizzazione tra gruppi sociali e rendere l'ambiente scolastico meno sicuro (Langbein & Bess, 2002). Un secondo studio condotto nel contesto statunitense, che ha sostenuto l'influenza negativa dello sport sugli adolescenti, è stato proposto da Hughes e Coakley (1991) i quali hanno introdotto per la prima volta nella letteratura sul tema il termine *hubris*. Tale sostantivo di derivazione greca viene utilizzato per riferirsi a quell'atteggiamento arrogante e insolente che spesso caratterizza gli atleti di uno sport e che scaturisce direttamente da quel "senso di unicità e straordinarietà" che gli viene attribuito dagli altri e da se stessi. Questa percezione fa sentire i ragazzi come superiori, intoccabili e li spinge a sottovalutare gli effetti delle proprie azioni. Appare evidente come ciò comporti un aumento del rischio che l'adolescente assuma comportamenti antisociali e negativi (Hughes & Coakley, 1991). L'*hubris* è stato rilevato anche da un ulteriore studio condotto nel sud-est della Francia che ha riportato come gli adolescenti appartenenti a certi *team* esclusivi siano più propensi ad assumere comportamenti di rischio (Peretti-Watel et al., 2004).

Come emerge da quanto finora esposto, la ricerca ha raccolto prove empiriche a sostegno sia dell'ipotesi per cui lo sport sarebbe un fattore di protezione alla devianza, sia dell'ipotesi per cui esso sarebbe un fattore di rischio. Ciò che va sottolineato, e che è stato ribadito più volte nel corso di questo elaborato, è che non è mai possibile considerare un unico fattore come causa diretta di una condotta deviante. Lo sport, assumendo alcune declinazioni piuttosto che altre, è in grado di porsi come elemento che aumenta o diminuisce la probabilità che il ragazzo si comporti in modo antisociale, ma non è possibile considerarlo come quel fattore che singolarmente determina il suo modo di agire. Lo sport in adolescenza può essere uno spazio di svago e di divertimento, un'occasione di incontro e condivisione, ma può anche trasformarsi in un ambiente conflittuale e sgradevole. Affinché si presenti come un contesto positivo, è dovere degli allenatori, e di tutti coloro che gestiscono l'attività, impegnarsi al fine di garantire ai giovani delle esperienze piacevoli, di gioco, di apprendimento e che permettano di trascorrere momenti significativi con i propri coetanei. In tali attività è bene che cooperazione e competizione si intreccino in un equilibrio armonico e costruttivo.

Nel panorama italiano, si predilige una visione positiva dello sport in adolescenza che è considerato come una pratica da incentivare e promuovere. In una conferenza tenutasi al Viminale, nel Giugno 2021, l'attuale Prefetto di Roma, Lamberto Giannini, ha esordito con la seguente affermazione che ben sintetizza il significato che viene attribuito all'attività sportiva nel contesto italiano: "Supportare lo sport vuol dire offrire un'opportunità anche a bambini e ragazzi appartenenti a famiglie che versano in condizioni economiche e sociali difficili; vuol dire recuperare e riqualificare strutture e zone geografiche disagiate; vuol dire migliorare i parchi urbani delle nostre città; vuol dire, in sintesi, esaltare socialità e legalità. Lo sport, infatti, può diventare strumento formativo ed educativo che arriva alle persone e ne migliora le condizioni di vita" (Giannini, 2021). Secondo ciò che afferma Giannini e che viene condiviso da gran parte degli esperti sul tema in Italia, lo sport, se ben monitorato e gestito in modo appropriato, diviene uno strumento utile per promuovere prosocialità e allontanare i ragazzi dalla devianza. Esso si configura come uno spazio di incontro, in cui

incrementare le relazioni sociali, far crescere il senso di comunità, migliorare lo stato di benessere, la qualità di vita e l'inclusione (Cozzoli, 2021). A partire da questa visione è stato attivato sul territorio italiano il progetto *inside-out*, promosso da Uisp (Unione Italiana Sport Per Tutti), il quale si presenta come un percorso concreto di prevenzione primaria alla devianza minorile attraverso lo sport. Un approfondimento di tale progetto sarà fornito nel capitolo successivo, il quale intende analizzare in modo più approfondito i progetti di prevenzione alla devianza giovanile, in particolare al fenomeno delle *babygang*, attivi sul territorio italiano.

CAPITOLO 3: STRATEGIE DI PREVENZIONE

3.1 Strategie di prevenzione primaria, secondaria e terziaria

Con il termine *prevenzione* si fa riferimento a quell'insieme di azioni finalizzate a impedire o a ridurre il rischio che si verifichino eventi non desiderati. Dal punto di vista educativo è fondamentale insegnare ai giovani, fin dalla fanciullezza, a riconoscere tutto ciò che possa presentarsi come un rischio per il proprio benessere. Il minore deve essere istruito a identificare i pericoli e a evitarli intenzionalmente. La *prevenzione alla devianza*, come qualsiasi altra forma di prevenzione, viene suddivisa in tre livelli differenti; si distingue infatti tra prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

La prevenzione primaria, nota anche come *prevenzione universale*, include quei programmi, realizzati a livello centrale o locale, rivolti a tutti i ragazzi residenti in un determinato territorio. Solitamente si declina in interventi volti a migliorare le condizioni di vita dei giovani e in strategie di sostegno alle famiglie o alle istituzioni scolastiche perché assolvano al meglio al loro mandato educativo (Prina, 2019). Alcuni esempi che rientrano in questa categoria sono le campagne pubblicitarie contro l'utilizzo di sostanze e la violenza, altri, invece, riguardano gli investimenti per lo sviluppo di strutture sociali adeguate: ludoteche, biblioteche, associazioni sportive, punti di ascolto, attività di teatro e di canto. Queste strutture si presentano come validi spazi di cura entro cui passare del tempo di qualità a contatto con altri membri della propria comunità. Entro questi ambienti è possibile instaurare relazioni positive e amicali in grado di andare oltre i confini della struttura stessa e durare molto a lungo. Questi centri si presentano come spazi in cui nascono aggregazioni gruppali controllate e prosociali. È evidente, quindi, come tali strutture che garantiscono ai giovani l'instaurazione di legami significativi, positivi e duraturi, costituiscano un importante fattore di prevenzione all'inserimento del minore in gruppi devianti. Ciò è riconosciuto anche dallo Stato italiano che, attraverso la legge n.285/1997, ha stabilito un *Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza* che prevede un congruo finanziamento agli enti locali da utilizzare in favore della gioventù e attraverso cui garantire interventi di prevenzione alla devianza minorile (Carrucci, 2021).

La prevenzione secondaria, o selettiva, si rivolge più nello specifico a quella particolare fascia di giovani già considerati in situazione di rischio. Le strategie che fanno capo a questa categoria sono più specifiche di quelle della categoria precedente e devono tenere in considerazione una serie di fattori che caratterizzano l'utenza a cui esse sono indirizzate; gli interventi secondari devono essere personalizzati. Ad esempio, quando si propone un intervento di questo genere è fondamentale chiedersi in che momento del meccanismo di rischio il soggetto si trovi, oppure è necessario reperire informazioni sull'età del minore, sui suoi tratti disposizionali o sulle caratteristiche dei soggetti adulti che il ragazzo frequenta quotidianamente, in particolare sui suoi genitori. La letteratura riporta inoltre che, interventi che intendono ridurre la condizione di rischio di un minore devono porsi obiettivi chiari e specifici e prevedere un sistema di verifica a breve, medio e lungo termine che monitori l'effettiva efficacia dell'intervento stesso (Carrucciu, 2021). Nel caso della prevenzione secondaria, gli interventi più frequenti sono rivolti a diminuire l'abbandono scolastico, proporre attività per il tempo libero, individuare gruppi di strada già esistenti e coinvolgerli in iniziative valorizzanti (Prina, 2019). Anche questi progetti vengono riconosciuti dallo Stato italiano, precisamente secondo ciò che stabilisce la Legge n.216/1991, la quale afferma che "Al fine di fronteggiare il rischio di coinvolgimento dei minori in attività criminose" dispone l'impegno statale nel sostenere le "iniziative volte a tutelare e favorire la crescita, la maturazione individuale e la socializzazione della persona di età minore, al fine di eliminare le condizioni di disagio."

Infine, la prevenzione terziaria, o indicativa, fa riferimento ad una serie di interventi volti a individuare tutti quei ragazzi che si trovano nelle fasi iniziali del loro inserimento in delle bande giovanili e a proporre loro delle valide alternative che blocchino la loro ricerca di coinvolgimento in una *babygang*. Rientrano, quindi, in questa forma di prevenzione anche quelle strategie che intendono rafforzare una motivazione nei ragazzi che li sponi a prendere le distanze dall'aggregazione deviante. In questa categoria gli interventi si declinano soprattutto in sostegno psicologico, offerte di alternative interessanti e utili sul piano della formazione, del lavoro e delle relazioni con altri pari. Tutto questo può essere proposto anche come progetto

individualizzato all'interno di strutture educative come le comunità o i centri di prima accoglienza.

Al di là della classificazione delle varie strategie preventive, la ricerca ha riportato che gli interventi che si dimostrano efficaci sul piano della prevenzione alla devianza condividono le seguenti caratteristiche:

- offrono la possibilità di confronto e sperimentazione di una relazione aperta con adulti solidi e preparati;
- garantiscono un sostegno parallelo, non solo al minore, ma anche a tutta la rete socioeducativa che si prende cura di lui; anche genitori e insegnanti devono essere sostenuti e guidati affinché si trovino preparati di fronte ai compiti educativi che sono chiamati a svolgere;
- valorizzano le risorse e le opportunità presenti sul territorio locale che troppo spesso sono poco conosciute, per garantire ai minori nuovi ambienti in cui scoprire il senso del vivere con rispetto di sé e degli altri, coltivando valori positivi;
- consentono all'educatore di vivere, almeno in parte, il contesto entro cui il minore si inserisce e quindi di conoscerlo in modo approfondito: ciò sembra essere una premessa indispensabile per guadagnarsi la sua fiducia.

Sebbene sia fondamentale che il ragazzo si fidi dell'educatore, in educazione si parla di un'essenziale *fiducia reciproca*. Anche l'adulto, infatti, è chiamato a vedere oltre la momentanea problematicità del ragazzo e riconoscerlo, prima di qualsiasi altra cosa, come un essere dotato di intelligenza, capacità e potenzialità ancora da dispiegarsi. Deve scommettere su di lui e sostenerlo nel suo percorso di crescita. Come già accennato nelle pagine precedenti, un educatore non può mai prescindere dalla premessa fondamentale: l'uomo è educabile per tutta la durata della sua esistenza. Valorizzare le positività e le risorse del ragazzo è la strategia vincente. Prina (2019, p.124), sostiene inoltre che un intervento educativo di prevenzione alla devianza deve "dare parola agli stessi ragazzi e far sì che essi sentano di poterla prendere liberamente, senza temere le conseguenze del loro esprimersi, ma convincendosi che,

al contrario, ciò che pensano e dicono può avere un'utilità per sé e per i propri compagni di condizione.”

Grazie all'impegno di alcuni educatori e altre professionalità come gli assistenti sociali, oggi, sul territorio italiano si contano diverse organizzazioni che si pongono la finalità di sottrarre i giovani alla strada. Essi sorgono per lo più in quartieri dove sono più estesi fenomeni di degrado, abbandono scolastico, trascuratezza da parte delle famiglie e carenze di ordine materiale e culturale. Tali strutture offrono ai ragazzi occasioni di incontro, attività di doposcuola e sport. Alcuni esempi sono gli oratori e le associazioni di volontariato presenti nei quartieri difficili di Napoli, Bari e Palermo. Sebbene questi centri si presentino come un vantaggio per l'intera comunità, il loro limite è che ancora troppo spesso vertono in condizioni di precariato e insicurezza, sono sostenute in maniera non continuativa e rischiano di rimanere strutture temporanee. Oggi è importante che anche le istituzioni pubbliche, in nome delle leggi soprariportate, si impegnino a garantire una stabilità a queste strutture di efficacia educativa e sociale.

3.2 Interventi di prevenzione nel contesto scolastico

Nel capitolo precedente sono stati presi in considerazione una serie di elementi, appartenenti alla vita di ogni fanciullo, che possono declinarsi come fattori di protezione alla devianza minorile. I fattori di protezione, che diminuiscono la probabilità che si verifichi un certo evento, sono sempre anche fattori di prevenzione su cui investire. Un attaccamento sicuro con i genitori, un monitoring genitoriale attento e uno stile parentale autorevole diminuiscono la probabilità che il giovane assuma comportamenti antisociali o che egli diventi membro di una *gang* giovanile. La relazione con i pari e con gli insegnanti, allo stesso modo, si presenta come un'importante fattore in grado di svolgere la medesima funzione. Il luogo prediletto entro cui l'adolescente incontra quotidianamente coetanei e insegnanti è il contesto scolastico. Ma quali strategie di prevenzione può mettere in atto la scuola per proteggere i propri alunni dall'intraprendere la strada della devianza? Come può bloccare l'insorgenza di gruppi antisociali come le *babygang*?

Il contesto scolastico è un ambiente fecondo entro il quale attivare interventi di prevenzione. Tutti i bambini frequentano la scuola e un gran numero di loro lo fa fin dalla prima infanzia. Questa condizione permette l'identificazione precoce nei bambini di problematiche comportamentali o difficoltà scolastiche, che sono importanti predittori di comportamenti delinquenti in adolescenza (Stattin & Klackenberglarsson, 1993). La ricerca, infatti, ha riportato che il comportamento aggressivo infantile, l'iperattività, le difficoltà di attenzione, l'impulsività e il comportamento oppositivo sono correlati con il comportamento antisociale in età adolescenziale (Huesmann et al., 1984; Pulkkinen & Trembley, 1992). Una loro individuazione precoce permette di proporre interventi tempestivi volti ad affrontare queste difficoltà, a incrementare il benessere personale e sociale del minore e a limitare quello che per il soggetto costituisce un fattore di rischio alla devianza. Inoltre, l'individuazione di problematiche comportamentali a scuola e gli interventi affinché il minore impari a gestirle, sono fondamentali anche per il clima scolastico nel suo complesso: il costante richiamo dell'insegnante, non solo rischia di far sentire il bambino "anomalo" rispetto ai compagni, ma consuma il tempo e l'energia dell'adulto. In aggiunta, le costanti interruzioni della lezione hanno un impatto negativo sui livelli di attenzione dell'intera classe, andando ad incidere negativamente sul processo di apprendimento della maggior parte degli alunni.

Gli interventi preventivi alla devianza, che maggiormente sono proposti a scuola, si declinano principalmente in due direzioni differenti: alcuni si propongono di modificare l'intero ambiente scolastico o la classe, mentre altri si focalizzano sulla modifica del comportamento, delle abilità o degli atteggiamenti degli alunni a rischio di devianza. Tuttavia, gli studi che analizzano gli effetti di tali interventi nel lungo periodo sono pochi e ciò rende difficoltoso comprendere se questi progetti siano davvero efficaci nel ridurre la probabilità che il minore intraprenda la strada della devianza nel suo futuro prossimo. Questa carenza nella ricerca crea difficoltà nel rilevare quali interventi scolastici siano più efficaci e quindi siano da riproporre nei vari istituti; l'individuazione di programmi idonei è fondamentale poiché permette di evitare sprechi in termini di tempo e di denaro (Carrucci, 2021).

Alcuni progetti scolastici che si sono dimostrati efficaci nel prevenire la devianza, come già accennato, si sono posti l'obiettivo di migliorare l'intero clima scolastico. Solitamente questo tipo di interventi si focalizzano nell'espone in maniera più chiara ed esplicita le regole interne all'istituto e garantiscono dei rinforzi a chi le rispetta (Mayer, 2001). A conferma dell'efficacia di questo modo di intervenire, altre ricerche hanno riscontrato che, il rinforzo attraverso premi per il raggiungimento di obiettivi accademici, sprona i ragazzi ad assumere condotte migliori nel breve periodo e determina una riduzione della devianza in adolescenza (Bry, 1982).

Risultati positivi in direzione della prevenzione del comportamento antisociale sono stati ottenuti anche da uno studio condotto da Hawkins (1998) che ha riscontrato una correlazione positiva tra una formazione adeguata dei docenti, insegnamento interattivo, apprendimento cooperativo e riduzione a lungo termine del comportamento delinquenziale.

Ulteriori ricerche, condotte da Rotheram (1982) e Gottfredson et al. (1992), hanno riportato, invece, che tra i programmi più efficaci in termini di prevenzione alla devianza minorile rientrano quelli volti a incrementare la competenza sociale dell'alunno, la sua capacità di gestire lo stress e stimolano l'abitudine ad assumere un processo decisionale responsabile. Sono progetti ottimali anche quelli che si pongono l'obiettivo di sostenere i ragazzi nello sviluppo delle loro capacità comunicative e abilità di problem solving, a patto che utilizzino metodi di formazione cognitivo-comportamentale e che vengano somministrati per un periodo lungo, in modo che le nuove acquisizioni siano continuamente rafforzate e consolidate (Carrucciu, 2021).

Un esperimento condotto da Arbuthnot e Gordon (1988) ha riportato che sarebbe utile, in termini di prevenzione, l'introduzione a scuola di attività volte a stimolare il ragionamento morale tra gli alunni. L'esperimento condotto dagli psicologi ha coinvolto quattro scuole differenti in cui è stato chiesto agli insegnanti di segnalare studenti particolarmente noti per l'attuazione di comportamenti aggressivi, impulsivi, distruttivi o aventi problemi di esternalizzazione. Sono stati individuati 48 studenti che sono stati poi casualmente divisi in un gruppo sperimentale e in uno di controllo. Al

primo gruppo era proposta settimanalmente una attività di confronto tra pari su un dilemma morale, per un periodo oscillante tra i quattro e i cinque mesi. I risultati ottenuti riportarono che i ragazzi che avevano partecipato all'attività di discussione presentavano una probabilità minore di assumere comportamenti inadeguati al contesto scolastico rispetto ai ragazzi del gruppo di controllo che non avevano invece partecipato all'attività. Inoltre, questi giovani iniziavano ad ottenere voti significativamente più alti in scienze umane e sociali. Dopo un anno dalla ricerca, è stata condotta un'ulteriore rilevazione e si è riscontrato che i risultati ottenuti subito dopo l'esperimento erano ancora validi: i ragazzi del gruppo sperimentale hanno continuato ad avere condotte più positive rispetto agli altri, voti migliori in scienze umane e sociale, e livelli più bassi di assenteismo ingiustificato. Questi risultati, però, non coincidono con quanto emerso da una ricerca condotta da Gottfredson (1987) la quale ha evidenziato una tendenza opposta. Secondo i suoi studi, la discussione tra pari, guidata da un adulto, su comportamenti, atteggiamenti e valori positivi, non aumenta la prosocialità ma, al contrario, aumenta la condotta antisociale tra i ragazzi. Gottfredson (1987), inoltre, ha contribuito al compimento di una analisi approfondita sulle strategie di prevenzione alla devianza che risulterebbero assolutamente inefficaci nel contesto scolastico. Oltre alle attività di confronto tra pari, egli ha riscontrato l'inadeguatezza anche di interventi prettamente informativi, di consulenza per gli studenti e l'esecuzione di attività alternative senza alcuna programmazione di prevenzione.

Un elemento su cui la letteratura concorda è che gli interventi migliori sono quelli che non si rivolgono solo ai ragazzi ma che coinvolgono anche i loro adulti di riferimento, in particolare, i genitori e gli insegnanti. Interventi che incorporano attività scolastiche volte allo sviluppo di abilità sociali nei ragazzi, visite a domicilio (Schweinhart et al., 1993; Schweinhart & Weikart, 1993) e progetti per la formazione di genitori e docenti sembrano essere estremamente utili (Hawkins et al., 1998; McCord et al., 1994; Vitaro et al., 2001). Genitori, insegnanti ed educatori, infatti, sono per il minore modelli di interazione sociale a cui ispirarsi e hanno quindi il dovere di fornire un esempio positivo. È fondamentale che tali attori collaborino tra loro affinché

tale esempio positivo venga interiorizzato dal minore e diventi parte del suo stile di vita. Questo allineamento tra adulti diventa, quindi, la premessa fondamentale affinché l'azione di prevenzione rivolta ai ragazzi sia efficace e duratura (Petrone & Troiano, 2004). Altri elementi da considerare, che la letteratura riporta come importanti affinché gli interventi di prevenzione alla devianza siano davvero utili, sono l'età del minore e la durata dell'intervento. Per quanto concerne l'età, è importante il compimento di un'azione precoce che possa sostenere il minore, fin dall'infanzia, nello sviluppo della sua competenza sociale. Per quanto riguarda la durata dell'intervento, invece, per essere davvero efficace deve prolungarsi oltre un anno (Bry, 1982; Gottfredson & Gottfredson, 1992; Schweinhart et al., 1993).

Nel contesto italiano, una proposta di intervento interessante si deve alla psicologa e psicoterapeuta Loredana Petrone (2000) con la pubblicazione del *Quaderno di AXI. Per non lasciarli nella vergogna*. Tale libro, rivolto a ragazzi, genitori e insegnanti, nasce come specifico per la prevenzione al bullismo ma potrebbe divenire spunto per la creazione di un'opera simile, inerente, questa volta, al fenomeno delle *babygang*. Il *Quaderno di AXI* contiene al suo interno una serie di vignette volte a fornire semplici ma esaustive informazioni su personalità e comportamenti del soggetto prepotente, su vittima e dinamiche del contesto scolastico. Ad esempio, tra le pagine del libro è possibile imbattersi in definizioni del bullismo, informazione su come questo si manifesti e indicazioni su come uscirne nel caso si fosse coinvolti. Tale libro può essere utilizzato dai docenti nel contesto scolastico come punto di partenza per progetti volti a costruire una cultura del rispetto e della solidarietà in classe. Petrone (2004), in un articolo in cui presenta il suo lavoro, sottolinea che un intervento preventivo non deve riguardare solo quella piccola parte degli alunni coinvolti in prima persona nel fenomeno, ma deve riguardare l'intera comunità scolastica e promuovere in essa nuove regole di convivenza che sostengano i ragazzi nell'assunzione di comportamenti prosociali. Secondo Petrone e Troiano (2004) gli interventi da proporre nel contesto scolastico devono essere in grado di soddisfare le seguenti finalità, di seguito descritte.

- *Acquisizione di consapevolezza*: è importante che gli interventi includano una componente informativa e ciò può essere fatto attraverso il racconto di storie. Esse possono fungere da base per una riflessione collettiva per poi riportare la discussione ad un livello più personale.

- *Responsabilizzare i ragazzi*: le attività volte a prevenire la devianza devono rafforzare l'assunzione di valori e atteggiamento contro gli abusi e le prepotenze, fino a spingere i ragazzi a prendere le distanze da situazioni problematiche e ad agire affinché esse cessino di verificarsi.

- *Favorire l'interiorizzazione di norme di buona condotta*: è bene che l'intervento si rivolga a tutte le componenti del sistema scolastico, cioè il collegio docenti, gli insegnanti, i genitori e gli alunni, proponendosi come un'opera di sensibilizzazione sulle dinamiche relazionali interne all'istituto e favorendo quindi una buona convivenza scolastica in cui vige un alto senso condiviso di responsabilità.

- *Costruire solidarietà*: gli interventi devono porsi sempre l'obiettivo di promuovere rispetto e sostegno reciproco. Affinché ciò si verifichi, è necessario che esso si strutturi in modo da incrementare le capacità di ascolto e l'empatia dell'utenza a cui si rivolge. Inoltre, deve promuovere le capacità comunicative poiché, attraverso un maggior dialogo e una maggior consapevolezza dei propri e altrui pensieri, emozioni e azioni, ciascun membro della scuola è in grado di divenire risorsa e sostegno per gli altri (Petrone & Troiano, 2004).

Ulteriori progetti attivi sul panorama italiano, questa volta indirizzati prettamente al fenomeno delle bande giovanili, sono quelli che ogni giorno coinvolgono l'impegno degli *educatori di strada*. La loro professionalità e contributo meritano un approfondimento che sarà fornito nel prossimo paragrafo.

3.3 Gli educatori di strada

L'educativa di strada è un servizio educativo rivolto a preadolescenti, adolescenti e giovani adulti che prende forma nei luoghi di aggregazione giovanile spontanea, come parchi, piazze, stazioni e, più in generale, in tutti i contesti informali in cui i ragazzi si incontrano, condividono il proprio tempo e costruiscono la propria identità. Gli educatori di strada sono, dunque, operatori qualificati che si recano

intenzionalmente nei contesti di vita di questi ragazzi e che, dopo aver instaurato con loro una relazione di fiducia reciproca, propongono percorsi e attività volti a promuovere il loro benessere e a ridurre il rischio che intraprendano la carriera deviante (Binelli & Panichi, 2023). Infatti, i giovani a cui l'educativa di strada si rivolge sono coloro che non hanno saputo, potuto o voluto contare sulle risorse familiari, personali, pubbliche o private offerte dal proprio territorio e che, nella maggior parte dei casi, risultano difficilmente intercettabili dai servizi e dalle attività associative che vorrebbero porsi come alternativa alla devianza (Croce, 2000).

Proprio per superare questo limite, l'educativa di strada inverte la tradizionale prospettiva di intervento: se solitamente il servizio attende passivo l'arrivo di una richiesta di aiuto da parte dell'utenza, questa volta, è esso stesso che va alla ricerca di chi potrebbe aver bisogno (Paroni, 2003). Gli educatori di strada, infatti, si rendono protagonisti di ciò che la letteratura definisce *interventi di prossimità*. Con *azione educativa di prossimità* si fa riferimento proprio a quelle iniziative che intendono operare direttamente nei contesti di vita dell'utenza e quindi là dove il disagio e la devianza si esprimono, agendo in maniera complementare alle agenzie educative già presenti su quel territorio (Rampini, 2020).

Un ulteriore limite che l'educativa di strada intende superare è la tendenza a considerare l'intervento sociale come esclusivamente legato ad una *dimensione clinica*. Le proposte degli educatori di strada, infatti, si allontanano da essa e si avvicinano molto di più ad una *dimensione antropologica/etnologica* (Paroni, 2003). A riguardo, sono significative le parole di Croce (2000): "il clinico, a differenza dell'etnologo, non è costretto a modificare i propri orari, i propri rituali. L'etnologo, invece, si deve muovere, deve entrare in un'altra cultura, non ha una scrivania, deve imparare una lingua, deve rendersi non minaccioso nei confronti dell'altra cultura, deve dare qualcosa in cambio" (Croce, 2000).

La strada è uno spazio significativo per molti adolescenti. È il luogo dove incontrarsi, confrontarsi, esprimere le proprie idee e passioni, raccontare i propri sogni e le proprie emozioni, dove è possibile stare l'uno al fianco dell'altro anche senza dirsi

nulla (Di Perna, 2019). La “strada” è una parola in grado di suscitare svariate suggestioni. Con tale sostantivo si richiama ad un percorso, un cammino, una via da intraprendere e tale parola rappresenta anche la metafora per eccellenza della vita. La “strada”, inoltre, è da considerarsi anche come la parola con cui riferirsi ad un microcosmo, uno spazio abitato da una porzione di umanità che qui trascorre il proprio tempo e costruisce la propria storia (Regoliosi, 2000). Quando si tratta di educativa di strada, quindi, si fa riferimento ad azioni educative che si stanziano al di fuori dei contesti ordinari ma all’interno di ciò che per alcuni è “casa.” Per molte aggregazioni giovani la strada diventa lo spazio entro cui esprimersi e costruire la propria identità. Ciò vale anche per i gruppi tendenti alla devianza come nel caso delle *babygang*. Molto spesso questi gruppi di giovani trovano, all’interno del paesaggio urbano, uno spazio proprio come una panchina, un muretto o una gradinata, che con il tempo viene personalizzato (ad es., con murales e graffiti) diventando simbolo di appartenenza ed elemento significativo per la propria identità.

Se per molti adolescenti la strada diventa uno spazio di riferimento in cui trascorrere le proprie giornate, è possibile per l’educatore entrare in questo contesto, incontrare i giovani in un ambiente a loro familiare e, con il tempo, instaurare con loro una proficua relazione educativa, in grado di incrementare il loro benessere e tenerli lontano dalla devianza. “I giovani, soprattutto gli adolescenti, abitano la strada e le piazze portandovi il loro carico di speranza e delusione. È qui che pongono domande e cercano risposte” (Di Perna, 2019). Consapevole di ciò, l’educatore di strada, dopo aver instaurato una relazione di fiducia con i ragazzi, deve proporre degli interventi educativi che permettano loro di trovare delle risposte positive, adeguate e soddisfacenti a quegli interrogativi che li assillano, risposte che li allontanano dal mondo della devianza e li avvicinano a quello della prosocialità.

L’educativa di strada ha una storia piuttosto recente. Le prime esperienze hanno preso forma in Germania, Francia e Olanda tra la fine degli anni ’70 e l’inizio degli anni ’80. Al tempo, tali esperienze si declinavano soprattutto in interventi per la prevenzione alla tossicodipendenza e si caratterizzavano per l’inserimento di due o più operatori professionali tra i gruppi di giovani assuntori di sostanze. Verso la metà degli

anni'80, il lavoro di strada è stato importato anche in Italia grazie alla sperimentazione di alcune iniziative di volontariato organizzato, situate nelle grandi città come Milano e Torino. Nonostante ricalcasse l'importazione originaria, gli interventi dei primi educatori di strada italiani si rivolgevano soprattutto a soggetti, prevalentemente minori, in condizioni di emarginazione o disagio. A livello sociale, tali interventi venivano percepiti come dei tentativi, quasi disperati, di far fronte ai fallimenti delle altre istituzioni socio-educative. È bene puntualizzare, però, che gli interventi attuati in questo periodo erano profondamente diversi da quelli odierni poiché avevano la tendenza di rivolgersi al singolo e trascurare completamente i fattori del contesto di vita del soggetto. Ben presto, si è capito che interventi così strutturati avevano delle importanti lacune che rendevano più difficoltoso il raggiungimento di obiettivi significativi. Cambiamenti notevoli si iniziano a registrare a partire dalla fine degli anni '80, quando comincia a diffondersi la *filosofia della riduzione del danno* secondo cui gli interventi dovevano rivolgersi a chi già si trovava in una situazione di rischio. Ad esempio, è in questo periodo che troviamo i primi interventi educativi di assistenza domiciliare che, nati come sostegno scolastico individualizzato per il minore, finiscono per interessarsi a tutta la condizione educativa del giovane. Questa evoluzione evidenzia la presa di consapevolezza del mondo educativo sull'insufficienza di interventi individualizzati che trascurano qualsiasi altro fattore contestuale (Paroni, 2003).

Da questa breve sintesi sulla nascita dell'educativa di strada, emerge come fin dall'origine la natura dei suoi interventi sia preventiva. I progetti di educativa possono declinarsi sia ad un livello di prevenzione primaria, ad esempio attraverso lo sviluppo di nuovi spazi di socializzazione per gli adolescenti, sia ad un livello di prevenzione secondaria, quando essi mirano a bloccare il prima possibile eventuali situazioni di disagio (Santamaria, 1998; Rampini, 2020).

A partire dagli anni '90, fino ai giorni nostri, le organizzazioni che si sono occupate di educativa di strada si sono moltiplicate e, nel corso del tempo, ognuna ha cristallizzato il proprio *modus operandi*. Secondo CTNERHI (Centre Technique National D'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations) è possibile, però,

costruire una classifica dai vari interventi sulla base dell'intreccio di due *continuum*: il primo va dall'azione rivolta esclusivamente al singolo, sino all'azione collettiva; il secondo, invece, fa riferimento agli obiettivi dell'intervento, i quali possono essere di *stabilizzazione* o di *mobilizzazione*. Quando l'obiettivo è la *stabilizzazione*, gli interventi mirano alla costituzione di un legame significativo tra l'educatore e l'educando (o gruppo di educandi). L'adulto deve diventare un punto di riferimento per il minore, un riparo dal mondo della devianza. Nel caso della *mobilizzazione*, invece, l'obiettivo è quello di favorire l'inclusione e l'integrazione del ragazzo nella sua comunità di riferimento. L'azione educativa assume in questo caso una funzione di *socializzazione* poiché agisce al fine di creare un contatto tra il soggetto e la realtà di cui fa parte (Paroni, 2003).

Nonostante il tentativo di classificazione, ogni intervento educativo, in generale, si presenta come unico e specifico per il gruppo di adolescenti per il quale è progettato. Tuttavia, è possibile individuare una similarità tra di essi, in particolare, tutte le proposte vengono a costituirsi attraversando le seguenti fasi di sviluppo, nell'ordine di seguito descritto.

La prima fase è nota come "*mappatura*" o "*zonizzazione*" e consiste in un'analisi del contesto in cui si intende operare. Tale analisi deve declinarsi sia ad un livello teorico, con lo studio della documentazione sulla storia e la cultura di quel territorio, sia a livello pratico, con l'incontro di persone che quell'ambiente lo abitano e lo vivono (Rampini, 2020). Lo scopo di quest'attività è quello di famigliarizzare con la cultura locale e conoscere le caratteristiche del territorio. Inoltre, in questa fase, gli operatori sono chiamati ad osservare le aggregazioni giovanili presenti in quell'ambiente, individuare i loro luoghi di incontro e le loro abitudini, senza necessariamente intervenire. Nel concreto, in questa prima fase, gli educatori scendono in strada in orari diversi per osservare dall'esterno il comportamento dei gruppi. In questo caso l'obiettivo è quello di individuare alcune delle loro caratteristiche come, ad esempio, il numero di componenti, l'età e il sesso dei membri e le loro modalità di interazione (Di Perna, 2019). Questo esercizio deve prolungarsi per un periodo di tempo piuttosto rilevante poiché gli educatori devono diventare per il gruppo dei volti famigliari, non

minacciosi; “devono essere identificati come elemento naturale del paesaggio” (Rampini, 2020; The International Network of Social Street Workers, 2008). La mappatura è una fase che si prolunga per tutto la durata dell’intervento, non si conclude mai (Gruppo Abele, 1994).

Dopo aver acquisito una buona conoscenza del contesto e delle aggregazioni giovanili che in esso risiedono, l’equipe di educatori si divide in coppie ed ognuna si concentra su un gruppo specifico. In questa seconda fase, denominata *fase di aggancio* o *fase di contatto e approccio del target*, le varie coppie tentano di avvicinarsi al gruppo a cui sono interessate. Solitamente si rivolgono ad essi in modo del tutto informale, presentandosi, informando del loro ruolo di educatori di strada e introducendo il loro desiderio di conoscere i gruppi presenti sul territorio (Gruppo Abele, 1994). Paolo Gambini (2002), professore ordinario di psicologia presso la facoltà di Scienze dell’Educazione all’Università Pontificia Salesiana di Roma, consiglia agli educatori di porre ai ragazzi delle domande di carattere generale come, ad esempio, domande inerenti al tempo libero o sulle opportunità che la città offre ai giovani. Secondo Gambini (2002), ciò costituisce il primo passo per stabilire una prossimità con il gruppo. Questa fase, estremamente delicata e complessa, è fondamentale poiché da essa dipendono tutte le fasi successive, nonché la riuscita del progetto stesso (Cazzin, 1999).

Superata la fase dell’*aggancio* segue un periodo di *consolidamento della relazione*. Questo momento ha una durata piuttosto ampia, entro la quale i soggetti si conoscono e si mettono alla prova a vicenda, ponendo così le premesse per una relazione di fiducia. Secondo Claudio Di Perna (2019)¹¹ questa fase è riassumibile in un unico termine: *stare*. Gli educatori ora *stanno* con i ragazzi, ascoltano i loro pensieri e le loro opinioni, condividono le loro esperienze e dialogano con loro, aiutandoli a

¹¹ Claudio Di Perna è un educatore professionale che ha partecipato attivamente a numerosi progetti di prevenzione rivolti a minori in condizioni di rischio. Di Perna è un esperto appassionato di temi legati alla pedagogia della marginalità e della devianza minorile e, proprio grazie alla sua conoscenza sul tema, ha collaborato più volte come Cultore della Materia con la cattedra di Pedagogia della Marginalità e della Devianza Minorile presso l’Università degli Studi di Roma Tre. Di Perna ha collaborato anche con alcune cattedre di Sociologia di diverse università, ed è ora impegnato in progetti di educazione di strada nei quartieri romani di Tor Bella Monica, Torre Maura e Ponte di Nona.

maturare le proprie domande di vita. Gli educatori, introducendo i propri valori, aiutano il gruppo a confrontarsi. Concretamente, non sono gli educatori a proporre tematiche su cui avere il confronto ma esse vengono ricavate dai discorsi, dalle esperienze e dai bisogni esternati del gruppo.

Come nel caso di qualsiasi azione educativa, educatori ed adolescenti, con il passare del tempo, stabiliscono una relazione che assume una certa valenza affettiva. Gli educatori diventano un punto di riferimento per i ragazzi. Martina Binetti e Monica Panichi, due educatrici di strada che lavorano per Coop21¹², raccontano in un'intervista a *La Repubblica @scuola*¹³ che molto spesso succede che i ragazzi con cui lavorano si aprano particolarmente con loro, anche su tematiche profonde, sulle loro paure e sulle problematiche che stanno attraversando.

Quando la relazione di fiducia si è ormai consolidata, l'educatore di strada fa un passo avanti che consiste nel rendere i ragazzi protagonisti attivi di qualcosa (Binelli & Panichi, 2023). È in questa *fase della progettualità* che vengono proposte ai ragazzi delle attività in cui diventare protagonisti attivi, stando in interazione con il proprio ambiente, e sperimentando alcuni valori. È attraverso questi progetti che il gruppo acquisisce consapevolezza delle proprie potenzialità e i suoi membri si rendono conto di avere la possibilità di portare a compimento i propri sogni e obiettivi. Oltre a ciò, le attività educative mirano a responsabilizzare i ragazzi strutturando le proposte in obiettivi complessi ma raggiungibili e attraverso la valorizzazione dei successi ottenuti durante il percorso (Gruppo Abele, 1994). Gli educatori in questa fase rimangono sullo sfondo e assumono il ruolo di facilitatori (Di Perna, 2019). Inoltre, hanno il compito di attivare le risorse già esistenti sul territorio che possono essere utili ai ragazzi e reperire quelle non disponibili (Zampetti, 2016). In aggiunta, è importante considerare già in questa fase il *distacco* dal gruppo che avverrà una volta raggiunti gli obiettivi preposti. La fine del percorso educativo deve essere progettata definendo un processo

¹² Coop21 è una cooperativa sociale che lavora nel settore della formazione e dei servizi sociali, educativi e culturali. Il suo impegno sul territorio toscano include anche interventi di educativa di strada.

¹³ La Repubblica @scuola è una iniziativa educativa che permette a studenti e studentesse, sotto la guida dei propri docenti, di mettersi alla prova come veri e propri giornalisti, scrivendo degli articoli su argomenti di attualità. Tali articoli vengono poi pubblicati sulla piattaforma: [Home \(repubblica.it\)](https://www.repubblica.it/scuola/).

di distacco dall'utenza, oppure, progettando un percorso di rinvio ad altri servizi. In alcuni casi può avvenire una riprogettazione di nuove attività volte a implementare i risultati già ottenuti (Zampetti, 2016).

Le esperienze di educativa stradale attive oggi sul territorio italiano sono molteplici. Un esempio interessante è il "Progetto Bande" promosso dal Comune di Sesto S. Giovanni (MI). Tale progetto sarà analizzato nel paragrafo seguente.

3.4 Progetti di prevenzione attivi sul territorio italiano

A conclusione di questo elaborato si intende riportare degli esempi concreti di progetti particolarmente efficienti, attualmente attivi sul panorama italiano che ogni giorno offrono ai giovani delle opportunità di riscatto, di allontanamento dalla devianza e di costruzione di un futuro migliore.

Il "Progetto Bande" è una proposta di educativa di strada attiva nel quartiere di Sesto San Giovanni a Milano. Tale progetto, che sorse come intervento di prevenzione alle nuove tossicodipendenze conseguente al disagio minorile, si rivolge a ragazzi/e che hanno come unico punto di riferimento il gruppo informale e che molto spesso sono coinvolti in attività illecite come spaccio, furto, teppismo e consumo di sostanze. Solitamente queste "compagnie di strada" fanno proprio un certo spazio (ad es., un parco, una panchina), prendendone pieno possesso e trascorrendo in esso gran parte della loro giornata. Inoltre, questi gruppi hanno la tendenza a rigettare qualsiasi proposta proveniente dalle agenzie educative presenti sul loro territorio, che vorrebbero coinvolgerli in attività organizzate e avvicinarli a strutture come l'oratorio o il centro giovani. La causa del fallimento di questi tentativi di avvicinamento sta nel fatto che essi non riescono ad aggirare quell'alto senso di diffidenza e disillusione che i ragazzi hanno sviluppato verso tutto ciò che proviene dal mondo adulto. Gli operatori del "Progetto Bande," partendo da questa consapevolezza, tentano l'approccio al gruppo in modo del tutto informale, strutturando degli incontri che all'apparenza sembrano casuali. L'aggancio al gruppo avviene solitamente attraverso l'impiego di una banale esca come un tavolino da ping-pong portato in un giardino, un nuovo pallone di cuoio o attraverso la musica. Anche in questo caso, però, superare la

barriera della diffidenza verso gli adulti è molto impegnativo e necessita almeno di tre mesi di presenza costante e quotidiana degli educatori nel gruppo. Una volta raggiunto un buon livello di comunicazione e una relazione piuttosto stabile, gli educatori cominciano a proporre una serie di iniziative, programmate in sede d'equipe, ma che molto più spesso vengono stravolte dalle proposte dei ragazzi. Una volta che questo scambio inizia a consolidarsi, l'educatore tenta di svanire sempre più sullo sfondo e lasciare ai giovani la possibilità di pensare, organizzare e gestire da soli le attività in cui impegnarsi.

L'equipe di lavoro di questo progetto è costituita dalle seguenti figure professionali:

- un coordinatore scientifico (psicologo), che ha il compito di impostare e monitorare la metodologia e le dinamiche educative durante tutta la durata dell'intervento;
- un coordinatore organizzativo (educatore) che si occupa di mantenere i contatti e gestire la relazione con i referenti amministrativi; è il responsabile di tutte le attività svolte;
- tre educatori che operano sul campo, seguendo un solo gruppo per volta, frequentandolo quasi quotidianamente, per circa quattro ore al giorno, per due o tre anni consecutivi.

Per tutta la durata del progetto, il confronto con l'equipe avviene settimanalmente e in esso gli operatori riportano informazioni sulle attività svolte, riflessioni sul comportamento dei ragazzi e le proprie impressioni sulla relazione con il gruppo. Inoltre, due volte all'anno si istituiscono tre giornate di riflessione in cui l'equipe si dedica ad un confronto approfondito e, alla fine dei tre giorni, i responsabili del Progetto forniscono una valutazione complessiva di quest'ultimo.

Fino ad oggi il "Progetto Bande" si è rivolto, in successione, a tre gruppi differenti. Il primo gruppo era costituito da circa 50 giovani tra i 16 e i 18 anni e la zona di incontro era presso i giardini del Quartiere 1 di Sesto San Giovanni (MI). Il nome identificativo del gruppo era TL2D che sta per "Te Lo Dico Domenica" ed era sorto da

un gioco di parole con gli operatori. L'intervento, durato circa 2 anni, è riuscito ad offrire ai ragazzi varie opportunità sia di rapporto con le istituzioni sia con i servizi di animazione locali.

Il secondo gruppo era costituito anch'esso da circa 50 minori tra i 14 e i 16 anni d'età e si è svolto nel Quartiere 4 (Sesto S. Giovanni, MI). In questo caso, grazie alla cooperazione tra adulti e ragazzi, si sono potute organizzare attività più strutturate come gite e campeggi, oltre che un efficace percorso per avvicinare i giovani al mondo del lavoro.

Infine, il terzo gruppo si componeva di 40 unità di età compresa tra gli 11 e i 13 anni. La proposta educativa rivolta a questo gruppo si declinava per lo più in interventi di sostegno scolastico e nell'animazione di corsi e sport pomeridiani (Apicella & Monteleone, 1999).

Un ulteriore progetto, attualmente operante sul territorio italiano, è quello avanzato da UISP (Unione Italiana Sport Per Tutti)¹⁴ che offre un intervento di prevenzione, attraverso lo sport, contro il fenomeno della devianza minorile. Tale progetto nasce da una preoccupazione: secondo il Ministero della Giustizia il numero di minori, al di sotto dei 14 anni, denunciati all'autorità giudiziaria per reati anche gravi è in costante aumento. A causa della sua bassa incidenza sul tasso di criminalità, però, la devianza minorile spesso viene considerata come una questione secondaria di cui devono occuparsi esclusivamente alcuni servizi specializzati. UISP, invece, intende schierarsi in prima fila e agire attivamente al fine di ridurre la condizione di rischio in cui si trovano molti giovani. L'intervento di prevenzione primaria che l'Associazione propone, intitolato "*Inside-out*", si rivolge a ragazzi tra i 14 e 21 anni d'età che vivono nelle aree urbane delle grandi città italiane. Il progetto prevede l'attivazione di laboratori di sport e una serie di percorsi di formazione sportiva. Tali attività fanno leva sulla funzione sociale dello sport, infatti, esse sono strutturate al fine di incrementare

¹⁴ UISP (Unione Italiana Sport Per Tutti) è un'associazione di promozione sportiva che si pone l'obiettivo di estendere il diritto allo sport a tutti i cittadini. Lo sport viene promosso non solo come fattore positivo per la salute psicofisica della persona ma anche come elemento importante per promuovere una dignitosa qualità della vita, l'educazione e la socialità.

gli aspetti di interdipendenza positiva, *team building*, rispetto delle regole e condivisione. Il progetto "*Inside-out*" intende dunque promuovere la costruzione di spazi entro cui sperimentare se stessi, la propria autonomia ma soprattutto la positività dell'incontro con l'altro e l'importanza di instaurare con esso relazioni significative. Oltre a questi obiettivi incentrati sui giovani, UISP lavora per realizzare una rete di collaborazione tra agenzie socio-educative, associazioni sportive e servizi per i giovani già operanti su quel territorio.

Nelle fasi iniziali del progetto "*Inside-out*" è prevista l'individuazione del *target* a cui rivolgersi e un primo avvicinamento al gruppo da parte degli educatori. I ragazzi vengono introdotti ai laboratori esistenti ma, fin da subito, gli operatori si dimostrano aperti nel co-progettare e organizzare insieme ai giovani nuove attività da proporre. Inoltre, gli educatori si impegnano a organizzare delle manifestazioni sportive che mettano in contatto i gruppi informali e i singoli ragazzi con le società sportive locali.

L'attenzione del progetto non si rivolge solo al gruppo nel suo complesso, ma anche ad ogni singolo membro che lo compone. Spesso, infatti, oltre al progetto iniziale, si propongono delle micro-proiezioni e delle attività di accompagnamento individuale che sono pensate per una specifica persona e che mirano a promuovere il suo benessere, sviluppo e inclusione, collaborando anche con le altre agenzie educative che hanno cura dell'individuo (UISP, 2017).

CONCLUSIONI

Il presente elaborato ha tentato di fornire un quadro generale sul fenomeno delle bande giovanili, ponendo una particolare attenzione al panorama italiano e proponendo chiavi interpretative alle tante informazioni che i media, ogni giorno, ci riportano su tale tematica, a cui si riferiscono con il termine inadeguato "*babygang*". La premessa fondamentale da cui questo elaborato muove è la credenza che utilizzare i termini corretti per parlare di questo fenomeno e conoscere le sue caratteristiche interne sia fondamentale per interfacciarsi con realtà educative che accolgono adolescenti e preadolescenti. In esse, infatti, non è raro incontrare *ragazzi difficili* ed è dovere dell'educatore rivolgersi a loro con uno sguardo ricco di fiducia e speranza; la capacità di fare ciò può davvero fare la differenza.

L'essere umano è un essere sociale e pertanto, fin dalla sua nascita, si pone in relazione con i propri conspecifici. All'interno delle relazioni che egli istaura con gli altri, e tra le caratteristiche dei contesti entro i quali si inserisce, sono individuabili dei fattori che aumentano o diminuiscono la probabilità che egli in futuro intraprenderà la carriera deviante e che entri a far parte di bande giovanili. Tali fattori sono noti come fattori di rischio o fattori di protezione al fenomeno della devianza minorile.

La prima relazione significativa che il minore istaura è con i propri genitori. Il modo in cui il genitore risponde alle esigenze del figlio, e lo stile educativo che egli adotta, determinano lo sviluppo tra i due di un legame di attaccamento sicuro o insicuro che si trasformerà poi in un fattore di rischio o di protezione all'assunzione di comportamenti antisociali. La ricerca pone l'accento sull'importanza che tale legame costituisce anche nel periodo adolescenziale. Proprio a causa della forte influenza che la relazione con i genitori ha sullo sviluppo del minore, ampiamente riconosciuta oggi, di fronte all'aumento di azione devianti compiute da ragazzi sempre più giovani, l'opinione pubblica tende a puntare il dito contro i genitori, come se fossero la causa del comportamento antisociale dei figli. Ma è appropriato incolpare i genitori per la condotta dei giovani? A mio parere, come più volte ho ribadito nel corso del presente elaborato, non è mai possibile stabilire un'unica causa diretta che determini i

comportamenti del minore. Secondo la proposta di Bertolini e Caronia (2015), che personalmente condivido, il motivo per cui il minore devia è riconducibile alla visione del mondo che egli si è creato attraverso le sue esperienze e le relazioni che ha sperimentato nel corso della sua vita. Per comprendere il ragazzo e i motivi che lo hanno condotto a compiere un atto illecito, quindi, è necessario ripartire da qui, dal suo modo di vedere se stesso, gli altri e il mondo.

Altre relazioni fondamentali nella vita dell'adolescente, che possiedono la capacità di avvicinarlo o allontanarlo dall'intraprendere la carriera deviante, sono quelle che egli instaura con i propri coetanei e con i propri docenti. Entrambe le relazioni, infatti, spronano il ragazzo ad assumere una condotta prosociale o antisociale. Per quanto concerne gli insegnanti è stato ampiamente dimostrato che il modo in cui essi si pongono nei confronti degli alunni influenza il comportamento dei ragazzi al punto tale che essi si conformano alle aspettative del docente. Considerando questo potere di incidenza sul futuro dei giovani, sarebbe interessante che future ricerche indagassero il grado di consapevolezza che gli insegnanti attualmente operanti nelle scuole italiane hanno di questo processo e, a partire dai risultati ottenuti, laddove si riscontrino delle carenze, proporre degli interventi formativi che aiutino i docenti a individuare delle strategie per gestire in modo positivo tale processo di influenza.

Un ulteriore contesto che possiede un grande potenziale in termini di rischio o protezione alla condotta antisociale del minore è quello sportivo. Sul territorio italiano si predilige una visione positiva dello sport che spesso viene considerato come un fattore in grado di tenere il giovane lontano da comportamenti inadeguati. A partire proprio da questa concezione, è stato creato ed è attualmente attivo a livello nazionale il progetto *Inside-out* che si propone di arginare il fenomeno delle *babygang* attraverso lo sport. Su tale progetto però esistono pochissime informazioni; sarebbe quindi importante che future ricerche si interrogassero su di esso e raccogliessero dati sulla sua efficacia. Se tale progetto risultasse efficace, inoltre, sarebbe utile scendere nel dettaglio e individuare, attraverso ulteriori studi, quegli elementi che ne garantiscono il successo in modo da realizzare nuovi progetti da attuare anche in altri contesti.

Per prevenire il fenomeno delle *babygang* è possibile attuare dei progetti di prevenzione primaria, secondaria o terziaria. Un luogo fecondo, entro cui proporre tali progetti, è la scuola. Tra gli interventi più efficaci in questo contesto sono stati individuati quelli volti a incrementare la competenza sociale degli alunni, la capacità di gestire lo stress, il ragionamento morale e quelli che spronano l'assunzione di un processo decisionale responsabile. Tuttavia, dall'analisi della letteratura, è emersa una carenza di interventi mirati prettamente alla prevenzione del fenomeno delle bande giovanili. Considerando la crescita di tale fenomeno e il dovere educativo della scuola, sarebbe auspicabile l'inserimento di progetti specifici all'interno di tale contesto e l'analisi della loro efficacia attraverso ulteriori ricerche.

In Italia, a partire dagli anni '80, sono stati proposti una serie di interventi che tentano di raggiungere i giovani nei loro contesti di vita quotidiana, fuori dalle strutture educative tradizionali. È il caso dell'educativa di strada che vede gli educatori recarsi personalmente nei luoghi di aggregazione spontanea dei giovani, inserirsi nei gruppi preesistenti e instaurare con essi relazioni di fiducia, per poi proporre delle esperienze significative e prosociali. Purtroppo, però, la letteratura mette in luce una criticità dell'educativa di strada ovvero che, nonostante l'efficacia degli interventi da essa proposti in termini di protezione alla devianza, le associazioni che la praticano spesso rimangono nell'ombra, non vengono incentivate o finanziate e pertanto rischiano di avere vita breve. A parer mio, se si intende arginare il fenomeno delle *babygang* è necessario un intervento coordinato tra politica e ricerca. Quest'ultima deve individuare quelle iniziative che, anche se inusuali e al di fuori dei contesti educativi tradizionali (come nel caso dell'educativa di strada), propongono interventi preventivi efficaci. Sarà compito della politica, poi, sostenerli e incentivarli.

Come emerge dal presente elaborato, prevenire il fenomeno delle bande giovanili e della devianza in generale è possibile a patto che tutte le persone che hanno cura del minore partano dal presupposto che, come affermò il celebre educatore Don Bosco, "l'educazione è cosa di cuore: tutto il lavoro parte da qui, e se il cuore non c'è, il lavoro è difficile e l'esito incerto."

Bibliografia

- Ainsworth, M., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (1978). *Pattern of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Annoli, A., & Ciceri, R. (1995). *Elementi di psicologia della comunicazione*. LED.*
- Apicella, G., & Monteleone, F. (1999). L'esperienza di educativa di strada del "Progetto Bande" promossa dal Comune di Sesto S. Giovanni (MI). *Pianeta Infanzia: Questioni e Documenti. Quaderni del Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza*, 12, 192-198.*
- Arbuthnot, J., & Gordon, D. (1988). Disseminating effective interventions for juvenile delinquents: Cognitively-based sociomoral reasoning development programs. *Journal of Correctional Education*, 39(2), 48-53.*
- Baldoni, F. (2005). Aggressività, comportamento antisociale e attaccamento. In G. Crocetti, & D. Galassi (eds.), *Bulli marionette. Bullismi nella cultura del disagio impossibile* (pp. 39-67). Pendragon.*
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. Person College Div.
- Bandura, A. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.*
- Barone, L. (2021). *Le emozioni nello sviluppo. Percorsi tipici e atipici*. Carocci.*
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian v. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili, pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Franco Angeli.*

- Binelli, M., & Panichi, M. (2023, agosto 28). Chi sono gli educatori di strada? *La Repubblica @scuola*.* <https://www.coop21.it/2018/03/12/chi-sono-gli-educatori-di-strada/>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). Hogarth.
- Bowlby, J. (1973). *Attaccamento e perdita. La separazione dalla madre* (Vol. 2). Boringhieri.
- Branje, S. (2018). Development of parent-adolescent relationship: Conflict interactions as a mechanism of change. *Child Development Perspectives*, 12(3), 171-176.*
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166-179.
- Brown, R. (1989). *Group processes. Dynamics within and between groups*. Basil-Blackwell.
- Bry, B. H. (1982). Reducing the incidence of adolescent problems through preventive intervention: One and five-year follow-up. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 265-276.
- Cairns, R. B., Leung, M. C., & Cairns, B. D. (1995). Social networks over time and space in adolescence. In L. J. Crockett, & A. C. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts. The Penn State series on child and adolescent development*. (pp. 35-56). Lawrence Erlbaum.
- Carrucciu, F. (2021). *Devianza e criminalità minorile: dall'analisi dei fattori di rischio agli interventi preventivi e rieducativi* [tesi di laurea magistrale]. Università degli Studi di Parma.* <https://www.repository.unipr.it/handle/1889/4364>
- Cassibba, R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Unicopli.

- Cattelino, E., Calendri, E., & Bonino, S. (2001). Il contributo della struttura e del funzionamento familiare nella promozione del benessere degli adolescenti di diversa fascia di età. *Età Evolutiva*, 69, 7-18.*
- Cazzin, A. (1999). Quattro fasi nel lavoro di strada con adolescenti. *Animazione Sociale*, 1, 58-63.
- Charmet, G. P. (2002). Prefazione. In A. Maggiolini (Ed.), *Adolescenti delinquenti. L'intervento psicologico nei servizi della giustizia minorile* (pp. 11-14). Franco Angeli.
- Ciairano, S., Bonino, S., Jackson, S., & Miceli, R. (2001). Stile educativo genitoriale e benessere psicosociale in adolescenza: una ricerca in due nazioni europee. *Età Evolutiva*, 69, 61-71.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*. Free Press.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer culture. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.*
- Croce, M. (2000). La strada del mito e il mito della strada. *Pianeta Infanzia: Questioni e Documenti. Quaderni del Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza*, 12, 62-79.*
- Crone, E. A., & Dahr, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 636-650.
- De Leo, G., & Patrizi, P. (1999). *La spiegazione del crimine. Un approccio psicosociale alla criminalità*. Il Mulino.
- De Leo, G., Petruccelli, I., & Pedata, L. T. (2004). I minori devianti e l'influenza del gruppo nelle azioni violente. *Terapia Familiare*, 75, 21-44.*
- Di Dodo, V. (2023). Attaccamento e teoria dell'attaccamento. *State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche*.* <https://www.stateofmind.it/attaccamento/>

- Di Gennaro, G., & Marselli, R. (2018). Gang giovanili nel contesto della globalizzazione. *Criminalità e Sicurezza a Napoli. Secondo Rapporto*, 2(1), 139-173.*
- Di Ianni, E. (2018). "Babygang": la scuola inerme spettatore o attiva protagonista nella prevenzione? In A. Mandese, A. De Risio, & G. Salvaneli (Eds.), *"Baby Gang" come prevenirle?. Guida per genitori, insegnanti, istituzioni* (pp. 127-147). Alpes Italia.*
- Dipartimento di Giustizia Minorile. (2001). *I gruppi di adolescenti devianti: Un'indagine sui fenomeni di devianza minorile di gruppo in Italia*. Franco Angeli.*
- Di Perna, C., Giorgione, G. D., & Moretti, A. (2019). *Ricucire le campanelle. Budget educativi: un metodo innovativo per il dialogo tra scuole, territorio e comunità educative*. AVE.
- Erkut, S., & Allison, T. J. (2002). Predicting adolescent self-esteem from participation in school sports among latino sub-groups. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24(4), 409-429.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Gambini, P. (2002). *L'animazione di strada. Incontrare i ragazzi là dove sono*. Elledici.
- Gammone, M. (1995). *Responsabilizzazione e devianza minorile*. Carocci.
- Giannini, L. (2021). *Lamorgese: lo sport come fattore di prevenzione di illegalità e devianza giovanile*.* <https://www.interno.gov.it/it/notizie/lamorgese-sport-come-fattore-prevenzione-illegalita-e-devianza-giovanile>
- Gini, G. (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale*. Laterza.*
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics. Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.

- Gottfredson, D. C. (1987). An evaluation of an organization development approach to reducing school disorder. *Evaluation Review, 11*(6), 739-763.*
- Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (1992). Theory-guided investigation: Three field experiments. In J. McCord, & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 311-329). Guilford Press.
- Gruppo Abele. (1994). *Carta di Certaldo*.*
- Hawkins, D. F., Laub, J. H., & Lauritsen, J. L. (1998). Race, ethnicity, and serious juvenile offending. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 30-46). Sage.*
- Hawley, P. H. (2007). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*, pp. 97-132.*
- Hayes, L., Hudson, A., & Matthews, J. (2004). Parental monitoring behaviours: A model of rules, supervision and conflict. *Behavior Therapy, 35*(3), 587-604.*
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology, 20*(6), 1120-1134.*
- Hughes, R., & Coakley, J. (1991). Positive deviance among athletes: The implications of overconformity to the sport ethic. *Sociology of Sport Journal, 8*, 307-325.*
- Husserl, E. (1982). *Idee per una fenomenologia pura* (Vol. 4). Einaudi.*
- Ladd, G. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Development and Behavior, 31*, 43-104.
- Langbein, L., & Bess, R. (2002). Sports in school: Source of amity or antipathy? *Social Science Quarterly, 83*(2), 436-454.

- Laninga-Wijinen, L., & Veenstra, R. (2021). Peer similarity in adolescent social networks: Types of selection and influence, and factors contributing to openness to peer influence. In B. Halpern-Felsher (Ed.), *The encyclopedia of child and adolescent health* (pp. 1-38). Elsevier.*
- Loeber, R. (1985). Patterns and development of antisocial child behavior. *Annals of Child Development, 2*, 77-116.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Hussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development*, (pp. 1-101). Wiley.
- Malagoni Togliatti, M., & Ardore, R. (1993). *Adolescenti e genitori*. La Nuova Italia Scientifica.
- Mandese, A., De Risio, A., & Salvaneli, G. (2018). *"Baby Gang" come prevenirle?. Guida per genitori, insegnanti, istituzioni*. Alpes Italia.*
- Mayer, G. R. (2001). Antisocial Behavior: Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children, 24*(4), 414-429.
- McCord, J., Tremblay, R. E., Vitaro, F., & Desmarais-Gervais, L. (1994). Boys' disruptive behaviour, school adjustment, and delinquency: the Montreal prevention experiment. *International Journal of Behavioral Development, 17*(4), 739-752.
- Merton, R. (1968). *Social theory and social structure*. Free Press.
- Paroni, P. (2003). Politiche sociali e devianza: il lavoro di strada tra controllo sociale e promozione. *Studi di Sociologia, 41*(4), 481-506.*
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Castalia.
- Patterson, G., & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development, 55*(4), 1299-1307.

- Peretti-Watel, P., Guargliardo, V., Verger, P., Pruvost, J., Mignon, P., & Obadia, Y. (2004). Risky behaviors among young elite-student-athletes: Results from a pilot survey in South-Eastern France. *International Review for the Sociology of Sport*, 39(2), 233-244.*
- Petrone, L. (2000). *Quaderno di AXI. Per non lasciarli nella vergogna*. Magi Edizioni.
- Petrone, L., & Troiano, M. (2004). Bullismo e baby gang: strategie di prevenzione nelle scuole. *Link. Rivista Scientifica di Psicologia*, 5, 76-81.*
- Pianta, R. C. (2002). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Povia, L. (2023). *Stile educativo genitoriale e conseguenze sui figli*.*
<https://didatticapersuasiva.com/stile-educativo-genitoriale-e-conseguenze-sui-figli/>
- Prina, F. (2019). *Gang giovanili. Perché nascono, chi ne fa parte, come intervenire*. Il Mulino.*
- Pulkkinen, L., & Trembley, R. E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 15(4), 527-553.
- Rampini, L. (2020). *Vivere la strada. La relazione educativa con i giovani negli interventi di prossimità* [Tesi di bachelor]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).* <https://tesi.supsi.ch/3415/>
- Regoliosi, L. (2000). *La strada come luogo educativo*. Edizioni Unicopli.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Rinehart & Winston.
- Rotheram, M. J. (1982). Social skills training with underachievers, disruptive, and exceptional children. *Psychology in the Schools*, 19(4), 532-539.
- J.J. Rousseau (2006). *Emilio* (A cura di A. Visalberghi). Laterna.*

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(3), 316-331.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Santamaria, F. (1998). L'educazione di strada con gruppi di adolescenti. *Animazione Sociale*, 124, 31-68.
- Saottini, C. (2002). Trattamento di gruppo come sostegno della responsabilità. La funzione del gruppo omogeneo a tempo limitato nel contesto istituzionale penale. In A. Maggiolini, *Adolescenti delinquenti* (pp. 241-253). Angeli.
- Savona, E. (2022). *Le gang giovanili in Italia*. Milano.*
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1993). Success by empowerment: the high/scope Perry Preschool study through age 27. *Young Children*, 49(1), 54-58.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: the high/scope Perry Preschool study through age 27*. High/Scope Press.
- Stattin, H., & Klackenber-Larsson, I. (1993). Early language and intelligence development and their relationship to future criminal behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(3), 369-378.*
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.*
- Streitzer, E. (1994). Does participation in interscholastic athletics affect adult development? A longitudinal analysis of an 18-24 age. *Youth & Society*, 24(3), 368-387.
- The International Network of Social Street Workers. (2008). *International guide on the methodology of street work throughout the world*.*

- Trasher, F. M. (2013). *The gang: A study of 1313 gangs in Chicago* (2°ed.). University of Chicago Press.
- Trincas, R., Patrizi, M., & Couyoumdjian, A. (2008). Parental monitoring e comportamenti a rischio in adolescenza: una revisione critica della letteratura. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 12(3), 401-435.*
- Ubimino. (2021). *Ubimino. Il portale dell'adolescenza inquieta*.*
<https://www.ubimino.org>
- UISP. (2017). *Inside-out: Percorsi sportivi di prevenzione della devianza minorile*.*
<https://www.uisp.it/nazionale/pagina/insideout-percorsi-sportivi-di-prevenzione-della-devianza-minorile>
- Van Hoorn, J., Fuligni, A. J., & Crone, E. A. (2016). Peer influence on risk-taking and prosocial decision-making in adolescence: insights from neuroimaging studies. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 59-64.*
- Verrastro, V., & Millone, L. (2015). Evoluzione dell'attaccamento nell'adolescenza e disturbi psicopatologici nell'età adulta. *QUALE Psicologia*, 4(7), 56-59.
- Videon, T. M. (2002). Who plays and who benefits: Gender, interscholastic athletics, and academic outcomes. *Sociological Perspectives*, 415-444.*
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Bokowski, W. M. (2001). Friends, friendships and conduct disorders. In J. Hill, & B. Maughan (Eds.), *Cambridge child and adolescent psychiatry. Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 346-378) . Cambridge University Press.
- Volpini, L. (2018). *Bullismo e baby gang: profili e differenze*.*
<https://www.panorama.it/news/bullismo-e-baby-gang-profilo-e-differenze>
- Xueqiao, F., Ziwen, H., & Zheng, S. (2023). Peer influence on prosocial behavior in adolescence. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1879-1885.*

You, S. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2), 829-835.*

Zampetti, A. (2016). *La strada educativa. Un approccio sistemico al lavoro educativo di strada*. LAS.

Nota. L'asterisco indica i lavori consultati direttamente.