

Böhnisch, Lothar **Devianza e violenza**

Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2014, XI, 215 S. - (Brixener Studien zu Sozialpolitik und Sozialwissenschaft; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Böhnisch, Lothar: Devianza e violenza. Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2014, XI, 215 S. - (Brixener Studien zu Sozialpolitik und Sozialwissenschaft; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-260930 - DOI: 10.25656/01:26093

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260930>

<https://doi.org/10.25656/01:26093>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Devianza e violenza

Lothar Böhnisch

bu,press

bozen
bolzano
university
press

unibz
— Freie Universität Bozen
— Libera Università di Bolzano
— Università Lìdia de Bulsan

Brixener Studien
zu Sozialpolitik
und Sozialwissenschaft

hrsg. von Susanne Elsen, Silvia Fargion, Walter Lorenz

Wissenschaftliches Komitee

Franz Hamburger
Sabine Hering
Heiner Keupp
Maria Rerrich
Wolfgang Schröer

- 1 Rausch und Identität –
Jugendliche in Alkohoszene
Peter Koler
2014, 220 S.
ISBN 978-88-6046-065-3
24,00 Euro
- 2 Social Innovation, Participation
and the Development of Society /
Soziale Innovation, Partizipation
und die Entwicklung der Gesellschaft
Susanne Elsen, Walter Lorenz (eds.)
2014, 328 p.
ISBN 978-88-6046-070-7
24,00 Euro
- 3 Devianza e violenza
Lothar Böhnisch
2014, 218 p.
ISBN 978-88-6046-071-4
24,00 Euro

Devianza e violenza

Lothar Böhnisch

bu,press

bozen
bolzano
university
press

gefördert von
Stiftung Südtiroler Sparkasse
Fondazione Cassa di Risparmio
sostenuto da

Design: DOC.bz

Stampa: Litotipografia Alcione, Lavis

© 2014 by Bozen-Bolzano University Press

Libera Università di Bozen-Bolzano

Tutti i diritti riservati

1^a edizione

www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-071-4

E-ISBN 978-88-6046-111-7



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Prefazione

Devianza e violenza sono fenomeni caratterizzati da dimensioni e relazioni sociologiche, psicologiche e pedagogiche, per questo il presente libro è stato pensato in un'ottica interdisciplinare. Il testo si basa essenzialmente su materiali pensati in origine per il dibattito nei paesi di lingua tedesca, ma sono convinto che, anche sulla base delle mie esperienze di docenza presso la Libera Università di Bolzano, i suoi contenuti siano validi anche per il dibattito italiano. Vorrei ringraziare Gernot Herzer (Università di Jena, Germania) che ha elaborato per questo libro una sintesi della sua ricerca sul rischio nella provincia di Bolzano. Un ringraziamento particolare va a Corina Laasch (Reggio Emilia) e Gabriele Lenzi (Bologna) per la traduzione dei materiali dal tedesco.

Indice

Introduzione: i tanti volti del comportamento deviante.....	1
1. Fondamenti psicosociali.....	5
1.1 Un approccio diagnostico fondamentale: l'ampliamento del modello di coping	5
1.2 La struttura profonda del Sé.....	8
2. Devianza e condizioni sociali	12
2.1 La devianza appresa: l'acquisizione differenziale di disposizioni antisociali	12
2.2 Dinamiche subculturali	15
2.3 Subcultura e pluralità nel mondo quotidiano.....	16
3. Il paradigma dell'anomia: un concetto basilare per una pedagogia critica del comportamento deviante.....	20
3.1 La teoria dell'anomia come concetto epocale.....	21
3.2 Dal concetto di adattamento alla prospettiva dell'azione.....	27
3.3 Il Sé anomico.....	29
3.4 Le anomalie legate alla differenza di genere.....	31
3.5 Coping: strategie maschili e femminili	36
4. L'etichettamento	39
4.1 La teoria del labeling.....	39
4.2 La teoria del labeling come "socializzazione deviante"	42
4.3 La scuola come istanza di controllo sociale	48
4.4 Processi di tipizzazione nella scuola.....	49
4.5 Culture of control	58
5. Infanzia e devianza.....	62
5.1 La tendenza antisociale	63
5.2 La famiglia.....	67
5.3 Aggressività e autoaffermazione.....	70
5.4 La dimensione spaziale nella devianza minorile.....	75
6. L'adolescenza come fase di "devianza potenziale"	80
6.1 La devianza giovanile e le politiche di controllo.....	80
6.2 Il Sé irrealista e l'aspirazione alla realtà antisociale	83

6.3	Il gruppo	84
6.4	La strada.....	88
6.5	Comportamenti a rischio.....	94
6.6	Un progetto di ricerca sul comportamento a rischio (Gernot Herzer) ..	99
6.7	Il macho importato.....	108
7.	Mass media e devianza.....	111
7.1	Il comportamento ricettivo dell'adolescente	113
7.2	La cronaca nera	116
7.3	Violenza virtuale e violenza reale.....	118
8.	La violenza	121
8.1	La violenza come comportamento di coping.....	121
8.2	Violenza e aggressività nella scuola	123
8.3	Happy slapping – come la violenza diventa un fatto quotidiano.....	127
9.	Mascolinità e violenza.....	136
9.1	Il meccanismo strutturale profonda della violenza maschile	136
9.2	La violenza maschile in famiglia.....	140
9.3	La violenza maschile sulle donne.....	145
9.4	Da Teplice a Bangkok	151
9.5	Il Tyson impotente.....	154
9.6	La disposizione alla violenza nei giovani di estrema destra.....	158
10.	Forme di violenza psicofisica.....	166
10.1	Violenza domestica e maltrattamento dei minori.....	166
10.2	Abusi e violenze sessuali	168
10.3	Autolesionismo.....	171
10.4	Mobbing.....	174
11.	L'approccio pedagogico e di sostegno sociale al comportamento deviante .	176
11.1	Principi dell'intervento pedagogico	176
11.2	Come affrontare il comportamento deviante a scuola	178
11.3	Principi di intervento e di sostegno in caso di crisi	185
11.4	L'accettazione: uno strumento fondamentale per gli interventi sulle bande giovanili.....	188
11.5	L'approccio sociopedagogico alla violenza maschile	194
11.6	Allenamento antiaggressivo.....	196
	Epilogo.....	205
	Bibliografia	207
	L'autore.....	215

Prologo

Una grande città in Germania come tante altre in Europa. Erano stati gli assistenti sociali a chiedermi di intervenire nel club degli Skins. La tensione era alta. I ragazzi intorno a me si mostravano aggressivi e prepotenti. Per loro ero il professore con cui vantarsi, andare fieri di sé. Erano così eccitati che non avevo nemmeno bisogno di fare domande. Mentre descrivevano il pervasivo senso di potenza, l'euforia che si prova a scaricarsi sugli altri – i comunisti, i senz'altro, gli stranieri – quasi facevano a gara per suscitare la mia ammirazione. Diversamente dalle mie aspettative, parlavano in modo diretto, senza tanti giri di parole o vergogna. Ripetevano tutti la stessa cosa: “devono starsene là, a casa loro! La Germania ai tedeschi”. E alla mia domanda: “perché lo fate?” rispondevano scuotendo le spalle con indifferenza. “Ma perché ce li dobbiamo trovare per strada? Se li becchiamo, ci andiamo giù duri. E poi c'è la botta che sale, lo sballo”.

Non era la prima volta che mi trovavo in una situazione del genere. A quel tempo coordinavo la ricerca scientifica di un progetto d'intervento regionale che promuoveva il lavoro di strada, l'integrazione lavorativa e un programma di consulenza per i giovani. Scopo principale del programma era il sostegno e il recupero dei giovani affinché non entrassero a far parte di gruppi di estrema destra.

“Vi accettiamo per come siete, crediamo però che il vostro comportamento rifletta un disagio e generi delle pulsioni aggressive che vi inducono a credere nell'efficacia delle vostre azioni”. Per molti giovani in situazioni di disagio, le condotte aggressive sono l'unico mezzo di cui dispongono per richiamare l'attenzione. Gli atti violenti hanno la funzione di migliorare la conoscenza di sé. Scaricare sui più deboli l'odio e la frustrazione prodotti dal senso di impotenza soddisfa, seppur temporaneamente, il bisogno di essere valorizzati e d'imporsi sugli altri. Dietro gli atteggiamenti provocatori troviamo dei giovani incapaci di elaborare le emozioni e i sentimenti.

In questo senso il confronto dialettico con i minori agevola la correzione dei comportamenti trasgressivi. La verbalizzazione rappresenta di fatto un

valido strumento metodologico per superare le condizioni di stress generate dal senso d'impotenza, in quanto permette l'elaborazione delle tensioni interne e dei conflitti esterni che le hanno provocate. La mancanza o l'impedimento del processo di elaborazione dialettica produce una scissione nell'individuo che tende a proiettarsi sull'altro, sulle persone più deboli o che si ritengono più deboli: immigrati, donne, disabili, colleghi sul luogo di lavoro o a scuola, ma anche sconosciuti per strada rappresentano soggetti da disprezzare, provocare ed emarginare. Le pulsioni violente di questo tipo – psichiche o fisiche che siano – provocano una sensazione temporanea di euforia seguita da un "rilassamento". L'aggressore non riesce più a "vedere" o a "riconoscere" la sua vittima – poco importa se ne conosce o ne ignora l'identità – e arriva a "dominarla". Il linguaggio colloquiale conosce numerose espressioni per descrivere con adeguatezza questo processo inconscio. L'aggressore che conosce la sua vittima prova generalmente vergogna per gli atti che ha commesso. Tuttavia molti aggressori – come riportano soprattutto i giudici minorili durante le sessioni di formazione – non manifestano sensi di colpa, in quanto incapaci di identificarsi con l'altro e di nutrire empatia: la vittima interviene a contenere la loro frustrazione, non è che un mero oggetto di proiezione.

Ciò che continua a suscitare la nostra sorpresa – accompagnata da un certo turbamento – è il piacere manifesto che questi giovani traggono dalla violenza. Il piacere, avvertito come un fremito, procura benessere e rilassamento, una sensazione secondo alcuni paragonabile a quella che si prova dopo un orgasmo. Il corpo assume la regia: una dinamica somatica, come è spesso descritta negli studi sullo stress. Questa dinamica, che potremmo definire paradossale, costituisce una difficile sfida per l'approccio pedagogico nel trattamento delle condotte rischiose, in quanto è profondamente radicata nell'individuo. Una sfida altrettanto difficile per l'approccio pedagogico, tuttavia, non la ritroviamo solo nel caso di comportamenti estremi, bensì anche quando ci occupiamo di persone che vivono il fallimento come esperienza quotidiana e sono incapaci di verbalizzare il loro senso di impotenza e la mancanza di autostima. Tali soggetti vivono una scissione, si isolano o arrecano danno a se stessi o agli altri (odio). Le cause

alla base del loro disagio sono molteplici: il fallimento scolastico e professionale, le pretese eccessive nelle relazioni con gli altri e nell'organizzazione della famiglia, l'esclusione e l'impotenza all'interno delle strutture di potere.

A questo proposito, data la fluidità dei confini tra devianza e normalità all'interno della società attuale, in cui si assiste a un ripristino dei meccanismi di sorveglianza e punizione, ho ritenuto opportuno estendere il concetto di *coping* alla base del presente studio ed estrapolarlo dall'ambito delle condotte trasgressive. La devianza è un processo complesso che combina le dinamiche psichiche con i processi e le costellazioni sociali. Il presente saggio intende pertanto strutturare questo fenomeno da una prospettiva non soltanto teorica, ma anche pedagogica.

Introduzione: i tanti volti del comportamento deviante

La devianza ha tante sfumature. Non è definibile univocamente come “infrazione delle norme” ma può essere ricondotta alla situazione specifica e al contesto di riferimento. Anche l’infrazione di una legge, apparentemente univoca, “l’atto criminale”, cioè l’ambito della delinquenza può apparire in una luce diversa a seconda del contesto culturale e sociale. Ad esempio nelle società capitaliste, in virtù della tutela costituzionale della proprietà privata, i reati contro la proprietà sono tra quelli puniti con le sanzioni più severe. Una diversa provenienza sociale può portare a una diversa valutazione dei reati così come a una diversa probabilità di sospensione condizionale della pena o possibilità di riabilitazione. Le minacce di sanzioni vengono inoltre intensificate ad esempio nelle situazioni di emergenza sociale al fine di aumentare l’effetto deterrente.

Se il mondo della delinquenza è così complesso, il mondo dei *comportamenti sociali devianti* (e di conseguenza socialmente sanzionati) è ancora più ambiguo. In particolare il settore della pedagogia sociale e del servizio sociale hanno a lungo adottato definizioni ed etichette che fanno riferimento a interazioni asimmetriche piuttosto che descrivere le situazioni di vita reali delle persone: ad esempio famiglie che vengono definite socialmente “degradate” in relazione a una previsione negativa sulla loro capacità di educare i figli; oppure persone ritenute “asociali” se rifiutano di condurre una vita secondo i canoni tradizionali, sono socialmente emarginate se falliscono a livello biografico o se non riescono ad adeguarsi a livello sociale e culturale. Le definizioni emarginanti partono da istanze di controllo e da persone vicine particolarmente ligie alle norme. Spesso queste definizioni sono ritualizzate ed entrano a far parte dei valori fondanti della vita quotidiana. Questo stigma sociale e culturale può spesso risultare più dannoso delle sanzioni legali. Per questo è necessario che il sostegno sociale da parte dei servizi si intrecci ad un’attività di *destigmatizzazione*.

La gamma di definizioni di comportamenti devianti non è affatto esaurita. Oltre alla delinquenza e ai comportamenti sociali non integrati troviamo una devianza sociale *legata alle istituzioni*. Per gli operatori dei servizi sociali ed educativi sono di particolare interesse soprattutto le modalità di azione e i processi di definizione dei comportamenti devianti nella scuola e nel lavoro con i giovani. Una caratteristica del *comportamento deviante legato alle istituzioni* è di non essere socialmente costante, di essere sanzionato spesso solo all'interno dell'istituzione stessa e di essere spesso valutato fuori di essa in modo contrario. Alunni che hanno comportamenti devianti a scuola, che rifiutano l'impegno, disturbano le lezioni e forse sono anche violenti e di conseguenza sono sanzionati, possono avere uno status positivo nel gruppo dei pari al di fuori della scuola, che spesso si basa proprio sul loro comportamento scolastico, valutato positivamente nella cultura giovanile. Queste dinamiche subculturali sono spesso alla base dei comportamenti devianti. Sono molte le azioni antisociali compiute da singoli che nascono da un contesto di identità e di azione di gruppo. Alcuni soggetti non compirebbero mai come singoli quelle azioni che poi finiscono per compiere a causa della pressione del gruppo, spesso anche per riconfermare la loro appartenenza al gruppo.

Inoltre come educatori non dobbiamo tralasciare neanche quelle forme di comportamento deviante che si traducono in azioni *autodistruttive*. Questi comportamenti non sono di solito oggetto di sanzione legale ma sono considerati socialmente riprovevoli e fanno emergere soprattutto il fallimento individuale del comportamento di coping: si va dai comportamenti a rischio meno spettacolari attraverso rituali di dipendenza (ad esempio da droghe e farmaci) fino agli atti di autolesionismo e al suicidio.

Tutte queste diverse definizioni del comportamento deviante dimostrano che abbiamo a che fare con un costrutto e dunque con un *processo di costruzione* soggetto a vari influssi sociali, psicologici ed istituzionali e in cui l'individualità e le azioni dei soggetti rappresentano un fattore importante ma non del tutto sufficiente.

A. Cohen ha proposto nel suo celebre libro "Devianza e controllo" (1968) una formula salomonica per definire il concetto di devianza: un comportamento deviante si riferisce sempre "all'esistenza di una regola" ed è collegato con il "compimento di un'azione". Nel dibattito sui comportamenti devianti le *regole* sono considerate soprattutto norme valide che consistono in aspettative istituzionalizzate di comportamenti il cui rispetto e adempimento è soggetto ad un controllo sociale positivo o negativo. Tutto ciò che va oltre questa definizione di Cohen è oggetto di aspra discussione nel dibattito criminologico: da una parte c'è chi mette in dubbio l'univocità delle norme, dall'altra c'è chi respinge l'ipotesi corrente che il comportamento deviante sia sufficientemente spiegato attraverso l'infrazione della norma. Nella tradizione della sociologia criminale esistono due filoni teorici contrapposti: da una parte i concetti di comportamento deviante che partono implicitamente o esplicitamente dalla validità delle norme sociali vigenti e in base ad esse misurano i comportamenti devianti come infrazioni alla norma; dall'altra parte troviamo la scuola del paradigma del controllo che considera il comportamento deviante esclusivamente o principalmente come il risultato di un processo di attribuzione, in cui giocano un ruolo fondamentale il potere e l'affermazione di interessi sociali. In base a questi interessi i comportamenti contrari alle norme vengono definiti comportamenti devianti. Questa teoria viene suffragata dall'osservazione empirica che il medesimo comportamento contrario alla norma a volte è sanzionato come comportamento deviante e altre volte invece non lo è.

I processi sempre più rapidi di individualizzazione e pluralizzazione delle condizioni di vita all'inizio del XXI secolo permettono di mettere in discussione queste contrapposizioni dualistiche. Infatti, con l'evidente destrutturazione e con il venir meno della connessione tra definizione delle norme sociali e coping della vita quotidiana, la dimensione dell'azione e quella strutturale si confondono a tal punto che né un paradigma centrato sull'autore né un paradigma centrato sul controllo riescono a spiegare a sufficienza la logica e la dinamica interiore ed esteriore del comportamento deviante.

Allo stesso tempo il comportamento deviante serve alla maggioranza conforme della popolazione anche come superficie di proiezione sociale per la propria insicurezza e angoscia. Proiettando su altri la richiesta di sanzioni più severe (ad esempio nel caso della delinquenza giovanile), ci si distrae dalle proprie insicurezze; ciò permette di dimostrare la natura illusoria della sicurezza in contrasto con i soggetti devianti.

Arriviamo così all'altra sfera complementare del comportamento deviante, vale a dire al controllo sociale. Se il fenomeno illustrato della proiezione rientra tra le modalità di controllo informale, parliamo invece di istanze di controllo quando abbiamo a che fare con contesti di controllo istituzionali. I processi di destrutturazione della modernità, le sue tendenze all'erosione delle relazioni sociali, la privatizzazione dei rischi e l'indebolimento delle sicurezze dello stato sociale hanno reso la comunicazione collettiva sulle condizioni della coesione sociale non solo più difficile ma anche più contraddittoria. I processi di controllo sociale si sono destrutturati per poi dilagare nella società. Di fronte ad un'insicurezza sociale penetrata fino al centro della società si è diffuso un clima di controllo sociale basato su un pensiero securitario e su paure di declino sociale, su un atteggiamento di difesa più che di comprensione. Per i servizi sociali ed educativi che hanno bisogno del consenso della popolazione per attuare le proprie politiche di intervento di comprensione e risocializzazione, ciò può comportare il rischio di una nuova marginalizzazione sociale.

1. Fondamenti psicosociali

1.1 Un approccio diagnostico fondamentale: l'ampliamento del modello di *coping*

Grazie all'analisi della sociologia criminale che ci aiuta ad inquadrare i comportamenti devianti come indicatori di problemi sociali latenti, ma soprattutto grazie ai risultati che provengono dalla psicologia e dalle esperienze pedagogiche rispetto alla natura sintomatica della devianza in costellazioni di vita critiche e precarie, possiamo disporre di un modello interpretativo di base per la diagnosi e per gli interventi pedagogici. Questo modello di coping interdisciplinare si fonda sulla premessa che nei comportamenti devianti sarebbero codificati dei "messaggi" dei soggetti coinvolti, riferiti a queste costellazioni di vita critiche. Nella tesi che segue si considera perciò plausibile che il comportamento deviante rappresenti una modalità di reazione rispetto a queste situazioni precarie. Secondo questa interpretazione il comportamento deviante insorge quando non ci sarebbero o non sarebbero più a disposizione mezzi conformi per affrontare le situazioni critiche (soprattutto attraverso forme di sostegno e consulenza) e per raggiungere una capacità di agire nella situazione e nella propria biografia. In questo senso il comportamento deviante è un comportamento di coping che cerca di realizzare una capacità di agire ad "ogni costo", anche oltre le norme vigenti. La pedagogia cerca dunque un approccio al comportamento deviante partendo non dall'infrazione della norma ma dalla dimensione biografica e dalle circostanze sociali da cui si potrebbe essere sviluppato il comportamento deviante.

Nella dimensione sociologica del modello del coping ritroviamo soprattutto i problemi di dis-integrazione che sono socialmente trasmessi nella biografia e che possono favorire comportamenti devianti quando la persona si trova in uno stato psico-sociale in cui la ricerca della capacità di agire non sia più regolabile in modi conformi alle norme. Cercheremo di analizzare questo problema nell'ottica dei processi di dis-integrazione socio-strutturali, istituzionali e familiari e dei loro effetti biografici. In una successiva analisi ci occuperemo della ricerca del soggetto di una capacità di agire che porta a

specifiche dinamiche psichiche (del profondo) e sociali che si riflettono sulle forme dei comportamenti devianti. Saranno poi analizzate le diverse modalità di coping secondo una prospettiva di genere nonché l'influenza dei modelli interpretativi e di controllo della società sui percorsi di devianza, con particolare attenzione alla teoria dell'etichetta mento. In questo contesto vedremo come questa ricerca di una capacità di agire a rischio di devianza finisca per "scegliere" ben determinati luoghi sociali per essere efficace; ciò ci consentirà di affrontare il tema delle dinamiche di gruppo e subculturali.

In tale contesto ciò che soprattutto interessa alla pedagogia non è solo il comportamento nella situazione specifica ma soprattutto le modalità in cui la devianza si struttura come modello biografico nello sviluppo di bambini e adolescenti. Per questo, nella seconda parte del libro, presteremo particolare attenzione alla socializzazione deviante. Sarà necessario considerare la peculiarità evolutiva e la tensione sociale che caratterizzano la fase giovanile, che verrà considerata come fase di vita di "devianza potenziale" per arrivare poi a chiedersi quali condizioni permettono che i comportamenti a rischio della cultura giovanile entrino e si consolidino nel percorso biografico. Infine, nella terza parte, cercheremo di elaborare una prospettiva di intervento, proponendo alcuni principi per un lavoro educativo mirato ai comportamenti devianti. Nel complesso, l'approccio di coping che qui si propone risponde ai bisogni di pluridimensionalità e interdisciplinarietà richiesti oggi ai modelli di interpretazione della devianza.

La violenza come modalità estrema di coping, nelle sue varie forme di manifestazione, ci permetterà di analizzare meglio i meccanismi stessi di coping e di capire come essi abbiano effetto anche sul nostro agire quotidiano. È soprattutto nel comportamento violento infatti che la struttura psicodinamica diviene particolarmente evidente e – nel nostro modello – può essere ricondotta alla componente inconscia dell'azione.

Il carattere minaccioso dei problemi esistenziali del soggetto va a costituire la situazione in cui ha origine il bisogno di una capacità d'agire incondizionata (fino alla sua forma deviante). L'individuo vive in maniera critica le situazioni biografiche quando il proprio equilibrio psicosociale, con

le sue componenti connesse di autostima, riconoscimento sociale e auto-efficacia viene disturbato e le risorse personali e sociali di coping disponibili non sono più sufficienti. Dietro ad un comportamento deviante dunque si trovano solitamente forti disturbi di autostima, di riconoscimento e di auto-efficacia. Con auto-efficacia si intende qui uno stato in cui il soggetto si sente in sintonia con l'ambiente sociale, in armonia con la propria vita e in grado di dare quotidianamente un senso alla propria esistenza.

L'aspirazione ad una capacità d'agire che si scatena in situazioni critiche opera a livello emotivo e segue dinamiche pulsionali, evidenziando alcune regolarità che emergono nel concetto di coping formulato dalla ricerca sullo stress. Questi studi partono dall'evidenza che il coping dello stress in caso di situazioni già problematiche faccia sì che l'essere umano, spinto anche da impulsi somatici, cerchi di riacquistare l'equilibrio psico-fisico a ogni costo, anche violando le norme. In questa dinamica il Sé agisce come istanza psichica pulsionale che si può rendere autonoma dalla volontà degli attori, reagendo a livello somatico. Il termine "pulsionale" non è da intendere qui in termini biologici ma come riferito a bisogni pulsionali socialmente indirizzati che acquistano una loro forma psico-sociale durante il processo di socializzazione a partire dalla prima infanzia.

Nel paradigma di coping qui proposto si supera la limitazione fisiologico-psicologica del concetto di coping, e si fa emergere il ruolo degli aspetti sociali dell'aspirazione alla capacità d'agire (ad esempio riconoscimento sociale), cercando di individuare il ruolo delle costellazioni sociali critiche che generano tali richieste di coping. Contemporaneamente, nell'aspirazione alla capacità d'agire si esprime la ricerca di un'adeguata inclusione sociale che possa venire incontro alle criticità vissute dall'individuo. E ciò permette di spiegare come si creano i gruppi devianti e come si trasmettono le identità di gruppo.

Il comportamento deviante come comportamento di coping è dunque caratterizzato dalla pressione di non poter agire in costellazioni di vita critiche rispettando le norme e di dover cercare autostima, riconoscimento e auto-efficacia in situazioni di devianza. Il tutto in un alternarsi di processi

psichici e sociali che creano un cerchio contemporaneamente interno ed esterno. Nel cerchio esterno troviamo soprattutto le costellazioni anomiche che si possono sviluppare in particolare da situazioni di crisi e di profondi mutamenti sociali, ma anche da dinamiche subculturali come ad esempio quelle presenti nella cultura dei pari. Qui di seguito si illustra il modello dei due cerchi tramite il concetto di anomia, in grado di spiegare le costellazioni sociali che danno origine a comportamenti devianti.

1.2 La struttura profonda del Sé

Quando mi percepisco, mi sento, mi valuto e mi credo capace di fare qualcosa, faccio appello al mio Sé, al mio concetto del Sé e alla mia autostima. Secondo le ricerche sulla socializzazione di approccio psicoanalitico, questa rappresentazione del Sé come espressione psico-fisica costituisce un'istanza psichica interiore autonoma, in contatto dinamico continuo con il mondo sociale "esterno" dal quale viene influenzato ma non determinato. Interpretando le conoscenze della psicoanalisi da un punto di vista delle scienze sociali, questa autonomia del Sé possiede due radici. Una si basa sulla storicità antropologica dell'essere umano unita alla sua storicità sociale e l'altra su un dilemma tipico della storia della civiltà dell'essere umano moderno: il progresso razionale della società industriale moderna basata sulla divisione del lavoro si fonda sulla repressione, sull'oppressione, sulla rimozione nonché sulla sublimazione delle pulsioni umane (la loro trasformazione in energie funzionali nel mondo del lavoro o nel settore creativo). Tutti i sistemi di educazione civilizzatrice si basano su una riduzione organizzata delle pulsioni e sull'equilibrio forzato tra il mondo pulsionale e l'ambiente sociale. Tuttavia queste strutture pulsionali non scompaiono ma continuano ad esistere, trasformate, nell'individuo. In situazioni critiche, quando le routine comportamentali sociali esterne falliscono, i meccanismi di controllo passano in secondo piano e l'equilibrio psico-sociale viene meno, queste strutture pulsionali si fanno pressanti, spaventano e shockano il soggetto per la loro forza "arcaica" socialmente irreali e per la loro mancanza di rispetto sociale. Anche le manifestazioni espressionistiche che divampano periodicamente nell'arte emergono maggiormente nei periodi di transizione (anomici) della società e di erosione dei valori e degli

orientamenti tramandati e traggono ispirazione da situazioni analoghe per ciò che riguarda le strutture profonde. Il grande “sublimatore delle pulsioni” nella società moderna è considerato però il *lavoro*. Un secondo “sublimatore” si è sviluppato nel *consumo*. Entrambi si differenziano nelle modalità di sublimazione. Mentre il lavoro pone dei limiti alle strutture pulsionali e le trasforma in impulsi sociali nella tensione tra famiglia (orientata verso l'interno) e cultura sociale (orientata verso l'esterno), tra emozionalità indistinta e razionalità funzionale, al consumo queste possibilità sono concesse solo in misura limitata. A causa della logica economica illimitata che soggiace al consumo, i desideri pulsionali possono essere vissuti in modo “parasociale”, ma ciò avviene in gran parte senza una costrizione alla sublimazione e in una forma regressiva.

Nonostante le forti costrizioni imposte dal sociale, il Sé nella sua base strutturale pulsionale mantiene una propria “logica” che non corrisponde alla razionalità dello sviluppo sociale. Essa deriva da una dinamica antropologica delle pulsioni e possiede nelle sue condizioni iniziali una posizione opposta rispetto alla sfera sociale. Mentre il sociale sembra aperto, soprattutto nella sua versione moderna di uno sviluppo lineare, di un progresso illimitato e di una razionalità infinita (i soggetti vengono continuamente confrontati con fatti nuovi che non avrebbero mai immaginato), la costituzione antropologica dell'essere umano invece è limitata dalla nascita e dalla morte, il che lo rende alla fin fine un essere legato alla natura (mentre la modernità tenta di superare la natura). Dal punto di vista della modernità la dipendenza dalla natura significa debolezza, impotenza “contraria al sistema”. La socializzazione dell'essere umano contiene invece la prospettiva di liberarlo da questa dipendenza dalla natura e di conseguenza di liberarlo dal suo Sé antropologico. In questo modo vengono socialmente stigmatizzate le emozioni, i desideri istintivi e le manifestazioni del Sé connessi alla naturalità dell'essere umano (che si sviluppano in particolare tra la prima infanzia e la pubertà nonché nell'esperienza della propria finitezza nella vecchiaia e che fanno sorgere bisogni di coesione e di protezione). La società spinge a svalorarli tramite la famiglia e l'educazione. Così anche il Sé

personale viene socialmente svalorizzato e lasciato in balia del riconoscimento incondizionato da parte del sociale.

La struttura pulsionale dell'individuo è strutturata a livello psicosomatico – cioè nella sua corporeità psichica e fisica – però non è definita biologicamente bensì nella tensione tra il fisico e il sociale: “secondo la psicoanalisi le pulsioni sono regolate socialmente in modo condizionato dalla natura. La formazione psicosociale delle pulsioni si attua nel processo di socializzazione” (Gottschalch 1991, p. 77). Questo fenomeno dell'essere umano legato alle pulsioni in senso antropologico, ma che le rifugge e le nega a livello sociale è fondamentalmente un prodotto della modernità. Nel periodo preindustriale invece il mondo interno e quello esterno erano strutturati in larga misura in modo simile. Alla finitezza interiore e alla limitatezza del soggetto corrispondeva la struttura ciclica del sociale, all'impotenza interna umana legata alla natura corrispondeva una confusione esterna “prerazionale” della vita sociale, perché impregnata nella quotidianità dai miti e dalle escatologie religiose.

Nella nostra società tardo-moderna il Sé umano come istanza psichica soggetta alle pulsioni è esposto a fratture e a contraddizioni che analogamente all'immagine (non al concetto, che è connesso invece alle argomentazioni sociologiche) si possono descrivere come “anomiche”. Oggi nella tarda modernità questa “struttura anomica” è diventata più complessa perché al conflitto classico tra il Sé legato alle pulsioni e il mondo sociale (elaborato ampiamente dalla psicoanalisi sotto l'aspetto del conflitto con la realtà nella prima infanzia) si è sovrapposta una struttura consumistica individualizzata e con potenzialità anomiche che trasmette al Sé, con il progredire dell'età, dei messaggi contraddittori. Da un lato si richiede all'individuo di rinunciare all'illusione di onnipotenza del proprio *Sé virtuale* (Bernfeld 1931, definito anche da Gottschalch *Sé desiderato*) attraverso compromessi e costrizioni sociali – il principio di realtà deve prevalere – e dall'altra parte il consumismo e i mass media mandano parallelamente (già fin dall'infanzia) segnali “parasociali” attraenti che incitano a continuare a vivere il *Sé desiderato* e l'illusione di onnipotenza

anche nel mondo sociale e a ingannare il principio di realtà. A questo punto nel Sé si rispecchia l'immagine della "vita nell'anomia" trasmessa in modo consumistico. Gli obblighi scolastici, lavorativi e d'ordine sociale impediscono al Sé uno sviluppo pulsionale autonomo, mentre il consumo e i mass media sembrano incentivarlo.

Abbiamo descritto lo sfondo generale delle costellazioni pulsionali "anomiche" nello sviluppo dell'individuo nella società moderna. Esse nascono a livello *psicosomatico* dalla natura psico-fisica dell'essere umano pur non essendo presenti "a partire dalla natura": in realtà tali situazioni acquistano la loro dinamica e la loro forma a partire dallo scambio con l'ambiente sociale, perché le pulsioni sono condizionate dalla natura e dirette socialmente (cfr. Gottschalch 1991).

2. Devianza e condizioni sociali

2.1 La devianza appresa: l'acquisizione differenziale di disposizioni antisociali

Nelle varie elaborazioni della teoria delle "opportunità differenziali" possiamo individuare il paradigma dell'*apprendimento socio-strutturale indotto del comportamento deviante*. Gli approcci differenziali si basano sulla seguente ipotesi teorica sulla socializzazione. Nella teoria della socializzazione, con il termine *apprendimento* si intende un processo socioculturale interattivo asimmetrico che ha luogo in contatti sociali "differenziali", nei quali sulla base dell'esperienza biografica vengono assunti ed integrati a livello personale nuovi segmenti accessibili e apparentemente positivi. Ciò avviene nel caso di comportamenti devianti nel contatto con gruppi sociali devianti/criminali, i cui modelli comportamentali sono più accessibili e piuttosto comprensibili da un punto di vista biografico di quelli dei gruppi sociali conformi e meno accessibili. L'impulso alla presa di contatto differenziale è strutturata in modo anomico: spesso gli adolescenti non hanno una capacità biografica sufficiente per arrivare all'autostima e al riconoscimento sociale attraverso mezzi conformi/legittimi. Questo processo di apprendimento è un processo personale globale. Non solo vengono assunte le modalità comportamentali e comunicative devianti in forma imitativa e ritualizzata, ma gli individui si *identificano* con ciò che hanno appreso. L'apprendimento differenziale del comportamento deviante è sempre connesso a una corrispondente *attivazione del Sé*. Con ciò ci avviciniamo alla rilevanza pedagogica della teoria differenziale: non è sufficiente riconoscere (sociologicamente) il carattere sociostrutturale delle opportunità differenziali, ma si deve indagare in che modo bambini ed adolescenti finiscano per trovarsi in queste dinamiche sociali differenziali.

Dopo la svolta politica in Germania Est si sono riscontrate *situazioni differenziali* classiche: adolescenti con atteggiamenti conformi alle norme si ritrovavano in situazioni differenziali in cui gli atteggiamenti e le pratiche devianti diventavano per loro più attraenti di quelli consueti. Nei gruppi imparavano "velocemente" ad appropriarsi di questi atteggiamenti e a

sviluppare tecniche di *neutralizzazione* (dei sensi di colpa e delle riflessioni sul comportamento precedente). Erano soprattutto i gruppi estremisti violenti che attiravano gli adolescenti fino a quel momento considerati "normali". Era evidente che la "spiegazione esterna", ad esempio la chiusura di tanti club giovanili del periodo della Germania comunista, non era sufficiente a chiarire la nuova forza di attrazione dei gruppi di destra. Ciò che affascinava gli adolescenti era il fatto che questi gruppi offrivano protezione (autoritaria), consentivano situazioni in cui i giovani si sentivano "superiori" e ostentavano ideologie e simboli che permettevano la separazione dalla propria impotenza e la sua proiezione sui più deboli (ad esempio tramite comportamenti razzisti). Stabilendo nuove relazioni (conformi) nel contesto familiare, negli interventi pedagogici per i minori e nella cultura dei coetanei in cui i giovani potevano ritrovare punti di riferimento sociale, di autovalorizzazione e di un diverso approccio alla propria impotenza, gli ambienti estremistici si sgretolarono e persero la loro forza di attrazione fino a diventare gruppi marginali (pur se consistenti).

L'esempio dimostra che negli adolescenti esistevano quattro premesse che producevano la situazione differenziale:

- massiccia disorganizzazione dell'ambiente sociale e disintegrazione del Sé (perdita dell'autostima);
- vissuto di precarietà della situazione normativa e di conseguenza disponibilità al confronto soggettivo con norme e modelli comportamentali contraddittori;
- elevata apertura rispetto agli spazi sociali in presenza di un ritirarsi o di una debolezza delle istanze di controllo socio-morali (famiglia, scuola, polizia ecc.) e di conseguenza "immediatezza" della situazione differenziale: le occasioni non devono essere ricercate e mediate; sono per così dire a portata di mano e sono raggiungibili a bassa soglia. Non essendo ancora impegnati in posizioni e ruoli consolidati, bambini e ragazzi tendono ad agire soprattutto negli *spazi sociali*, scavalcando così alcune riserve istituzionali e tabù rispetto ai ruoli e avendo così un accesso particolarmente diretto alle situazioni differenziali;

- possibilità percepibili e continuamente accessibili di una partecipazione alla vita di gruppo, dell'acquisizione di riconoscimento sociale e di competenze quotidiane, tutte cose apparentemente non raggiungibili nel vissuto quotidiano conforme.

Dunque la forza di attrazione differenziale di situazioni devianti si misura normalmente in base ai segnali che esse trasmettono al Sé. Esse risultano attraenti soprattutto quando promettono un rinforzo dell'autostima e del riconoscimento sociale. Quando questi segnali arrivano, diventa secondario se l'affermazione del Sé ricercata viene raggiunta attraverso la sottomissione autoritaria, il comportamento deviante del gruppo oppure attraverso l'esclusione dei più deboli. Se si considera il paradigma del coping analizzato precedentemente, risulta che ci si trova di fronte a situazioni differenziali di ricerca di una *capacità biografica di agire*; dunque la teoria differenziale permette di chiarire il *processo* di coping e di normalizzazione diretto dal Sé quando si ritrova in ambiti devianti.

I processi differenziali vengono descritti perlopiù nel contesto del comportamento deviante degli adolescenti. Però può essere utile applicare questo concetto anche al campo dell'educazione familiare. I bambini imparano osservando chi nella famiglia e con quali mezzi si impone. La violenza viene "appresa" in famiglia se viene vissuta come mezzo per risolvere i problemi e se i tentativi di accordo comunicativo non vengono accettati. Visto che la famiglia rappresenta sempre un luogo privato tabuizzato, i mezzi violenti non suscitano disprezzo ed esclusione sociale, anzi sono vissuti dai soggetti coinvolti, soprattutto dai bambini, come qualcosa di ovvio.

Le situazioni differenziali possono poi sedimentarsi e consolidarsi in *configurazioni differenziali*. L'appartenenza e il rapporto con l'ambiente delinquenziale vengono ritualizzati. Il distacco e il ritorno nel mondo "conforme" si rivela difficile a causa della ritualizzazione che impedisce di percepire e assorbire gli stimoli attraenti dall'ambiente conforme. Nella modalità ritualizzata di comportamento delinquenziale questi stimoli non vengono più riconosciuti. Contemporaneamente – e qui il paradigma differenziale si

intreccia con la teoria delle subculture –, l'appartenenza al gruppo delinquenziale e la relativa sottomissione ad esso hanno raggiunto un livello in cui lo sganciamento dell'individuo dall'intreccio di pratica criminale e coesione del gruppo diventa possibile solo in seguito a *crash* biografici (ad esempio arresti). In generale possiamo considerare valida la seguente regola pedagogica: le *situazioni* differenziali sono influenzabili dalle dinamiche di gruppo, mentre invece le *configurazioni* differenziali consolidate consentono solamente il *lavoro sul singolo caso*. L'individuo viene "liberato" se si riesce a stimolarlo in situazioni critiche a cercare un contatto col proprio Sé. Per questa ragione gli assistenti sociali e gli insegnanti hanno bisogno di un'ottica particolare per l'insorgere di situazioni differenziali, con l'obiettivo di lavorare in modo differenziale a livello pedagogico. Ciò significa che debbono al contempo comprendere e permettere (entro certi limiti) quelle automanifestazioni e quegli impulsi comportamentali che attirano i ragazzi nell'ambiente deviante, così come devono opporgli qualcosa e chiarire la propria posizione tramite l'interazione personale e una riattivazione dell'autostima.

2.2 Dinamiche subculturali

La teoria della subcultura è stata formulata negli anni Trenta negli Stati Uniti ed è strettamente collegata all'elaborazione sociologica della "Scuola di Chicago". Essa sviluppò modelli descrittivi con cui si riuscì a chiarire come i gruppi etnici immigrati potevano mantenere molti dei loro valori e delle loro norme socio-culturali, pur integrandosi nella società americana (con i suoi differenti valori). Secondo la teoria della subcultura ciò è stato possibile (e lo è ancora oggi) a causa della segregazione territoriale (fino alla ghettizzazione) dei gruppi etnici rispetto alla società maggioritaria: ciò permetteva che i gruppi rimanessero tra di loro in mondi intermedie di colonie etniche. Nella vita interna di queste subculture continuano a valere i valori e le modalità di interazione tradizionali "importati", tuttavia verso "l'esterno" – nella partecipazione alla società intera – ci si orienta ai valori della cultura maggioritaria: si va a lavorare, si rispetta l'ordine dello Stato e si riconoscono le modalità di interazione pubbliche. Le subculture sono dunque meccanismi socio-strutturali che consentono la convivenza di norme diverse e a volte

anche contraddittorie e che si escludono allo stesso livello. Da un lato esiste la dimensione della ricerca di appartenenza al sistema complessivo di cui si condividono le norme di base, dall'altro esiste anche la dimensione dell'identificazione con i valori subculturali delle culture parziali estranee al sistema complessivo.

“Da questa differenziazione dei valori e delle norme si possono dedurre spiegazioni dei comportamenti devianti” (Lamnek 1993, p. 143). I comportamenti devianti entrano in gioco quando le norme della subcultura vengono affermate e seguite anche quando sono in contrasto con le norme della società, dunque quando non esiste più l'equilibrio tra un riferimento alle norme della subcultura e a quelle della società nel suo complesso. In ciò ritroviamo l'approccio della teoria di anomia nel concetto di subcultura. Dopo la Scuola di Chicago ciò è stato evidenziato in diversi studi sulle bande giovanili e sui loro comportamenti criminali. Atti criminali, come truffe, furti, violenze, vengono perseguiti e sanzionati dalla società, mentre nella subcultura criminale vengono valutati in modo positivo. Con essi il gruppo si esprime, la coesione subculturale viene rafforzata e i membri del gruppo possono mettersi in mostra per il gruppo e nel gruppo. Ciò è più accentuato nelle *bande o gang* criminogene, che si strutturano prioritariamente e si rapportano all'ambiente sociale tramite comportamenti devianti.

2.3 Subcultura e pluralità nel mondo quotidiano

I giudici del tribunale dei minori conoscono bene le insidie di queste dinamiche subculturali. Dietro ai delitti, anche se eseguiti da singoli, troviamo sempre la norma subculturale e la pressione del gruppo. Il giudice come esecutore della norma della società si trova spesso di fronte a giovani delinquenti che percepiscono il delitto in modo completamente diverso rispetto a quello dovuto in base alla situazione giuridica. Perché per i giovani non è tanto in primo piano la violazione della norma quanto piuttosto il prestigio e lo status nel gruppo da cui è partita questa dinamica subculturale. La violazione della norma è percepita dal giovane come un mezzo per raggiungere la conformità al gruppo, quasi come una “patente” per l'appartenenza al gruppo stesso. In questi casi i giudici constatano nei

giovani coinvolti un atteggiamento spesso caratterizzato da una “mancanza di consapevolezza di aver commesso un’ingiustizia”. I giovani invece subordinano il loro senso di colpa – spesso comunque presente a livello latente – allo spirito del gruppo, o razionalizzandolo (“Faccio solo quello che gli altri non osano fare”) o facendolo sparire totalmente nell’ideologia del gruppo.

Non occorre però andare in tribunale per poter studiare o sperimentare direttamente tali discrepanze indotte dalla subcultura. Ad esempio la scuola è un terreno dove questi processi emergono molto chiaramente nel rapporto tra classe e gruppo dei pari extra-scolastico. Si può osservare come norme e comportamenti valorizzati molto in classe a scuola (adattamento alle norme scolastiche di rendimento e di comportamento) nel gruppo fuori dalla scuola invece non siano validi e vengano spesso persino disapprovati. Qui conquista la supremazia chi si ribella contro la scuola dimostrando qualità comportamentali che favoriscono la coesione del gruppo piuttosto che quelle adeguate al ruolo di alunno. Gran parte del comportamento deviante a scuola può essere attribuita alla carente sensibilità da parte dell’organizzazione scolastica e degli insegnanti verso questa dinamica tra pari (apparentemente) extrascolastica. Vedremo più avanti nel capitolo sui concetti pedagogici come tale dinamica si rifletta in maniera decisiva sulle dinamiche scolastiche e come la conoscenza di essa sia alla base di ogni approccio preventivo al comportamento deviante.

In questa prospettiva socio-strutturale la teoria della subcultura si concilia bene con la teoria dell’anomia. Le subculture possono dunque essere considerate come *meccanismi di adattamento a strutture anomiche* (Goffman 1973). Bohnsack e altri (1995), in uno studio sulla formazione di gruppi giovanili a Berlino Est dopo la caduta del muro, hanno dimostrato come esperienze anomiche e mancanza di riferimenti sociali possano far sì che nelle fasi di cambiamenti sociali radicali si creino gruppi subculturali che attraggono fortemente i giovani come strumento per ottenere sostegno sociale e orientamento.

Tuttavia la teoria della subcultura riferita alla devianza rischia di non farci cogliere appieno quell’ubiquità sociale degli sviluppi subculturali che si

profila soprattutto nella crescente individualizzazione e pluralizzazione degli ambiti di vita. Queste tendenze coinvolgono non solo e non tanto le aree della devianza quanto piuttosto gli ambiti generali della convivenza sociale e del controllo sociale che in essi si sviluppa. Applicando il nostro moderno modello di anomia dello scollamento tra integrazione sistemica e integrazione sociale, diventa evidente che l'ambito dell'integrazione sociale viene strutturato proprio anche dai riferimenti subculturali. La *ricerca di senso e di status* si svolge sempre più spesso in inclusioni ed esclusioni culturali e questa pluralità subculturale non è solo possibile nella struttura sociale ma viene sfruttata anche in modo programmato dall'economia del consumo. Creare una propria originalità, distinguersi dagli altri, essere trendy ed essere inclusi nella società sono proprio i messaggi elementari di tante campagne pubblicitarie. Questa pluralità esibita dei mondi di vita nasconde non solo il fatto che in realtà agiscono strutture egemoniche sociali e culturali e viene esercitato un forte potere di definizione sociale, ma anche il fatto che ciò favorisce lo sviluppo di insidiose spinte a comportamenti antisociali. Ognuno può fare quello che vuole; l'importante è che paghi e che nei suoi comportamenti riesca a stare appena al di sotto della sanzione penale. Questo atteggiamento si esprime ad esempio nel comportamento di giovani teppisti quando prendono di mira qualcuno per strada o su un treno. Proprio per i bambini e adolescenti in fase di sviluppo questa pluralità può avere effetti fatali, perché fa perdere loro la capacità di giudicare cosa sia in generale socialmente auspicabile e prezioso. Tutto è possibile e dipende da ciò che si riesce ad imporre. Questo motto presente in modo latente nel quotidiano indebolisce la capacità di giudizio morale. Il comportamento antisociale appare come strutturalmente conseguente e quindi diventa un punto di riferimento legittimo per l'agire sociale. Durkheim (1897/1973) ha diviso empiricamente nelle sue osservazioni la dimensione strutturale dalla dimensione morale. Oggi di fronte alla pluralizzazione e al livellamento delle subculture nella società del consumo sembra che i riferimenti strutturali e morali si confondano: quello che è strutturalmente collocato, sembra anche moralmente possibile e giustificato.

Questa arbitrarietà plurale e quotidianamente vivibile di modelli sociali spesso contrari che copre la disuguaglianza sociale oltre le situazioni quotidiane (i giovani violenti apparentemente vincono nella situazione di violenza ma questa è un ulteriore passo biografico verso il declassamento sociale) rende difficile alla pedagogia la trasmissione a bambini e ragazzi di criteri normativi per l'agire sociale sotto forma di "principi". Essa, soprattutto la pedagogia extrascolastica priva dei mezzi di sanzione tradizionali della scuola, viene sempre più chiamata a costruire situazioni e costellazioni in cui comportamenti socialmente tollerabili ed empatici siano altrettanto (o ancora di più) attraenti per bambini e ragazzi quanto quelle delle zone di subculture giovanili devianti. Più avanti vedremo meglio questa pedagogia "differenziale" con il suo repertorio metodologico di "equivalenti funzionali". A questo punto è opportuno confrontarsi con il concetto socio-psicologico delle "opportunità differenziali" che fornirà ulteriori basi teoriche per questo speciale approccio ai comportamenti devianti.

3. Il paradigma dell'anomia: un concetto basilare per una pedagogia critica del comportamento deviante

La teoria dell'anomia è stata elaborata alla fine dell'Ottocento dal sociologo francese E. Durkheim (1893 e 1897). La sua tesi centrale parte dal presupposto che la divisione del lavoro industriale ha dato origine a processi di razionalizzazione e individualizzazione, portando ad una condizione di assenza di regole e di norme sociali e come tale percepita anche a livello soggettivo. "L'anomia è una condizione sociale in cui la coscienza collettiva è indebolita e le finalità delle azioni diventano vaghe perché vengono a mancare le convinzioni morali ancorate nella società" (Lamnek 1994, p. 18). Le costellazioni anomiche e il relativo comportamento deviante sono parte integrante delle società industriali moderne. Da una prospettiva strutturale il comportamento deviante è perciò considerabile "normale".

Secondo Durkheim le tendenze anomiche nascono soprattutto in seguito a spinte o a crisi dello sviluppo economico, indifferentemente che si tratti di crisi o di forte crescita. Sia le recessioni sia le fasi di congiuntura molto favorevole possono provocare tra i membri della società delle crisi di adattamento culturale e sociale, che vengono superate soprattutto attraverso comportamenti devianti come criminalità e violenza ma anche attraverso depressioni autodistruttive fino ad arrivare a tentativi di suicidio. La sociologia e la criminologia vedono il carattere pionieristico svolto da Durkheim proprio nella derivazione socio-strutturale della devianza e di conseguenza nel superamento della precedente concentrazione sull'autore dell'atto deviante: "Per tale motivo i singoli autori dei reati non possono diventare l'oggetto d'analisi (perché sono interscambiabili) bensì è il reato stesso ad essere al centro della riflessione" (Lamnek 1994, p. 18). Di conseguenza, la mancanza di orientamento delle persone connessa a situazioni di anomia non si presenta come problema soggettivo ma solamente nella sua contingenza socio-strutturale. La discrepanza strutturale tra le prescrizioni culturali e sociali imposte dalla società – sempre nuove e modificate – e i mezzi a disposizione degli individui per raggiungere le mete della società stessa conduce all'anomia. Di conseguenza gli individui, avendo perso non solo il legame con la società ma anche la coesione e la

reciprocità sociale, secondo la logica d'integrazione della moderna divisione del lavoro, sono portati ad assumere comportamenti devianti.

3.1 La teoria dell'anomia come concetto epocale

Nel dibattito sociologico si sono succeduti diversi approcci alla teoria dell'anomia. È innegabile il valore di tale concetto molto ancora attuale per le analisi socio-strutturali. Traendo spunto dalla teoria sull'anomia, con la sua domanda "Che cosa divide questa società?" Heitmeyer (1994) ha stimolato in questo senso un discorso nuovo sull'anomia nel mondo della postmodernità. Visto il nostro interesse specificamente pedagogico cercheremo qui di seguito di illustrare una nostra ricostruzione e riformulazione del concetto di anomia. Abbiamo preso spunto sia dall'analisi di Doerner (1973), sviluppata nell'ambito della sociologia della scienza, che ha individuato la nascita della teoria dell'anomia nel "momento di crisi" della fine dell'Ottocento sia dai riferimenti offerti dalla ricerca sulla socializzazione al fatto che l'opera di Durkheim conterrebbe già alcuni tratti frammentari di una teoria socio-strutturale della socializzazione.

Doerner si riferisce al periodo in cui Durkheim pubblicò la sua teoria dell'anomia ne "Il suicidio" ("Le Suicide", 1897) e alla "consapevolezza della crisi che pervade l'opera dalla prima all'ultima pagina" (Doerner 1973, p. 11). Questa consapevolezza della crisi epocale fu tipica della situazione delle società industriali europee occidentali nell'ultimo scorcio dell'Ottocento. Lo sviluppo incalzante dell'economia capitalista con le sue alterne fasi di crisi e di prosperità, con le sue emarginazioni sociali e i suoi ribaltamenti dei valori acquisiti, delle forme e delle gerarchie sociali consolidate fece vacillare le certezze sulla controllabilità del progresso industriale, favorendo di conseguenza la paura del venir meno della solidarietà e il timore di un caos sociale. Le scissioni e le separazioni degli ambiti della vita causate dai nuovi meccanismi della divisione del lavoro industriale e contemporaneamente un'autonomia apparentemente inevitabile dello sviluppo tecnico-economico e la sua logica portarono a un pessimismo culturale e sociale diffuso che in Germania si rifletté anche sulla pedagogia e soprattutto sul dibattito della pedagogia riformata a cavallo tra i due secoli. Si deplorò la

perdita della "globalità" e della "comunità" mentre l'individualizzazione e la pervasività economicistica della società furono condannate come "prive di anima".

Con la perdita dell'umanità nell'ordine industriale della divisione del lavoro si perderebbe anche il senso, causando una degenerazione in un Leviatano disumano che coltiva la competizione spietata, l'esteriorità e la frenesia affaristica. Questo pessimismo culturale e sociale si trasformò nella quotidianità borghese in un clima depressivo oscillante tra "lamentazioni sull'insaziabilità delle masse (...), sul decadimento delle istituzioni finora deputate alla protezione, (e) teorie sulla decadenza (...), fuga nel nichilismo e in un'interiorità protetta dal potere" (Doerner 1973, p. 11). Il movimento giovanile in Germania simbolizzò di conseguenza l'abbandono di questa società meccanica fredda e indaffarata e si incamminò alla ricerca dell'"uomo nuovo" come ricerca di sé, perché la gioventù doveva personificare l'uomo nuovo.

Oggi ci troviamo ancora in quell'epoca di crisi della modernità che raggiunse il suo primo culmine alla fine dell'Ottocento, all'epoca di Durkheim. Anche se definiamo il presente come "postmodernità" o "tarda modernità", con ciò non intendiamo la fine della modernità ma un'"altra" (seconda) modernità nella quale esiste non più un principio di sviluppo e progresso ma concetti di sviluppo della modernità plurali e anche contrastanti, che si rispecchiano nel dibattito sociale. Se da un punto di vista epocale ci troviamo, dopo circa cento anni, ancora nella modernità di Emile Durkheim e se consideriamo che la "postmodernità" anche di oggi è caratterizzata da un cambiamento strutturale della società del lavoro fortemente accelerato e difficilmente prevedibile per gli esseri umani e da uno sviluppo progressivo incalzante della divisione del lavoro nei nuovi processi di razionalizzazione, possiamo capire il motivo del nuovo interesse per il concetto di anomia proprio nel dibattito sociologico della fine del Novecento (Heitmeyer 1994). La crisi culturale e sociale della modernità, caratterizzata dalla divisione del lavoro, riemerge ad un nuovo livello evoluzione. Per via dell'internazionalizzazione

della divisione del lavoro, oltre all'effetto della svalorizzazione della mano d'opera umana, si manifesta un pericolo di *disembedding*.

Nel concetto di anomia questo tema fondamentale dell'integrazione sociale riuscita e non riuscita nel processo della moderna divisione del lavoro ha trovato fino ad oggi una spiegazione sociologica. Il fatto che la divisione del lavoro industriale rappresentasse il principio centrale di sviluppo delle società capitaliste industriali era *la* consapevolezza che dominava le analisi e i dibattiti sull'economia politica dell'Ottocento. Ricordiamo l'analisi teorica della crisi di Marx dove il tema dell'alienazione, cioè la trasformazione del lavoro in merce nella divisione del lavoro e di conseguenza la sua disumanizzazione sono messe in primo piano. A differenza di Marx, Durkheim poté osservare la nuova dialettica sociale di sviluppo del capitalismo e riconoscere come gli opposti principi dell'economia capitalista e del movimento (operaio) di emancipazione sociale si potevano intrecciare a livello strutturale (dunque non intenzionale) nella nuova figura di sviluppo della modernità *del capitalismo sociale* (cfr. Heimann 1929). Per lui il principio strutturale della moderna divisione del lavoro è rappresentato non dalla distruzione sociale ma al contrario dall'integrazione sociale. Di conseguenza egli evidenzia anche la dimensione sociologica della divisione del lavoro: con la crescente differenziazione sociale delle moderne società industriali aumenta la *densità sociale* (cioè gli esseri umani dipendono socialmente gli uni dagli altri in misura maggiore rispetto a prima) e di conseguenza anche la necessità storica di creare e imporre modelli di integrazione sociale e di morale collettiva a livello sociale (*densità morale*). Questa morale della dipendenza (definita da Durkheim "solidarietà organica" equivalente alla differenziazione e integrazione funzionale dell'organismo umano) è allo stesso modo il collante sociale della divisione del lavoro industriale. La dimensione morale dell'integrazione è in conflitto con la dimensione economica del calcolo materialistico che guida la divisione del lavoro industriale e, una volta resosi autonomo e trasformatosi in crisi economica, può avere effetti socialmente distruttivi, indebolendo la morale collettiva della reciprocità (egoismo individualistico) e esponendo individualmente gli uomini alla crisi e portandoli ad una situazione anomica:

Nei casi di disastri economici si verifica infatti un declassamento che spinge bruscamente certi individui in una situazione inferiore a quella occupata fino allora. Essi debbono così diminuire le proprie esigenze, restringere i bisogni, imparare a contenersi di più. Per quanto li concerne tutti i frutti dell'azione sociale vanno perduti e la loro educazione morale è da rifare. Ora, non è che la società possa piegarli in un attimo a questa nuova vita e subito insegnare a esercitare su se stessi un sovrappiù di costrizioni cui non sono avvezzi. Ne consegue per loro una inidoneità alla condizione sopravvenuta di cui la semplice prospettiva è per essi intollerabile. Da qui le sofferenze che li distaccano da una vita diminuita prima ancora che ne abbiano fatto l'esperienza. Né diversamente accadde quando la crisi ha per origine un improvviso accrescimento di potenza e di fortuna. Anche in questo caso, mutate le condizioni di vita, la scala su cui si regolavano i bisogni non può rimanere la stessa, ma deve variare con le risorse sociali, perché possa determinare grosso modo la parte destinata ad ogni categoria di produttori. (...) Non si sa più ciò che è possibile e ciò che non lo è, ciò che è giusto e ciò che non è giusto, quali sono le rivendicazioni e le speranze legittime, quali quelle che vanno oltre la misura. E così non v'è nulla cui non si pretenda. (...) Le stesse esigenze fanno sì che sia impossibile soddisfarle. Le ambizioni sovraeccitate vanno sempre oltre i risultati ottenuti, quali essi siano, perché non sono consapevoli di non dover andare oltre. Nulla può accontentarle e l'agitazione si ricarica da sola, di continuo, senza riuscire mai a placarsi. (Durkheim 1893/1988, pp. 307-308)

Il problema anomico consiste dunque nella confusione dello sviluppo sociale per il singolo. Indipendentemente dalla prosperità eccessiva o dal crollo dovuto a una crisi sorprendente e imprevedibile, nella teoria dell'anomia è determinante che gli uomini subiscono da un lato una pressione socio-strutturale ma contemporaneamente non conoscono i limiti della società e le autorità normative a cui fanno riferimento per trovare il loro equilibrio psico-sociale e di conseguenza la soddisfazione dei bisogni. Neanche l'incremento illimitato crea soddisfazione perché richiede sempre del nuovo. Oggi diremmo che l'anomia sociale è collegata ad una forma particolare di *stress*, un disagio di cui non si capisce l'origine, che non è controllabile e può produrre un senso di minaccia e impotenza non specifiche, che a loro volta, nella società competitiva della divisione di lavoro, possono trasformarsi in

paure di fallimento e concorrenza e portare a quelle forme di comportamento socio-patologico illustrate da Durkheim nel suo libro "Il suicidio". L'essere umano come essere sociale necessita dunque di una risposta sociale equilibrata: "Un qualsiasi essere vivente non può essere felice né vivere se i suoi bisogni non sono in sufficiente rapporto coi suoi mezzi" (Durkheim 1897/1973, p. 300).

Visto che Durkheim, come sociologo, voleva far comprendere questa connessione non in modo psicologico ma esclusivamente sociologico, possiamo interpretare che i mezzi a disposizione si riferiscano alla struttura sociale e i bisogni siano quelli creati socialmente. In questo modo Durkheim ha operazionalizzato come agire sociale il legame tra struttura sociale e comportamento umano descritto nel suo concetto di anomia. Anche il suicidio è quindi un comportamento sociale deviante.

Il fenomeno dell'anomia deriva dalla struttura della moderna divisione del lavoro che segue una razionalizzazione tecnico-economica con cui l'individuo stenta a tenere il passo e che può avere effetti socialmente disgreganti. Poiché questa tematica fondamentale della divisione del lavoro esiste ancora oggi nella tarda modernità, anzi è divenuta persino più complessa e più accentuata, possiamo considerare la teoria dell'anomia come un paradigma ancora valido, esemplare per la modernità e dunque di carattere epocale.

Questo contenuto epocale del concetto di anomia di Durkheim si può efficacemente illustrare comparandolo con la "società del rischio" di Ulrich Beck (1986), l'analisi sociale sulla tardo-modernità più conosciuta in Germania alla fine del Novecento. Si potrà allora scoprire come la struttura di base del paradigma di individualizzazione di Beck sia già presente nella teoria di Durkheim. Secondo Beck l'individualizzazione causata e accelerata dalla divisione industriale del lavoro è un processo epocale in cui ci troviamo ancora oggi, anche se in un modo qualitativamente differente rispetto al passato. La tesi fondamentale di Beck della individualizzazione come sganciamento dell'essere umano da milieu socio-morali tradizionali è già presente in Durkheim: la divisione del lavoro non ancora o ancora poco

svilupata del periodo pre-industriale e all'inizio del periodo industriale corrisponde a forme sociali di solidarietà tradizionale "meccanica" (i milieus socio-morali tradizionali secondo Beck). Nel processo dell'individualizzazione accelerato dalla divisione del lavoro tali forme sociali si disgregano e si trasformano in una "solidarietà organica" non visibile e non direttamente disponibile agli esseri umani dove essi sono individualizzati ma al contempo socialmente più dipendenti gli uni dagli altri. Come Durkheim anche Beck considera la rischiosa ricerca di riferimenti sociali integrativi come problema derivato dall'individualizzazione (con la differenza che alla fine del Novecento le spinte all'individualizzazione si sono accelerate e intensificate):

- Costellazioni anomiche richiedono un agire con cui l'individuo cerca non solo di riconquistare un equilibrio sociale ma anche di riappacificarsi con se stesso. In questo modo – a livello di teoria del soggetto – va interpretata l'immagine di Durkheim del "legame allentato tra sé e la vita" espresso in maniera poco comprensibile in chiave psicologica.
- I lavori di Durkheim, anche secondo Doerner, ci sollecitano proprio ad integrare nel concetto di anomia – anche a livello teorico, ma in maniera interdisciplinare – la grande quantità di riferimenti alla struttura psichica e allo stato d'animo socio-emozionale del soggetto difficilmente altrimenti integrabili nella teoria.
- Il piano dell'agire sociale è tematizzato ma non integrato nella teoria. In Durkheim l'agire si sviluppa dalla richiesta strutturale di superamento (potremmo dire di coping) posta dalla situazione anomica; ma non si riferisce solo alle norme (in via di disgregazione) ma anche al proprio Sé e alla relazione con gli altri esseri umani. È un agire sociale rivolto al coping.

Qui di seguito vogliamo indagare la soggettività e l'agire sociale nel contesto di strutture sociali anomiche tramite un ampliamento teorico. A tale scopo cominciamo con il concetto di anomia di Merton in cui si cerca di approfondire il problema del fine e dei mezzi esposto da Durkheim in relazione a società e individuo. Anche in Merton il concetto di azione mantiene una derivazione social-strutturale e non ha ancora un riferimento al soggetto.

Tuttavia questo approccio si presta come un buon punto di partenza per una teoria della socializzazione socio-strutturale del comportamento di coping in costellazioni anomiche.

3.2 Dal concetto di adattamento alla prospettiva dell'azione

Negli anni trenta il sociologo americano Robert K. Merton, ricollegandosi a Durkheim, ha contribuito ad approfondire e a differenziare la costellazione mezzi/fini nel concetto di anomia (Merton 1968). Egli rivolge il suo interesse non solo agli effetti patologici della divisione sociale del lavoro ma indaga la questione generale della produzione del comportamento deviante nelle società moderne. Con la sua sistematizzazione, Merton cerca inoltre di spiegare il fatto che nel caso della dis-integrazione sociale si possano sviluppare *contemporaneamente e parallelamente* comportamenti devianti e comportamenti conformi. Merton giunge alla seguente conclusione: quando in una società moderna basata sulla divisione del lavoro esiste una dissonanza tra le aspirazioni generali culturalmente prescritte (e socialmente sanzionate) e le vie per accedere ai mezzi legittimi per la realizzazione di queste aspirazioni, nasce una situazione di *integrazione disturbata* che viene percepita dai soggetti come una assenza sociale di regole (*anomia*). I soggetti dunque tentano di superare questa situazione anomica, in relazione alla loro struttura sociale e alle risorse biografiche, per salvaguardare la propria capacità di agire. Per tale motivo essi cercano di normalizzare questa situazione vissuta come anomica. Con il suo concetto di anomia, Merton prende in considerazione il problema dell'anomia nella situazione storica specifica della società statunitense del XX secolo: il raggiungimento del benessere (*moneysuccess*) rappresenta la meta più elevata della società americana e della sua cultura quotidiana, tuttavia le opportunità di raggiungere questa meta sono distribuite in modo diseguale a causa delle strutture di classe e di ceto nonché dell'esclusione sociale delle persone migranti. Per molti si crea dunque un abisso tra i fini stabiliti culturalmente e le possibilità reali offerte dalla struttura sociale di accedere ai mezzi legittimi (ad esempio una buona professione con un relativo reddito). Al soggetto rimane solamente la scelta di adeguarsi a questa situazione predeterminata oppure di utilizzare dei mezzi illegali o di ribellarsi all'ordine sociale che sostiene questa relazione

anomica tra fini e mezzi. A partire da questo spettro di comportamenti possibili Merton ha sviluppato una tipologia di comportamenti di adattamento alle relazioni anomiche tra fini e mezzi in una società:

- *conformità* (cioè accettazione ed adattamento alla situazione)
- *ritualismo* (i valori della società non vengono introiettati, perché considerati illusori e causa di ansie e rischi, ma il soggetto resta comunque fedele alle norme istituzionali, legittimandosi con riflessioni del tipo: "i soldi da soli non fanno la felicità")
- *innovazione* (ricerca di mezzi diversi per raggiungere la meta)
- *rinuncia* (alla competizione sociale)
- *ribellione* (contro l'intero sistema di fini e mezzi della società)

L'aspetto interessante e stimolante della tipologia di Merton consiste soprattutto nel fatto che conformità e comportamento deviante non si sviluppano solo parallelamente (vale a dire nella stessa struttura sociale) ma anche all'interno del medesimo tipo di coping possono emergere modelli di adattamento opposti. Di conseguenza il tipo di adattamento *innovazione* (ricerca di mezzi diversi) comprende sia il riformatore politico o persino il rivoluzionario sia il semplice ladro. Tutto ciò diventa possibile a causa dei contesti *strutturali* – sociologici – in base ai quali ogni singolo soggetto reagisce a seconda del proprio sfondo sociale e biografico. Su questo piano strutturale anche i tipi di adattamento opposti possono essere messi in relazione, evidenziando così di nuovo la tesi fondamentale secondo la quale il comportamento deviante è un tipo di comportamento indotto dalla struttura sociale e l'anomia è parte integrante della società industriale caratterizzata dalla divisione del lavoro.

Qui emerge chiaramente l'approccio sociologico al comportamento dei soggetti nell'agire sociale su cui Merton, recuperando appieno la tradizione durkheimiana, insiste: le strutture sociali provocano nei soggetti motivazioni e comportamenti che sono spiegabili a livello sociologico e per questo non solo riconducibili ad un ambito psicologico. In questo senso Merton è ottimista e convinto che la struttura sociale, di fronte all'ambivalenza della divisione del lavoro nella società, crei non solo prospettive patologiche ma

soprattutto prospettive innovative ricche di possibilità di sviluppo, in grado di promuovere le capacità di intervento dell'individuo. Perciò non tutti i tipi di adattamento vanno intesi come forme di comportamento reattivo passivo – alcune (ad esempio *innovazione, ribellione*) sono piuttosto espressioni di un agire sociale attivo *creato* dalle strutture sociali, cioè un agire che viene stimolato dal sociale anziché dalle pulsioni soggettive dell'individuo. La direzione finale e il tipo di contenuto dell'agire sociale risulteranno dall'interazione tra condizioni sociali e prospettive individuali e biografiche dell'azione.

3.3 Il Sé anomico

Mi pare strettissima la connessione tra i problemi familiari di socializzazione e il comportamento di coping da parte dei bambini e ragazzi che ne risulta, e tra le modalità del loro scivolare in (o a volte del loro “cercare”) situazioni e costellazioni potenzialmente devianti e i processi definitori di etichettamento e di criminalizzazione innescati da alcune istanze di controllo sociale. Per la successiva argomentazione è dunque opportuno valersi di una grande selettività e riflessività quando ci si varrà di concetti e diagnosi mutuati dalla psicologia del profondo. È necessario inoltre selezionare concetti compatibili ai vari aspetti citati in modo interattivo, nel senso di una *ricerca sulla socializzazione psicoanaliticamente fondata* e di concetti che non producano teorie stigmatizzanti e criminalizzanti. Proprio su questa seconda premessa si basano il paradigma del “Sé rifiutato” dello psicoanalista svizzero Arno Gruen, e quello della “tendenza antisociale” dello psichiatra dell'infanzia americano Donald Winnicott.

Durante la socializzazione i momenti fondamentali del confronto con il Sé affondano le loro radici – in maniera sia generale sia dal punto di vista della *differenza di genere* – nelle strutture profonde infantili dello sviluppo dell'identità. I temi (che coinvolgono tutto l'arco della vita) dell'equilibrio tra legame e distacco, attrazione e repulsione, senso di protezione e di abbandono costituiscono il substrato endogeno dal quale si possono sviluppare processi di disintegrazione del Sé e trasformarsi in disposizioni a comportamenti devianti. La tesi che ne deriva è la seguente: quando l'equilibrio

interiore del Sé in interazione con il mondo sociale è minacciato, diventano probabili quelle tendenze di scissione ed astrazione (cioè l'incapacità di immedesimarsi nell'altro), che causano la devianza. Esse sono interpretabili come impulsi a ritrovare la sicurezza interiore del Sé, una sorta di autovalorizzazione e un equilibrio tra la condizione pulsionale interiore e la condizione sociale (comportamentale) esterna.

In questo modello psicoanalitico di socializzazione brevemente schematizzato viene proposta un'analogia significativa rispetto alla disposizione alla devianza: l'impotenza interiore (non essere sicuri di se stessi) e l'impotenza sociale esterna (non essere sicuri della società) hanno una relazione interdipendente. Il Sé anomico e l'ambiente si avvicinano. Le più recenti ricerche sulla violenza improntate alla dimensione della socializzazione hanno fornito dimostrazioni empiriche di tale connessione. È evidente la correlazione significativa tra il comportamento violento e i disturbi di autostima: gli adolescenti usano la violenza per attirare l'attenzione su di sé, per dimostrare la loro esistenza, per sentirsi potenti almeno in situazioni di violenza. Questo processo non è intenzionale ma diviene comprensibile alla luce degli stati d'animo sul vissuto della violenza espressi da questi adolescenti. In un film realizzato nel 1993 nella Germania Est sugli adolescenti con tendenze violente, i ragazzi esprimono ripetutamente la loro sensazione di un stato di ebbrezza durante l'atto violento, raccontano di sentirsi "bene" e di provare piacere nel sentire se stessi superiori e la vittima inferiore. La sensazione che i ragazzi provavano in quei momenti era solo una sensazione alienata, non conoscendo più in quel momento né se stessi né la vittima. In queste situazioni si manifestano i meccanismi psicofisici dello *sfogo della propria impotenza*, della *proiezione* sui più deboli e dell'*astrazione*: non è la persona in sé che viene umiliata ma la propria impotenza e il piacere che ne deriva non è nient'altro che l'odio per l'impotenza trasformato a livello emozionale. La forza esterna dimostrata nel comportamento deviante e l'indigenza e l'impotenza interiori sembrano trovarsi in una connessione tipica, la quale a sua volta struttura l'agire di questi soggetti in modo particolare.

A questo punto si può compiere un passo importante verso una riformulazione della teoria sull'anomia basata su una teoria del soggetto. Ora è possibile spiegare il fatto che la struttura sociale anomica non viene semplicemente "replicata" nell'individuo, ma che nella formazione dell'identità del soggetto si svolge un processo conflittuale che dimostra a sua volta caratteristiche anomiche e che viene influenzato dal sociale senza però esaurirsi in esso. È questo il problema principale dell'equilibrio tra il Sé e l'ambiente sociale: quando tale equilibrio è disturbato si generano impulsi e disposizioni a un comportamento deviante (il quale poi ovviamente si struttura come tale solo nei processi di interazione e di controllo sociali).

3.4 Le anomalie legate alla differenza di genere

La gerarchia dei generi e la differenza di genere si rispecchiano anche nelle strutture anomiche:

(...) le ragazze sono sensibilmente meno presenti in tutti gli ambiti criminali. L'orientamento tradizionale verso la famiglia ed il contesto relazionale (...) proteggono le ragazze dalla scelta di mezzi illegali, rispetto ai quali inoltre esse hanno minori possibilità d'accesso a causa della socializzazione tipica di genere. (Ziehlke 1993, p. 215)

Queste differenziazioni specifiche di genere dell'approccio classico all'anomia (relazione tra mezzi e fini) e della teoria delle opportunità differenziali (Morris 1964) fanno riferimento alla teoria della socializzazione di genere secondo la quale, in seguito alla logica della divisione gerarchica del lavoro in base al genere e alla sua ricostruzione sociale nell'agire quotidiano, i ragazzi e gli uomini, per ciò che attiene alle loro emozioni e azioni, vengono spinti verso "l'esterno", diventando competitivi e non pienamente capaci di provare emozioni per se stessi e per gli altri. Invece le ragazze e le donne si orienterebbero maggiormente verso "l'interno", verso il contesto domestico e riproduttivo e, di conseguenza, verso una morale di empatia e di cura. A ciò corrisponde anche una struttura delinquenziale tipicamente femminile: "la maggioranza dei delitti femminili è determinata dal tipo di occupazione privata svolta dalla donna" (Brökling 1980). La situazione può

diventare anomica per le donne soprattutto quando tentano di realizzarsi verso "l'esterno" e non solo percepiscono di essere ostacolate ma sentono contemporaneamente la pressione sociale a dedicarsi al contesto interno familiare (problematica della conciliabilità). Le situazioni di stress che ne risultano possono favorire l'insorgere di conflitti familiari e relazionali nonché di atti di violenza sui figli. Gli uomini approdano a relazioni anomiche in modo analogo quando si dedicano maggiormente al "contesto interno" familiare, mettendo in secondo piano la propria realizzazione nel lavoro per poi accorgersi che questo nuovo ruolo maschile non è riconosciuto né a livello sociale né nelle relazioni quotidiane.

Ai paradigmi di attribuzione dello spazio sociale ed istituzionale dell'"esterno" maschile e dell'"interno" femminile connessi alla divisione gerarchica del lavoro in base al genere corrisponde pure la dualità tradizionale di *pubblico* e *privato*. Gli uomini dominano ancora la vita pubblica e le donne si vedono ancora oggi maggiormente relegate nel privato. Perciò alle donne vengono attribuite abilità di empatia e di cura verso gli altri e una minore competitività – qualità che si sono sviluppate nell'ambito privato della famiglia e nell'ambito relazionale domestico e che non devono necessariamente sconfinare nella sfera pubblica. In questa direzione vanno alcune ricerche che hanno analizzato nel loro lato oscuro le definizioni tradizionali dell'essere donna ed i principi femminili di *coping interiore*: è emerso così che le donne, avendo acquisito le loro capacità di cura nel contesto familiare (ciò vale soprattutto per le donne in situazioni socialmente precarie ed emarginate) non hanno avuto nessuna (o solo poche) opportunità di acquisire esperienze personali dirette (e spesso mediate dall'uomo) del mondo sociale esterno. Quel mondo per loro rimane poco chiaro e può trasformarsi in una minaccia quando la famiglia deve affrontare una crisi. Se la preoccupazione per la famiglia si trasforma in paura, le donne cercano di separare questa paura dalla situazione familiare e di proiettarla sui più deboli, ad esempio sulle famiglie socialmente più deboli o su quelle immigrate. A tale riguardo Holzkamp e Rommelspacher (1991) giungono alla conclusione che "l'esclusione e l'ostilità sono strutturalmente collocate nella cura richiesta alle donne per l'uomo (marito), per il proprio figlio."

Però anche sulle famiglie stesse possono ripercuotersi negativamente gli atteggiamenti premurosi attribuiti alle donne, soprattutto nel caso in cui la famiglia venga a trovarsi in una situazione di stress o di crisi. Dalla madre si pretende tutto: ovviamente deve tenere unita la famiglia, anche quando non se ne sente in grado. Col tempo questo sovraccarico può tradursi in violenza contro i figli e successivamente in autodistruzione. Anche l'attribuzione idealizzata delle virtù femminili può limitare le donne. Malgrado ciò esse ci si aggrappano, pur accorgendosi di non farcela più né con i bambini né nella relazione di coppia. Cominciano a sentirsi responsabili del comportamento inadeguato dei figli o del marito e si sentono scisse tra sensi di colpa e rancore impotente verso se stesse (o a volte sotto forma di atti violenti contro i figli più deboli).

Invece gli uomini hanno la tendenza a portare nell'ambito privato della famiglia le loro immagini esternalizzate di competizione e di razionalità, rimuovendo l'empatia. Essi desiderano che la famiglia "funzioni" e perciò tentano di ignorare i problemi e i conflitti o di reprimerli anche con la violenza. Anche "l'indigenza sessuale" maschile di carattere patriarcale rappresenta una fonte di conflitti e di minaccia nella convivenza familiare: essa deriva soprattutto dall'impedimento precocemente subito dai ragazzi e dagli uomini di accedere alle emozioni e all'empatia. Tale impedimento li spinge a ricercare tutto ciò nella sessualità, così da essere quasi costretti ad una *sessualizzazione coatta* perché la sfera emozionale pare essere altrimenti preclusa.

Nelle relazioni familiari strutturate in base alla gerarchia di genere emerge un paradigma che vede le donne ritirarsi per appianare le situazioni minacciose. Le donne sperano in un miglioramento della situazione se riducono i propri bisogni di fronte al partner oppressivo o violento. (...) Le donne hanno delle immagini di regolazione che vanno a loro scapito. Il fatto che la situazione normalmente non migliori è dovuto alla difficoltà di porre dei limiti, il che crea in seguito un nuovo dislivello di potere; così il comportamento violento sembra apparentemente legittimato anche nelle interazioni. (Funk 1997, p. 252)

Emerge dunque che la prospettiva della gerarchia di genere conferisce una struttura peculiare al problema dell'anomia della società industriale moderna. Sia uomini che donne ricorrono a strategie e strumenti specifici di genere che si dimostrano problematici rispetto al raggiungimento di obiettivi familiari ed extra-familiari e possono costituire la base di un comportamento antisociale. Non si tratta però solo di una dualità del comportamento maschile e femminile. Visto il paradigma socio-strutturale della teoria dell'anomia si tratta piuttosto di tendenze socio-strutturali con una grande gamma di variabilità in cui si muovono diverse tipologie di mascolinità e femminilità che vengono più o meno risucchiate (a seconda delle risorse psicosociali) nel vortice di tali tendenze tipiche di genere.

Negli anni novanta ci si è iniziati a porre l'interrogativo se la cultura del successo economico della società postmoderna, che coinvolge ed attira in ugual misura uomini e donne, sia riuscita a sfumare le differenze di genere, perché le donne orientate al successo agiscono nella sfera pubblica e si comportano in modo deviante tanto quanto gli uomini. In realtà lo sviluppo generale è ancora imprevedibile. I mass media riferiscono in modo sensazionalistico di ragazze che sono violente quanto i ragazzi e di donne prive di scrupoli che perseguono solo i propri interessi personali nella competizione professionale. Questa tendenza da parte delle donne a "recuperare" terreno rispetto agli uomini nel settore dei comportamenti devianti e delinquenti è già stata affrontata negli anni Settanta dalla criminologia americana con il concetto di "mascolinizzazione" (cfr. Adler 1975).

Tuttavia l'avvicinamento sociale e culturale di uomini e donne nella quotidianità della società industriale postmoderna della fine del XX secolo, il recupero delle donne e la decostruzione del predominio maschile non hanno affatto eliminato le anomalie tipiche di genere della società industriale basata sulla divisione del lavoro, ma le hanno piuttosto complicate con rilevanti ambiguità. Possiamo descrivere tale fenomeno mediante un concetto "modernizzato" di anomia, che descrive lo sganciamento dell'integrazione sociale dall'integrazione sistemica. Anche nella logica integrativa sistemica

della società industriale postmoderna non solo continua ad esistere il principio gerarchico di una maggiore considerazione del lavoro retribuito da parte del mercato e di una minore considerazione del lavoro domestico e relazionale "esterno al mercato", ma tale differenza di considerazione si è persino rafforzata a causa della pressione della competizione globale. Il mercato si è in gran parte internazionalizzato. Viene valutato maggiormente tutto ciò che rende la merce più competitiva e non ciò che rende il lavoro più utile e più umano per l'individuo. Al contrario: si pretende che la persona sia disponibile, sostituibile e disposta a qualsiasi cambiamento tecnologico ed economico. Negli anni novanta del XX secolo in un'intervista un politico tedesco – alla domanda su quale aspetto dell'economia statunitense riscuotesse la sua ammirazione – rispose: il fatto che in media nessuno/a americano/a viva più di sette anni nello stesso luogo per rimanere mobile in una società del lavoro costantemente in trasformazione. Questo significa che la pressione del sistema sulla disponibilità degli individui e di conseguenza l'obbligo dell'esternalizzazione sono molto aumentati. Oggi questa pressione all'esternalizzazione non pesa più principalmente sugli uomini ma soprattutto sulle donne, le quali hanno recuperato terreno attraverso il sistema d'istruzione e formazione e si trovano adesso, questa volta a un livello molto più evoluto del rapporto tra i sessi, di nuovo esposte alla problematica della conciliabilità. Ciò avviene soprattutto quando la competitività economica tra i generi, che sembra essere diminuita a livello di integrazione sociale e che fa emergere un'intesa sociale e culturale dei generi, in un momento di crisi economica e di trasformazione strutturale accelerata, si ripresenta mettendo in discussione il livello di integrazione sociale già raggiunto. Le donne vengono più colpite dalla disoccupazione che gli uomini; esse sono meno disponibili degli uomini, se diventano madri e decidono di costruire una famiglia. I modelli sociali esternalizzati della competitività e della rimozione ricominciano ad attecchire, portando con sé una cultura impositiva della mascolinità economicamente legittimata.

3.5 Coping: strategie maschili e femminili

L'analisi fin qui condotta riflette l'urgenza di inquadrare la problematica della devianza da un punto di vista dell'appartenenza sessuale. Il numero e la modalità dei crimini commessi rilevano di fatto una significativa differenza di genere. Poiché le condotte antisociali e autolesive sono imputabili alla difficoltà di sviluppare adeguate abilità di adattamento in condizioni di vita problematiche e si spiegano altresì solo in riferimento alle strategie adottate, occorre ricercare ed evidenziare le differenze che intercorrono tra i due sessi. Le differenze di genere aiutano a tracciare il profilo dei comportamenti devianti; si tratta tuttavia di un profilo instabile che varia con i mutamenti biografici. In questo senso abbiamo a che fare più con *tendenze* che non con polarità o dualismi comportamentali. La socializzazione maschile, le pressioni educative e sociali spingono i maschi a rinunciare all'elaborazione dei propri stati interiori. La conseguenza è l'adozione di specifiche strategie adattive in adolescenza e in età adulta prettamente orientate verso il mondo esterno.

Il principio di *esternalizzazione* combina i processi percettivi e le attività nel mondo esterno con la mancanza di contatto e relazione con il sé (disconnessione), da cui derivano l'incapacità di provare empatia per l'altro, e dunque una scadente abilità di costruire legami affettivi, nonché il monito per cui il prestare attenzione a "chi si è" porta a prendere coscienza delle proprie debolezze. Questo principio di adattamento corrisponde inoltre all'immagine tradizionale dell'uomo all'interno della società e a un modello tuttora dominato dalla persistenza di gerarchie di genere, in particolare nel mondo del lavoro: l'uomo dev'essere incentrato sulla professione, deve esporsi alla concorrenza, sapersi imporre sugli altri e non dare segni di debolezza. Ciò non significa che gli uomini non provino sentimenti, ma che tendenzialmente non è loro concesso manifestarli. L'esternalizzazione riflette inoltre una forte ansia di abbandono e paura di perdere i legami affettivi, in particolare nei confronti delle donne.

I dati riportati dai consultori per uomini rivelano che l'incapacità di sostenere la perdita dei legami affettivi e l'ansia di abbandono genera la profonda e inconscia convinzione di essere senza possibilità di agire, in particolare nei casi in cui i legami familiari e la stabilità di coppia sono dati per scontati e

vissuti con possessività. Molti uomini descrivono la separazione come qualcosa che gli è stato "portato via" e tentano di ristabilire i legami attraverso l'uso della forza (violenza per amore). La frenetica attività nel mondo esterno combinata alla profonda ansia di abbandono produce un impulso al controllo e alla padronanza delle situazioni. L'uomo ha bisogno di fare affidamento sul corretto funzionamento dell'universo interno ed esterno. Il padre che è assente in famiglia è il capo sempre presente al lavoro. Il controllo non ammette interferenze emotive e affettive o empatiche verso coloro che falliscono. Qualsiasi carenza nel sistema di controllo costituisce una minaccia di fallimento personale.

Ciò spiegherebbe perché molti uomini tentano di mantenere il controllo a tutti i costi e con ogni mezzo – anche gli atti abusanti. L'impulso al controllo trova corrispondenza nella chiusura in sé stessi e nel *mutismo*. Gli uomini parlano molto e di svariati temi – donne, automobili, finanza, associazioni, carriera – ma quasi mai di loro stessi. Non rivelano molto di sé – l'interiorità non sembra contare molto negli ambienti maschili – danno sempre l'impressione che a casa e al lavoro vada tutto bene. Gli uomini sembrano intendersi tra loro "senza troppe parole".

Durante le consulenze si deve cercare innanzitutto di separare il mondo esterno: la problematica, il reato, la pressione subita dai colleghi o dalla società, e poi creare uno spazio in cui gli uomini possano rivelare le *proprie* ansie e parlare di se stessi. Ovviamente si tratta di un processo che richiede tempo ed elaborazione. Nel corso delle sedute emergerebbe di fatto il tipico orientamento maschile per la prestazione. Gli uomini forniscono le ragioni per un dato comportamento o situazione e si mettono in competizione con il professionista che offre invece motivazioni alternative. Gli uomini sentono il bisogno e il desiderio di gestire i problemi personali in modo *razionale*. La sopravvalutazione della logica esterna delle cose e la svalutazione della logica interna delle emozioni fa sì che gli uomini provino appagamento quando vengono loro imposti dei condizionamenti e provino invece disagio quando sono costretti a fronteggiare direttamente le emozioni o il senso di impotenza, sebbene, anche in questo caso, entrino in gioco i meccanismi di difesa tra cui la razionalizzazione.

Al principio di esternalizzazione maschile corrisponde il principio di *interiorizzazione* femminile. La socialità delle donne è fortemente condizionata dalle relazioni affettive. Se le donne temono l'isolamento per via delle aspettative connesse al loro ruolo e a causa della concorrenza, gli uomini temono invece che la stabilità dei legami affettivi possa compromettere la loro autonomia (e, di conseguenza, competitività). Il modello comportamentale assegnato alle donne si basa sul principio di assistenza, partecipazione e premura, sostegno e rispetto per l'altro. Le adolescenti e le donne hanno infatti maggiore accesso al proprio universo interiore di quanto non ne abbiano gli adolescenti e gli adulti maschi. Le donne imparano presto a percepire e a esprimere i sentimenti e l'emotività e a dimostrarsi sensibili ed empatiche nei confronti degli altri. La società tende tuttavia a sottovalutare questa predisposizione e a ritenerla meno utile dell'esternalizzazione maschile. Alle donne sono attribuiti per natura carattere e comportamento da deboli, sofferenza emotiva e bisogno di sicurezza, propensioni che generalmente non sono attribuite agli uomini. Il risultato del mancato riconoscimento da parte della società delle capacità e abilità femminili è che le adolescenti e le donne adulte non provino neppure a esternare il loro pensiero, bensì tendino ad accettare passivamente le situazioni e a tenere tutto per sé. Ne consegue che le donne provano un forte senso di colpa anche quando sono le vittime degli scontri domestici. Secondo quanto riportato dai centri di accoglienza per donne, in molti casi le donne vittime di violenza fanno ritorno dai loro persecutori perché si colpevolizzano di aver abbondato la famiglia, ma più in particolare i loro compagni.

4. L'etichettamento

4.1 La teoria del labeling

Dobbiamo alla teoria del *labeling approach* la consapevolezza che la criminalità, la delinquenza e il comportamento deviante sono essenzialmente risultati di processi di etichettamento (labeling) e di attribuzione. La criminologia più recente intende questo approccio come un concetto critico che mette radicalmente in discussione la centralità dell'attore del reato e la personalizzazione del comportamento deviante da parte della criminologia tradizionale. Essa vuol dimostrare che nell'ambito delle interazioni e delle istituzioni sociali agiscono meccanismi che definiscono selettivamente i comportamenti "come comportamenti devianti, vale a dire che gli stessi comportamenti sono definiti sia come devianti sia come conformi" (Lamnek 1994, p. 24). Di conseguenza questi meccanismi rendono visibili le condizioni socio-strutturali e istituzionali che fanno sì che un individuo venga etichettato come deviante e un altro no (entrambi con un comportamento paragonabile). Ciò limita in modo rilevante le possibilità del soggetto di auto-definire il proprio comportamento, facendo sì che egli – anche in contrasto col proprio vissuto – assuma ed interiorizzi tali etichette, arrivando a viverle così come le istanze di controllo avevano previsto. Alla fine egli è diventato il criminale: l'adolescente che fallisce da sempre, l'alunno senza speranza. (...) servendoci di questo esempio, vediamo come i processi di etichettamento si svolgono non soltanto negli ambiti specifici del diritto penale ma anche nei processi sociali e istituzionali quotidiani.

Quindi siamo arrivati alla terza dimensione centrale del nostro modello conflittuale del comportamento deviante: il piano intermedio delle interazioni di attribuzione e controllo e dei suoi contesti istituzionali che regolano la prassi sociale del comportamento deviante e della criminalità. Lamnek riassume la posizione della criminologia critica riferita al labeling approach nel modo seguente: "La criminalità non è una caratteristica di un'azione ma è il prodotto di interazioni sociali, essa nasce di conseguenza in processi di attribuzione sulla base di strutture sociali" (1994, p. 60). L'autore non intende che la modalità di azione del soggetto sia socialmente

“indifferente”. Invece è determinante se e come il comportamento antisociale caratterizzato dalla volontà del Sé di imporsi senza riguardi verso gli altri e verso la loro integrità viene valutato a livello sociale. Occorre “analizzare i processi sulla base dei quali queste azioni si sono realizzate per quelli che le percepiscono” (Peters 1995, p. 97) e come vengono definite socialmente. Di conseguenza lo sguardo si sposta su quelli che reagiscono a comportamenti estranei alle norme e che in questo modo contribuiscono alla costruzione e al consolidamento di comportamenti devianti. E.M. Lemert ha evidenziato nella sua definizione classica della *devianza secondaria* questo aspetto di inversione della valutazione del comportamento presente nella teoria dell'etichettamento come comportamento di reazione interattivo: “La devianza secondaria si riferisce a una tipologia specifica di modalità comportamentali socialmente definite mediante le quali le persone reagiscono ai problemi creati dalla reazione sociale al loro comportamento deviante” (Lemert 1974, p. 433).

La persona con comportamenti antisociali riceve il suo status di deviante o criminale solo dal potere definitorio del controllo sociale. Non si comporta in modo criminale ma il suo comportamento diventa tale solo attraverso la sua criminalizzazione. Viene spontaneo chiedersi quali siano gli interessi (l'aspetto del potere) che dirigono questi processi di attribuzione e quali le possibilità per il singolo di comportarsi e difendersi (l'aspetto del contro-potere). A questo punto la struttura interazionistica della teoria dell'etichettamento diventa visibile. Il singolo riceve la sua identità sociale solo nel confronto interpretativo con il suo ambiente sociale. Nelle società moderne questo “processo di negoziazione” tra auto-percezione e percezione dall'esterno e auto-attribuzione e attribuzione dall'esterno non è più legata a una situazione o al caso. Le definizioni di criminalità e esclusione sociale non vengono riformulate ogni giorno ma esistono nelle singole società sia come figurazioni strutturali sia come precetti istituzionali. Il singolo ci “finisce dentro” e inizialmente gli sembra una situazione reversibile, quando scivola nei meccanismi definitivi del comportamento deviante. Quando poi però si ritrova dentro l'ingranaggio dei procedimenti giudiziari, polizieschi, amministrativi, del procedimento disciplinare della scuola ecc., si rende conto di

quanto il suo contro-potere sia minimo e capisce di essere esposto non più a situazioni negoziabili ma a strutture di controllo e di potere.

Non si tratta dunque più di azioni o di comportamenti antisociali ma di istanze e forme del *controllo sociale*. Con tale concetto si vuole evidenziare il fatto che l'essere umano come essere sociale non negozia tutti i giorni la sua socialità ma cresce in contesti sociali di attese che definiscono la normalità sociale e promettono al singolo un percorso biografico riuscito all'interno dei paletti della normalità. Si parte dal presupposto sociale che i singoli non si sottomettano semplicemente a questa normalità ma che la integrino e interiorizzino nella propria biografia. Il controllo sociale come "socializzazione di normalità" non è quindi un semplice processo di costrizione esterno ma un processo biografico interattivo di costruzione sociale della normalità e della coscienza morale. Quest'ultima è il presupposto della capacità degli individui stessi di sentire nella vita quotidiana il non adeguarsi alla normalità come devianza e quindi di considerare legittime le sanzioni sociali di fronte a comportamenti devianti. Questo aspetto è importante se si vuole intendere il controllo sociale non soltanto come mezzo di potere istituzionale ma soprattutto – e sempre più con l'attuale processo di individualizzazione sociale – come contesto della socializzazione quotidiana, come *setting* interattivo. In questo senso le persone con comportamenti devianti sono anche attori del controllo sociale, nel momento in cui lo sfidano come reazione, richiamando l'attenzione sui problemi di ordine. Questo controllo sociale inizia nella prima infanzia dell'individuo con la costruzione del Super-Io (costruzione della coscienza morale) e procede durante il processo di socializzazione successivo a livello mentale, interattivo e istituzionale. Perciò il controllo sociale come processo include la partecipazione del Sé, struttura l'equilibrio psico-sociale e quindi i processi di coping.

Ora possiamo capire che i processi educativi sono sempre anche processi di controllo e che quando ci comportiamo normalmente e mettiamo in rilievo questa normalità, diventiamo attori di controllo sociale. A questo riguardo il controllo "punitivo" della giurisdizione non è soltanto un atto sovrano compiuto dalle relative istituzioni e legittimato dal monopolio della forza dello

Stato, ma viene sostenuto anche dal senso della giustizia, cioè dal senso del controllo condiviso dalla maggioranza della cittadinanza. Anche a livello sociale il controllo sociale non è un processo unilaterale di imposizione del potere ma un processo reciproco di imposizione e accettazione. I sistemi autoritari vengono sostenuti da personalità autoritarie e viceversa.

4.2 La teoria del labeling come “socializzazione deviante”

Quanto descritto finora come coesistenza sociale di devianza e normalità, di stigma e accettazione, di pluralità ed esclusione sociale si riflette come contesto anomico sulla socializzazione di bambini e giovani. “Anomico” nel senso che i bambini e i giovani crescono in un ambiente caratterizzato da una forte confusione dei rapporti mezzi-fini rispetto all’insieme delle norme sociali e in cui fanno fatica a stabilire mete raggiungibili e ad operare distinzioni normative. Mentre negli ambiti socio-integrativi della vita quotidiana vige una pluralità o persino un’arbitrarietà di norme e le forme di interazione antisociali sono state detabuizzate di fronte alla competizione precoce dei titoli di studio e del carrierismo in ambito professionale, il blocco integrativo del sistema delle politiche di ordine pubblico e delle sanzioni punitive è diventato più rigido che mai. Il pericolo dell’esclusione sociale non è scongiurato ma è diventato più nascosto e più importante per il proprio percorso di vita.

Mentre negli anni settanta e ottanta del XX secolo si parlava ancora di carriere devianti differenziabili in base a chiari livelli di interazione tra adolescenti e istanze di controllo sociale e che evidenziavano tipiche corrispondenze di esclusione sociale quotidiana e definizione di devianza da parte delle istanze di controllo, oggi molti adolescenti e giovani adulti *scivolano* nel loro destino di devianza senza che per loro e il loro ambiente sia possibile individuare un contesto di carriera tradizionale. Infatti anche i comportamenti devianti e la normalità sono sottoposti al processo sociale di individualizzazione e biografizzazione. Di fronte al rischio biografico individuale di ritrovarsi in aree di devianza, l’influenza del milieu e del ceto di provenienza con la corrispondente diagnosi di devianza è diminuita.

Se riformuliamo allora la teoria del labeling (o dell'etichettamento) come concetto di socializzazione deviante, cioè socializzazione come processo biografico progressivo di interazione con l'ambiente sociale e con il proprio Sé, questa costellazione sociale e tendenzialmente anomica di norme definisce poi il contesto per le condizioni sociali ambientali e per il loro affrontabilità individuale. Perciò come Durkheim e Merton intendiamo la costellazione anomica non più come costellazione di mezzi-fini nel contesto di norme sociali già date e non messe in discussione, ma – dal punto di vista del soggetto – come realtà confusa (per via della scissione tra integrazione sociale e sistemica) e plurale in cui la devianza si sviluppa e determina. Da questa prospettiva che dà conto della dimensione di interazione e di socializzazione possiamo dunque collegare il concetto di anomia riformulato in termini di teoria dell'azione e il concetto di etichettamento.

Nel capitolo sul Sé anomico abbiamo già descritto come i bambini e i giovani non arrivano per caso in zone di comportamento deviante e di controllo sanzionatorio, ma che possono sviluppare tendenze antisociali durante il percorso di socializzazione familiare e infantile. Questi minori possono quindi scivolare e restare intrappolati in ambiti di devianza più facilmente che i minori provenienti da contesti di sviluppo più equilibrati a livello psico-sociale. Nella sociologia della devianza tali "disposizioni all'annessione" vengono definite *devianza primaria*. Esse diventano successivamente comportamenti devianti solo se vengono socialmente rilevati e se ricevono una reazione formale o informale. Le reazioni informali sotto forma di giudizi negativi sul comportamento manifestato provengono spesso dall'ambiente sociale più vicino, ad esempio dalla cultura dei pari che esclude il bambino / ragazzo, facendolo diventare un emarginato. Questi ragazzi esclusi cercano spesso di unirsi a gruppi la cui coesione è costituita dal vissuto subculturale dell'esclusione che viene proiettato su altri soggetti più deboli (ad esempio migranti o disabili) o che accettano la classificazione di "deviante" o "criminale" come stigma del gruppo, costruendoci sopra la loro identità e dimostrandola all'esterno con i relativi comportamenti delittuosi. A questo punto interviene il controllo sociale formale nei panni della polizia e del tribunale. I comportamenti devianti restano nell'ambito del

controllo sociale informale fin quando il giovane riesce a evitare istanze di controllo formali o viene protetto dalla famiglia o dal gruppo. In questo contesto gioca un ruolo importante la provenienza sociale, l'etichettamento del milieu: in un quartiere conosciuto come zona a rischio dal punto di vista sociale, in cui abitano soprattutto famiglie socialmente svantaggiate che si suppone non riescano a correggere il comportamento extrafamiliare del figlio ma che anzi lo rafforzino attraverso le modalità comportamentali familiari, è più probabile che il responsabile del supermercato denuncerà un furto o un atto di vandalismo rispetto ad un quartiere privilegiato dove i genitori sono interessati ad un patteggiamento amichevole e ad un indennizzo del danno a livello privato. Un ulteriore fattore è il diverso comportamento dei bambini e dei giovani stessi. Proprio nel dibattito sul labeling negli anni Settanta si è sempre fatto notare che i giovani provenienti dal ceto medio dispongono di maggiori competenze comunicative e strategiche per districarsi da situazioni di controllo di atti potenzialmente devianti, dal marinare la scuola fino al piccolo reato, mentre i ragazzi di ceto più basso con il loro "codice ristretto" (Bernstein 1972) spesso aggravano la situazione con il loro comportamento rigido, finendo così nell'ingranaggio dell'etichettamento.

Quest'ingranaggio delle istanze di controllo sociale formale funziona sempre nello stesso modo: l'interessato diventa un caso, cioè il suo comportamento viene osservato come se fosse scisso dalla sua personalità. Il ragazzo non dispone più di sé, il suo comportamento ulteriore viene inquadrato secondo la logica della classificazione dei casi. Le sue caratteristiche comportamentali vengono inquadrare in base alle caratteristiche di casi simili e si sviluppa un modello di plausibilità di devianza sociale al quale viene riferito il comportamento successivo della persona anche se soggettivamente inteso e percepito in modo diverso. Si raccoglie un fascicolo che si allontana dalla persona e diventa autonomo, scritto nel linguaggio delle istanze di controllo e che diventerà il criterio per la valutazione dei comportamenti. La persona deve diventare un "caso", quindi paragonabile ad altri e generalizzabile in modo che le misure di controllo e sanzione codificate possano risultare applicabili. Lo stato d'animo personale e le connesse motivazioni vengono

considerati spesso solo sulla base del potere discrezionale concesso dalle istanze di controllo al personale che sanziona ed esegue. In questo modo per il giovane può nascere un problema di coping: sentendosi diverso da come viene inquadrato a livello sociale ed istituzionale, subisce un forte squilibrio psico-sociale, un crollo dell'autostima che, secondo l'esperienza empirica, molti giovani cercano di affrontare assumendo le definizioni negative (di connotazione deviante) e riorientandosi di conseguenza nel contesto delle opportunità differenziali. Herriger (1987) descrive questo processo di coping come un "gioco di ruolo autonomo", in cui il comportamento deviante alla fine si consolida:

L'esperienza di essere etichettato pubblicamente come deviante e di essere messo sotto la sorveglianza e il controllo di specifiche istituzioni crea nella persona una nuova realtà: nelle interazioni con gli altri le diventa impossibile comportarsi come se non fosse successo niente (...). L'attribuzione pubblica di uno status di devianza e di conseguenza l'isolamento e l'esclusione sociale riducono ulteriormente le chance già ridotte di riconoscimento e valorizzazione sociale, rendendo sempre più difficilmente raggiungibili le alternative comportamentali conformi. Come risposta a queste esperienze dolorose di stigmatizzazione la persona con il marchio di "delinquente ufficiale" comincia ad allentare i suoi contatti con le persone "non fuori norma" e si aggrega a quelli definiti pure "devianti", assumendo sempre di più il modello culturale di un ruolo deviante. Le esperienze di questo individuo sono d'ora in poi organizzate attorno a questo ruolo deviante e si riflettono lentamente in una diversa immagine di sé. Egli (...) assume nel proprio concetto di sé la definizione di deviante sociale trasmessagli dall'esterno nelle interazioni con gli altri. (Herriger 1987, pp. 158-159)

S. Quensel (1970) nel suo classico saggio "Come si diventa criminali?" ha descritto questo processo come percorsi di interazioni fallite. Egli descrive anche il punto in cui la "degenerazione" del comportamento antisociale ancora non etichettato in comportamento deviante si rivela non solo come assunzione individuale della definizione ma anche come adesione a forme sociali raggruppate attorno a comportamenti devianti. In tal modo diventa evidente non solo la connessione tra approccio subculturale e teoria del

labeling ma anche il meccanismo di apprendimento differenziale: a fronte di una lunga esperienza di attribuzioni negative aumenta il carattere allettante di costellazioni devianti, ad esempio di gruppi delinquenti, che trasmettono evidentemente autostima e riconoscimento sociale reciproco per ciò che nella "vita quotidiana normale" viene stigmatizzato e punito con la negazione di riconoscimento e di conseguenza con la perdita di autostima e con l'esclusione.

Viene però trascurato il fatto che i meccanismi psicogeni del Sé anomico determinano non solo il comportamento antisociale nelle zone di devianza primaria ma continuano ad avere effetto anche negli ambiti di definizione della devianza secondaria. Infatti secondo le nostre esperienze (ad esempio con giovani colpevoli di reati violenti), l'assunzione dell'immagine del Sé deviante non è un adattamento rassegnato ma per coloro che fino a quel momento non hanno ricevuto attenzione e stima nel loro percorso biografico è addirittura una "ricerca" di essere notati. Ma anche nei giovani non deprivati possiamo osservare strategie attive di assunzione o dello stigma provoca in loro o un comportamento strategico o desideri pulsionali finora repressi dalle norme. Essa attiva il Sé desiderato illusorio, dando un brivido di libertà a questi giovani che si sentono liberati dalle catene del controllo sociale e padroni di se stessi, ai quali ora è permesso tutto. Riferiscono però gli educatori che, dall'altro lato, questi ragazzi ridiventano come bambini: regressivi nella nostalgia di un mondo autoritario, forte, privo di conflitti di cui si sentono strumento. Il processo di assunzione di attribuzioni antisociali e quindi devianti nell'immagine del Sé è dunque un ritorno al Sé pre-sociale. Così si aprono anche le valvole che permettono uno sfogo disinibito alle azioni distruttive/eccitanti e ai reati violenti. A questo punto è evidente e comprensibile come un giovane disposto al comportamento antisociale si ritrovi nel circolo vizioso dell'etichettamento che rinforza la devianza stessa.

Appare evidente come anche la teoria subculturale del comportamento deviante assuma una rilevanza ulteriore rispetto sia alla dinamica psichica del Sé sia all'aspetto delle interazioni. I gruppi subculturali si costruiscono anche come reazione alla stigmatizzazione e all'etichettamento e si consoli-

dano creando un riferimento vivibile adeguato per il Sé svalorizzato dai processi di controllo sociale punitivo. Anche i nostri studi empirici confermano che le subculture in rapporto pedagogicamente rilevante con comportamenti devianti sono da considerare soprattutto nel loro ruolo decisivo rispetto alla socializzazione. Proprio nell'età adolescenziale l'orientamento generale verso i pari nei giovani con difficoltà sociali si fonde spesso con appartenenze a subculture devianti. Inoltre nella fase adolescenziale il confine tra comportamento di demarcazione verso l'esterno della cultura giovanile e il comportamento di emarginazione della subcultura è molto labile e dipende dalla misura in cui i giovani hanno perso il contatto valorizzante e il sostegno socio-emotivo da parte delle loro famiglie. Dunque l'integrazione e la dis-integrazione sono molto vicine nella socializzazione subculturale.

Questo modello di carriere devianti appena illustrato non ha soltanto un carattere ideal-tipico ma presuppone anche una società mediamente stratificata con valori di riferimento omogenei. Se da un lato i teorici del labeling affermano sempre di partire non dalle norme mediamente poste bensì dai processi di interazione e definizione relativi alle norme stesse, dall'altro hanno sempre implicitamente in mente una società relativamente omogenea nella quale il controllo sociale e la devianza siano "sintonizzati" in maniera tipica e trasparente e in modelli univoci di carriere. Essi non avevano certo in mente la società attuale con i suoi contrasti, i suoi paradossi di normalità e i suoi ambigui discorsi di controllo, le sue vittime e i suoi attori dello stigma sociale. La ricerca delle ragioni sociali dei comportamenti devianti è stata sempre caratterizzata dalla ricerca di modelli univoci (cfr. Quensel 1986). A tale riguardo, gli approcci interazionisti hanno portato allo stesso tempo sia un progresso sia un freno a livello teorico. Oggi la teoria del labeling si limita sempre più ai processi espliciti di controllo e sanzione in ambito punitivo. Non riesce ad integrare a livello teorico né l'ambivalenza dei discorsi sociali di controllo e devianza né il contributo attivo di coping del soggetto che nella teoria dell'etichettamento appare come un "idiota reattivo" (Quensel 1986 in riferimento a Garfinkel). Se si interpreta il comportamento deviante dalla prospettiva del coping, ci si accorge ben

presto che bambini e giovani, anche quando sembrano provocare la propria esclusione sociale, in realtà cercano autostima, capacità di agire e integrazione sociale. Dal punto di vista del soggetto vediamo le energie e le potenzialità "fuorviate" dei giovani alle quali ci possiamo collegare come educatori. La teoria dell'etichettamento mantiene però la sua importanza eccezionale laddove si tratta di mettere in discussione l'agire pedagogico come azione di controllo e definizione e di intervenire in modo informativo e protettivo sulle istanze di controllo (de-stigmatizzazione).

Queste strutture e questi meccanismi interattivi della devianza subiscono una differenziazione di genere non solo nella realtà sociale ma sono differenziate secondo il genere già in sé. La divisione del lavoro nelle moderne società industriali è strutturata *in gerarchie di genere*. Il Sé si sviluppa in costellazioni profonde di legame e perdita differenziate secondo il genere. Tuttavia la dinamica di genere di devianza e normalità presente nelle società industriali postmoderne non è più univoca. L'essere uomo e l'essere donna sono in sé più differenziati. Il discorso sui generi è diventato ambiguo. Anche la divisione gerarchica del lavoro in base al genere contiene oggi dei tratti anomici. E vedremo che le donne in questa complessa realtà non sono solo vittime soggette a etichettamenti ma anche protagoniste. La connessione tra genere e comportamento deviante non si limita al piano dell'interazione ma deve essere dunque formulata nel contesto interdisciplinare di società, interazione, azione e Sé personale.

4.3 La scuola come istanza di controllo sociale

La scuola è senza dubbio un'autorità di controllo sociale formale. È una istituzione socialmente legittimata e a partecipazione obbligatoria che detta modelli comportamentali rigidi e ha il compito socio-educativo (implicito) di porre le basi cognitive della conformità comportamentale. I suoi stili di controllo sono sia direttamente punitivi (punizioni ed esclusione) sia socialmente mediati: essa può infatti determinare un'allocatione delle opportunità sociali in senso favorevole o sfavorevole per l'individuo. La scuola, oltre al suo essere orientata al raggiungimento della conformità sociale, ha anche un aspetto di controllo che è parte *strutturale* dei suoi

principali compiti educativi. La scuola si ispira implicitamente – cioè senza che gli insegnanti ne siano consapevoli – ai concetti dominanti di normalità, in base ai quali i bambini e i giovani vengono valutati, tipizzati ed etichettati nei loro comportamenti.

Dal punto di vista della socializzazione il carattere di controllo della scuola crea un effetto profondo rispetto alla cultura della quotidianità e alla biografia. La scuola struttura la vita quotidiana come vita scolastica, l'infanzia come infanzia scolastica e l'adolescenza come adolescenza formativa. Il fallimento scolastico, come quello che ad esempio si esprime con l'assenteismo scolastico, significa per alcuni bambini e giovani in definitiva essere etichettati come devianti e venir assegnati ad istituzioni che operano nel settore dei comportamenti devianti. Il fallimento scolastico è uno degli indicatori principali per l'attivazione dei servizi sociali. Invece il fallimento biografico nella scuola, ad esempio abbandonare la scuola senza diploma, è considerato spesso come indice di un potenziale percorso deviante rispetto alla biografia normale.

Per riuscire nell'integrazione sociale dei giovani, la scuola deve essere affrontata nella quotidianità e nel percorso biografico. Questa dimensione *dell'integrazione sistemica* rende la scuola un'istanza sociale di controllo. Oggi però l'ovvietà e l'affidabilità di questa funzione integrativa della scuola si è indebolita. La scuola è scivolata in una situazione *anomica*. Questa tendenza anomica si presenta oggi anche là dove un tempo nessuno l'avrebbe mai supposta. La scuola non sembra più essere il luogo sociale chiuso con il suo tradizionale carattere sociale autorevole, definito ed esclusivo. Essa è invece esposta ad un processo di destrutturazione sociale che provoca tendenze anomiche.

4.4 Processi di tipizzazione nella scuola

La scuola come luogo di competizione e selezione presuppone degli studenti *comparabili*. Questa è la base strutturale dei processi di tipizzazione ed etichettamento della scuola. Al centro delle attività didattiche non c'è la singola personalità dell'alunno ma *il ruolo di alunno* composto da aspettative

e richieste comportamentali funzionali alle esigenze del programma di insegnamento/apprendimento e dell'organizzazione didattica. Tutte le caratteristiche individuali degli alunni possono essere vissute solo parzialmente nella scuola: o essa dà agli alunni la possibilità di esprimersi personalmente attraverso attività didattiche adeguate come ad esempio lavoro in piccoli gruppi, in progetti tematici ecc. oppure questi sono costretti ad esprimere la loro dinamica del Sé – che nella pubertà è ancora fortemente pulsionale – *dopo* e *al di fuori della* scuola. Molte cose succedono ovviamente ancora “sotto il banco”, “dietro le quinte” e nel cortile.

Dunque la scuola percepisce e accetta socialmente solo una parte, un segmento della personalità dell'alunno: il suo *ruolo di alunno*, per mezzo del quale i bambini e i ragazzi provenienti da differenti famiglie di origine diventano valutabili in base alla comparazione del profitto. Tutto ciò che non sta in questo segmento viene tendenzialmente considerato comportamento (scolasticamente) deviante. Gli alunni non devono uscire dal ruolo (di alunno). Il *ruolo di insegnante* è definito in funzione del ruolo dell'alunno. Anche gli insegnanti devono tener fuori dalla scuola una parte della loro personalità perché gli alunni possono recitare il loro ruolo standardizzato solo quando le aspettative verso di loro vengono trasmesse in modo simbolico funzionale e istituzionalmente calcolabile nella vita scolastica. Non possono essere esposti alle differenze di personalità e di umori dei singoli insegnanti. Anche gli insegnanti non possono uscire dal loro ruolo. Certamente ogni giorno nelle scuole si verificano episodi nei quali alunni (e anche insegnanti) “perdono le staffe”, ma che non vengono considerati immediatamente come comportamenti devianti bensì come disturbi operativi del comportamento di ruolo che gli insegnanti devono saper gestire. Nel corpo insegnante esiste poi un consolidato sapere esperienziale che raramente si può acquisire negli studi universitari ma solo attraverso l'esperienza nella prassi e nella formazione con i colleghi.

Proprio perché l'istituzione scuola richiede costantemente di fare riferimento ai ruoli (di docente e di alunno), la maggior parte degli insegnanti non si rende conto di tipizzare ed etichettare, cioè di rendere “alunni scarsi” quegli

alunni che non corrispondono al ruolo di alunno e, visto l'intreccio tra scuola e vita quotidiana, di poter provocare conseguenze anche negative rispetto all'autostima e al riconoscimento sociale. Nello studio ormai classico di Hargreaves e altri (1981) sul "Comportamento deviante a lezione" si osserva: "Gli alunni devianti si connotano come individui differenti (...) Comunque sono tutti quanti degli 'scocciatori'" (p. 201). Gli insegnanti vogliono comportarsi in modo che la scuola possa funzionare quotidianamente, che riesca a garantire "uno svolgimento normale dell'attività scolastica". Il concetto di tipizzazione si riferisce al fatto che – per amore dell'ovvietà, della familiarità e dell'abitudine, cioè per amore di "normalità" – abbiamo la tendenza a valutare i fenomeni oggettivi e sociali non tanto sulla base della loro struttura e logica interne (come nel caso della tipizzazione scientifica) quanto piuttosto secondo le condizioni di mantenimento della normalità ("dello svolgimento normale dell'attività scolastica") (cfr. Grathoff 1991). Le tipizzazioni permettono alla scuola di svolgere la propria funzione, agli insegnanti di agire e agli alunni di adeguarsi alla scuola. Per diminuire le tipizzazioni e gli etichettamenti nella scuola non basta fornire agli insegnanti più conoscenze e competenze rispetto al tema, ma bisogna cambiare qualcosa nei principi strutturali e funzionali della scuola stessa. Altrimenti queste conoscenze rendono gli insegnanti incapaci di agire (perché non possono applicarle nella struttura, finendo presto per autocolpevolizzarsi e paralizzarsi). L'immanenza dei meccanismi di tipizzazione nell'organizzazione della scuola emerge anche nel fatto che essi sono ancora efficaci nonostante le conoscenze ampiamente diffuse relative al tema (Holtappels 1993). Tuttavia la forza degli etichettamenti nella vita scolastica si è in parte ridotta a causa della individualizzazione del comportamento degli alunni (gli alunni non sopportano più tutto ciò che gli viene imposto) e dell'apertura della scuola verso gli altri spazi sociali (gli stili delle culture giovanili entrano nelle scuole). Continua però ad emergere in situazioni di conflitto nella scuola (Meier 1997).

È dunque importante rendersi conto che la scuola costruisce in modo strutturale una tensione di fondo tra *pressione verso la conformità* e *rischio di devianza*, basata sulla sua logica funzionale e a volte fallimentare per alcuni

bambini. Si crea una tensione tra *ruolo* di alunno e *essere* alunno. La scuola coinvolge i bambini e i ragazzi nella loro personalità e nel loro stato d'animo, nel loro essere alunni ed essi devono reagire a questo coinvolgimento. La scuola è presente anche nella loro quotidianità extrascolastica e può contare sul fatto che bambini e genitori la gestiscano socialmente in modo tale che il comportamento funzionale al ruolo di alunno non sia messo a rischio. Per i bambini, in particolare quando arrivano nella fase della pubertà e i loro impulsi narcisistici vogliono imporsi a livello sociale, questo adattamento al ruolo è molto più difficile e stressante (cioè legato a un vago disagio) che per gli adolescenti. Questi ultimi imparano prima a gestire la vita scolastica e il ruolo di alunno avendo già raggiunto una loro indipendenza socioculturale e una certa capacità di distacco.

Un ulteriore problema strutturale della scuola è il fatto che essa è convinta – nella sua percezione funzionale dei ruoli – di essere neutrale dal punto di vista sociale e di genere. Tuttavia le ricerche sulla socializzazione legata ai ceti sociali e al genere hanno dimostrato che nella scuola, nei suoi stili educativi e nelle pratiche di relazione sociale sono radicati degli stereotipi rispetto al ceto e al genere senza che gli insegnanti se ne rendano conto (vedi Rolff 1996). Di fatto la scuola riproduce il mondo del ceto medio nelle sue norme di rendimento e comportamento, nella sua struttura centrale del differimento dei propri bisogni (imparare e impegnarsi per qualcosa di cui si trarranno i frutti solo nel futuro), nei suoi stili linguistici, comunicativi e interpretativi così come nelle sue modalità di gestire i conflitti.

Per i bambini provenienti da famiglie socialmente svantaggiate invece

... le norme di rendimento e comportamento trasmesse loro nell'interazione scolastica di ogni giorno non sono in nessuna evidente connessione con il loro bagaglio di esperienze legato alla storia di socializzazione. Per loro sono elementi di una nuova cultura normativa percepita come estranea e differente dai criteri presenti in famiglia. Questa discrepanza continuamente sottolineata tra la socializzazione familiare in un ceto basso e la socializzazione scolastica improntata al ceto medio crea particolare stress e problemi di adattamento proprio negli alunni provenienti da ceti svantaggiati. (Herriger 1987, pp. 162-163)

A questo punto si prepara il terreno per l'etichettamento. I confini tra i ceti sociali non sono più così rigidi come negli anni Cinquanta e Sessanta, però gli indicatori di ceto si sono in gran parte mantenuti anche se adesso sono più legati ai percorsi biografici. Gli alunni provenienti da famiglie socialmente svantaggiate hanno un problema con una scuola estranea al loro mondo sociale e perciò creano problemi a scuola. Qui si apre l'alternativa: la scuola e gli insegnanti sono in grado di riconoscere che i giovani vanno aiutati ad affrontare con successo la scuola e esistono mezzi organizzativi e didattici per venire incontro a questi alunni? Oppure la scuola pensa rigorosamente in chiave sistemica e vede soltanto gli atteggiamenti e i comportamenti dei giovani estranei agli standard normativi della scuola? Questi giovani vengono valutati come alunni con i quali si può dialogare sulla scuola, ai quali si deve andare incontro (come parte integrante della vita scolastica oppure come recupero speciale?) o sono considerati come "alunni problematici"? Quest'ultima alternativa pone già le basi per una carriera scolastica deviante. I giovani hanno la loro etichetta e rischiano che il loro comportamento in futuro, se contrario alle norme e agli standard della scuola, venga riferito sempre all'etichetta (mentre lo stesso comportamento da parte di altri alunni viene interpretato come "eccezione" e non viene messo in relazione all'immagine generale della personalità e alla previsione dello sviluppo scolastico). In questo modo può nascere una *carriera di alunno problematico* con una propria dinamica, cioè che si stacca dallo stato d'animo dell'alunno, determina il comportamento degli altri verso di lui e alla fine viene assunta, vissuta e stilizzata dall'alunno stesso.

La riforma scolastica nella Germania occidentale negli anni Settanta ha voluto reagire soprattutto a questa problematica sociale del predominio di norme e modi di comportamento legati al ceto medio, introducendo a livello regionale (in modo differenziato il sistema comprensivo, la *Gesamtschule*.¹

1 Al termine della classe 4° della scuola primaria tedesca normalmente i bambini vengono incanalati in classi che preparano alla frequenza dei tipi di scuola successivi:
a) *Hauptschule* (scuola che termina solitamente al 9° o 10° anno per alunni che svolgeranno poi l'apprendistato in professioni manuali a basso contenuto teorico);

Partendo da una critica ideologica all'articolazione gerarchica delle forme scolastiche tradizionali, accusate di riprodurre la struttura dei ceti della società, tramite la *Gesamtschule* le forme scolastiche tradizionali venivano eliminate. Nell'ambito linguistico e didattico venivano progettati materiali e modalità didattiche dai quali venivano eliminati gli ostacoli linguistici e comunicativi tradizionali. Gli alunni venivano assegnati a diversi livelli di sviluppo ma restavano uniti nelle loro classi. Percorsi differenziati e un accompagnamento pedagogico dovevano ridurre o persino eliminare la pressione della selezione sociale. Nell'organizzazione dei curricula si tenne conto del fatto che i bambini dei ceti più bassi hanno competenze sociali e cognitive che vengono valutate meno o che non vengono nemmeno prese in considerazione nella scuola tradizionalmente orientata al ceto medio. Nella *Gesamtschule* doveva valere non più l'ipotesi dei deficit ma l'*ipotesi della differenziazione* e di conseguenza gli ambiti di apprendimento dovevano essere ampliati. Oggi questo tipo di scuola in Germania viene messa sotto pressione da una società in cui – di fronte alla crisi della società del lavoro – una competizione sociale individualizzata predominante si sta ripercuotendo come competizione formativa all'interno della scuola. I genitori temono che la *Gesamtschule*, priva di differenziazioni sociali, non possa tenere il passo con il ginnasio e produrre il livello di profitto elevato e la "grinta sociale" richiesti dalla competizione nel mercato di lavoro, proprio per questa sua "eccessivo riguardo verso i più deboli". Questa nuova pressione sociale viene trasmessa soprattutto attraverso le famiglie che spesso, proprio per questo fatto, finiscono per trovarsi in una situazione anomica: da un lato cercano di ottenere tramite questa pressione che i loro figli riescano a tenere il passo e a diventare qualcuno, ma dall'altro lato sentono di non

b) *Realschule* (scuola che termina al 10° anno per alunni che svolgeranno l'apprendistato in profili di carattere tecnicoamministrativo, ad un livello comunque più teorico della *Hauptschule* ma meno impegnativo rispetto al *Gymnasium*);

c) *Gymnasium* (scuola che termina al 13° anno o - in alcuni Länder al 12° - in tutto paragonabile ai nostri Licei, con la differenza che è l'unica scuola che abilita all'accesso universitario). La *Gesamtschule* (scuola comprensiva) rappresenta in alcuni Länder un'alternativa al sistema tradizionale, offrendo una differenziazione dell'insegnamento all'interno della stessa scuola ma non tra i singoli tipi di scuola.

diminuire ma di aumentare ulteriormente i problemi scolastici dei figli. Ciò che sembra indispensabile come mezzo richiesto dal sistema per favorire la carriera dei figli risulta inadeguato dal punto di vista dell'integrazione sociale. In questo ambito si rintracciano anche i focolai di tensioni che possono contribuire ad alimentare il clima familiare di fondo della devianza. Questa pressione creata dalla società e trasmessa dalla famiglia si ripercuote anche sulla scuola: i genitori chiedono di non pretendere troppo poco dai figli, di rendere visibile nei voti e nello status la distanza rispetto agli alunni più deboli e di documentare sufficientemente le capacità di autoaffermazione e di competizione intellettuali e sociali, al fine della futura presentazione sul mercato di lavoro competitivo. Gli insegnanti che nel frattempo hanno imparato dalle nuove generazioni di insegnanti ad adeguarsi al livellamento sociale e al sostegno, vengono messi di nuovo sotto pressione dalla selezione sociale. Diversamente dagli Sessanta, oggi "l'alunno problematico" non viene più creato dalla scuola che poi veniva corretta dalla società modernizzata e democratizzata che considerava la selezione sociale come disfunzionale per la società. Oggi la definizione che la scuola dà dell'alunno problematico viene imposta anche *dalla società* in modo nuovo e modernizzato, visto che teoricamente in una società individualizzata ognuno ha una gamma più varia di opzioni biografiche e non esistono più le tradizionali barriere sociali.

Similmente a questi processi di tipizzazione sociale nella scuola funzionano anche i processi di tipizzazione di genere. Di fronte alla razionalità istituzionale dei percorsi di apprendimento e alla professionalità dei percorsi di insegnamento questi processi si sviluppano non in modo aperto ma latente e spesso in modo inconsapevole da parte degli insegnanti. La scuola moderna pretende di aver creato una uguaglianza rispetto al genere. E ciò in parte è vero: in media le ragazze hanno recuperato e in parte possono vantare migliori risultati dei ragazzi. Tuttavia questa situazione cambia nel passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, dove i ragazzi hanno possibilità migliori a causa della divisione gerarchica del lavoro in base al genere e dei problemi di compatibilità biografica per le ragazze. Tuttavia la scuola rafforza più che livellare i modi comportamentali tipici di genere sia nell'età

infantile sia nell'età adolescenziale. Durante la lezione i ragazzi sono oggetto di maggior attenzione da parte degli insegnanti rispetto alle ragazze; i ragazzi hanno inoltre un atteggiamento più appariscente mentre le ragazze si fanno notare di meno e ciò di per sé determina una diversità di trattamento. Nella scuola inoltre i ragazzi vengono raramente redarguiti per il loro comportamento maschile exteriorizzato. Tuttavia, contro l'opinione comune, sembrerebbe che la tipizzazione di genere nella scuola si ripercuota negativamente più sui ragazzi che sulle ragazze: essi vengono infatti rafforzati e confermati nei loro riti comportamentali rivolti verso l'esterno, che costituiscono la base di socializzazione per la devianza maschile. In caso di conflitti scolastici sono i ragazzi ad essere espulsi dalla scuola più facilmente che le ragazze (anche sotto forma di abbandoni scolastici volontari). Di fronte all'attenzione apparentemente maggiore che ricevono i ragazzi a scuola, questo aspetto della discriminazione di genere dei ragazzi viene poco tematizzato nel discorso di genere. La critica femminista alla scuola insiste sull'opinione della discriminazione assoluta delle ragazze, concentrandosi solo sulla loro posizione sociale e non sul loro status in ambito scolastico.

In tutti questi processi di tipizzazione legati al ceto sociale e al genere si evidenzia un modello generale di tipizzazione elaborato da F. Lösel nel suo lavoro classico "Stigmatizzazione nella scuola" (1975) che è presente in tutta la vita scolastica e continua a coinvolgere in misura più o meno intensa gli insegnanti. Poiché l'essere alunno oggi ha una più forte componente biografica, il rischio per gli alunni di essere tipizzati non si limita più solo a certi gruppi sociali, anche se le attribuzioni sociali classiche continuano a giocare un ruolo importante.

Il modello di Lösel parte dalla premessa che gli insegnanti tendono ad avere teorie "implicite" sulla personalità degli alunni, perché costruite e riferite al ruolo di alunno e poco invece all'essere alunno e ai relativi problemi da affrontare. Tali teorie implicite sulla personalità sono costituite fondamentalmente da tre elementi:

- l'assunzione di valutazioni (tradizionali) non verificate di gruppi di persone (stereotipi)
- la strutturazione del comportamento dell'altro secondo le proprie aspettative verso l'alunno
- una teoria implicita di devianza (per esempio l'ipotesi di situazioni familiari disorganizzate e disagiate) che lascia all'alunno poche possibilità di correggerla.

Abbiamo già richiamato l'attenzione sulla funzione della tipizzazione nel mantenere e confermare la normalità della persona che tipizza. In conformità alla logica del "mantenimento della normalità scolastica" a scuola viene tipizzato il comportamento conforme e quello deviante. Secondo Lösel questo *processo di tipizzazione* si svolge nelle seguenti tappe:

- Dopo aver classificato i bambini secondo le loro teorie implicite sulla personalità, gli insegnanti registrano spesso solo quel comportamento dell'alunno corrispondente alle loro aspettative su di lui (e alla conferma dell'immagine prefissata). Il comportamento inatteso non viene percepito, non viene considerato. "Un errore da parte dell'alunno con comportamenti problematici viene visto come intenzione maligna, la birichinata dell'alunno 'bravo' invece viene classificata come scherzo simpatico" (Lösel 1975, p. 17)
- Gli insegnanti non solo si aspettano un rendimento migliore dagli alunni considerati "migliori" e "più conformi alla scuola", ma cercano anche "di ottenere un rendimento migliore" (Lösel 1975, p. 18), sostenendo, lodando di più e dimostrando una maggiore stima verso questi alunni.
- Le tipizzazioni degli insegnanti influenzano l'immagine del Sé degli alunni (assunzione della valutazione negativa: gli alunni in questione si credono meno capaci) che a sua volta influenza il comportamento e conferma poi l'esattezza presunta delle tipizzazioni degli insegnanti. Tuttavia il livello di assunzione dell'immagine negativa dipende dallo status extrascolastico dell'alunno (ad esempio nel gruppo dei pari).

4.5 Culture of control

La teoria dell'etichettamento si riferisce quasi esclusivamente alle istanze sanzionatorie pubbliche e dunque non riesce a spiegare i molteplici e ambivalenti processi di controllo che si sviluppano nella società e che influiscono sulle trasformazioni delle politiche di controllo e contro la criminalità. Mentre negli anni Ottanta e Novanta del Novecento in Germania e in altri paesi europei si sperimentano movimenti di destigmatizzazione e diversione in fatto di istanze formali di controllo sociale, negli anni Duemila pare aumentare "il gusto della punizione" e l'attore del reato – e non le circostanze – torna al centro dell'attenzione, mentre la stigmatizzazione è onnipresente su tutti i mass media. Tutto ciò non avviene a caso ma è strettamente collegato all'indebolimento dello stato sociale nel vortice della crisi dell'economia globale.

Lo stato sociale, che orientava le sue politiche allo sviluppo delle condizioni di vita e delle opportunità dei suoi cittadini e non al controllo dei loro comportamenti, aveva sviluppato di conseguenza anche un *penalwelfarism* in cui il principio della risocializzazione e quello della pena erano quantomeno pari. Il criminologo statunitense David Garland (2001) vede perciò, con l'erosione dello stato sociale, anche il declino del *penalwelfarism*. Questo sviluppo si rispecchia soprattutto nel ceto medio borghese che poteva permettersi la propria liberalità di fronte alla sicurezza garantita dallo stato sociale:

Mentre una volta gli atteggiamenti punitivi erano mal visti, almeno nel ceto medio dominante, oggi siamo di fronte ad una situazione completamente diversa. Questa svolta dal *penalwelfarism* ad un presente completamente diverso rappresenta per Garland un enigma teoricamente stimolante simile a quello del passaggio dalle pene corporali alle pene detentive per Foucault nel suo libro "Sorvegliare e Punire". (...) Nella spiegazione sulle nuove forme di controllo di Garland è determinante (...) il fatto che il ceto medio è confrontato direttamente con il rischio di una criminalità ubiquitaria. (...) La minaccia costantemente presente da parte della criminalità e la necessità di proteggersi continuamente hanno contribuito in modo sostanziale alla percezione della vita come precaria e insicura. Naturalmente il ceto inferiore è più colpito dalla criminalità e da altri problemi,

tuttavia secondo l'argomentazione di Garland ad essere decisive sono le trasformazioni delle attitudini del ceto medio, perché esso era stato il sostenitore della giustizia penale del *welfare state* e dunque si deve spiegare perché ha ritirato il proprio sostegno. Esso si è considerato vittima della criminalità, vissuta come risultato di un fallimento totale di questo tipo di sistema di giustizia penale. (Hess 2007, p. 7)

L'insicurezza sociale, la connessa paura del declino del ceto medio e la proiezione di queste paure sulla criminalità si condizionano reciprocamente. Il discorso della sicurezza ha rimpiazzato il discorso della risocializzazione. La sicurezza sorvegliata è diventata di conseguenza lo strumento della socializzazione. In questo ambito si è sviluppato anche un processo di professionalizzazione che si esprime simbolicamente nei vari servizi di sicurezza privati e pubblici, nelle fiere e nei convegni sulla sicurezza. Avvisi di atti terroristici e notizie periodiche sul livello della criminalità si succedono continuamente e la quantità settimanale di film gialli in TV ci fa diventare una "società da film poliziesco" dove a turno commissari di entrambi i sessi vanno a caccia dei colpevoli. Nel frattempo i colpevoli hanno già un volto familiare, sono tra noi, sono vicini e allo stesso tempo distanti. I vari tipi di colpevole, dal criminale perfido a quello più maldestro, si possono inserire in una galleria tipologica. La caccia al colpevole resta sempre in primo piano, mentre le situazioni biografiche e sociali sono relegate sullo sfondo, perché non producono suspense.

I cittadini e le cittadine diventano consapevoli rispetto alla criminalità e al rischio e sono messi di fronte al problema della criminalità che genera in molti di loro una grande paura e preoccupazione. (...) Aumenta sempre più l'investimento di energie sociali e mentali delle persone sul problema della criminalità e della punizione dei criminali. Le emozioni si vivono in modo più intenso e si diffondono sempre di più tra la popolazione. Sempre più spesso persone di vari ambienti sfogano in pubblico le loro paure e la rabbia di dover cambiare stile di vita e pagare dei costi, esprimendo la loro insoddisfazione verso un sistema che ha fallito nel garantire un 'normale' livello di sicurezza. Il trauma dell'impotenza legata alle paure produce la richiesta di azioni forti. La sensazione che 'qualcosa

L'etichettamento

deve essere fatto' e che 'qualcuno è colpevole' si riflette in misura crescente sulla politica e intensifica l'azionismo politico. (Garland 2003, p. 62 sg.)

Diminuisce così sempre più la disponibilità a *comprendere* chi commette un reato.

Il modello di Garland trova la propria base empirica soprattutto nel mondo angloamericano dove i tassi di criminalità sono aumentati notevolmente negli ultimi trent'anni. Il focus del suo modello si basa sull'osservazione che il ceto medio è confrontato in modo crescente con il rischio di criminalità. La criminalità dunque non si limita ai ghetti socialmente degradati. In Germania questo aumento della criminalità degli ultimi anni non è così accentuato, però anche lì nel ceto medio si nota un rafforzamento delle interazioni tra la paura di declino sociale e bisogno di sicurezza rispetto alla criminalità (cfr. Hess 2007). Lo scatenamento e l'escalation in dinamiche di gruppo di questa relazione reciproca costituisce lo zoccolo del complesso della *culture of control* che sembra diffondersi progressivamente acquisendo un aspetto di normalità quotidiana. In questo gioco di escalation giocano un ruolo fondamentale i mass media, che però non sono

la vera causa dell'angoscia della criminalità. I media non hanno prodotto né il grande interesse per la criminalità né la paura della criminalità né la punitività popolare. Essi si sono per così dire inseriti in questa nuova e reale esperienza collettiva di elevata criminalità, approfittando dell'interesse già esistente per altri motivi e alimentandolo ulteriormente con le loro notizie e fiction. Rendono la criminalità ancora più presente nella quotidianità di quello che non è già. (Hess 2007, p. 9)

A tale proposito va ricordata la tesi secondo cui la nuova cultura borghese del controllo sarebbe sì influenzata nel suo sviluppo dall'aumento della criminalità e dall'insorgere di nuove forme di criminalità ma potrebbe rendersene autonoma, resistendo alle variazioni dei tassi di criminalità sia in aumento che in diminuzione. Ciò rimanda alla vera struttura profonda di questa cultura del controllo, alla connessione tra l'erosione della sicurezza di base a livello politico-sociale e l'aumento della paura individuale della

criminalità e del bisogno di sicurezza incentivati da dinamiche collettive. Sono i cittadini e non tanto lo Stato i portatori di questa nuova cultura del controllo. In questo modo si è creata una problematica ambivalente: coloro che indulgono al nuovo piacere di discutere sui provvedimenti punitivi non sono più solo i cittadini conformi all'autorità, ma anche quelli che dall'altra parte si impegnano per le nuove libertà, evocate attraverso i nuovi media elettronici e i modelli di intervento della società civile. I luoghi della stigmatizzazione sono nascosti, ma le stigmatizzazioni continuano ad operare indisturbate.

5. Infanzia e devianza

Nel suo bilancio sulla moderna ricerca neonatale, Tilmann Moser (1993) riassume con il concetto di "lattante furbo" le scoperte biopsichiche sui neonati realizzate negli ultimi decenni attraverso metodi di osservazioni micromediali. Tale concetto si fonda sulla conoscenza ormai assodata a livello empirico che il neonato, anche quando le funzioni cerebrali non sono ancora pienamente sviluppate, già dopo pochi giorni sviluppa un suo vissuto emotivo, cioè prova benessere o disagio, trasmette segnali e messaggi ed esprime desideri di vicinanza o distanza, di movimento e di scambio, di autodifesa e di riconoscimento. Queste prime emozioni e abilità provvisorie si costruiscono sempre in relazione con l'ambiente, dapprima soprattutto con la madre, successivamente anche con il padre e altre persone di riferimento:

Si potrebbe persino affermare che in questa reciprocità esperita si collocano le radici della dignità dell'essere umano. Un bambino che non viene accolto con i suoi segnali, che sperimenta come questi vengano male interpretati in base alle paure dei genitori, non riesce a costruire un buon senso del Sé, una buona autostima. Non impara a fidarsi delle proprie reazioni. Deve imparare a interpretare l'umore dei genitori, deve ideare altre strade per poterli influenzare, quando i suoi mezzi originari non sono sufficienti. (Moser 1993, p. 92)

In questi primi vissuti emozionali del Sé in interazione con l'ambiente e nel formarsi dei meccanismi di autodifesa e dell'integrità fisica e psichica si sviluppa anche l'*aggressività*. L'espressione di sentimenti aggressivi indica disagio e vissuti di minaccia. In queste circostanze è fondamentale la reazione dell'ambiente, se cioè è in grado di accogliere questi segnali e successivamente riequilibrare questo stato di tensione, diventando un "ambiente facilitante" (cfr. Winnicott 1984).

A tale proposito possiamo fare riferimento direttamente ai risultati della ricerca infantile psicoanalitica (cfr. Gruen 1993, Winnicott 1984, 1988). Ai bambini si deve riconoscere il fatto che rappresentano qualcosa a partire da se stessi. Devono percepire che ciò che trasmettono non viene svalutato. Devono poter vivere l'esperienza che le loro emozioni sono accolte così come

sono e hanno un effetto sull'ambiente esterno. Un adattamento sociale rigido e una svalutazione delle emozioni infantili producono invece un'impotenza interiore che viene scissa e, a seguito di un processo di astrazione, viene poi espressa come odio verso la propria parte debole e odio verso tutto ciò che è impotente, debole ed estraneo nell'ambiente (secondo il modello di Gruen). Anche Winnicott considera in modo simile la tensione precoce tra aggressività e creatività: quando il bambino percepisce di poter contribuire a creare il suo ambiente, perché si sente capito e accolto nei suoi impulsi che gli vengono successivamente restituiti (contestualizzati nell'interazione sociale), nasce una tensione emotiva di carattere creativo nella quale viene risolto l'elemento aggressivo dell'espressione egocentrica narcisistica. L'aggressività deve essere sempre intesa come attività rivolta all'integrità psico-fisica del Sé.

Questo elemento aggressivo attraversa tutta la fase di socializzazione dell'età infantile e giovanile. Krappmann e Oswald (1995) spiegano ad esempio il comportamento infantile a scuola e in gruppo con questo principio dell'integrità psico-fisica. Atti aggressivi tra bambini vengono considerati tentativi di proteggere reciprocamente i propri spazi di integrità. Questa forma di aggressività autoriferita determina l'atteggiamento di coping in situazioni di crisi. Ciò dimostra che sussiste una relazione stretta tra la *capacità di azione* in tali situazioni e l'aggressività alimentata a livello di struttura pulsionale come difesa del Sé e che quest'ultima è più importante della norma da rispettare. Winnicott ha affinato la nostra percezione pedagogica in questa direzione, dimostrando che l'aggressività va intesa prima di tutto come attività pulsionale e che risulta centrale il ruolo dell'ambiente, in particolare il modo in cui esso consente l'espressione di tale aggressività e la sua capacità di trasformare l'aggressività in creatività.

5.1 La tendenza antisociale

Il modello di Winnicott (1988) risulta fondamentale per capire il momento in cui l'azione aggressiva si può trasformare in una "tendenza antisociale" (che può spingere il bambino nell'area del comportamento deviante). Ciò si manifesta nel comportamento di coping da parte del bambino innescato dalla

famiglia. Le azioni aggressive (come impulsi socialmente indirizzati) si sviluppano in modo creativo quando il bambino sperimenta l'ambiente sociale a cui rivolge le sue azioni come "indistruttibile", vale a dire quando i suoi impulsi aggressivi ("distruttivi" verso l'esterno) non diventano pericolosi per il bambino, non provocano reazioni immediate ma vengono accolti e restituiti da parte dell'ambiente. In questo modo il bambino può sperimentare la propria aggressività e le proprie possibilità e limiti, sviluppando così una certezza del Sé che non va continuamente ricostruita perché è maturata in una sperimentazione con limiti ben definiti.

Le tendenze antisociali emergono invece quando il bambino sperimenta il suo ambiente come distruttibile, cioè quando la sua aggressività non viene contrastata, quando gli impulsi aggressivi diventano per il bambino privi di limitazioni, ripercuotendosi improvvisamente su di lui, partendo da un ambiente non più controllabile e rivolgendosi a un Sé non più dominabile. In una relazione bambino-famiglia ciò avverrà soprattutto quando il bambino perde il proprio ambiente finora percepito come indistruttibile: ad esempio nei casi in cui la famiglia si sfascia o se i genitori hanno una forte estraneità tra loro oppure nei casi in cui aumenta costantemente l'inconsistenza e la comprensibilità dei processi familiari, provocando così una situazione di sovraccarico emotivo quotidiano per il bambino. Nei casi citati il bambino perde un ambiente familiare che "rendeva possibile al bambino la sperimentazione di attività aggressive correlate ad esperienze pulsionali" (Davis e Wallbridge 1983).

Il senso di perdita di un ambiente indistruttibile si sviluppa nei bambini soprattutto quando in loro nascono paura e confusione rispetto alla perdita di oggetti fondamentali (relazioni con persone care). I bambini vivono un forte stress emotivo perché ora devono farsi carico di quel controllo che prima veniva loro garantito. In questa situazione di sovraccarico emotivo gli impulsi aggressivi si ripercuotono sul bambino: sia come paure di fronte alla perdita del controllo sia come esperienza di un'estrema vulnerabilità del Sé, in quanto l'aggressività non sembra più gestibile. Il bambino *trascurato* (cioè abbandonato a se stesso) non ha più nessuna fiducia in sé, si adatta

all'ambiente, è "disperatamente infelice e (per ora) non attira l'attenzione" (Winnicott, cit. da Davis e Wallbridge, 1983). Se le condizioni ambientali migliorano, secondo Winnicott "il bambino riacquista fiducia e, speranzoso, organizza azioni antisociali". "La tendenza antisociale è un segno di speranza" (Winnicott 1988). Attraverso reati come il furto (a partire dall'autoaffermazione del prendersi qualcosa oppure attraverso la distruzione come atto di appropriazione negativa) il bambino cerca l'interesse degli altri, vuole attirare l'attenzione su di sé oppure compie azioni distruttive (violenza contro oggetti, contro altri bambini ecc.) per sfidare l'ambiente e far sì che reagisca con forza (per ottenere affetto). Questo apparente paradosso – il voler attirare l'attenzione come motore principale del comportamento deviante – si risolve nel modo seguente: il bambino rifiutato nel suo Sé e non accompagnato in modo empatico da un ambiente familiare stressato non riesce ad accedere ai canali legittimi dell'attenzione sociale. Se entrano in scena persone, ad esempio educatori o insegnanti, che gli rivolgono attenzione, queste fanno scattare nel bambino la speranza di trovare finalmente qualcuno che l'accetta così com'è. Il bambino ora utilizzerà lo strumento del comportamento deviante come mezzo per attirare l'attenzione, visto che finora, usando mezzi conformi, non ci è riuscito. Invece ha imparato ad affermarsi con modalità aggressive e antisociali all'interno di un ambiente minaccioso e distruttibile che non gli trasmette mai la sicurezza di essere amato. Un esempio diffuso di tale comportamento si ritrova in bambini provenienti da famiglie di alcolizzati. I bambini soccombono alla codipendenza familiare centrata sul padre alcolizzato e, fuori dalla famiglia, cercano di attirare l'attenzione attraverso comportamenti devianti. A loro volta sono a rischio di diventare tossicodipendenti se la loro ricerca di riconoscimento e affetto non viene riconosciuta. Strutture analoghe che producono conflitti ed esclusione, conosciute anche come "problema del capro espiatorio", possono nascere nella relazione tra bambini maschi e patrigni.

Winnicott ha svelato un nesso fondamentale e complesso che spiega molti aspetti dell'ambiguità e della forza esplosiva nella relazione pedagogica con il bambino deviante, in cui emerge ripetutamente come questi bambini

attirano inevitabilmente su di sé processi di etichettatura negativa. Educatori e pedagogisti impegnati nel lavoro con i minori in ambito extrascolastico raccontano di bambini che a casa sembrano ben adattati e poco turbolenti, mentre nel centro giovani si comportano in modo distruttivo e aggressivo con gli altri ragazzi, danneggiando gli oggetti o rubando. Questi educatori mi riferiscono di sentire che questi bambini cercano di attirare l'attenzione, di ottenere affetto "con la violenza". Ciò fa sì che spesso la causa del comportamento antisociale dei bambini venga attribuita al centro giovanile ("Ma a casa e a scuola non sono così agitati!") per il semplice motivo che i suoi spazi e i suoi educatori attirano questi bambini con un forte bisogno di esprimere il loro disagio tramite azioni antisociali. Spiegare queste connessioni alle istituzioni preposte al controllo sociale è spesso troppo difficile per gli educatori impegnati in attività extrascolastiche. I bambini vengono etichettati come devianti e la loro disposizione non viene riconosciuta. Quando poi i bambini non mostrano sensi di colpa, una volta scoperti nelle loro azioni devianti (perché dopo tutto cercavano un'emozione positiva), si chiude il cerchio dello stigma negativo. A questo punto diventa evidente in quale situazione problematica si ritrovano gli educatori del settore delle attività extrascolastiche e quanto sia difficoltoso nel lavoro quotidiano non solo capire le azioni dei bambini ma anche il renderle comprensibili nelle loro intenzioni ad un ambiente poco comprensivo.

Possiamo capire ora il motivo che spinge i bambini ad essere più attratti da situazioni e da gruppi sociali di carattere deviante che non da contesti sociali conformi. Il concetto di "situazioni differenziali" (vedi sopra) riesce solo a descrivere questo fenomeno e a renderlo plausibile da un punto di vista delle teorie dell'apprendimento. È grazie alle conoscenze sui meccanismi della psicologia del profondo descritti nel concetto di "tendenza antisociale" che questa attrazione diventa spiegabile. L'ambiente deviante appare al bambino come "ambiente facilitante" perché trasmette segnali che gli promettono un nuovo ambiente indistruttibile. Quando il suo ambiente è distrutto, quando cioè la famiglia si è estraniata ed è diventata confusiva, la *banda* può accogliere le disposizioni antisociali ed i relativi segnali e dare al bambino la sensazione di poter sviluppare il proprio Sé, nonostante la

perdita subita: i gruppi devianti accolgono *direttamente* il comportamento antisociale, a differenza degli educatori che lo accolgono solo come segnale incerto, e lo trasformano in coesione del gruppo e in riconoscimento, chiedendo però la sottomissione e la delega del controllo del Sé al gruppo. È qui che si dimostra l'importanza del concetto pedagogico di "equivalenti funzionali": l'aspetto fondamentale nelle relazioni pedagogiche proposte ai bambini è quello di fargli capire che i loro segnali vengono riconosciuti, che la loro perdita (familiare) può essere compensata, che non li si vuole addomesticare e rendere tranquilli ma garantire loro uno spazio ben definito di sperimentazione. Una sperimentazione che non risulti più pericolosa, che non provochi impotenza né che si trasformi in aggressività indifferenziata. Quando alcuni educatori dicono di sentirsi spesso come sostituti della "madre" o del "padre", non lo intendono nel senso stretto della parola ma si riferiscono a questa loro funzione di compensazione delle perdite familiari vissute dal bambino. La famiglia però non è vista come causa del disagio ma come costellazione sottoposta a una situazione di stress sociale e socio-emotivo.

5.2 La famiglia

La famiglia continua a rappresentare l'agenzia di socializzazione primaria, il microcosmo in cui il mondo del bambino è condizionato da specifiche forme d'interazione – educazione, trasmissione di valori, relazioni generazionali. Da tempo, tuttavia, data la varietà di tipologie familiari che si possono individuare oggi (coppie di fatto, famiglie patchwork, famiglie arcobaleno), si chiede che il concetto di famiglia orientato e limitato al modello di famiglia borghese, in cui i ruoli e le posizioni sono ben definiti e prestabiliti, sia abbandonato a favore di una nuova definizione dei ruoli e dei modelli comportamentali attuali.

Molti dei giovani inclini a condotte trasgressive provengono da contesti familiari in cui sono ripetutamente sottoposti a violenza e ad atti di coercizione e in cui si rileva una forte disattenzione da parte dei genitori verso gli aspetti emozionali e affettivi legati alla loro crescita. I giovani cresciuti in questi contesti non sono in grado di elaborare le emozioni e le percezioni dei loro stati interni né il profondo senso di impotenza. L'impulso

ad adottare comportamenti devianti contrari alle norme sociali va pertanto interpretato come il frutto di un disagio, una mera richiesta di attenzione e conferma.

Va comunque sottolineato che la devianza non è fenomeno che coinvolge solamente le famiglie delle classi sociali proletarie in cui la quotidianità è contraddistinta da tipologie di comunicazione aggressiva, ma anche le famiglie della media-alta borghesia in cui i figli sono sottoposti a pressanti aspettative che li rendono incapaci di verbalizzare la tensione e il senso di smarrimento che vivono. Se si analizza la violenza domestica da questa prospettiva, oltre alla tipologia familiare è possibile individuare anche la costellazione ambientale e sociale in cui le condotte devianti hanno origine. A questa analisi si riconduce anche lo studio di Michael S. Honig sulla "violenza domestica" (1992) – nel frattempo diventato un classico in questa disciplina – secondo cui la violenza si genera all'interno di quelle famiglie in cui sussistono relazioni gerarchiche e di dipendenza e in cui gli atti di forza sono il mezzo con cui esprimere delusione e frustrazione. Honig insiste in particolare sulla problematica della "naturalizzazione" dei comportamenti lesivi e sulla derivante mistificazione dell'aggressività.

La violenza domestica è per gran parte attribuibile alla crisi del modello di famiglia nucleare provocata dalle pressioni esercitate dalla struttura delle società capitalistiche come conseguenza della profonda razionalizzazione del mondo del lavoro. La famiglia oggi è lo spazio in cui ripararsi dalle minacce e dalle incertezze che dominano la società dei rischi e in cui ritrovare quei valori che la società non è più in grado di garantire: impegno e protezione sociale, assistenza reciproca e fiducia esistenziale. La famiglia – come prodotto dell'individualizzazione sociale – non è soltanto il luogo in cui si negoziano gli interessi dei singoli membri che la compongono (diversamente dalla famiglia gerarchica tradizionale in cui i ruoli generazionali erano invece definiti e ben strutturati), ma è altresì diventata un piccolo nucleo – i cui membri dipendono gli uni dagli altri – che deve socialmente aprirsi alla flessibilità del mondo del lavoro e che *contemporaneamente* – per poter sostenere quest'apertura forzata – è costretto a chiudersi verso l'interno.

La defamiliarizzazione e la rifamiliarizzazione sono processi paralleli. Se la violenza non può essere comunicata all'interno o all'esterno del contesto

familiare, ma è piuttosto un tabù, e se mancano strutture e servizi a supporto della famiglia, il senso di impotenza può arrivare a scatenare diverse tipologie aggressive quali il comportamento abusante di uno o di entrambi i partner in una relazione intima o i maltrattamenti nei confronti dei figli. Va tuttavia sottolineato che le condotte aggressive all'interno delle mura domestiche non sono sempre ascrivibili alle pressioni sociali esterne.

L'incapacità di gestire le fonti esterne di stress e le sfide della vita quotidiana può generare impotenza all'interno della famiglia. Questo sentimento può arrivare a coinvolgere tutti i suoi membri in quanto la famiglia è uno spazio privato che per molti versi si sottrae alle regole e alle norme pubbliche. In situazioni di minaccia e di pericolo dall'esterno la famiglia diventa il territorio in cui i confini tra amore e violenza, fiducia e dipendenza, intimità e violazione sono fluidi, mutevoli e sfumati. In generale, i rapporti familiari sono caratterizzati da una latente incapacità di agire che in situazioni di vita critiche può acuirsi. La precarietà e le fonti di stress prodotte dalla società capitalistica possono insidiare l'universo intimo della famiglia così che le emozioni si confondono con le norme che la regolano e i conflitti esterni si trasformano in senso di colpa e ansia di abbandono.

Se i confini verso l'esterno sono rigidi o impenetrabili, all'interno della famiglia si produrrà uno scarso sentimento di appartenenza, lealtà ed empatia. Se i confini verso l'esterno sono invece indefiniti o sono stati cancellati, all'interno della famiglia si può manifestare un inadeguato sviluppo della personalità dei suoi membri e ansia di abbandono. Nelle famiglie in cui vi è un bilanciamento dei mondi interno ed esterno, i ruoli sono al contrario definiti e mediabili, le esigenze negoziabili autonomamente ed è possibile elaborare i sentimenti. Le famiglie sottoposte a costanti pressioni e sfide soffrono invece l'ansia di doversi mostrare normali al di fuori, sebbene al loro interno si siano esaurite le possibilità di costruire relazioni appaganti. Lo stesso vale per quei genitori che sono incapaci di adempiere al proprio ruolo o di mantenerlo in quanto hanno smesso di essere riconosciuti come figure autoritarie. La loro impotenza resta imprigionata nella gabbia familiare e con il tempo può scatenarsi in pulsioni violente mirate a ristabilire con forza la gerarchia dei ruoli familiari.

5.3 Aggressività e autoaffermazione

Sulla scia di Alfred Adler la psicologia individuale ha messo in relazione questa costellazione della dinamica pulsionale infantile dell'autoaffermazione aggressiva con l'aspetto del potere e del dominio. A tale proposito uno dei suoi rappresentanti più attivi, Otto Rühle, introduce il suo libro "L'anima del bambino proletario" con il seguente assioma:

La natura ha fatto sì che l'essere umano venga al mondo come bambino piccolo (...). Gli adulti che accolgono il bambino piccolo sono grandi (...). È vero che non si rendono ancora conto di questo contrasto (...). Il bambino viene al mondo con un patrimonio ereditario di pulsioni più o meno differenziate, incaricate dalla natura di assicurare la sua esistenza di fronte ai vari pericoli presenti. Uno di questi pericoli è quello di essere invasi dall'onnipotenza degli adulti. Di fronte ad essa l'istinto infantile reagisce. (Rühle 1925, p. 26)

Questa prima relazione asimmetrica fa sì che il bisogno di farsi valere (l'autostima) diventi l'impulso determinante nello sviluppo psichico del bambino. Quando il "complesso di d'inferiorità" infantile trova un ambiente facilitante in cui "il bisogno di farsi valere non viene ridotto sotto una certa soglia tollerabile", può nascere un equilibrio tra pulsione e ambiente, tema fondamentale degli approcci di socializzazione profonda finora illustrati per lo sviluppo infantile. "Se però ciò non si verifica, la logica della vita fa sì che i sentimenti d'inferiorità insoddisfatti provochino l'insorgere di una richiesta di appagamento esasperato e sfocino nella nevrosi" (Ruehle 1925, p. 34). Il bambino reagisce con una difesa nevrotica: infatti nel corso del suo sviluppo trasforma la propria inferiorità in una sopravvalutazione della persona forte e con questa sottomissione all'autorità si procura la difesa emotiva e la rassicurazione del Sé. È sbalorditivo come negli anni Venti gli studiosi dell'infanzia di formazione psicoanalitica avessero già analizzato così precisamente alcune strutture patogene dello sviluppo infantile.

Da allora la sindrome nevrotica viene considerata come un modello fondamentale del conflitto interiore del Sé infantile: "Il Super-Io proibente si trova in un conflitto irrisolto con le richieste pulsionali rimosse" (Moser 1974,

p. 25). L'equilibrio tra richiesta pulsionale e autocontrollo è profondamente disturbato.

La struttura nevrotica dell'aggressività infantile come conflitto tra bisogni individuali ed interessi dei suoi oggetti esterni non sfocia necessariamente in un comportamento sociale distruttivo. Il bambino nevrotico che cerca di sottrarsi al controllo esterno esercitato dal rigido Super-Io attraverso piccoli gesti (simbolici) devianti viene tormentato da sensi di colpa. Se riesce a trattenere le sue tendenze aggressive, sussiste la possibilità di annullare la scissione e costruire un nuovo equilibrio. Se ciò non è possibile, il bambino diviene dipendente da questa costellazione comportamentale e agisce in modo *compulsivo*. Possiamo allora osservare il fenomeno ben noto in cui il comportamento deviante si traduce in azioni sostitutive e in rituali simbolici oppure agisce in modo latente. Oppure esso può presentarsi improvvisamente anche in persone dalle quali – proprio per il loro forte autocontrollo fissato su sensi di colpa di natura nevrotica – non ce lo si aspetterebbe.

Le tendenze nevrotiche fanno parte della normalità evolutiva di bambini e adolescenti, a meno che non diventino compulsive rendendosi autonome. L'età infantile e adolescenziale è infatti caratterizzata da spinte pulsionali che esplodono improvvisamente e che prima di poter essere elaborate, trasformate e integrate a livello psicosociale in una nuova tappa evolutiva vengono severamente respinti (da sensi di colpa interiori e/o dall'autorità esterna che pretende sottomissione). Vengono rimossi e cercano canali di sfogo in azioni simboliche antisociali, nelle forme più diverse e ben note che vanno dai gesti di sfida fino alla devianza giovanile. Questa dinamica spiega l'apparente assenza di motivazione delle azioni devianti da parte di bambini e adolescenti che vivono in situazioni di apparente normalità. E qui entra in gioco il discorso della struttura profonda della devianza adolescenziale e si chiarisce anche il carattere saltuario della delinquenza minorile.

Bambini con comportamenti estremamente antisociali e anche violenti con gravi difficoltà nel creare legami e con un autocontrollo estremamente basso provengono di solito da situazioni familiari di tipo "psicotico-aggressivo".

Le caratteristiche del comportamento di bambini provenienti da questo tipo di famiglie possono essere le seguenti:

L'incapacità del bambino di avere contatti sociali soddisfacenti e duraturi, la mancanza totale di un controllo adeguato sulle proprie azioni e la scarsa tolleranza verso la frustrazione dei bisogni, nonché una notevole aggressività apparentemente senza obiettivo che si traduce spesso in delitti violenti. (Herriger 1987, p. 92)

Si tratta di figli di genitori con un Io debole che non riescono a gestire il ruolo genitoriale, che dimostrano difficoltà nel creare legami e un'aggressività rivolta all'interno delle relazioni familiari e che mostrano un atteggiamento di rifiuto verso i figli oppure li usano come capri espiatori nei loro conflitti. E i figli li puniscono con i propri sfoghi di aggressività. "Questi bambini non hanno mai potuto fare esperienze positive con i genitori e rimangono limitati agli aspetti aggressivi, punitivi e minacciosi dell'immagine del genitore" (Herriger 1987, p. 100). Sembrano incapaci di amare e rimangono ad uno stadio evolutivo infantile-narcistico perché non hanno mai sperimentato nel loro ambiente un "oggetto d'amore" per il quale valesse la pena di sforzarsi di rinunciare o di bloccare una pulsione.

Il modello dell'abbandono nevrotico e psicotico diffuso nel dibattito neuropsichiatrico infantile si riferisce alla tipologia di strutture familiari descritte da Winnicott (1984) che favoriscono l'insorgere di tendenze antisociali nei bambini. Tale tipologia comprende essenzialmente due tipi di strutture familiari. Nel primo caso le aspettative da parte dei genitori verso il bambino sono troppo rigide e diventano carichi ingestibili. Nel secondo caso la famiglia è così destrutturata da non poter fungere da ambiente indistruttibile ma è invece un luogo che produce emozioni indeterminate e di conseguenza minacciose per il bambino. L'ambiente familiare diventa un ambiente ostile. In entrambi i casi le condizioni di base intrafamiliari sono caratterizzate da inconsistenza e arbitrio. Le emozioni del bambino non vengono riflesse ed egli non riesce a costruirsi un'immagine di Sé (socialmente accettata), dovendo così o reprimere la sua impotenza (o sublimarla in sforzi ancora maggiori di compensazione) o scinderla e proiettarla in modo aggressivo su

altri (Gruen). In tali relazioni familiari di carattere nevrotico o psicotico, i disturbi dell'equilibrio tra Sé e ambiente tendono a fissarsi e a diventare compulsivi. Ciò dimostra la stretta relazione tra lo sviluppo del Sé e le costellazioni relazionali familiari.

Il fenomeno del bambino "trascurato" presente nel dibattito della psichiatria infantile e familiare può essere spiegato come conseguenza di una *manca di cura del mondo interiore del bambino* condizionata dalle strutture familiari: il bambino viene esposto subito alle dinamiche familiari senza possibilità di difendersi e di sviluppare una sua autostima. Già Otto Rühle scrisse in un articolo sulla "criminalità infantile" pubblicato nel 1929:

"Il bambino criminale è un bambino avvilito. (...) Teme di arrivare in ritardo e di perdere l'occasione. Non osa raggiungere la sua meta attraverso i mezzi consueti" (p. 330). "Mai un bambino è scappato o è diventato un ladro o un criminale per godersi i piaceri dell'essere disprezzato, dell'inferiorità e dell'umiliazione. La criminalità è da sempre un mezzo per farsi valere" (pp. 329-330). "Esiste una sproporzione tra la valutazione individuale e quella sociale" (p. 331).

Winnicott e Gruen hanno successivamente formulato questo concetto in un modo simile: il comportamento antisociale è un mezzo per attirare l'attenzione, per provocare reazioni verso il proprio Sé. Della "sproporzione" citata da Rühle e del tentativo di compensarla con comportamenti devianti, soprattutto atti di furto come osserva anche Winnicott, ne sanno qualcosa soprattutto gli educatori attivi in ambito extrascolastico. Questo tipo di comportamento emerge spesso nei bambini quando, nonostante tutti i disturbi nevrotici e psicotici – dai quali nessuna famiglia è immune – crolla il controllo sociale della coesione familiare, mantenuto e ostentato dai genitori e quando la situazione familiare diviene incomprensibile per il bambino: i genitori si allontanano in modo apertamente o velatamente aggressivo, il bambino viene trascurato a causa di una nuova costellazione familiare, i conflitti della famiglia vengono proiettati sul bambino ("capro espiatorio") o il bambino viene esplicitamente rifiutato.

La tendenza antisociale che ne deriva trova uno sbocco sociale soprattutto nell'ambito del tempo libero esterno alla famiglia e alla scuola. Certamente i bambini trascurati e provenienti da relazioni familiari inconsistenti rischiano di non riuscire a rispondere alle esigenze dell'organizzazione scolastica, che pretende dall'alunno la capacità di rimandare i propri bisogni e di non dare troppo spazio allo sviluppo del Sé. A causa della sua rigidità istituzionale la scuola non recepisce il lato emozionale del problema. Di conseguenza i bambini si sottomettono oppure disturbano. Entrambe le reazioni sono previste nel sistema di ruoli all'interno della scuola. Il bambino diventa un "alunno problematico" dal punto di vista sociale solo quando il suo comportamento deviante viene segnalato alla scuola dall'ambiente esterno; prima il tutto rimane gestibile.

Diversamente dalla scuola, l'ambito delle attività extrascolastiche è uno spazio sociale aperto e strutturato senza un forte controllo sociale istituzionalizzato, in cui la dinamica emotiva dell'essere trascurato e dell'inferiorità del bambino può svilupparsi e contemporaneamente trovare uno spazio per esprimersi nei suoi aspetti distruttivi e nella sua ricerca di legami. Spesso gli educatori di bambini con comportamenti devianti riferiscono che i ragazzi sono quasi privi di sensi di colpa e non serve cercare di farli riflettere sui loro delitti. Bisogna partire dall'origine del loro comportamento deviante, il tema emozionale della mancanza di legami e della perdita dell'autostima.

Queste ipoteche familiari producono effetti antisociali solo in spazi non soggetti ad un controllo sociale istituzionalizzato. Niente da meravigliarsi che "la strada" abbia rappresentato per tanto tempo (in parte ancora oggi) nella criminologia e nella pedagogia l'incarnazione del pericolo per i ragazzi, del luogo di apprendimento del comportamento deviante. La strada è il luogo che offre opportunità differenziali e l'occasione di creare forme subculturali come le bande giovanili. È il luogo che funziona con leggi diverse dalla scuola e dalle altre istituzioni regolate dalla vita pubblica; è il luogo che consente di dare sfogo a ciò che è stato sempre negato e di poterne ricavare riconoscimento e prestigio.

Usando concetti utilizzati da Winnicott si potrebbe dire che la strada e le sue possibilità subculturali fanno apparire ai bambini l'aggressività come socialmente produttiva perché (inizialmente) non si ripercuotono negativamente su di loro bensì rafforzano la loro autostima attraverso il gruppo. La tendenza antisociale ha ora una struttura subculturale ambivalente: essa può essere rivolta senza inibizioni verso l'esterno, nello stesso tempo la sottomissione autoritaria (appresa dalla famiglia) rimane intatta all'interno del gruppo. In seguito il bambino si ambienta sulla strada. Inoltre le bande di bambini non hanno strutture direttive rigide: i ruoli autoritari cambiano e in questo modo le inibizioni dell'aggressività si mantengono entro certi limiti. L'aggressività e la delinquenza infantili sono perciò meno mirate e più immediate rispetto alla delinquenza giovanile.

5.4 La dimensione spaziale nella devianza minorile

A questo punto dobbiamo entrare nel merito dell'importanza degli spazi. Dal punto di vista pedagogico lo spazio contiene in sé due aspetti: anzitutto consente a bambini e ragazzi di attuare comportamenti devianti; in secondo luogo però rappresenta anche la chiave cruciale per la prevenzione e la modifica del comportamento deviante.

I bambini sviluppano una loro vita autonoma soprattutto attraverso la dimensione degli spazi sociali. Il termine "vita autonoma" si riferisce alla tensione tra "educazione e vita autonoma" nella quale i bambini crescono. Mentre le agenzie educative favoriscono in prima linea l'adattamento sociale e di conseguenza la repressione e la sublimazione delle pulsioni, gli spazi sociali invece – nella misura in cui sono a loro disposizione – consentono ai bambini di svilupparsi a livello emotivo senza costrizioni istituzionali. Ciò vale soprattutto per l'ambiente abitativo con le sue possibilità di appropriazione. Con "appropriazione" intendiamo l'opportunità di integrare in questo ambiente anche impulsi e affetti di natura aggressiva, in modo da poterlo modificare e così da potersi riconoscere. Spazi aperti e modificabili sono per i bambini delle fonti per accrescere l'autostima e per sperimentarsi. Krappmann e Oswald (1995) hanno osservato questa vita autonoma dei bambini e sono in grado di dimostrare come essi riescono a gestire in

autonomia il comportamento normativo. Alcuni comportamenti che noi adulti consideriamo devianti e da sanzionare non vengono giudicati con lo stesso parametro dai bambini, ma vengono spesso tranquillamente gestiti in modo interattivo. Queste modalità fanno capire come i bambini ancora non abbiano posizioni rigide nella loro comprensione delle norme (come invece hanno gli adulti) e come utilizzino a loro modo il carattere aperto della situazione evolutiva per la gestione delle relazioni tra pari.

Quando però questi spazi vengono funzionalizzati in maniera unilaterale, esposti al controllo sociale oppure bloccati, possono innescare l'effetto contrario: i bambini percepiscono queste chiusure come *violenza strutturale* diretta contro di loro e reagiscono con una aggressività indiretta e distruttiva. E poiché l'ambiente spaziale dei bambini rappresenta una oggettivazione sociale – ad esempio in un quartiere si percepiscono subito i valori e le funzioni dominanti così come le persone escluse – di conseguenza i bambini sono colpiti direttamente nei loro vissuti e nell'autostima proprio in questi spazi esterni al contesto scolastico. Mentre dal ruolo di alunno si può uscire o ci si può sottrarre oppure lo si può gestire secondo le aspettative (esterne) dell'istituzione scuola, nello spazio sociale si è coinvolti direttamente e si è colpiti nel Sé emozionale: qui sono scoperto di fronte a me e agli altri, posso e devo presentarmi nelle relazioni con i miei pari “così come sono” e non devo essere come mi vedono gli altri. Venire feriti o respinti in uno spazio sociale porta dunque a conseguenze più gravi. Tali spazi sono spesso lo sfondo di reati individuali inaspettati. Ciò spiega in parte anche quelle rilevazioni statistiche dei tassi di criminalità che, mettendo a confronto città e campagna, dimostrano che la criminalità giovanile aumenta maggiormente nelle città rispetto alla campagna, rispetto a quanto avviene per la criminalità adulta. Gli ostacoli alla appropriazione dello spazio e le esperienze di violenza territoriale e strutturale sono maggiori nelle città e di conseguenza i modelli di reazione dei bambini e dei giovani sono maggiormente aggressivi, cioè vengono più facilmente spinti verso comportamenti devianti.

Quando ci si immagina un quartiere degradato di una metropoli, è facile capire come si correlano situazioni familiari e contesti abitativi nel favorire i

processi di devianza. Proprio i bambini trascurati in famiglia cercano nell'ambiente sociale prossimo la possibilità di esprimere affetti ed emozioni spesso respinti tra le mura domestiche. La loro tendenza antisociale viene rafforzata dal controllo rigido da parte dell'ambiente circostante (la gente vuole stare tranquilla nel privato) e dai limiti spaziali (ogni metro quadrato è già funzionalizzato). Le strade sono ben controllabili dai palazzi più alti e perciò rimane solo la possibilità di spostarsi in altri quartieri o di compiere atti di vandalismo col favore delle tenebre. Secondo gli educatori i furti nei supermercati non sono finalizzati tanto alla merce quanto piuttosto all' "allarme" che causano e all'attenzione che il quartiere rivolge ai ragazzi. Contesti positivi possono invece diventare le aree-gioco attrezzate anche per ragazzi più grandi e i centri giovani, se riescono ad accettare le aggressioni indirizzandole nello stesso tempo verso equivalenti funzionali: costruire qualcosa in maniera autonoma (ad esempio una capanna) anche per costruire una relazione diretta con le conseguenze di atti distruttivi; creare dei legami e sentirsi accolti anche quando uno a volte perde la testa; confrontarsi con adulti che esprimono il loro punto di vista, che pongono dei limiti che alleggeriscono lo stress psichico anziché aumentarlo.

Nella dimensione spaziale l'aspetto di *genere* del comportamento antisociale non solo si riflette ma subisce anche una differenziazione e una strutturazione. Il maschile diventa socialmente dominante conquistando e occupando spazio. La tendenza antisociale si struttura così – da un'ottica di genere – in un "esterno" e in un "interno". I ragazzi maschi trascurati in famiglia possono ora – nella distanza extradomestica dal padre – collegare la loro aggressività indistinta al potere maschile socialmente sanzionato. La mascolinità, la forza e la violenza messe in scena nello spazio servono da "stampelle di identità" alle quali si può appoggiare il Sé insicuro, instabile, debole nelle relazioni o forzatamente represso. Nei rituali maschili sessisti delle bande giovanili si celano tutte le nostalgie e i desideri non realizzati di relazione e di protezione senza conflitti che spettano a "un vero uomo" – non essendogli stati concessi nella relazione della prima infanzia. Le ragazze invece si rivolgono con la loro aggressività verso l'interno, fino ad arrivare ad atti di autolesionismo, oppure devono partecipare "a modo loro" ai riti

aggressivi virili. Tutto questo si rispecchia anche nelle immagini dei delitti maschili e in quelle nascoste dei delitti tipici del mondo femminile.

L'autostima e l'autoaffermazione sono dunque meccanismi centrali e profondi della socializzazione che, se vengono profondamente disturbati, possono tradursi nei bambini in azioni devianti antisociali specifiche a seconda del genere. L'approccio educativo parte proprio da qui e mira a fornire equivalenti funzionali che favoriscano l'autostima. Nello spazio può emergere però brutalmente anche l'esclusione sociale dei bambini. Quando la famiglia è povera, il bambino ha poche possibilità di rafforzare la consapevolezza del Sé nella competizione dei consumi e delle risorse con gli altri bambini. Una volta, quando la povertà era limitata ad un certo milieu, i bambini provenienti da famiglie povere erano più protetti perché perlopiù rimanevano tra loro. Oggi la povertà è biografizzata e non si limita esclusivamente ad un determinato milieu. I bambini poveri sono esposti alla competizione rispetto all'autostima con i bambini benestanti. Ciò produce una pressione differenziale e subculturale per questi bambini. Se pensiamo al numero elevato di bambini che ancora oggi vivono in famiglie povere, emerge l'attualità del nesso tra criminalità e struttura sociale, spesso ridotto dalla sociologia criminale ad un aspetto storico ormai irrilevante.

L'autostima e l'autoaffermazione diventano di nuovo riferimenti fragili, quando il bambino esce dalla famiglia e dal mondo familiare e deve costruirsi il suo "secondo" ambiente facilitante. Tra i 10 e i 14 anni il minore si trova in una fase di distacco precoce dalla famiglia e contemporaneamente di dipendenza da essa, e proprio per questo motivo si trova in una situazione ambigua. Anche quando all'interno della famiglia è presente un equilibrio affettivo, può capitare che il bambino al di fuori di essa non trovi un riconoscimento emozionale. A scuola e in famiglia può non creare problemi, ma al di fuori di questi ambienti corre il rischio di dover attirare l'attenzione su di sé attraverso comportamenti devianti individuali o di gruppo. Invece nel caso di bambini provenienti da famiglie con strutture autoritario-nevrotiche o inconsistente-psicotiche il "secondo" ambiente (l'ambiente extra-familiare) diventa per forza il passaggio d'identità

decisivo. Se poi non trovano riferimenti sociali che rafforzano il Sé nascosto o scoraggiato, devono ricorrere o si sentono attratti da percorsi estranei alla legalità e alla conformità alle norme, perché gli altri percorsi per ottenere attenzione e riconoscimento dalla società sembrano loro preclusi e inaccessibili. Nel contesto dei pari che già si è strutturato in questa fascia d'età, questi bambini delusi e avviliti dall'ambiente sociale (e soprattutto dalla scuola) si ritrovano quindi in gruppi che organizzano il comportamento deviante perseguito a livello psico-sociale e lo rinforzano. Il gruppo ha una forte valenza positiva per i suoi membri e di ciò deve tener conto qualsiasi intervento pedagogico.

Tutto ciò viene intensificato dal fatto che si tratta di un'età preadolescenziale in cui il fragile stadio evolutivo dello sviluppo psico-fisico aumenta l'impulso all'autoaffermazione e indebolisce l'autostima finora acquisita nella propria biografia. Lo spostamento narcisistico nella irrealtà dell'Io durante la fase della pubertà sfocia così in una tendenza antisociale già strutturata, per cui il comportamento antisociale e deviante rimane "irreale" per questi bambini, cioè viene sottratto ai principi di realtà e alle definizioni di un ambiente sociale razionale e di conseguenza rimane poco accessibile. Più che problematico pare allora la volontà di alcuni politici di anticipare la responsabilità penale all'età preadolescenziale. Il principio di realtà della pena non deve riguardare l'età infantile, perché altrimenti a questi bambini l'ambiente sembrerà ancora più minaccioso e privo di affetto di quello che per loro non sia già.

6. L'adolescenza come fase di "devianza potenziale"

6.1 La devianza giovanile e le politiche di controllo

L'età adolescenziale è l'arena in cui si confrontano innumerevoli teorie scientifiche e le teorie quotidiane sul comportamento deviante e sulla devianza in generale. Da un lato l'adolescenza permette di declinare tutto ciò che si sa sulla costruzione della devianza e della criminalità, dall'altro rimane la speranza che a questa età interventi e sanzioni possano ancora ottenere effetti di reintegrazione. La delinquenza giovanile è perciò un ampio settore di cui tutti si servono a proprio piacimento: i criminologi lo usano come campo di addestramento concettuale; la politica lo apprezza come settore di regolazione, la polizia come spazio di sperimentazione per la costruzione di fiducia e la pedagogia come legittimazione della prevenzione. Solo che la pedagogia si sente un po' a disagio quando deve presentare o vendere le sue proposte come prevenzione della criminalità. Non si tratta tanto del problema di dimostrare tramite statistiche la relazione tra intervento educativo e calo della criminalità giovanile (ad esempio in un certo quartiere) ma piuttosto dell'ambivalenza di tali riferimenti: questi provocano infatti un pensiero e un'agire pedagogico che non partono dalle qualità e capacità psicosociali dei giovani ma dai loro deficit, senza avere il controllo di come e in quale contesto tali deficit vengano *attribuiti* ai giovani stessi. Perciò è bene fare riferimento ad un approccio pedagogico che, come abbiamo più sopra spiegato, consideri il comportamento deviante giovanile prima di tutto come comportamento di coping, separandolo a livello analitico dall'ambito dei reati. Dobbiamo chiederci quale motivo abbia condotto i giovani in questo dilemma antisociale rispetto ai vissuti, ai riferimenti e alle azioni, quali opportunità sociali e interattive-comunicative (non) abbiano avuto per evitare comportamenti devianti e a quali processi di controllo e di criminalizzazione sono stati soggetti da parte delle istituzioni in risposta al loro comportamento antisociale. Per questo motivo non parliamo più di criminalità giovanile, termine che indica il compimento di un reato, ma di *delinquenza giovanile* per esprimere il fatto che si tratta di conflitti giovanili in sé tipici di questa fase evolutiva.

Sulla scorta di queste riflessioni introduttive di natura pedagogica, possiamo procedere ad abbozzare un modello interpretativo plausibile del comportamento deviante e della delinquenza minorile, senza correre il rischio di lasciarci ingannare dalle apparenze. Cercando di operazionalizzare quanto detto finora, il compito della pedagogia consiste nel colloare il modello della devianza nel contesto del modello dello sviluppo e della socializzazione dell'età adolescenziale. Solo così possiamo trovare il legame tra delinquenza e coping che risulta di importanza fondamentale dalla nostra prospettiva teorica sulla devianza. Proprio la struttura ambivalente e la dinamica evolutiva dell'età adolescenziale rendono evidente quanto sia necessario un approccio multidisciplinare nella pedagogia della devianza: l'equilibrio tra la struttura pulsionale del Sé e l'ambiente sociale nella pubertà è di nuovo turbato e le tendenze aggressive all'autoaffermazione rivestono ancora una valenza decisiva per lo sviluppo. Contemporaneamente si assiste al fatto che i giovani oggi nei settori della cultura quotidiana e dei consumi sono già da tempo indipendenti, mentre la partecipazione ad altri settori fondamentali nella società (la politica) viene loro negata. È questa la base per l'insorgere di tendenze anomiche, soprattutto quando l'età adolescenziale non viene più protetta socialmente ma è turbata dalla prospettiva di dover affrontare nel futuro problemi sociali rilevanti. Inoltre, quando ai giovani viene trasmesso il messaggio di non essere utili nonostante la società celebri in modo ideologico la "gioventù" come uno dei suoi beni più preziosi, si può sviluppare in generale un clima di tensione anomico in cui comportamenti devianti e delinquenza appaiono ai giovani quasi come comportamenti giustificati o addirittura imposti.

Anche a causa delle connessioni tra culture giovanili e spazi sociali e l'incertezza rispetto alle norme che caratterizza l'età adolescenziale, questa fase di vita è maggiormente esposta di altre fasi della vita ad influssi differenziati e subculturali così come ai loro effetti di rinforzo della devianza. La gioventù è una fase in cui si sperimentano e si testano le regole e i limiti normativi, perciò i confini tra cultura giovanile e devianza spesso sono poco chiari e dipendono dalle reazioni dell'opinione pubblica e delle istituzioni nei confronti di questi comportamenti o dalle possibilità che i giovani hanno

di sviluppare competenze per tenersi al di fuori da tali definizioni. Proprio per la rilevanza che rivestono gli spazi sociali e per il suo stretto rapporto con le agenzie di controllo (ad esempio la scuola), l'età adolescenziale richiede di inserire le definizioni di comportamento deviante nella molteplicità delle culture giovanili, collocandole nell'ambito della società nel suo complesso. Questa modalità di politica di controllo sociale verso i giovani si ritrova in tutte le istituzioni che si rivolgono ad essi con obiettivi di socializzazione. I giovani rischiano più di altri gruppi di età di trovarsi etichettati e inseriti in carriere definite devianti o criminali. Per questo motivo la pedagogia ha il compito fondamentale di contribuire alla decriminalizzazione dell'età adolescenziale e di impedire che le carriere devianti si consolidino oltre l'età dell'adolescenza.

I giovani sono esposti ad un particolare rischio di controllo sociale che si esprime nel modo in cui le politiche di regolazione sociale affrontano la questione della delinquenza giovanile, in un intreccio tra criminalizzazione e conciliazione pedagogica. Spesso le politiche giovanili tendono a considerare la gioventù un rischio in sé. Siccome i giovani non hanno ancora uno status sociale primario e perciò non possono organizzare i loro interessi a livello politico- sociale, si prestano a fungere da "gruppo sociale strategico" sul quale la politica può sperimentare misure di regolazione sociale con un rischio di legittimazione relativamente basso. La gioventù funziona così come una sorta di palcoscenico sociale sul quale possono essere messe in scena le questioni dell'integrazione e della legittimazione della società. Perciò è importante tenere in considerazione il rispettivo clima sociale nel quale vengono negoziati i problemi dei giovani, per poter decifrare le definizioni di comportamento deviante che li riguardano.

Qui di seguito si cercherà di approfondire e differenziare l'analisi di alcuni aspetti finora genericamente accennati e dei meccanismi di rinforzo della devianza giovanile a livello del Sé, della sua contestualizzazione socio-strutturale, della definizione istituzionale di gioventù e delle dinamiche delle subculture giovanili.

6.2. Il Sé irreal e l'aspirazione alla realtà antisociale

Il tema fondamentale del "Sé anomico", da noi individuato come disturbo dell'equilibrio tra strutture pulsionali e ambiente sociale e che si esprime nella polarità tra Sé desiderato da un lato e adattamento rigido dall'altro, vale anche e soprattutto nell'età adolescenziale. Inoltre nell'eruzione psicofisica della pubertà la pulsione di autoaffermazione tipica della fase centrale dell'infanzia e mediata nell'ambiente familiare perde il suo equilibrio psicosociale ed è soggetta ad uno sfogo aggressivo e a tendenze potenzialmente antisociali. Si verificano episodi che ricordano la tematica dell'aggressività della prima infanzia. Tali episodi non vengono semplicemente ripetuti nell'adolescenza, bensì prorompono da un Sé che nel frattempo è divenuto, passando l'infanzia, un Sé sociale: e di questo processo il Sé adolescente non è ancora consapevole e non può fare uso, perché si deve ancora staccare dalla sua forma familiare. Nel passaggio dalla sfera di intimità emozionale della famiglia alla sfera razionale dell'autonomia della cultura sociale che si manifesta nelle strutture dell'istruzione e del lavoro basate sulle qualifiche (Erdheim 1988), il Sé è costretto a rinnovarsi e a trovare autonomamente una prospettiva di vita. In una situazione sospesa e isolata in cui ci si deve staccare da una realtà precedente (del Sé familiare) e si deve cercare una realtà ancora non definita o nota (del Sé sociale), questa ricerca si indirizza verso uno stato "incompiuto" in quanto giovane e in seguito verso una "irrealtà" psichica e sociale (Winnicott). Questa irrealtà è però la realtà del Sé. Si sviluppa così la protesta adolescenziale con una tendenza potenzialmente antisociale sostenuta dalla pulsione aggressiva (autoaffermazione) liberata nella pubertà. Il Narciso disinibito diventa il punto di riferimento principale e il Sé irreal diventa il centro di un mondo di cui non si fa più e non si fa ancora parte (Erdheim 1988). Il teorema formulato da Karl Mannheim (1926) secondo cui i giovani moderni non dimostrerebbero riguardo nei confronti di ciò che è vecchio e avrebbero invece disponibilità verso tutto ciò che è nuovo (a prescindere dalla direzione) si basa proprio su questo motivo psichico profondo. Questa irrealtà del Sé plasma la protesta interiore che in seguito esce dalla famiglia e diventa, non più solo come difesa come accadeva nell'infanzia, una *autonomia* antisociale. All'irrealtà

interiore corrisponde esternamente ciò che devia dalla realtà sociale, ciò che si contrappone ad essa.

Si ripresenta qui il problema dell'equilibrio, vale a dire la questione della reazione dell'ambiente sociale alla protesta antisociale dell'irrealtà del Sé. Anche in questo caso cercherò di applicare il concetto di Winnicott di *ambiente facilitante*. Si pone ora il seguente quesito: questo ambiente, che ora si è allargato alla società (oltre la famiglia), è in grado di reggere lo scontro produttivo con la protesta giovanile oppure si lascia "distruggere", non contrapponendo alla protesta i propri punti di vista, non riconoscendo i giovani come interlocutori (assumendo un atteggiamento falso – perché gerarchico – di comprensione, ignoramento, criminalizzazione) così che la protesta si ripercuota sull'ambiente esterno, diventando pericolosa per la società stessa?

Torneremo sull'argomento della "falsa comprensione" più avanti nel capitolo 4 sui possibili interventi pedagogici. Un aspetto va però sottolineato: una società che ignora la propria gioventù e che non prende sul serio la creatività presente nell'irreale protesta dei giovani (anche se è difficile condividere i contenuti della protesta), rischia un rafforzamento delle tendenze antisociali nei giovani, aumentando così per loro il rischio di assumere condotte contigue alla devianza: di queste infatti hanno bisogno per attirare l'attenzione su di sé, per trovare la propria realtà nel confronto tra il Sé irreale e la sfera sociale.

6.3 Il gruppo

L'intenzione di sentirsi *reali* a partire da un Sé (irreale) e di poterlo affermare a livello sociale costituisce la struttura emozionale di fondo delle attitudini antisociali dei giovani. La cornice sociale di questa intenzione va rintracciata nei mondi subculturali della cultura giovanile (cultura dei pari) dove è possibile far diventare l'irreale socialmente reale, incanalandone la tendenza antisociale. In questo modo si forma il "blocco culturale" (Winnicott) della gioventù con la propria musica, il proprio abbigliamento, proprie forme sociali di relazione e rituali di differenziazione. Il meccanismo subculturale

della cultura dei pari consente di vivere socialmente l'irreale e nello stesso tempo di affrontare e risolvere negli ambiti della scuola e della formazione i compiti evolutivi fondamentali della transizione nel mondo sociale (lavoro). Nei casi in cui la subcultura non abbia questo equilibrio verso la società, essa produce effetti solo verso l'interno sul riconoscimento del Sé, così come esso si manifesta nella propria irrealtà. Verso l'esterno però essa rinforza la tendenza antisociale della protesta giovanile irrealista. Il legame sociale si rompe quando a livello sociale la protesta giovanile è ignorata, quando la scuola e il lavoro diventano "distruttibili", cioè quando non riescono a contrapporre nulla ai giovani e di conseguenza non possono più fornire un senso di realtà. Ciò avviene quando la scuola non è più socialmente autorevole e la prospettiva del lavoro è minacciata. Il gruppo subculturale serve poi come ambiente di sostegno sostitutivo usato come riferimento esclusivo: esso appare come l'unico luogo dove vale quello che viene da dentro di sé ha ancora un valore.

Queste conoscenze della psicologia del profondo si possono collegare alle osservazioni della sociologia criminale rispetto alla delinquenza di gruppo registrate da Kuehnelt e Matuschek (1995). Questi hanno dimostrato che la tendenza a delinquere in gruppi giovanili aumenta quando l'equilibrio tra Sé e ambiente è minacciato dal gruppo, cioè quando il gruppo non è più in grado di mediare ma diventa ambiente esclusivo, non contrastando ma confermando la tendenza antisociale. Finché il comportamento antisociale si trova sotto la protezione del gruppo esso non si ripercuote sul giovane. Solo quando lascia o viene staccato dal gruppo (ad esempio in seguito ad una denuncia singola) il giovane viene messo di fronte all'aspetto antisociale delle sue azioni, e tuttavia non lo capisce, perché ha perso il rapporto con l'ambiente al di fuori del gruppo.

Sappiamo dalla ricerca sui giovani (maschi) che i gruppi giovanili delinquenziali sono dominati spesso da ragazzi provenienti da ambienti caratterizzati da degrado sociale e culturale. Dagli studi sulla socializzazione maschile è emerso che i ragazzi nella loro educazione vengono spinti precocemente verso l'esterno e nella loro ricerca di un'identità di genere maschile

sono esposti al meccanismo strutturale dell'idolizzazione (della virilità) e della svalutazione (della femminilità). Perciò l'aspirazione ad un "Sé irreali" nei ragazzi è indirizzata più (o completamente) verso l'ambiente esterno di quanto avvenga per le ragazze. La struttura pulsionale maschile basata sull'idolizzazione e la svalutazione corrisponde in modo sorprendente alla costellazione adolescenziale di irrealità e orientamento narcisistico del Sé. Nel legame tra l'irrealità del Sé e la ricerca della realtà, l'idolo maschile e la svalutazione del femminile diventano reali.

Tutto ciò non significa che il gruppo (maschile) debba diventare per forza deviante. Dipende dalla situazione biografica con la quale i ragazzi entrano nel gruppo (ad esempio ragazzi con una identificazione maschile disturbata e con esperienze consolidate di perdita nell'ambito familiare) e dallo sviluppo della struttura del gruppo stesso (di natura autoritaria o tollerante rispetto alle diverse espressioni individuali). Dal punto di vista psicoanalitico, sociologico e pedagogico i gruppi sono mezzi di regolazione tipici di quell'età, mediante i quali viene incanalata la dinamica pulsionale, si sviluppa la differenziazione sociale e si affrontano le situazioni di transizione. Per questo essi sono "potenzialmente" devianti, perché sono collocati (necessariamente) in una subcultura. Sono simbolo del distacco dalla famiglia d'origine così come del passaggio all'età adulta non-strutturato e perciò ambiguo o addirittura di rifiuto rispetto alle norme. Nella maggior parte dei casi il gruppo infantile e adolescenziale regola anche la devianza: il comportamento contrario alle norme rimane all'interno del gruppo o del mondo dei pari, mentre verso l'esterno si dimostra conformità. I comportamenti devianti socialmente attivi che superano i confini del gruppo fino a sfociare nella delinquenza vengono sostenuti o iniziati solo quando il gruppo è socialmente chiuso in se stesso, quando ha perso la sua funzione di mediazione, diventando il punto di riferimento esclusivo per i suoi membri. È in questi casi che inevitabilmente si creano strutture autoritarie all'interno del gruppo che a loro volta rinforzano la sua chiusura sociale etnocentrica e portano all'oppressione dell'individualità nel gruppo. Il comportamento deviante diventa allora scontato come comportamento di gruppo, anche se il singolo individuo non agirebbe allo stesso modo, perché

il gruppo non consente scambi sociali ma richiede sottomissione (vedi Winnicott). Le tendenze antisociali si sviluppano dunque in gruppi che trovano una coesione solo mediante l'esclusione sociale e quindi la svalutazione degli altri. Certamente i gruppi dei pari tendono a chiudersi perché altrimenti lo stato puberale caratterizzato dall'irrealtà e dall'incertezza della transizione non troverebbe un fondamento sociale. I giovani del gruppo sono tutti imprigionati nella stessa emozione: nel loro mondo affettivo si sono staccati dai genitori, hanno rinunciato ai genitori come oggetti d'amore e nello stesso tempo hanno ancora paura di una sessualità autonoma e socialmente indirizzata. Per questo il gruppo acquisisce una densità emotiva molto elevata:

Nel forte investimento libidico del gruppo si trova evidentemente la causa della sua successiva mistificazione. (...) Da adulto non si capisce più come si sia potuta creare questa particolare intimità e perché più tardi non sia più possibile vivere delle relazioni di gruppo con una intensità paragonabile. (Schröder 1991, pp. 94-95).

Quando il gruppo ha una struttura plurale in cui i singoli possono esprimersi, può diventare *il* luogo dove poter vivere e dimostrare socialmente l'unicità dell'essere giovane in contrapposizione alla famiglia e alla società. Tutto ciò che il gruppo dà, la reciprocità, il riconoscimento, l'eccitazione, l'attività, succede *dentro* al gruppo. Esso è autosufficiente e non si interessa dei giudizi e delle valutazioni dell'ambiente sociale. Per questo motivo l'appartenenza al gruppo è così importante per gli adolescenti: l'*Io* irrealmente isolato rispetto alla famiglia e alla società si apre ed entra in relazione nell'intimità del *Noi* del gruppo.

Quando questa identità del *Noi* non ha un carattere pluralistico, quando nel gruppo non esiste una dinamica interpersonale perché la maggior parte dei membri presenta un Sé impotente che si dissolve nella dipendenza dal gruppo, anche le persone esterne non vengono percepite come persone singole ma come appartenenti a un gruppo più forte o più debole. I membri del gruppo accettano questo "Io gruppale" e cercano di rafforzare la loro identità di gruppo (basata sulla sottomissione) o isolandosi o svalutando i

più deboli oppure sottomettendosi al gruppo esterno più forte, confermandosi comunque nella loro identità di gruppo. Possiamo trarre la seguente conclusione: i gruppi dalla struttura autoritaria che non consentono inter personalità e individualità *necessitano* di attività antisociali per creare identità di gruppo. Il meccanismo dell'astrazione messo in atto abbassa la soglia per azioni violente e delinquenti.

6.4 La strada

La consapevolezza di dover considerare l'età adolescenziale come fase di "devianza potenziale" (Eisenstadt 1966) e di dover affrontare la criminalità giovanile in modo diverso dalla criminalità adulta ha preso piede a tutti i livelli (legale, mediatico, pedagogico) nella nostra società. L'approccio di derivazione psicoanalitica ci ha finora dimostrato che i giovani vivono in una fase di transizione, in una dimensione socialmente irrealistica. E proprio grazie a questa irrealità onnipotente, accessibile solo a loro, essi si sperimentano e si misurano con la realtà sociale altrui, al di fuori delle istituzioni coercitive come famiglia, scuola e formazione alle quali essi riservano solo segmenti di ruoli ma non la loro totalità. L'ambiente sociale definisce tale comportamento giovanile come "deviante".

Da un punto di vista sociologico e psico-sociale l'adolescenza è caratterizzata da un criterio tipico di differenziazione socioculturale: dimostra infatti un comportamento sociale subculturale e possiede una concezione del tempo orientata al presente. Ne deriva un tipico atteggiamento strutturale avventato e irrispettoso caratteristico della gioventù della società moderna; irrispettoso verso l'esistente e verso il passato, irrispettoso verso il futuro della società. *Subito* è lo slogan che caratterizza il codice giovanile fin dagli albori del movimento giovanile. Questa spinta verso il presente non trova spazio nelle istituzioni scolastiche e formative, fondate su un'idea evolutiva che mette in relazione presente e futuro nonché su una procrastinazione dei bisogni. L'impulso verso il presente della dinamica pulsionale può essere liberato negli spazi fuori dalle istituzioni laddove l'irrealistico del Sé può diventare socialmente reale. Per questo motivo gli adolescenti evidenziano comportamenti devianti soprattutto negli *spazi sociali*.

Dalla fine del diciannovesimo secolo la pedagogia extrascolastica dell'adolescenza ha perciò assunto il compito di mediare e di indirizzare questi comportamenti devianti al fine di evitare una loro evoluzione in atti criminali. L'aspettativa tradizionale pubblica nei confronti del lavoro con i giovani² che riesca a "togliere i giovani dalla strada" ha avuto (e talvolta trova ancora oggi) ricadute specifiche in ambito pedagogico. Il concetto di *strada* e di *spazio* si ritrovano ancora oggi nelle definizioni *lavoro sociale di strada* o *unità di strada*. "La strada" è da sempre la sintesi della trasgressione e del degrado, è il punto di riferimento per tanti processi di etichettamento rispetto ad un comportamento adolescenziale che a livello spaziale sembra sottrarsi al controllo sociale. La strada ha molti volti: da un lato è razionale e controllata nelle sue funzioni. La strada serve per muoversi verso una meta, per andare al lavoro, a fare la spesa. Per strada non si sta a "bighellonare". Qui scatta il primo passo dell'etichettamento: chi bighellona per strada si comporta in modo deviante.

La strada rappresenta però per i giovani non tanto uno spazio di insicurezza quanto piuttosto uno *spazio di opportunità*. I giovani sono sempre attratti dalla strada anche in presenza di luoghi e proposte per il tempo libero. Sulla strada i giovani possono essere in una dimensione pubblica, possono celebrare socialmente l'irreale senza doverne subire le ripercussioni nell'immediato e spesso sono – e non solo per finta – veramente stupiti che i passanti lo percepiscano come provocazione. Lo stimolo cresce quando nessuno oppone resistenza. Allora i limiti vengono spostati in avanti proprio perché lì si sta cercando qualcosa: emerge così il vecchio modello di dinamica evolutiva ambivalente tipica dell'età adolescenziale.

2 I concetti di *Jugendarbeit* (in area germanofona) e di *youth work* (in area anglosassone), che nei rispettivi paesi godono di una solida tradizione in ambito pedagogico teorico e pratico, negli ultimi anni viene reso in italiano con il termine *lavoro con i giovani*: comprende le attività nel settore del tempo libero, dell'aggregazione, gestione di centri giovani, ma anche servizi di counseling, informazione, interventi di natura educativa (educativa territoriale e di strada, animazione socio-culturale, ecc.).

Il lavoro con i giovani oggi non si propone più di togliere i giovani dalla strada bensì manda sulla strada degli "streetworker". Non si tratta però più di indirizzare nella giusta direzione un "comportamento trasgressivo". Anche la strada è diventata più tollerante, ha vissuto una sorta di secolarizzazione. Ciò che richiede l'intervento degli educatori di strada è il problema della mancanza dei limiti e dell'impotenza e dipendenza a ciò collegate e a cui i giovani sono esposti anche se in pubblico vorrebbero dimostrare proprio il contrario. La strada è diventata un luogo a rischio, in cui si incrociano i fili di una rete che per alcuni giovani può diventare una trappola. La strada permette l'accesso alle avventure del nostro presente che rendono la ricerca dei limiti una sensazione estrema: corse in auto o in moto, furti rischiosi, droghe, trasgressioni violente.

Anche una volta l'età adolescenziale era rischiosa poiché lo sperimentare i limiti e il mettere in discussione le norme ha sempre caratterizzato la fase evolutiva. Ma la dimensione del rischio aveva per lo più uno spazio protettivo affidabile che manteneva le "ragazzate" entro certi limiti. Ciò vale ancora oggi per tanti giovani, però questo spazio protettivo non è più garantito. I giovani sono esposti precocemente allo stress derivante dalla prospettiva di ciò che verrà in futuro, sebbene questo futuro non li interessi più di tanto visto che è ancora lontano. Le ricerche sui giovani non solo dimostrano come essi abbiano un atteggiamento pessimistico rispetto allo sviluppo generale della società – un'attitudine radicata comunque nella gioventù dovuta al suo orientamento verso il presente, in cui il futuro deve valere di meno – ma rilevano anche i loro pareri negativi rispetto al futuro individuale (ad esempio la paura della disoccupazione). Questi segnali devono metterci in guardia: l'ottimismo del presente irrisuardoso e tipico dell'età adolescenziale sembra essere scomparso. I giovani si sentono pure abbandonati. Il presente – ciò che appartiene alla gioventù in quanto gioventù – deve essere ottenuto con la forza, con la violenza, con i trip, con l'ebbrezza. Non è tanto il fatto in sé ma le modalità con cui ottenerlo (decidere di ubriacarsi, di fare a botte, sfidare i propri limiti ecc.) che oggi rendono tutto così problematico. La società rimprovera ai giovani di fuggire dal presente ma in realtà per essi è una fuga *nel* presente. L'irreale vuole

diventare realtà e deve ottenere questa realtà con la forza. Non stupisce che tali giovani siano "fuori dal mondo". Il loro comportamento distruttivo non trova più una direzione antisociale ma produce effetti autodistruttivi. Così la società li cancella perché sono loro stessi che si cancellano.

Visto da questa prospettiva il mondo della delinquenza giovanile è diviso anche rispetto ai processi di etichettamento. A causa della pressione sociale di coping i reati diventano sempre più da adulti ma anche l'autodistruttività tende ad aumentare. Nel dibattito sulla devianza giovanile non si ritrova più la disinvoltura di un tempo. Oggi alcuni politici chiedono di abbassare l'età della responsabilità penale. Questo fatto rivela che la nostra società è sempre meno in grado di creare le condizioni per la sperimentazione giovanile oltre la criminalizzazione.

Il comportamento a rischio da parte dei giovani viene incentivato anche dalla struttura del consumo, aspetto assai importante nell'età giovanile contemporanea. Gli adolescenti ottengono il loro status di autonomia socioculturale soprattutto attraverso il loro status di consumatori. Nel mondo parasociale dei mass media (vedi cap. 2.5) e del consumo essi possono "realizzare" i loro impulsi "irreali". Poiché il consumo richiede in continuazione l'utilizzo di nuove merci che svalutano quelle già consumate, esso è fondamentalmente illimitato. L'ambiente consumista non contrasta la dinamica pulsionale narcisistica, è permanentemente distruttibile e ad un certo punto, nella dipendenza che crea, si ripercuote sugli adolescenti. Quando questi sono diventati talmente dipendenti da non possedere più il potere sul proprio Sé e quando il consumo diviene un mezzo di riproduzione esistenziale che pretende di tutto per essere mantenuto, nasce la nuova forma di devianza: la criminalità finalizzata al consumo. Questo tipo di devianza non è più socialmente indirizzata perché in essa il singolo si è svincolato da tutti i legami sociali per dare la caccia al sostentamento di un Sé divenuto inafferrabile e per essere scacciato da se stesso.

Ragazze e ragazzi

Oggi le ragazze sono come i ragazzi. Soprattutto nella cultura del divertimento tengono il passo con i ragazzi e si sono avvicinate ai loro modelli di comportamento. Anche in alcune forme di comportamento deviante. Tuttavia, quando sono sotto pressione, ecco che tornano ad emergere i vecchi modelli di genere. Le ragazze oggi vogliono sempre più spesso gestire in prima persona i propri conflitti. Li vogliono affrontare tra di loro e non vogliono essere comandate né dai genitori né dalla "pedagogia femminista". Eppure il quadro che appare è ambivalente. La generazione odierna delle ragazze sembra *allo stesso tempo* "trattenuta" secondo il tradizionale modello femminile e "aggressiva" secondo il modello maschile. Tra le ragazze si riscontrano forme di esteriorizzazione che tuttavia vengono espresse in modo "tipicamente femminile". Le ragazze si sentono offese più facilmente dei ragazzi. Ciò provoca sempre oscillazioni e incertezze rispetto a se stesse. Spesso le educatrici che lavorano con ragazze raccontano che queste alternano sbalzi di umore ad atteggiamenti che vanno dall'aggressività esteriorizzata, alla chiusura psicologica verso l'esterno fino a dimostrazioni di forte ostinazione. Oggi molte ragazze oscillano tra parità e differenza. Ciò spinge ad una ricerca di sicurezza di sé e contemporaneamente provoca insicurezza.

Le ragazze che vivono fallimenti a livello psichico e sociale e che poi vengono prese in carico dai servizi sociali hanno spesso cercato un sostegno in relazioni molto problematiche. Sono passate da una relazione rischiosa all'altra. Di per sé questa situazione non è nuova, se non fosse che oggi, per riuscire ad affrontare le relazioni sociali, è necessaria una forte energia vitale fin da un'età precoce. Al contrario, alcune ragazze dimostrano anche un forte pragmatismo relazionale, riducendo al minimo le pretese relazionali e cercando di arrangiarsi nel mondo della scuola e della formazione. Le ragazze cercano spesso i loro compagni in base alle "carenze di coping" che vivono in quel momento: ad esempio se non vanno d'accordo col padre o se cercano semplicemente un sostegno che non le obblighi sempre a dare qualcosa in cambio. Per le ragazze in età adolescenziale le risorse psicologiche giocano un ruolo più importante di quelle materiali. Anche il modello di

coping tradizionale femminile del "ritirarsi in se stesse" è ancora presente nelle ragazze. Un eccessivo "ritirarsi" può tuttavia portare alla depressione.

Entrambe le strategie di coping, quella tradizionale e quella nuova dell'aggressività e della sicurezza di sé, si ripresentano nella struttura dei delitti femminili. Esiste ancora una delinquenza nascosta delle ragazze sotto forma di furti, raggiri e modelli di coping autolesionisti. Le forme delinquenziali aggressive e appariscenti delle ragazze sono tuttavia aumentate. Questo fenomeno può essere attribuito alla dissoluzione dei ruoli di genere e all'emancipazione di molte ragazze nell'ambito della subcultura giovanile. Come tra i ragazzi anche tra alcune ragazze il comportamento violento è diventato una forma ritualizzata di autoaffermazione. Il gruppo, anche il gruppo delle ragazze, costruisce il contesto. L'opinione pubblica lo percepisce ma lo valuta spesso in modo differente rispetto al comportamento violento maschile. I comportamenti aggressivi femminili tendono ad essere definiti come perdita di controllo rispetto al ruolo femminile tradizionale e in seguito vengono dichiarati patologici e psichiatrizzati, mentre agli uomini vengono attribuite più spesso intenzionalità e finalità nel comportamento violento. Per questa ragione ragazze e donne ottengono mediamente pene meno gravi. I loro impegni familiari reali o presunti sono sempre presenti sullo sfondo e anche le sanzioni tendono ad avere un carattere familiare: le ragazze vengono inviate in comunità o ai servizi psichiatrici più spesso rispetto ai ragazzi. In questo modo non solo si minimizzano i motivi delle azioni violente delle ragazze ma si tende ad ignorarli. Una mancanza di riconoscimento, la rabbia a lungo trattenuta per la disistima silenziosa o esplicita subita in famiglia e a scuola, gravi vissuti di violenza sono tutti fattori che creano lo sfondo dei comportamenti violenti delle ragazze e che spesso vengono poco considerati. I servizi che lavorano con ragazze devianti e giovani donne delinquenti cercano per questo motivo di sviluppare modalità di riconoscimento, accettando l'espressione dell'aggressività delle ragazze che così possono sentire, nel contesto protetto della struttura, di non essere abbandonate. Questa sicurezza emotiva vissuta è la premessa per riacquistare autostima e riconoscimento senza dover ricorrere alla violenza.

Queste ragazze evidenziano che il loro agire violento è un comportamento di coping nella loro ricerca di riconoscimento.

La rappresentazione di sé dei membri femminili dei gruppi violenti può essere interpretato come desiderio di riconoscimento in un contesto orientato alla violenza. Pretendendo, con atteggiamenti ostentatamente aggressivi e provocatori, che i loro comportamenti violenti siano accettati come parte della loro rappresentazione della femminilità, queste ragazze cercano di mettere in discussione attribuzioni e aspettative "tradizionali" e di neutralizzare le differenze di genere. (Wittmann & Bruhns 2001, p. 13)

Una mancanza di riconoscimento la ritroviamo anche negli atti autoaggressivi, cioè in quei comportamenti in cui le ragazze – più spesso che i ragazzi – arrecano un danno a se stesse. Le emozioni di impotenza vengono scisse non verso l'esterno ma in modo violento verso l'interno. Il disturbo di autostima e di riconoscimento è spesso collegato alla sensazione a lungo accumulata dal soggetto di essere eterodiretto e di essere paralizzato da questa pressione. Danneggiando il proprio corpo in modo indiretto (anoressia) o diretto (ferite sulla pelle), la persona può risvegliare in sé un sentimento di vitalità e ricevere attenzione e quindi riconoscimento. "I taglietti sulla pelle sono il migliore tentativo che le ragazze hanno imparato per cavarsela in situazioni difficili. In questo senso si tratta di un'azione attiva che non dovrebbe essere squalificata come malata" (Teuber 2000, p. 41). I comportamenti autolesionistici sono dunque comportamenti di coping rivolti verso di sé e con un elevato livello di emotività e di astrazione. Nella terapia è perciò necessario comprendere ed accettare la situazione conflittuale delle ragazze per poter quindi dare loro, attraverso equivalenti funzionali – come progetti creativi e relazionali che attivino la dimensione corporea e sociale – la sensazione e la sicurezza di poter vivere e trattare se stesse e il proprio corpo anche senza comportamenti autolesionistici.

6.5 Comportamenti a rischio

Nel dibattito sulla devianza in età adolescenziale degli ultimi due decenni, accanto al concetto di comportamento deviante, è entrato anche il termine di

"comportamento a rischio". Mentre il discorso tradizionale sulla devianza si riferiva soprattutto alla particolarità subculturale e alla dinamica di transizione dell'età adolescenziale, il termine di "comportamento a rischio" rimanda soprattutto al fatto che i giovani sempre più spesso si trovano a dover affrontare problemi sociali quali ad esempio la competitività nel mondo dell'istruzione e della formazione, la disoccupazione, ambienti socialmente disintegrati, che producono una tensione nell'equilibrio tra sviluppo giovanile e coping psicosociale. Quando questo equilibrio viene disturbato si può formare una miscela esplosiva di irrealtà subculturale giovanile e stress psicosociale che può sfociare in comportamenti a rischio.

Il concetto di comportamento a rischio ha due connotazioni (cfr. Franzkowiak 1986). La prima esprime il cambiamento della giovinezza da fase socialmente protetta a fase a rischio. La seconda si riferisce al comportamento a rischio dei giovani stessi, cioè alla loro tendenza di mettere in pericolo soprattutto se stessi (ma anche altri) nella loro integrità psicofisica o perfino di distruggerla perché non riescono più a calcolare i limiti tra sperimentazione e tensione di coping sociale. Di conseguenza diventano vittime della progressiva incertezza sociale della fase adolescenziale. Ciò vale per le ragazze come per i ragazzi, tuttavia esistono delle differenziazioni legate al genere: il comportamento a rischio maschile si manifesta perlopiù in azioni rivolte verso l'esterno che mettono in pericolo gli autori e gli altri (abuso d'alcol, guida imprudente, lesioni, bullismo, teppismo) mentre il comportamento femminile si riferisce di solito verso l'interno (abuso di medicinali, anoressia). Entrambi si incontrano nel mondo dell'abuso di sostanze.

Il comportamento a rischio è dunque un comportamento giovanile di coping disinibito, caratterizzato dalla compresenza di agio e disagio, di vissuti di onnipotenza e di stress psicosociale. Finché nella dinamica subculturale giovanile i giovani riescono a spostare i limiti dell'esperienza di sé, prevale lo stato di ebbrezza del brivido della cultura giovanile. Quando tali limiti vengono raggiunti, la situazione diventa critica, può insorgere una depressione, un vuoto o una "coazione alla violenza". Le spinte sociali all'individualizzazione e alla biografizzazione hanno liberato ancora di più il

comportamento a rischio. "Questa è la mia vita, posso farne quello che mi pare": questo si sentono rispondere spesso genitori e educatori quando fanno presente ai giovani le conseguenze di questi comportamenti a rischio rispetto al loro futuro. Questi giovani non riescono a comprendere la responsabilità educativa che permette di riconoscere che la sperimentazione giovanile non è separabile dalla pressione sociale di coping: la vedono anzi come nemica di una vita incondizionata e immediata: "Voi avete i soldi e volete toglierci l'unica cosa che abbiamo: la nostra vitalità e la nostra voglia di metterci in gioco."

La dimensione del comportamento a rischio nell'età adolescenziale e la probabilità che si trasformi in comportamento antisociale di coping anche oltre l'età giovanile, dipendono dalla quantità di esperienze di deprivazione e esclusione nella biografia sociale vissute in età giovanile ma nello stesso tempo anche dai meccanismi di protezione posseduti dall'individuo per affrontare i rischi. Il concetto di fattori protettivi si riferisce a questi meccanismi che "possono indebolire l'efficacia dei fattori di rischio e di conseguenza la maggiore debolezza rispetto a condotte devianti e dannose (...)" (Hurrelmann 1994, p. 141). Tali meccanismi di protezione vengono creati dal Sé a partire dalla propria sensibilità e coinvolgimento e si sviluppano nella reciprocità emotiva delle relazioni familiari, con amici intimi e adulti vicini e si ritrovano alla fine anche nel sistema sociale di sostegno e nella rete del gruppo dei pari (se funziona in questo senso e non se si tiene unito con comportamenti devianti).

Così come più in generale per il tema del comportamento deviante, anche in questo caso è fondamentale il significato soggettivo del fattore di rischio: infatti il vissuto del comportamento a rischio riguardo all'autostima e al riconoscimento sociale rappresenta il punto strategico dove si incontrano fattori di rischio e meccanismi protettivi e dove si deciderà se un semplice approccio a comportamenti rischiosi possa essere attenuato e trasformato in comportamento socialmente conforme oppure se si trasformerà in forme di vita permanentemente rischiose. Quando i fattori protettivi disponibili in ogni biografia non sono sufficienti, occorre sviluppare proposte di sostegno

capaci di suscitare vissuti del Sé e di riconoscimento sociale svincolati da comportamenti devianti.

Soltanto attraverso l'incontro e l'interazione tra fattori protettivi e fattori di rischio si decide se e come i fattori protettivi avranno effetto. In altre parole: quando qualcuno non consuma droghe, non è detto che sia immune dalla droga e che quindi disponga di un'autostima elevata e di un buon riconoscimento sociale. Solo nell'uso delle droghe, nel modo controllato o rischioso del consumo di droghe si può vedere se le risorse di autostima e di interazioni sociali a disposizione del giovane (o dell'adulto) producono effetti protettivi. È solo quando un giovane diventa tossicodipendente che spesso si viene a sapere che si trattava di un giovane con una bassa autostima (collegata a una pretesa elevata di autonomia) e con esperienze di aspettative sociali vaghe, troppo esigenti o emarginanti, soprattutto esperienze di deprivazione.

Conosciamo una vasta gamma di motivazioni nei giovani per l'uso di droghe: si va dai motivi classici dell'età adolescenziale (sfida alle idee morali e al controllo dei genitori, antidoto contro la noia, strumento di aggancio per entrare in un gruppo e integrarsi in modo positivo, atteggiamento di superiorità verso gli adulti, possibilità di fare esperienze di superamento dei limiti e di ampliamento della coscienza) fino al motivo più generale di voler rendere visibile uno stile di vita deviante. Inoltre si consumano droghe anche per superare esperienze di impotenza e di incapacità d'azione e per affrontare problemi psicosociali. A questo punto emergono entrambe le dimensioni del comportamento a rischio, cioè quella della cultura giovanile e quella del coping.

A tale proposito va ricordato che nell'età giovanile intermedia è preponderante la motivazione dell'integrazione sociale, della rappresentazione sociale e della sperimentazione, mentre nell'età giovanile più tarda e tra i giovani adulti aumentano le aspettative soggettive verso le droghe come strumento di coping. Questa tendenza potrebbe essere rafforzata o addirittura anticipata se situazioni di disagio sociale subentrano nella fase in cui i giovani sono nel pieno del loro sviluppo e la voglia di sperimentarsi nella subcultura

giovanile e la pressione sociale del coping si confondono. A questo punto insorge il rischio che il consumo di droghe non finisca con l'età giovanile ma diventi un mezzo di coping ovvio e rinforzato e di conseguenza possa diventare una forma di vita. Si arriva quindi al punto di svolta in cui il comportamento a rischio e il consumo di droghe possono rivolgersi non solo verso l'interno contro se stessi ma anche verso l'esterno come comportamento criminale per procurarsi la droga. Le persone coinvolte non ne sono sempre consapevoli, perché i problemi quotidiani di coping si mescolano ai problemi legati al reperimento delle sostanze.

A questo riguardo nelle ricerche più recenti sulla salute e sulle tossicodipendenze si è fatta strada un'argomentazione apparentemente paradossale: i giovani devono interagire con le droghe in modo autonomo per non cadere in queste trappole di coping della tossicodipendenza. Il riuscire ad orientarsi nella cultura delle droghe e in generale il riuscire a gestire modi di vita rischiosi vengono visti addirittura come un nuovo compito di sviluppo dell'età adolescenziale. Negli anni Novanta è andata affermandosi l'idea secondo cui i giovani "in un ambiente caratterizzato dalle droghe resterebbero privi di una competenza sociale" se non si costruiscono una loro idea personale sul consumo di droghe (cfr. Hurrelmann 1994).

A questo punto sorge un problema. Quando le droghe vengono provate senza consumo rischioso, l'effetto dipende dai fattori protettivi. Rispetto alle conoscenze sui fattori protettivi possiamo trarre la conclusione che per arrivare ad una interazione con le droghe che non sfoci nella tossicodipendenza si debbano avere come presupposti un controllo del Sé rafforzato da una buona autostima e un ambiente sociale ricco di alternative di esperienze e comportamenti che permettano agli adolescenti di non dover ricorrere alle droghe per affrontare la loro vita quotidiana.

Resta però la costellazione anomica che vede da un lato le crociate pubbliche contro il consumo di droghe, mentre dall'altro la cultura consumistica avanza incontrastata e contribuisce a promuovere la tossicodipendenza – perlomeno a livello di clima socio-culturale. Gli educatori presenti sul territorio segnalano spesso, in particolare negli adolescenti, una precoce

competitività e un forte stress creato dal dover tenere il passo, pena l'emarginazione, che spingono giovani a cercare mezzi di fuga dalla quotidianità. Questa costellazione anomica sembra non essere neppure scalfita da tentativi di prevenzione pubblica a livello cognitivo (manifesti antidroga e spot televisivi con personaggi famosi).

6.6 Un progetto di ricerca sul comportamento a rischio (Gernot Herzer)

Si riporta qui una ricerca quantitativa sul comportamento a rischio tra i giovani che vivono in provincia di Bolzano. La progettazione della ricerca si è basata su statistiche commissionate dalla stessa Provincia Autonoma di Bolzano. Ciò è servito allo scopo di ottenere da un lato le basi per il rilevamento dei dati dei giovani (la scelta e la strutturazione del campione di ricerca), ma anche per identificare la situazione attuale riguardo alle situazioni di rischio per i giovani del luogo.

Grazie a 12 interviste strutturate e all'analisi di un programma trasmesso dal canale locale Rai (Sender Bozen), è stato possibile identificare vari comportamenti a rischio degli adolescenti da parte di esperti (che lavorano nel settore giovanile o in ambiti della vita sociale, in cui è risaputa l'esistenza di comportamenti rischiosi fra giovani). Questi dati sono serviti da base per la formulazione delle tesi della ricerca. Inoltre è stato osservato un fenomeno di similarità fra i sessi, nell'ambito del comportamento a rischio.

I principali temi che sono emersi sono:

- l'assenza del controllo sociale e il sovraccarico di stress nei giovani, da vedersi come cause per una condotta pericolosa.
- il "cattivo esempio", che molti adulti offrono ai giovani nel consumo di sostanze.
- la facilità con cui molti giovani tengono comportamenti a rischio sulla strada; un esempio eclatante è quello degli *scooter-rider*. È inoltre piuttosto diffusa fra i giovani l'ignoranza di elementari regole del codice della strada.

Nell'assunzione di comportamenti rischiosi, come il consumo di sostanze e la guida pericolosa, è emersa una difformità fra i diversi gruppi linguistici,³ fra città e campagna e nelle diverse zone.⁴

Dai 12 casi sono stati individuati alcuni rilevanti fattori che influenzano il comportamento rischioso fra i giovani, quali la famiglia e gli amici, e fattori che tendono a proteggere da tali comportamenti, quali l'impegno sociale e le competenze comunicative.

Altro argomento affrontato nelle interviste è stato quello delle attività pericolose praticate nel tempo libero, specificamente nella Provincia Autonoma di Bolzano, in particolare nel settore degli sport invernali. Si è riscontrato un interesse piuttosto scarso nei confronti di un comportamento consapevole per quanto riguarda l'alimentazione e la salute, l'apprendimento secondo modelli e ed esempi forniti dagli adulti, così come l'influenza dei media nei comportamenti a rischio.

540 studenti di istituti tecnici e professionali e varie scuole superiori dell'Alto Adige si sono sottoposti ai questionari sul comportamento a rischio. Per quanto riguarda l'appartenenza ai diversi gruppi linguistici, 400 adolescenti intervistati erano di lingua tedesca o ladina, mentre 140 erano di lingua italiana o provenienti da altre regioni italiane o altre nazioni.

Reazioni di *non-response* si sono verificate solo in casi limitati, e non hanno costituito pertanto un dato determinante nel campione di ricerca. Il grado di attendibilità della scala per la misurazione del livello di comportamento rischioso è relativamente buono e va da 0,7 fino a 0,8 secondo la Cronbach Alfa.

Per quando riguarda la volontà di tenere un comportamento a rischio, la maggioranza degli intervistati non la dimostra in modo esplicito. Si sono

3 La provincia di Bolzano è caratterizzata infatti dalla presenza di tre gruppi linguistici: quello di lingua italiana, quello di lingua tedesca e quello di lingua ladina.

4 Per esempio si può affermare che la Val Venosta e la Val Pusteria siano le aree più critiche per quanto riguarda la guida pericolosa.

presentati però alcuni casi di esplicita volontà di rischio. Nei punti "comportamento problematico" e "devianza" sussistono costanti frazioni dall'8 al 10% di ragazzi con spiccati comportamenti rischiosi. Dal 10 al 15% dei ragazzi dimostra una forte tendenza alla guida pericolosa e in generale si può osservare una risposta affermativa a domande sul comportamento rischioso in strada, fino al 20-25%. Una parte del 15% esprime una disposizione positiva al consumo di alcool. I più alti livelli di rischio nella più forte categoria di risposta (4) vengono raggiunti nell'ambito del tempo libero, come ad esempio "sciare fuori delle piste", con percentuali fino al 25%. Nel campione sottoposto alla ricerca, l'attività sportiva non è particolarmente diffusa, con circa 50% che non pratica sport, o lo pratica solo una volta alla settimana.

Inoltre non si evidenzia un consumo regolare di sostanze illegali. Sono tuttavia molto diffusi il consumo di alcool e il tabagismo che caratterizzano ben oltre il 50% degli interpellati. Anche l'età in cui inizia il consumo di alcool e sigarette appare molto precoce, con un'età media di 13 anni. Per questo motivo andrebbero proposti interventi di prevenzione già in età preadolescenziale.

Per quanto riguarda la situazione familiare è stato riscontrato un diffuso benessere ed un buon clima familiare coniugati ad un'impostazione sostanzialmente aperta e democratica. Anche questi risultati sono da considerarsi fattori di difesa contro comportamenti rischiosi.

Al contrario, pare che leggi e norme abbiano un limitato influsso sui comportamenti, dal momento che una larga maggioranza afferma di non considerarle. Questo atteggiamento può essere visto come un potenziale fattore di comportamento a rischio. Misure di prevenzione vengono largamente sottovalutate e prese poco in considerazione dal 50% degli interpellati. L'efficacia di eventuali misure di sensibilizzazione e di prevenzione nell'ambito della salute dovrebbe quindi migliorare.

L'influenza esercitata sui giovani da parte di familiari e amici si è dimostrata molto alta, confermando le aspettative.

L'influsso esercitato dai media e dalle organizzazioni viene invece percepito come relativamente basso e questo comporta notevoli conseguenze. Il 40% degli interrogati afferma di non aver mai partecipato ad iniziative ed eventi

volti alla prevenzione e all'informazione su temi come salute, educazione stradale e altri ambiti a rischio. Anche in questo campo sono quindi da considerarsi necessarie prese di posizione e miglioramenti.

Per quanto riguarda la sessualità, i comportamenti a rischio non sono diffusi nel campione analizzato. Anche l'uso dei media, per esempio guardare la televisione dalle 4 alle 6 ore al giorno, riguarda solo il 10% del campione di ricerca.

Si evidenziamo invece i gradi di sovraccarico e sovraffaticamento (più del 50%). Questo sovraccarico risulta correlato a problemi psicofisici come gastriti, nervosismo e angoscia, come anche le ricorrenti emozioni di collera e ira.

Una buona coscienza di sé e una solida autostima paiono molto diffusi, cosa che può essere riconosciuta come un fattore di difesa contro l'eccessivo carico di lavoro/studio e lo stress presso i giovani. La maggioranza degli interpellati dimostra anche un buon livello di coping e una discreta capacità di risoluzione dei problemi. Persiste comunque un gruppo tra il 15 e il 25% con scarse strategie di risoluzione.

Differenze socio-demografiche emergono relativamente ai generi nello studio sui comportamenti a rischio. In particolare le giovani donne sono più soggette al consumo di alcool e sigarette rispetto ai maschi coetanei e si trovano molto più frequentemente sottoposte a stress e preoccupazioni. Non si notano particolari differenze fra giovani di diverse età nel consumo di alcool. Si può dire invece che il vizio del fumo sia particolarmente diffuso fra i giovani di 19 anni, e l'uso di cocaina (fenomeno piuttosto limitato) intorno ai 18 anni.

Il comportamento a rischio sulla strada trova il suo apice nei giovani tra 15 e i 19 anni circa, età che coincide con l'utilizzo dei primi mezzi motorizzati. Un elevato grado di rischio al volante viene riscontrato prevalentemente nei ragazzi giovani, di tutte le età (25-30%).

Per quanto riguarda modi di agire problematici e devianti, il comportamento rischioso risulta più forte e diffuso fra i giovani di 15 anni. Altre domande relativamente alla percezione del rischio, lo stato di salute e lo stato emozionale, non presentano differenze specifiche alle diverse età.

Differenze geografiche (in generale non rilevanti) possono essere individuate rispetto all'assunzione di sostanze. In questo detengono il primato zone come la Val Pusteria, il Burgraviato e la Val Venosta.

Anche nella guida pericolosa emergono queste tre zone per i valori alti. In fatto di comportamento problematico non è possibile individuare particolari differenze fra le zone.

Differenze nei gruppi linguistici si riscontrano per quanto riguarda il sostegno delle famiglie. Emerge infatti che gli adolescenti di lingua tedesca abbiano un maggiore supporto dalle famiglie in questioni di scuola, educazione, professione, rispetto ai loro coetanei italiani. Anche nel rischio su strada e nel tempo libero sono presenti differenze specifiche ai gruppi linguistici. Qui si sono infatti riscontrati valori mediamente più alti presso i giovani di lingua tedesca rispetto a quelli dei giovani di lingua italiana.

Per quanto riguarda i valori di affaticamento psichico, come sovraccarico di lavoro/studio, dolori di stomaco, angoscia e tristezza, come possibili fattori per problemi mentali, troviamo medie più alte fra i giovani italiani. Rispetto all'assunzione di sostanze emerge che i giovani di lingua tedesca fanno maggiore uso di alcool, mentre i giovani italiani fumano di più. Non sussistono invece particolari differenze fra i gruppi linguistici relativamente al consumo di droghe. Rispetto all'influenza del tipo di famiglia, si segnalano diversi valori nel consumo di sostanze e nel comportamento a rischio fra famiglie con entrambi i genitori e i nonni, e famiglie con un solo genitore. Anche rispetto all'influenza dello status nel gruppo, si possono riconoscere differenze rispetto al consumo di sostanze.

Presso i giovani con un passato da migranti emergono particolarmente differenze rispetto agli altri gruppi, relativamente al clima familiare. Queste differenze si basano su un clima familiare piuttosto tradizionale e autoritario. Il gruppo di giovani immigrati è caratterizzato da comportamenti a rischio nei punti "prove di coraggio" e nel superare certi limiti. Le analisi della scala utilizzata per definire il *sensation seeking* (AISS) dimostrano che la ricerca delle emozioni forti riguarda particolarmente i giovani di sesso maschile, confermando le aspettative. Fra le due dimensioni del *sensation*

seeking i giovani ragazzi tendono maggiormente alla dimensione dell'"intensità", rispetto alle ragazze. Queste ultime prediligono invece la dimensione della "curiosità".

Se prendiamo in considerazione le differenze regionali sul tema sensation seeking, vediamo che la Val Pusteria, il Burgraviato e la Valle Isarco hanno valori più alti rispetto alle altre zone. Questi risultati confermano e si inseriscono bene nel quadro già noto riguardo al comportamento rischioso, come ad esempio la guida pericolosa, nelle diverse regioni. Fra i diversi gruppi linguistici non emergono differenze significative rispetto al sensation seeking.

L'influenza che ha sul comportamento la sensazione di essere indesiderati dalla società viene confermato dalle due scale utilizzate (Marlowe-Crowne-2 e BIDR), ma non emerge in maniera forte nel campione preso in esame.

Dall'analisi delle ipotesi di ricerca, ottenute dalle interviste e dall'elaborazione dei dati statistici, è stato riscontrato che esistono significative differenze nella percezione del pericolo/rischio, in base a diversi fattori come sesso, città, regioni, età, gruppo linguistico. Importanti differenze sono presenti fra i sessi, se consideriamo il tempo libero/sport, il lavoro e la guida. Differenze relative all'età si presentano nel comportamento a rischio su strada. Questo dimostra anche che il comportamento rischioso è strettamente legato alle possibilità di metterlo in pratica. Le differenze fra i gruppi linguistici riguardano la percezione del rischio nelle emergenze ambientali, le droghe, e i rischi sulla strada. Nel campione preso in esame, emerge una percezione del rischio molto concreta. Può essere individuato un legame fra la percezione del rischio e il comportamento rischioso nel consumo di sostanze e nella guida pericolosa. I risultati mostrano che la percezione del rischio è più intensa per le conseguenze a breve termine.

L'analisi del concetto sensation seeking ha portato a esiti che confermano le aspettative sulle differenze fra i due sessi. Le giovani donne tendono alla dimensione della curiosità mentre i giovani uomini a quella dell'intensità. Queste differenze si riflettono anche sui comportamenti a rischio.

Non sono invece riscontrabili differenze nel sensation seeking relativamente all'età, alla regione e alla città/località. I valori relativi al sensation seeking rimangono quindi costanti nel campione di ricerca, e non si trovano particolari differenze fra le varie età della giovinezza. Nette differenze si trovano però fra i diversi gruppi linguistici: in circa la metà dei punti i giovani italiani hanno dimostrato valori più alti rispetto ai coetanei tedeschi.

L'analisi delle ipotesi sul comportamento a rischio porta a esiti significativi sul tema "età". I giovani del campione di maggiore età (19-24 anni) mostrano un comportamento molto più pericoloso sulla strada. Si è dimostrato che le occasioni di comportamenti rischiosi aumentano significativamente con le possibilità pratiche, come ad esempio l'utilizzo di mezzi di trasporto e il possesso della patente di guida. Nonostante ciò è emerso che il possesso di un'auto e della patente di guida non comporta una conseguente riduzione del comportamento a rischio, o un cambiamento nella propensione al consumo di alcolici. Sulla base delle interviste, la Val Venosta può essere identificata come l'area più "calda" rispetto al comportamento rischioso. Altre regioni che spiccano per comportamento rischioso su strada sono il Burgraviato, la Val Pusteria nonché la regione Salto/Sciliar.

I valori relativi ad un atteggiamento consapevole sul tema salute, e in generale sulla pratica dello sport, sono risultati ovunque bassi. In generale non sussiste, nel campione di ricerca, una buona consapevolezza nei confronti della salute. Sono stati trovati indicatori di una generale crescita di consumo di sostanze fra i giovani (tra i quali un elevato numero di "esordienti", con una percentuale fino al 75% di 14enni). Il consumo di alcool fra i giovani del campione di ricerca può essere definito problematico ed evidente. Differenze significative sono riscontrabili anche fra i gruppi linguistici. I giovani di lingua tedesca si dimostrano bevitori più assidui rispetto ai loro coetanei italiani. Relativamente all'assunzione di sostanze nelle diverse zone, troviamo valori più alti nella Val Pusteria.

La valutazione del comportamento a rischio nel tempo libero lo evidenzia nel 20-25% del campione di giovani presi in esame. In particolare negli sport

invernali sono quotate le attività ad alto rischio, come ad esempio sciare fuoripista.

Dalla valutazione del comportamento problematico e deviante, risulta che esistono importanti differenze riguardo ai generi, in particolare riferendosi a comportamenti devianti nel rapporto con l'alcool, e con la violenza fra giovani uomini e fra giovani donne. I ragazzi interpellati presentano valori nettamente più alti. Negli altri punti, però, non sono riscontrabili differenze significative nel comportamento rischioso. Può essere confermato un importante legame fra il consumo di droga e il comportamento deviante. Per quel che riguarda il comportamento problematico e la devianza, non si sono riscontrati rilevanti differenze fra le diverse età.

Sono state invece constatati diversi livelli di comportamento deviante sulla strada e nel tempo libero, con valori nettamente più elevati fra i giovani di lingua tedesca.

Le tipologie di comportamento rischioso "prove di coraggio" e "superare determinati limiti", sono particolarmente diffusi fra i giovani immigrati. Non è possibile individuare delle differenze nel rapporto con la salute e il benessere, fra giovani con maggiore e quelli con minore tendenza a comportamenti rischiosi. Si può invece affermare che i giovani pronti al rischio dimostrano un comportamento nettamente più deviante quando si trovano in gruppo.

Nel campione di ricerca emergono fortemente pressioni psicologiche, e problemi come sovraccarico e stress. Si è visto che una buona comunicazione soprattutto con i genitori, ma anche con insegnanti e compagni, risultano molto utili come fattori "scudo" contro il comportamento rischioso. Anche per quanto riguarda la posizione nel gruppo, è possibile cogliere delle differenze. Una posizione più elevata nel gruppo non è da considerarsi un fattore di difesa. Allo stesso modo si è visto che l'appartenenza ad un'associazione è correlata ad una maggiore e non minore propensione al comportamento rischioso. Queste osservazioni smentiscono la convinzione che l'impegno sociale permetta di prevenire i comportamenti rischiosi. Relativamente all'utilizzo dei media, si sono riscontrati valori nettamente più elevati fra i

giovani di lingua italiana. Rimanendo sul tema media, vediamo inoltre che coloro i quali ne fruiscono per molto tempo manifestano una maggiore propensione al comportamento a rischio.

Nel comportamento a rischio, risulta molto maggiore l'influenza dei genitori rispetto a qualsiasi altra figura nel contesto sociale. Un buon clima familiare, una buona capacità di fronteggiare i problemi, come anche uno stabile sostegno da parte dei genitori, portano a valori di comportamento rischioso visibilmente più bassi. Queste influenze possono quindi essere identificate come fattori di difesa contro comportamenti rischiosi. Se collegato a problemi di stress e di sovraccarico psicologico, il consumo di alcool viene visto come un modo per fronteggiare problemi e situazioni difficili.

Dall'analisi risulta che valori e principi, in particolare quelli positivi e idealisti e non materiali, sono da considerarsi fattori "scudo" contro il comportamento rischioso. Questo va a confermare empiricamente le osservazioni teoriche sulla fede e la convinzione religiosa come potenziali fattori di difesa contro il comportamento rischioso.

Relativamente alle ipotesi di ricerca, si constata però un limitato rispetto di leggi, norme e regole da parte dei giovani: esse paiono influire solo in minima parte sul loro comportamento reale.

Per quanto riguarda i fattori d'influenza sul comportamento rischioso, esercitati dal gruppo di amici, possiamo individuare una sostanziale differenza fra i ragazzi e le ragazze. L'influenza degli amici risulta nettamente più alta sui giovani uomini. Presso giovani con tendenza a comportamento rischioso, emergono valori più alti di comportamento deviante, rispetto a coloro che non hanno questa tendenza tanto spiccata. Comportamento rischioso e deviante nel gruppo presentano valori specifici fra i ragazzi e le ragazze. Il comportamento rischioso legato al gruppo di amici, presenta valori significativamente più alti presso i maschi. Adolescenti propensi al comportamento rischioso si dimostrano più pronti di altri a fingere una malattia per evitare la scuola. Anche la qualità della comunicazione che intrattengono con genitori, insegnanti e compagni, incide significativamente sul comportamento rischioso dei giovani.

6.7 Il macho importato

Qualche tempo fa il ministro della giustizia di un *Land* tedesco ha ironizzato sul fatto che assieme all'immigrazione di giovani musulmani avremmo importato anche il *macho*. In realtà le cose stanno diversamente: questi giovani, ad esempio i ragazzi turchi, diventano macho solo nella nostra cultura e ai nostri occhi. Infatti nel loro paese di origine il loro comportamento maschile è collocato in un ben preciso contesto religioso e rurale: sono tendenzialmente dominanti ma anche controllati dalle donne. L'onore della loro famiglia, delle loro sorelle e madri prevale su ogni altra cosa. Per loro è protezione, per le ragazze e per le donne si tratta piuttosto di controllo ma sicuramente non di semplice sottomissione all'uomo. Questi rapporti di potere sono equilibrati dalle tradizioni e dalle regole della comunità rurale in cui le donne svolgono un ruolo regolatore e pongono anche dei limiti agli uomini.

Con l'immigrazione in Germania e Italia questi regolamenti sono stati abbandonati e ciò ha fatto sì che le donne fossero private della protezione e gli uomini delle regole. Ma i modelli comportamentali originari hanno continuato ad agire: non potendo essere rimossi, sono stati ancora utilizzati soprattutto per affermarsi nel nuovo mondo. Offrivano la sensazione tranquillizzante della consuetudine, fornendo così un'illusione di sicurezza. Ciò che questi giovani stentavano ad accettare era il fatto che il loro nuovo ambiente aveva altre idee sulla virilità e sull'onore. Così si sono ritirati nei ghetti, soprattutto nei ghetti interiori che sono stati socialmente ereditati dalle terze generazioni e che continuano ancora oggi ad agire.

Cosa si deve fare con uomini che legano le loro donne e ragazze a casa o che organizzano matrimoni forzati? Tante ragazze e donne nel paese di immigrazione hanno perso la protezione della comunità, il loro contropotere che avevano a casa e dunque sono in balia dei loro padri e fratelli. Questi invece credono di proteggerle senza accorgersi di togliere loro la possibilità di uno sviluppo autonomo. Quanto più forte era ed è ancora oggi la necessità di affermarsi nel nuovo paese, tanto meno ci si riesce ad orientare oltre il proprio ghetto, e tanto più la mascolinità diventa espressione di autoaffermazione, mezzo per conquistare autostima in un ambiente svaloriante. La violenza maschile che viene chiamata onore.

Nel frattempo l'ambiente del paese d'accoglienza si è creato i propri stereotipi. Giovane turco e macho vengono considerati come due cose che vanno in qualche modo insieme. C'è poca comprensione per i motivi che stanno dietro ai comportamenti di virilità ostentata di questi giovani. E di conseguenza ci sono poche occasioni di intesa. Al contrario. Questa mascolinità ostentata da parte dei giovani stranieri scatena l'aggressività dei giovani tedeschi. Se sei un ragazzo tedesco insicuro della propria virilità non hai più nessuna chance di attirare qualche ragazza facendo il macho. Ti rendi ridicolo e ci sono rimaste solo poche donne che si sentono attratte da questo modello di virilità. Gli autoctoni dunque si sentono irritati e provocati e non riescono a decifrare il codice d'"onore" dei giovani stranieri, basato su un onore personale e un onore familiare. L'uomo deve essere sempre pronto a dimostrare quanto sua sorella sia intoccabile e quanto lui stesso sia provocabile, cioè pronto a difendere. Il codice del mondo maschile lo richiede.

Nel paese di immigrazione, nel mondo nuovo, questi giovani subiscono continuamente una forte spinta verso l'autoaffermazione. In particolare quei giovani che non hanno ancora una propria famiglia per poter delineare un loro "ambito d'onore", hanno costantemente la sensazione di non essere più padroni del loro confine e di conseguenza del loro onore. Il gruppo diventa il luogo in cui viene dimostrata la disponibilità all'onore e viene costruita la distanza verso gli autoctoni. Il gruppo crea i relativi rituali, gli "esercizi dimostrativi" dell'onore che vengono percepiti da parte dei giovani autoctoni come segnali di estraneità e provocazione.

I giovani tedeschi figli di famiglie immigrate, ancora privi della cittadinanza del paese di accoglienza, rinforzano spesso questa distanza, vendicandosi tramite la svalutazione delle ragazze e delle donne del proprio gruppo. Nelle scuole medie a Berlino maggiormente frequentate da studenti turchi si sono già istaurate delle vere e proprie gerarchie di stima e disprezzo. Al fondo della gerarchia ci sono le insegnanti tedesche. E si stanno già formando delle reti femminili per poter contrastare questo trend.

Tutti questi comportamenti sono reazioni a violenze attuali o presunte ma non portano ad alcun cambiamento della struttura. Al contrario: la situazione sembra essere diventata più esplosiva. Si sarebbe potuto pensare che nella terza generazione questo problema si sarebbe attenuato, mano a mano

che i giovani si fossero maggiormente assimilati alla cultura giovanile autoctona. Alle scuole superiori si trovano anche degli esempi positivi. Dove però l'esclusione sociale domina la vita quotidiana, ci si trova di fronte a uno scenario diverso.

Una ricerca del 2000 ha fatto scattare l'allarme in Germania. Ne emergeva che i comportamenti maschilisti paiono essere molto più presenti nei giovani stranieri oggi che nei loro padri. Proprio coloro che sono cresciuti in Germania, che qui hanno studiato e che sembrano culturalmente integrati ma che non riescono a salire nella scala sociale, dimostrano queste fissazioni sull'onore maschile. È molto evidente a questo punto la connessione tra esclusione sociale e mantenimento dei rituali maschili tradizionali che promettono autostima e riscatto a fronte di una umiliazione sociale costantemente percepita. Questi rituali hanno qualcosa che i giovani autoctoni non hanno e per questo motivo diventano più turchi e più islamici dei loro padri, sebbene ormai abbiano ben pochi rapporti con il paese di origine dei loro nonni. In questo modo possono sentirsi superiori agli autoctoni, potendosi esprimere attraverso una virilità provocatoria che agli altri è comunque preclusa. E in questo modo possono sminuire a loro volta coloro che sminuiscono i turchi.

Ma si può invertire questa spirale? Le condizioni economiche non cambiano poi così velocemente e le persone di origine straniera rappresentano gruppi marginali, i nuovi ceti inferiori. Se non ci saranno cambiamenti sociali la maggior parte degli uomini nelle prossime generazioni continuerà ad utilizzare i mezzi di autoaffermazione e di auto-delimitazione che credono di possedere in maniera esclusiva: continueranno a ricorrere a quella virilità che vedono legittimata dalla loro cultura di origine.

7. Mass media e devianza

Nel dibattito sulle cause e sulle condizioni dei comportamenti devianti non esiste niente di più discusso e contraddittorio dell'effetto dei mass media. Il bilancio della ricerca criminologica sui mass media effettuato negli anni Novanta del XX secolo rispecchia in modo esemplare l'insicurezza scientifica e l'elevata tendenza all'impiego di luoghi comuni in questo campo:

Dovrebbe esserci oramai un consenso diffuso sul fatto che la violenza presente nei mass media influenzi a breve o a lungo termine attitudini e comportamenti, pur in presenza di alcune voci isolate che continuano a negare la connessione tra i due fenomeni. Rimane però un ampio dibattito sulla questione cruciale, vale a dire su quanto le rappresentazioni della violenza abbiano effetti di stimolo sul comportamento del destinatario, probabilmente a causa della struttura complessa dei processi sociali di apprendimento. (...) Anche se la dimostrazione sembra finire in un *non licet*, oggi si parte perlopiù dal presupposto che la tesi seconda la quale la violenza nei mass media avrebbe un potenziale di rischio, sia di grande plausibilità. Bambini e giovani sono considerati particolarmente a rischio. Certo per far scattare un comportamento delinquenziale devono esistere ulteriori condizioni. Le conoscenze di queste condizioni aggiuntive sono ancora insufficienti. (Jung 1993, pp. 348-349)

Dato che in questa introduzione socio-pedagogica si fa riferimento a bambini, adolescenti e giovani adulti, vogliamo ribadire il fatto che gli adolescenti si trovano, soprattutto durante la pubertà, in uno stato psico-fisico di irrealtà (Winnicott) e nello stesso tempo in una fase di sperimentazione delle possibilità e dei limiti della propria autoaffermazione nel mondo sociale. Questo stato di sospensione corrisponde in un certo senso all'aspetto *parasociale* dei mass media audiovisivi. Questo termine si riferisce al processo di superamento dei confini socio-spaziali durante il consumo mediatico e della liberazione mentale dai vincoli sociali quotidiani. Le forme di questi processi presenti nei comportamenti dei bambini e adolescenti dipendono a loro volta dal contesto socio-biografico e dal contesto sociale quotidiano dei giovani. Tuttavia emerge una nuova qualità sociale dei mass media che non si ritrova né nei contenuti dei mass media né nella realtà sociale attuale dei

giovani. Questa nuova qualità sociale dei mass media consiste nella destrutturazione e "liquefazione" sociale e trasmette ai giovani la sensazione di una vita concreta nella cultura giovanile.

La struttura complessa dei processi sociali di apprendimento, soprattutto nella fase adolescenziale, influenza infatti fortemente l'effetto dei mass media. Tutte le teorie non empiricamente fondate elaborate dalla psicologia della comunicazione e dell'aggressività sull'effetto dei mass media, già in sé limitative e contraddittorie, devono essere relativizzate a fronte delle condizioni di sviluppo e di socializzazione in età infantile e adolescenziale. Alcuni approcci sostengono che le rappresentazioni violente nei mass media avrebbero la funzione di inibire l'aggressività, di renderla abituale o addirittura di eliminarla (attraverso l'identificazione con la violenza presentata nei mass media e la proiezione su di questa della propria aggressività). Comunque, alla fine tutti questi approcci devono prendere in considerazione il comportamento ricettivo specifico dell'età giovanile che inserisce le loro ipotesi in un contesto diverso. Anche le ipotesi di rinforzo e di selezione proposte dalla teoria della comunicazione, secondo le quali vengono rinforzati e consolidati soltanto determinati modelli di attitudine e comportamento (già presenti), hanno un significato solo quando riusciamo ad interpretare le modalità del comportamento ricettivo selettivo dei bambini e degli adolescenti.

Per questa ragione è importante affrontare anzi tutto gli elementi tipici della fruizione adolescenziale dei mass media, facendo riferimento soprattutto ai mass media audiovisivi (televisione, cinema, video, videogiochi). Fondamentale resta l'aspetto dell'effetto, cioè il modo in cui i mass media influenzano l'attitudine e il comportamento dei bambini e degli adolescenti. Occorre però considerare anche "l'aspetto costruttivo" (vedi Jung 1993): ci riferiamo qui alle modalità con cui i mass media costruiscono la realtà sociale, comprese le immagini della devianza e con cui veicolano, accentuano, mescolano, distorcono le norme e i modelli di comportamento dominanti e come le neutralizzano attraverso le loro possibilità parasociali, lasciando cioè "convivere" ed esistere modelli sociali e comportamentali devianti a fianco di modelli conformi. Ci riferiamo soprattutto

all'aggressività e alla violenza come contenuti mediatici del comportamento deviante, perché sono questi i settori su cui si è maggiormente concentrata la criminologia nei suoi studi sulle influenze dei mass media. Di sicuro ciò comporta una restrizione del campo d'analisi, ma risulta comunque plausibile se si pensa che altri aspetti come ad esempio il ruolo dell'imitazione e della stimolazione mediatica degli adolescenti nelle loro trasgressioni e nei loro delitti andrebbe maggiormente approfondito nel dibattito sulla cultura giovanile.

7.1 Il comportamento ricettivo dell'adolescente

Il fatto che bambini e adolescenti siano particolarmente attratti dai mass media audiovisivi è connesso alla corrispondenza emotivamente producibile tra la dimensione parasociale dei mass media e l'irrealtà tipica della fase della pubertà. Vale però sempre la regola seguente: i bambini e gli adolescenti sono interessati ai mass media nel momento in cui possono inserirsi con i *loro* temi rilevanti per il *loro* sviluppo.

Questi temi centrali dell'adolescenza, come ad esempio l'autonomia, il distacco dai genitori, l'amicizia e la sessualità, diventare uomo/donna, diventare adulti, la ricerca della sicurezza emotiva, la frustrazione rispetto alla scuola ecc., vengono cercati nei contenuti dei mass media e attraverso di essi. La facciata esterna del programma mediatico non è l'aspetto decisivo e perciò è plausibile che le sequenze di un film non vengano semplicemente imitate. Rispetto a quello che gli adolescenti cercano ad esempio nei film d'azione l'aspetto rilevante

(...) non è tanto l'ammazzare, incenerire o uccidere, quanto il superamento di prove e compiti così come la questione di come si comporta un uomo in determinate situazioni e come possa vincere con la forza del proprio corpo e con l'abilità o il coraggio (...). Con l'heavy metal o l'hip hop che i genitori trovano 'orrendi' gli adolescenti dimostrano la loro autonomia verso i genitori e si creano uno spazio di libertà all'interno della vita familiare. (Barthelmes & Sander 1994, pp. 33-34)

Partendo da presupposti ispirati alla teoria dell'azione, Charlton e Neumann-Braun hanno mostrato in questo senso nella loro introduzione a "Infanzia mediatica e adolescenza mediatica" (1992) che i mass media vengono *utilizzati* da bambini e adolescenti per ri-costruire il proprio vissuto attraverso simboli e per esprimerlo agli altri. Contemporaneamente essi gestiscono con una loro regia personale il percorso di ricezione dei mass media e dimostrano che "sono in grado di regolare la misura del confronto con l'argomento e il grado di coinvolgimento emotivo" (p. 95). Secondo questa interpretazione ad essere centrali non sono tanto i contenuti mediatici quanto piuttosto i *significati* condivisi e collegati da bambini e adolescenti nell'interazione con i contenuti mediatici.

Barthelmes e Sander hanno approfondito empiricamente questa connessione in una dettagliata ricerca sul tema "Mass media in famiglia e nel gruppo dei pari" (1997):

La connessione tra compiti di sviluppo e temi personali rilevanti si allarga alla fruizione dei mass media: "evento più impressionante dell'ultimo periodo" indicato dai ragazzi e dalle ragazze si riferisce direttamente a temi personali e alla situazione di vita attuale. Gli adolescenti vanno in cerca di argomenti nel mondo dei mass media. Questo *riferimento tematico* si esprime attraverso l'interesse verso i film, le serie televisive, le canzoni che li coinvolgono, li toccano e con cui si possono confrontare a livello emotivo. Questi media selezionati sono forme espressive simboliche dello stato d'animo attuale così come del confronto interiore con "il proprio tema" personale. (pp. 58-59)

Un argomento centrale è sempre il distacco dai genitori. È evidente che la madre si trova al centro dell'attenzione perché spesso più presente nella vita quotidiana e percepita come più dominante rispetto al padre:

L'espressione mediatica di questo distacco da parte dei giovani da noi intervistati è rappresentata soprattutto da film di carattere aggressivo (film d'azione e film di guerra) così come da tipi di musica molto differenti rispetto ai gusti della madre (...). "Il padre assente è speciale", a ciò si ricollega il confronto (da parte sia delle ragazze che dei ragazzi) con il maschile e i diversi mondi maschili (pp. 55-56).

In questo aspetto di genere della ricezione si esprime soprattutto l'emozionalità presente nel modo di rapportarsi ai mass media. Se nella ricerca sulla socializzazione di genere partiamo dalla premessa che lo stato d'animo e il comportamento di genere siano strutturati emozionalmente e riconosciamo la valenza emozionale delle proposte e della ricezione dei mass media, ciò ci permette di evidenziare l'interconnessione tra i due ambiti; tuttavia resta da spiegare il modo in cui questo aspetto emozionale diretto e momentaneo si riflette sulla socializzazione della quotidianità. Nella sua critica della ricerca sugli effetti Theunert ha richiamato in generale l'attenzione su questo aspetto: i media sono "da considerare come fattore di socializzazione per tutto il corso della vita" nella loro azione reciproca con altri fattori di socializzazione e "devono essere dunque analizzati sempre in riferimento alla complessità della socializzazione" (1996, p. 52).

Partendo da questa riflessione sulla relazione tra i temi della vita e temi mediatici diventa anche plausibile il motivo per cui vengono stimolati e rinforzati da modelli mediatici nei loro comportamenti devianti proprio quei giovani che hanno dei comportamenti quotidiani e sociali strutturati da riferimenti antisociali e di rinforzo della devianza. Nel capitolo sulle dinamiche subculturali abbiamo già accennato al fatto che il gruppo dei pari può "rovesciarsi" in un contesto deviante quando deve ricorrere al comportamento deviante per la sua coesione interna e la sua delimitazione rispetto all'esterno. In questo caso i rispettivi contenuti mediatici violenti e aggressivi vengono integrati nei comportamenti del gruppo, ritualizzati e assimilati anche dal singolo. Ciò conferma la tesi generale della correlazione tra modalità della ricezione dei mass media e modalità dell'integrazione sociale del singolo fruitore. Con questa prospettiva interattiva bisogna naturalmente interrogarsi sui modi in cui i contenuti mediatici antisociali rafforzati intensificano e cambiano la struttura attiva antisociale già presente nel gruppo.

Questa interazione mediatica connessa a temi rilevanti ha subito un'accentuazione, non solo rispetto ai bambini e ai giovani, attraverso i talk show televisivi, strutturati sullo stile della cosiddetta "televisione delle emozioni" e di conseguenza veicolano una tensione emotiva molto alta. Le

opportunità parasociali del medium vengono utilizzate appieno: persone che per il loro stile di vita non si incontrerebbero mai nella vita quotidiana, sono costrette a confrontarsi. I tabù vengono intenzionalmente e spudoratamente infranti e le trasgressioni vengono esibite. Il conduttore ostenta una falsa autorevolezza simulando di avere competenze nel settore, permettendo l'inconcepibile e l'irreale, per poi riportare i protagonisti sul terreno della morale dominante attraverso obiezioni di ambigua indignazione. L'effetto è controverso e sulla stampa si trova un'ampia gamma di interpretazioni: si va dall'accusa di favorire la depoliticizzazione della vita quotidiana tramite la proiezione e la scissione dei propri problemi e conflitti psicosociali nei talk show, fino alle interpretazioni positive che sottolineano la sensibilizzazione selettiva per i propri tabù quotidiani. Visto che i talk show sono però oramai diventati parte della quotidianità familiare pomeridiana, gli effetti di questi programmi saranno comprensibili solo in un quadro complessivo della cultura quotidiana dei giovani e delle loro famiglie.

7.2 La cronaca nera

Il problema pedagogico delle rappresentazioni violente nei mass media non deve limitarsi alle modalità di ricezione dei bambini e dei giovani. Un altro scenario che possiamo osservare e che dobbiamo prendere in considerazione è quello dell'effetto delle rappresentazioni violente sulla vita pubblica, soprattutto le modalità di trattare il comportamento violento degli adolescenti cercando di scandalizzare l'opinione pubblica. Ci interessano in prima linea le modalità con cui vengono costruiti i processi di etichettamento e stigmatizzazione che non sono solo superiori alle reali dimensioni della violenza ma che proiettano sui giovani l'insicurezza e le minacce presenti nella società stessa.

Negli studi criminologici sui mass media l'informazione sulla criminalità viene tematizzata perlopiù sotto l'aspetto del rinforzo e della drammatizzazione della paura del crimine e pare oramai assodato il fatto che "esista una correlazione tra rappresentazione della criminalità nei mass media e percezione della criminalità da parte della popolazione" (Jung 1993, p. 347). Di fatto la paura del crimine è di solito molto superiore al tasso di criminalità

effettivo. Inoltre, come già evidenziato nel capitolo sulla “conformità autoritaria”, l’isterismo rispetto alla criminalità funziona come oggetto di proiezione per poter scindere da sé la propria impotenza sociale e deviarla sui “criminali emarginati”.

I comportamenti devianti degli adolescenti servono non solo come palcoscenico della conformità autoritaria montato e sempre risistemato dai mass media. I media entrano anche in un’interazione “rassicurante” con gli stessi giovani violenti, per poter mostrare agli spettatori i giovani “mostri” in diretta attraverso immagini autentiche e domande suggestive. In questo modo i cittadini ottengono la conferma dei propri stereotipi davanti alla telecamera. Così facendo, i mass media sfruttano un meccanismo psicosociale dei giovani, che abbiamo analizzato nel capitolo sul coping: anche il comportamento deviante è un comportamento di coping attraverso il quale, e in mancanza di altre competenze e risorse, i giovani cercano di ottenere autostima, orientamento sociale e attenzione sociale (tramite la violenza). Tra i giovani disposti alla violenza comparsi negli anni Novanta alla televisione tedesca ma anche in quella di altri paesi europei la maggioranza erano giovani che nella vita di tutti i giorni avevano poche opportunità di riconoscimento. La presenza davanti alla telecamera (a volte concordata con gli stessi giornalisti) per loro non significava superare la soglia di inibizione ma aumentare e prolungare il brivido della violenza. In questo modo hanno attirato su di sé l’attenzione di tutto il paese. Negli incontri dei gruppi di estrema destra le sequenze televisive venivano spesso proiettate come momento *clou* per sentirsi confermati e più forti.

Questi aspetti toccano certamente il problema della responsabilità sociale e morale dei mass media. Per noi rimandano inoltre ad un’insolita connessione tra attività deviante del soggetto e processi di controllo stigmatizzanti non spiegabile mediante la teoria tradizionale del labeling. I giovani cercano i mass media per attirare l’attenzione su di sé e i mass media costruiscono dei contesti di stigmatizzazione che a loro volta rafforzano l’esclusione dei giovani. Questa evidente esclusione non raggiunge i giovani nell’immediato bensì in un momento successivo del loro percorso di vita.

7.3 Violenza virtuale e violenza reale

Giochi per computer e videogiochi sono diventati tra i giovani una costante nel loro utilizzo dei media. Ciò che li rende così allettanti va rintracciato nelle loro possibilità interattive. Permettono al soggetto di immergersi in una realtà totalmente diversa, in un modo che “non viene offerto da nessun altro medium di intrattenimento con questa individualità e selettività” (Lades 2002, p. 26). E visto che praticamente tutti i giovani in Europa, ragazzi e ragazze, crescono in famiglie con almeno un computer, non c’è da meravigliarsi che più della metà di loro possiedano un computer proprio. È soprattutto la fascia degli undicenni/dodicenni fino ai diciottenni/diciannovenni che manifesta un interesse forte per i giochi da computer, anche se va segnalato nel corso dell’adolescenza una progressiva diminuzione di questo interesse. I videogiochi violenti si sono conquistati ormai un ampio spazio nella cultura giovanile. Secondo alcune indagini quasi la metà dei ragazzi tra i quattordici e i diciassette anni utilizzano giochi sparattutto.

La problematicità dei videogiochi violenti consiste soprattutto nel fatto che la modalità con la quale vengono messe in scena azioni violente e criminali è diventata tecnologicamente sempre più dettagliata. “Richiede al giocatore sforzi cognitivi maggiori nel differenziare tra mondo virtuale e mondo reale”, imponendo inevitabilmente la domanda se qualcosa di ciò “che è collocato nel mondo virtuale potrebbe essere trasferito nel mondo reale” (Fritz & Fehr 2003, p. 50). E qui si apre il discorso su condizioni e forme della produzione mediatica dei comportamenti devianti. La violenza virtuale diventa in un qualche modo violenza reale? La violenza virtuale è “violenza trasmessa mediaticamente” (Fritz & Fehr 2003, p. 49), che pone al centro l’esercizio e l’affermazione di potere. Nei giochi “Sparattutto in prima persona”,⁵ in cui gli avvenimenti sono centrati su una prospettiva dell’Io e la distruzione altrui è programmata, è particolarmente evidente il piacere

5 È la definizione invalsa in italiano (mutuata dall’inglese *first-person shooter*) dei giochi per pc e videogiochi, in cui lo scopo principale è quello di sparare con diversi tipi di armi con la visuale di gioco che simula il punto di vista del personaggio principale (di qui l’espressione *in prima persona*).

legato alle armi e al potere. La violenza nei giochi da computer non è finalizzata. È collocata nel mondo virtuale. Occorre uno sforzo di costruzione cognitivo ed emotivo del giocatore per mettere in relazione i contenuti simili ma nello stesso tempo differenti del mondo virtuale e reale. Nel complesso dipende dunque dagli ambienti sociali e culturali nei quali si consumano i giochi violenti il fatto che si possano o meno supporre determinati effetti. I giochi "Sparattutto" possono indubbiamente far sperimentare "potere attraverso l'espressione di impulsi aggressivi" (Fritz & Fehr 2003, p. 50).

A questo punto le valutazioni rispetto agli effetti divergono. Da una parte si afferma che una disposizione alla violenza realmente esistente può essere canalizzata e sfogata nel mondo virtuale. Dall'altra parte si mette in guardia dal fatto che l'abitudine nel quotidiano alle scene virtuali violente potrebbe far diminuire la soglia di disponibilità alla violenza nel mondo reale.

Dalle ricerche sui videogiochi emerge che non si possono constatare trasposizioni causali di comportamenti violenti ma comunque vi sono indizi "che i giochi violenti favoriscano pensieri, emozioni e comportamenti aggressivi. Si può presumere che la violenza mediatica aumenti il potenziale aggressivo dell'utente in modo piuttosto subliminale e sul lungo periodo" (Moeller 2007). Soprattutto la concentrazione sull'Io di questi giochi può far nascere identificazioni con i protagonisti violenti virtuali. Complessivamente però la ricerca sugli effetti dei media violenti non ha potuto rilevare effetti diretti sul mondo reale, ma ha potuto "piuttosto dimostrare che possono presentarsi effetti indesiderati in determinate persone di particolari contesti sociali" (Fritz & Fehr 2003, p. 53).

Tuttavia bisogna differenziare ulteriormente. Bisogna distinguere se le azioni violente rappresentino in modo evidente delle costruzioni fittizie oppure se sono rappresentate in modo piuttosto realistico. Inoltre occorre distinguere tra effetti a breve termine e a lungo termine. Gli effetti a breve termine si traducono piuttosto in stati emotivi durante il gioco e attorno al gioco, mentre gli effetti a lungo termine si presentano maggiormente come disposizioni aggressive latenti (cfr. Hartmann 2006), manifestandosi in una interpretazione più aggressiva dei conflitti nella vita quotidiana da parte dei soggetti videodipendenti rispetto agli altri giovani. Non c'è però ancora

accordo su cosa sia davvero centrale nell'esperienza mediatica, se la storia di azione violenta o se il successo da raggiungere attraverso l'azione stessa. Il che non lo renderebbe migliore: si tratta comunque di un successo e di una vincita "con qualsiasi mezzo". E tutto ciò in un ambito economico-sociale in cui il potere di imporsi "con qualsiasi mezzo" è diventato una competenza chiave. Anche se si presume che per i giocatori siano più centrali le richieste a cui rispondere e meno i contenuti dei giochi, non si può però escludere che la rinuncia alla partecipazione emotiva richiesta ai giocatori non abbia un effetto sulla capacità di empatia. Molti giocatori sono consapevoli del contenuto amorale dei giochi violenti, ma questo non impedisce loro di giocare. Ciò si collega ai risultati sui comportamenti a rischio nell'età adolescenziale. Tuttavia è plausibile che si creino dinamiche di interazione:

Col passare del tempo gli effetti a breve termine di scarsa o media intensità dell'uso di giochi violenti si sommano al numero elevato delle singole sedute di gioco, stabilendo così strutture distorte di pensieri ed emozioni aggressivi che a loro volta favoriscono comportamenti aggressivi (e una diminuzione di comportamenti pro-sociali). (Hartmann 2006, p. 92)

8. La violenza

Nel corso della nostra argomentazione abbiamo fatto riferimento al fenomeno della violenza come schema di coping esemplare anche se estremamente deviante. Nelle diverse forme di violenza emerge in maniera più chiara come si sviluppano la logica e la dinamica del modello di coping. Le azioni di violenza fisica e psichica sono precedute da processi di proiezione, scissione e astrazione che provocano quel carattere coattivo e quella perdita di controllo interiore tipiche delle azioni violente. Occorre di nuovo ricordare che questi modelli non descrivono solo una situazione eccezionale ma si possono ritrovare anche nei comportamenti antisociali della vita quotidiana.

8.1 La violenza come comportamento di coping

Si parla di *violenza* quando a qualcuno viene *imposto* un comportamento. Ciò può avvenire attraverso schemi violenti sia psichici che fisici. L'atto violento viene accompagnato dalla svalorizzazione e dall'umiliazione della vittima. A questa interpretazione fa riferimento il dibattito femminista quando parla dei rapporti gerarchici di genere come rapporti di violenza in cui le donne sono svalorizzate. La violenza non è una variante insolita del comportamento deviante ma nasce spesso nella vita quotidiana. A questo proposito Wilhelm Heitmeyer (Heitmeyer 1994, Heitmeyer & Schroettle 2006) ha coniato il termine della *disposizione all'adesione (Anschlussdisposition)*: i vissuti quotidiani di impotenza e la conseguente perdita di controllo, se non possono essere tematizzati, creano spesso il contesto delle azioni di violenza. Dove c'è la parola, non c'è la violenza. Essere senza parole spinge però alla scissione dell'impotenza che viene *proiettata*, sfogata su altri, più deboli. Per il soggetto violento è un atto di sfogo che produce sensazioni di piacere durante l'atto violento. Per questo motivo in alcuni soggetti può nascere addirittura una "dipendenza dalla violenza", che porta a ricercare sempre la sensazione di piacere. Questo è il motivo di fondo per cui spesso gli autori di reati violenti affermano di avere agito perché ne avevano "bisogno". Qui ho scelto la forma maschile perché gli atti di violenza verso l'esterno come verso le persone e le cose, cioè soprattutto gli atti di violenza fisica, vengono

commessi nella maggior parte dei casi da maschi. Tra la popolazione femminile sono più frequenti le azioni di violenza psicologica. Ciò si ricollega al discorso delle differenze di genere nei comportamenti devianti.

È sempre sconcertante constatare come uomini e donne responsabili di atti di violenza perdano ogni relazione con la vittima: si muovono come in una black-box e non dimostrano nessuna empatia per la vittima. E come potrebbe essere altrimenti: diversamente non sarebbero diventati violenti. Spesso le loro spiegazioni dopo le violenze sembrano descrivere una forza fuori controllo, qualcosa di travolgente, che li ha sopraffatti e che quasi li ha costretti ad agire al di là della loro volontà. Tale processo, descritto come *astrazione* in ambito psicoterapeutico, si riferisce da un lato alla dinamica emozionale di tali scissioni e dall'altro al fatto che alla base degli atti violenti in realtà non c'è la vittima quanto il soggetto violento che li compie e l'impotenza che egli cerca di scacciare tramite l'atto violento. Dunque una relazione con la vittima di solito non sussiste: può trattarsi di una vittima qualunque, ad esempio nel caso di aggressioni in discoteca o per strada. Ma anche nelle relazioni intime, nelle dinamiche di violenza domestica agisce l'astrazione e i responsabili delle violenze non si riconoscono più, proprio a causa della natura inconscia di questi processi. Da un punto di vista pedagogico, ciò non diminuisce la responsabilità dei violenti ma ha ben precise conseguenze sulle modalità di intervento. È infatti necessario attivare strategie di *diversione*: trattandosi di comportamenti di coping, questi vanno chiariti all'interno della biografia prima che si possa portare il/la responsabile della violenza al punto di riconoscere il proprio reato e di assumersene la responsabilità. Un'eccezione è costituita dagli interventi in caso di violenza sessuale, in cui la violenza è perpetrata a livello intimo: in questi casi è importante recidere immediatamente la dinamica di astrazione mediante l'intervento delle forze dell'ordine, mettendo in secondo piano il lavoro con l'autore del reato

8.2 Violenza e aggressività nella scuola

Le azioni violente rilevate in una minoranza di alunni sono caratterizzate soprattutto da forme di violenza fisica e vandalismo (danneggiamento intenzionale di oggetti). Nella zona fluida e imprecisata di passaggio tra l'aggressività antisociale e l'azione violenta troviamo soprattutto forme di mobbing tra alunni (esclusione reiterata e progressiva di singoli alunni). Fanno parte del comportamento aggressivo antisociale (di livello inferiore rispetto all'azione violenta manifesta) sia le provocazioni fisiche-spaziali sia la maggior parte delle aggressioni verbali nonché gli atti di pressione psicologica. Parlo esplicitamente del comportamento aggressivo "antisociale" per sottolineare che l'impulso aggressivo socialmente diretto e il comportamento ad esso collegato vanno considerati come comportamenti autoaffermativi. Questi comportamenti assumono una svolta antisociale quando questa autoaffermazione non riesce più a comunicare con gli altri nell'ambiente sociale e/o quando non c'è spazio per sperimentarsi con l'aggressività.

A prescindere da questi passaggi fluidi si può distinguere chiaramente tra alunni violenti e antisociali sulla base della loro struttura della personalità socialmente contestualizzata: gli alunni violenti hanno relazioni sociali deboli con la scuola ma anche con altri contesti sociali extrascolastici e cercano e stabilizzano la loro autostima e la loro considerazione sociale attraverso comportamenti devianti. Schubarth e Ackermann (1997) riassumono gli esiti della loro ricerca sul contesto familiare di alunni violenti in questo modo:

Ricerche dimostrano che le persone violente provengono in modo sovrapporzionalmente elevato da contesti familiari difficili e spesso sono state a loro volta vittime di violenza familiare ("circuito della violenza"). I motivi per azioni violente da parte dei genitori verso i figli possono essere ad esempio situazioni di conflitto come la separazione dei genitori ma anche difficoltà economiche, condizioni abitative degradate, un contesto abitativo aggressivo oppure tensioni emotive non risolte tra genitori e figli. (p. 24)

Gli esiti delle ricerche evidenziano soprattutto queste costellazioni familiari inconsistenti simili a quelle riscontrate nelle famiglie psicotiche con relazioni deboli ma anche situazioni familiari in cui i membri non riescono a rispondere alle attese sociali e i bambini vengono trascurati e lasciati in condizioni poco rassicuranti. Possiamo quindi concretizzare l'affermazione di Hurrelmann et al. (1996) secondo la quale questi bambini diventano antisociali nella scuola perché non provvisti delle premesse familiari del rispetto delle regole, attraverso l'affermazione fondamentale di Winnicott: i bambini in queste famiglie non hanno vissuto un ambiente supportivo e hanno perso la fiducia nei mezzi di autoaffermazione conformi. Inoltre hanno spesso subito violenza in famiglia così la violenza deve sembrare loro un mezzo di comportamento "consentito" fino a risultare ovvio. Questi alunni violenti fanno parte spesso anche di "bande" extrascolastiche che cercano la loro coesione tramite il comportamento deviante e sono abituate alla violenza come mezzo quotidiano di comportamento di distinzione e affermazione da parte del gruppo.

Lavorando con questi bambini e ragazzi la scuola può arrivare a sperimentare con mano i propri limiti. E in questi casi è indispensabile la collaborazione con gli operatori di strada e con i progetti di recupero che si attivano in situazioni di crisi e di emergenza. Tuttavia la scuola può fare parecchio: per esempio attraverso progetti di de-escalation (ad esempio sport, progetti di animazione che danno spazio anche a questi bambini), ma anche attraverso un sostegno del singolo caso in collaborazione con insegnanti di fiducia e assistenti sociali. Queste interconnessioni indicano in generale la necessità di creare forti legami con la scuola permettendo al ragazzo di realizzare la propria autostima a prescindere dal ruolo di alunno. Siccome si tratta soprattutto di alunni della scuola primaria o secondaria di primo grado e della formazione professionale, è evidente la necessità di passare da una scuola come organizzazione scandita dalle materie ad una scuola che dia spazio anche alla dimensione sociale.

Nel gruppo di alunni antisociali e aggressivi che, secondo le stime, costituirebbe circa un quarto della popolazione scolastica, l'aggressività socialmente

smarrita è da ricondurre soprattutto ad una devianza radicata nelle culture giovanili. Sotto questo aspetto, i confini con i comportamenti trasgressivi generalmente presenti nella cultura giovanile e che dopo la fase giovanile si perdono, sono fluidi: tali comportamenti trovano da sempre con modalità diverse una valvola di sfogo sotto i banchi di scuola, negli intervalli e alle spalle degli insegnanti. Il fatto che questa aggressività radicata nella cultura giovanile sia diventata più visibile e non si espliciti più di nascosto è collegato a due motivi inerenti alla destrutturazione sociale della scuola:

- la scuola non riesce a trasferire il suo carattere di richiesta di spazio sociale nella realtà scolastica e di conseguenza nascono costellazioni anomiche che generano comportamenti devianti;
- lo spazio evolutivo dei giovani tra la fase pre-adolescenziale e quella post-adolescenziale si è ridotto e i problemi sociali devono essere affrontati in un momento in cui i giovani hanno ancora bisogno di tante energie per il loro sviluppo psicofisico. La scuola tradizionalmente ha sempre cercato un certo equilibrio tra dinamica evolutiva emotiva e costellazione didattica razionale. Il peso sociale che si aggiunge ora rischia di pregiudicare questo equilibrio già precario per gli alunni e gli insegnanti. Di conseguenza entrambi i gruppi, alunni e insegnanti, vengono travolti da queste tendenze di affermazione antisociali e aggressive che possono nascere dall'impotenza reciproca.

I comportamenti aggressivi violenti e antisociali nella scuola hanno una connotazione di genere. Facendo riferimento a quanto già esposto sull'esternalizzazione maschile e sul comportamento dominante nello spazio, possiamo affermare che i ragazzi sono sovrarappresentati nell'ambito del comportamento violento e del vandalismo.

Sarebbe però deleterio se nella prevenzione e negli interventi si considerassero solo i ragazzi maschi. Le attuali ricerche sulla violenza fanno proprio questo errore. La violenza manifesta è sicuramente un dominio maschile ma, come è stato già illustrato nel capitolo sul genere, le ragazze sono altrettanto vittime di costellazioni anomiche e di problemi ma cercano di affrontarli con la loro modalità più rivolta verso l'interno. Così nascono disposizioni fem-

minili, nascoste e mediate, all'aggressività e alla violenza il cui effetto sulla realtà scolastica viene descritto in questo modo:

Sebbene le ragazze esercitino molto meno violenza, ciò non significa che non siano affatto coinvolte in azioni violente. Da un lato alcune ricerche dimostrano come anche le ragazze stiano "recuperando" rispetto ai maschi e non siano per nulla sempre solo "brave ragazze". Dall'altro lato occorre interrogarsi sulle forme espressive tipicamente femminili di aggressività e violenza. Di solito le ragazze sono coinvolte in azioni violente in modo diverso dai ragazzi, ad esempio reggendo le fila o manifestando approvazione. Alcuni insegnanti raccontano di ragazze che gestiscono i conflitti verbali preferibilmente in modo sprezzante, perfido e sottile. I compagni di classe poco amati vengono denunciati e screditati davanti agli insegnanti. (Schubarth & Ackermann 1997, p. 18)

In riferimento al fenomeno della devianza potenziale nella cultura giovanile, sono rilevanti anche le caratteristiche dei comportamenti violenti e aggressivi antisociali legati all'età. Tali comportamenti si sviluppano fortemente tra gli undici e i dodici anni per poi diminuire dopo i sedici/diciassette (cfr. Fuchs et al. 1996). Dunque i progetti di prevenzione e intervento sono importanti soprattutto nella scuola secondaria di primo grado e negli istituti professionali (rispetto all'influenza del tipo di scuola sul comportamento violento).

Nella scuola secondaria di secondo grado, in particolare nei licei, tra i ragazzi si sviluppa una cultura studentesca autonoma fortemente regolativa. La scuola primaria è a sua volta ancora fortemente influenzata dal controllo familiare e dal legame emotivo con la famiglia. Tuttavia proprio la scuola primaria può essere considerato uno spazio di prevenzione scolastica perché in essa è possibile sviluppare una cultura della prevenzione a scuola e tra gli alunni proprio in una fase dove i bambini si orientano ancora agli adulti e il comportamento di appropriazione dello spazio sociale tipico di questa fascia di età può essere ancora integrato nella scuola in modo organico. Da un lato gli alunni della primaria hanno una competenza linguistica e capacità di concentrazione ancora ridotta e competenze sociali non ancora pienamente sviluppate.

Dall'altro dimostrano un grande impulso al movimento e una marcata pulsione al gioco, così come alla scoperta, alla sperimentazione e all'azione. Gli alunni della primaria creano anche un legame più forte con l'insegnante che diventa, oltre ai genitori, la persona di riferimento adulta più importante. (Schubarth & Ackermann 1997, p. 43)

Per questo motivo nella scuola primaria deve essere stabilita una comunicazione intensa tra insegnanti e alunni sia a livello verbale che non verbale nella quale gli alunni possano chiedere valorizzazione e riconoscimento per i loro comportamenti solidali e empatici. La scuola primaria deve poi soprattutto offrire molti spazi di movimento:

“La scuola primaria motoria” mira a una educazione al movimento globale interdisciplinare così come a un apprendimento multisensoriale (incluso quello motorio). Il movimento è basilare e indispensabile per uno sviluppo ottimale perché la noia, la mancanza di attività fisica, lo stare seduti per ore possono provocare comportamenti aggressivi. Oltre l'ora di educazione motoria, cioè durante le altre lezioni, negli intervalli e in tutta la vita scolastica vengono proposti ai bambini momenti e possibilità di muoversi. Gli argomenti delle lezioni possono essere trattati attraverso il movimento (...). Nell'intervallo i bambini devono avere la possibilità di giocare, correre o essere creativi. (...) Nei momenti particolari della vita scolastica (ad esempio nei momenti di festa della scuola) sono molto indicati i giochi motori non competitivi. Grazie a questi momenti operativi collettivi i bambini acquisiscono competenze collaborative e comunicative ed esercitano strategie verbali per la risoluzione dei conflitti. (Schuhbarth & Ackermann 1997, p. 46)

8.3 Happy slapping – come la violenza diventa un fatto quotidiano

Picchiare qualcuno e riprenderlo col telefonino – un divertimento oramai diventato quasi quotidiano. Nel cortile della scuola, dopo la scuola: improvvisamente e spesso senza motivo alcuni alunni picchiano un compagno di classe mentre un altro compagno li riprende. Non è un caso. Ha avuto questo incarico dagli amici picchiatori, è il loro complice. In una società che sempre

più si mette in scena mediaticamente anche gli adolescenti vogliono mettersi in scena mediaticamente. Ciò che li eccita è l'idea che altri guarderanno, affascinati o indignati, non importa.

Partecipiamo perché altrimenti non succede mai niente. È l'unica comunità che funziona nei paraggi. La tensione tra senso di protezione e azione. Scarabocchiare una svastica ma anche aggredire un migrante o un senzatetto. Nell'ultima aggressione davanti al centro di accoglienza per migranti c'erano anche i mass media. Le televisioni si contendevano le testimonianze dei ragazzi, per loro erano materiale autentico. Più tardi i giovani, con alcune sequenze dei filmati dei reporter in cui erano protagonisti, hanno creato dei trailer, senza alcuna vergogna, da veri e propri attivisti dello stigma.

Mobbing sul posto di lavoro. Le aziende sono sotto pressione. Tutti i giorni si legge di possibili tagli e razionalizzazioni. Che succede da noi? I dirigenti non lasciano trapelare informazioni ma si sentono tante voci nei corridoi. In qualche modo questa tensione sorda deve pure scaricarsi. All'improvviso un gruppo si coalizza contro un collega. Un tipo che è sempre stato un po' strano. All'inizio lo si stuzzica ogni tanto; gli si parla alle spalle, ogni giorno viene escluso un po' di più. Altri si aggregano al gruppo di mobbing. In realtà non hanno niente contro il collega ma bisogna assecondare il gruppo, perché del gruppo si ha bisogno. E il collega si comporta in modo sempre più strano. Dunque deve esserci un motivo. Certamente la vittima sente la pressione da parte degli altri, diventa insicura e si comporta di conseguenza. Un giorno si arrende. La tensione si scarica. Per qualche tempo la sensazione di coesione del gruppo permane e la paura viene scacciata dalla dinamica del mobbing. Ma l'effetto svanisce presto.

Violenza per amore. Questa è la giustificazione. C'erano tanti bei progetti – un buon lavoro, una famiglia, una casa propria. Poi in alcuni casi capita un insuccesso sul lavoro, in altri si accumula lo stress e la tensione al lavoro aumenta. Sempre più ore di straordinari. Lo sfruttamento totale e ogni giorno questa pressione che cresce. Meno male che c'è la famiglia, la compagna. Da lei si può avere quello che fuori viene negato. Il marito, chi porta i

soldi a casa, avrà pure il diritto di pretendere qualcosa? E perché lei invece ha fatto resistenza?

Stiamo vivendo una situazione in cui la violenza è entrata nella quotidianità e non ci rendiamo ancora conto della portata di questo fenomeno. Le società del capitalismo digitale impongono agli individui pressioni affrontabili apparentemente solo con la violenza nascosta o palese. Diversamente gli individui non trovano ascolto né riconoscimento per la loro situazione né un linguaggio per esprimersi. La società, a causa della propria impotenza strutturale, si è ammutolita.

Dove c'è un linguaggio, è possibile uscire dalla violenza. L'impotenza interiore produce stress dal quale bisogna liberarsi. La modalità comune per liberarsi è usare il linguaggio, cioè poter parlare del proprio disagio interiore e del conflitto esteriore che lo ha scatenato. Quando questa possibilità viene negata, sorge un impulso alla scissione, alla proiezione su altri soggetti più deboli o considerati più deboli e disprezzati: migranti, donne, disabili oppure altre persone al lavoro, a scuola, per strada che si possono provocare ed emarginare. Tali scissioni violente a livello psichico o fisico producono una sensazione (passeggera) di benessere e rilassamento. Nell'ebbrezza dell'atto violento la vittima, non importa se conosciuta o sconosciuta, quasi si dissolve e non viene più percepita. La psicoanalisi definisce questo fenomeno *astrazione*. La vittima è portatrice della propria impotenza: ci si sfoga su di essa e di conseguenza si perde la relazione sia con la vittima sia con il reato commesso. I responsabili che cercano di descrivere questo processo di astrazione raccontano di aver vissuto una sorta di "dimenticanza di se stessi", di incapacità a riconoscersi, come se fossero stati sopraffatti da qualcosa di più forte di loro. Se l'autore della violenza ha una relazione intima con la vittima poi subentra la vergogna. Tuttavia, secondo i giudici non si crea una consapevolezza dell'ingiustizia compiuta. Ma come potrebbe essere altrimenti? Al centro dell'evento c'è il sé dell'aggressore, la vittima arriva solo al momento giusto.

Per questo il linguaggio rappresenta la possibilità per eccellenza di risolvere questa violenza. Tuttavia, se non ci si vuole limitare ad una terapia a livello

individuale, andrebbe creata una cultura sociale del riconoscimento dell'impotenza. Riuscire in questo intento parrebbe a prima vista un'impresa impossibile, nell'era del capitalismo digitale in cui l'impotenza è considerata uno svantaggio assoluto nella competizione globale. È vero tuttavia che la crisi internazionale dei mercati finanziari e dell'economia ha reso pubblica l'impotenza fino al nucleo più profondo della società. Forse questo fenomeno potrebbe dare avvio ad una svolta nel dibattito e nella consapevolezza generale, almeno finché perdura l'effetto dello shock.

Gli attori del settore dei servizi sociali - e non solo gli esperti a livello accademico - dovrebbero utilizzare questi shock provocati dalle crisi che si ripeteranno sicuramente anche in futuro. In quale altro modo possono altrimenti mettere in pratica la loro funzione (spesso da loro stessi reclamata) di dare voce critica e di contribuire a creare un'opinione pubblica più attenta alle politiche sociali? Ovviamente qui si ripresenta la vecchia domanda se e in che modo gli operatori, inseriti in strutture di dipendenza amministrative e professionali, possano attivarsi a livello pubblico a fronte delle limitazioni cui sono soggetti i dipendenti quando sono in servizio. Il percorso è prima di tutto un percorso personale: bisogna attivarsi di più a livello politico e sociale fuori dall'orario di lavoro, se si vogliono rendere pubbliche le esperienze sismografiche del lavoro concreto dei servizi sociali. I rapporti delle commissioni nazionali e comunali sulla situazione dei giovani, sulla povertà e sulle condizioni di vita descrivono spesso solo i cambiamenti strutturali della situazione delle persone. Gli operatori dei servizi sociali sono coloro che vivono nella prassi le sfide e gli impegni quotidiani nell'affrontare queste situazioni ma che non hanno spesso la possibilità di renderli noti. Perciò è necessario aderire a iniziative e campagne locali o regionali o a movimenti transnazionali. Quanto più aumenterà il numero di operatori che lo farà, tanto più i datori di lavoro dovranno accettare le attività extralavorative come impegno civile. Negli anni Settanta del secolo scorso in Germania si diceva che gli operatori del sociale sarebbero dovuti entrare in gran numero nei sindacati tradizionali per renderli più sensibili rispetto alle persone svantaggiate escluse dal sistema del lavoro retribuito. Il discorso è valido ancora oggi e varrà anche domani ma le possibilità sono

divenute più variegate. Nel frattempo si sono formati e si formeranno ancora numerose iniziative e movimenti portati avanti dalla società civile. Proprio in questi contesti è possibile attivarsi senza doverlo nascondere al datore di lavoro. Il lavoro dei servizi sociali che viene frenato a livello amministrativo e professionale non sarà in grado in futuro di affrontare le condizioni sociali di sempre maggiore emarginazione e di conseguenza dovrà chiudersi a riccio dietro la burocrazia e il legalismo. A questo punto si svilupperà in questi ambiti un intervento di riduzione che potrà mantenersi solo in strutture di intervento univoche e cioè repressive e di controllo. Lo sviluppo del lavoro sociale tende già oggi verso questa direzione. Nella nostra discussione sulle prospettive nella valutazione dell'operato dei servizi sociali analizzeremo (vedi oltre) come problema fondamentale il fatto che modelli del tipo "se ... allora" non possono funzionare in una società del "sia ... sia". Abbiamo inoltre affermato che il servizio sociale del futuro deve agire con nuove modalità legate allo spazio sociale che gli permettano di diventare un "social agent". Ciò significa che gli operatori, se vorranno affrontare i problemi di coping degli utenti, dovranno confrontarsi anche con le richieste di coping da parte della società che genera queste compulsioni negli individui. Il pensiero socio-pedagogico del futuro si muoverà non tanto in fattori isolati e calcolabili da una prospettiva socio-tecnologica ma dovrà svilupparsi di nuovo in contesti sociali.

L'orientamento dei servizi sociali allo spazio sociale si amplierà e dovrà superare le logiche istituzionali da "container" anche perché in futuro aumenterà la lotta per gli spazi sociali. Sarà una lotta per conquistare spazi di riconoscimento e appartenenza di fronte a dinamiche di dissoluzione nella società del lavoro e a conseguenti tendenze di segregazione dello spazio. Saranno più spesso lotte agite utilizzando i mezzi della devianza sociale fino alla violenza. Un piccolo assaggio di questa tendenza possiamo averlo negli stadi di calcio, negli ambienti dell'estrema destra nonché nel modo in cui alcuni mass media mettono in scena certi comportamenti devianti e violenti.

Tra i ragazzi che nel week-end sfrecciano sulle strade con le loro auto e che si comportano da teppisti nei quartieri delle metropoli, i disoccupati non sono

in maggioranza, anche se la situazione socio-economica è un fattore importante. Abbiamo già accennato al fatto che la “malattia degli uomini” è causata soprattutto dalla rottura della relazione tradizionale tra ruolo lavorativo e ruolo maschile. Lavoro precario ed identità maschile precaria sono due facce della stessa medaglia. Sempre più spesso giovani che durante la settimana sono ben integrati in contesti di lavoro talvolta monotoni il fine settimana si uniscono a gruppi violenti, comportandosi da teppisti per strada o negli stadi. Se si entra in comunicazione con questi giovani, ci si accorge che stanno cercando luoghi dove dimostrare la loro mascolinità. In questo modo attirano l’attenzione sociale e questa visibilità viene percepita come riconoscimento. Ma in questo modo dimostrano anche la loro versione della cultura aggressiva del successo che gli viene imposta dalla società, e che li spinge sempre più a cercare il divertimento in comportamenti estremi – *happy slapping*, l’allegro pestaggio.

Questa violenza ormai non più marginalizzata bensì collocata nelle culture dell’estremo non solo si mette in mostra senza inibizioni ma alligna anche nell’ambito domestico. Spesso si sentono in giro luoghi comuni come questi: lo stato si occupa solo degli extracomunitari e dei fannulloni, ma non delle famiglie autoctone. La virtù del *care* sostenuta fortemente dal dibattito femminista si trasforma qui facilmente in atteggiamento xenofobico per la preoccupazione per i propri cari. L’anticamera della violenza si trova anche davanti alle case di proprietà con il mutuo ancora da estinguere.

Dove c’è violenza, non c’è la lingua. Dietro la violenza però si trovano conflitti nascosti o repressi. La violenza, come la rassegnazione, è sintomo di conflitti non affrontati. Così come la democrazia ha bisogno di una sua cultura del conflitto, anche il mondo sociale ha bisogno della propria cultura del conflitto. Nel mondo disegnato sull’efficienza del capitalismo competitivo i conflitti sono considerati fattori di disturbo e le persone che vogliono tematizzare i conflitti vengono etichettate come voci critiche. Riconquistare un riconoscimento del conflitto è perciò una questione decisiva per il futuro. Diversamente anche il servizio sociale si ridurrà a semplici procedure, tendenza già visibile in certi settori dell’amministrazione. Molti servizi che

portano in sé dei potenziali conflitti vengono dati in appalto o spostati su altri progetti ed iniziative.

Negli anni Sessanta del Novecento Johann Galtung ha coniato il concetto di “violenza strutturale”, che ancora oggi è oggetto di dibattito nelle scienze sociali. Da alcuni viene considerato troppo vago, poco operazionalizzabile e senza riferimento al mondo vitale dei soggetti. Inoltre si sostiene che le società moderne sono assai più complesse e che esistono strutture intermedie che regolano gli effetti delle strutture violente del mercato. Tuttavia nei processi di dissoluzione e nelle crisi provocate in tali strutture, la violenza strutturale è percepibile. Ciò che finora è rimasto astratto viene percepito. Ma le diffuse proteste sociali e i movimenti antagonisti stentano a formarsi. È come nel caso dell’arrivo di un meteorite che, come è noto, può distruggere tutto ma al quale non si ha niente di terrestre da contraporre. Per molto tempo gli effetti del capitalismo non erano così visibili per gli uomini, non dovevano essere sviscerati dagli intellettuali ma potevano essere osservati sulla propria persona. Ma non ci sono parole per questo trauma così evidente e così inconcepibile nel mondo della civiltà capitalista come la crisi economico-finanziaria degli anni 2000. Tuttavia nessuno ammette l’impotenza, mentre si diffondono due reazioni antagoniste che paiono in grado di rianimare gli individui: il consumo e la violenza. Una coppia di fratelli molto diversi ma riuniti nella crisi. Il consumo illude gli individui di essere ancora gli attori. Ma è soprattutto la violenza ad essere evocata spesso come mezzo per risolvere i problemi. Viviamo in condizioni di violenza e quindi non dobbiamo meravigliarci se molti sperano proprio nella violenza perché non trovano un altro linguaggio. I cittadini dietro le finestre che affidano la loro violenza sorda ai cortei di giovani dell’estrema destra, che si sentono attori al posto di quelli che stanno dietro le finestre. Il piacere collettivo per gli eventi di violenza domestica, quotidiana, politica e militare messi in scena dai mass media che aiutano a mettere il mondo in ordine. La violenza come confine irrinunciabile tra quello che succede agli altri e quello che non deve mai succedere a me.

La violenza viene consumata in massa. In tal modo crediamo di dominarla al di là di qualsiasi appello contro la violenza. La capitalizzazione della violenza, l'altra faccia della medaglia del consumo, l'ha resa in fine socialmente presentabile. La violenza va a ruba sul mercato delle emozioni. Da quando le immagini hanno spodestato il linguaggio non occorre più dare spiegazioni ma conta quello che piace e non piace. Grandi emozioni, grande cinema. Nelle emozioni le persone sentono ancora la loro soggettività, quanto più sono estreme, tanto più sono intense. Quanto più le dipendenze e le esclusioni sociali sono astratte, quanto più il linguaggio le dichiara enfaticamente disumane, tanto più la violenza sembra umana. La distinzione tra violenza strutturale e manifesta è divenuta irrilevante nel mondo emotivo. I mass media parlano di paradossi, di coesistenza tra violenza e legge, di arcaicità e civilizzazione. Si è creato un campo magnetico sociale della violenza che contemporaneamente attrae e respinge.

In futuro i servizi sociali si ritroveranno probabilmente spiazzati di fronte a questa nuova "socializzazione" della violenza. Il loro strumento è il linguaggio. L'impotenza non deve essere rimossa bensì tematizzata. Il linguaggio come mezzo di sostegno professionale, la violenza come mezzo di auto-aiuto di individui impotenti. Gli operatori che lavorano nel settore giovanile ne sanno qualcosa. La violenza per alcuni ragazzi assume la forma di un vero e proprio bisogno. Gli "Altri" non contano più e si impone il meccanismo dell'astrazione. Ciò che conta è solo il proprio senso di benessere: *happy slapping*.

L'intervento socio-pedagogico si riferisce proprio "agli altri", alla dimensione sociale e contro la dimensione antisociale. Per questo è necessario che il linguaggio ritorni nella società e di conseguenza torni ad essere utilizzato dagli utenti. Una società che mette le emozioni in primo piano in modo così populistico deve per forza scatenare la violenza come emozione estrema.

Ciò genera a sua volta una contro-violenza istituzionale. Il piacere della violenza e il piacere di punire e reprimere sono contigui. In questo intreccio sociale il lavoro dei servizi sociali può perdere la propria vocazione critica. C'è il rischio che l'intervento sociale diventi di nuovo un'agenzia di

controllo, consolidandosi nel vortice di violenza e repressione e mettendo in ombra il suo tradizionale potere di controllo assegnatogli dallo stato sociale. Per questo motivo è importante che in futuro gli operatori del sociale siano maggiormente integrati in reti regionali e locali della società civile, che diventino visibili in progetti e campagne periodiche e che dimostrino una “pacifica occupazione” dello spazio sociale da parte della società civile. Questa strategia porta maggiori risultati rispetto ad esempio alle manifestazioni contro i neonazisti che spesso finiscono solo per rivalutarne l’importanza. Nella costruzione di reti regionali dovrebbe essere presente soprattutto una rete di strutture e progetti per minori. La politica dovrà prima o poi riconoscere che la predisposizione alla violenza nell’età adolescenziale viene preparata già nella fase preadolescenziale e che è fondamentale per ragazzi e ragazze poter trovare spazi e relazioni in cui trovare possibilità di appartenenza, riconoscimento e di sperimentazione culturale con se stessi e con gli altri. In realtà l’impegnativo programma contro la violenza giovanile promosso dal governo tedesco negli anni Novanta aveva già messo in luce il fatto che i preadolescenti si rivolgono ai gruppi dell’estrema destra non per i programmi presenti ma perché in essi trovano proprio quello che è stato appena descritto. Le organizzazioni di estrema destra hanno nel frattempo consolidato la loro offerta, creando le proprie reti in particolare nelle aree rurali e nelle piccole città. Per questo è molto grave che gli interventi socio-educativi per bambini e ragazzi vengano attualmente ridotti anziché aumentati. Tornare ad ampliarli non è soltanto una necessità professionale ma soprattutto una premessa per favorire la diffusione di idee e atteggiamenti democratici tra i giovani.

9. Mascolinità e violenza

9.1 Il meccanismo strutturale profonda della violenza maschile

Le carceri sono popolate da uomini. Le statistiche sulla criminalità e sui delitti parlano un linguaggio maschile: lesioni personali, rapine, vandalismo, violenza privata, danneggiamenti. Soprattutto lesioni personali. Recentemente le statistiche sulla criminalità in Germania hanno registrato un aumento di questo tipo di reati. Si parla spesso di “gruppo problematico dei giovani maschi” e non solo rispetto ai giovani maschi stranieri. Non siamo di fronte a un problema speciale, ma solo all’espressione estrema di un problema maschile dilagante. Alla fine questo problema è arrivato anche sui mass media, almeno sulla stampa della borghesia colta.

Il giornale “Süddeutsche Zeitung” del 10 giugno 2005 così riassume: “... perché si sentono insicuri nei loro ruoli, perché gli mancano le parole per risolvere i conflitti. Uomini e violenza – uno dei temi del futuro per le forze dell’ordine.”

La violenza contro gli altri come stigma maschile. La violenza contro se stessi invece è presente maggiormente tra le donne. L’abuso dei farmaci da parte delle donne ne è un tipico esempio.

Gli uomini sono autori e vittime nello stesso tempo. Nell’opinione pubblica non è poi così risaputo il fatto che la maggioranza delle vittime della violenza maschile sono a loro volta altri maschi. I mass media parlano solo dei grandi delitti in cui gli uomini compaiono come autori di reati mostruosi. Il movimento femminista ha contribuito al rapido affermarsi dell’equazione maschio = comportamento violento e ciò con gravi conseguenze. D’altronde già il bimbo maschio impara che essere uomo vuol dire essere *forte*. Essere uomo ed essere vittima è una contraddizione in sé. Tuttavia le ricerche sulle violenze in ambito scolastico dimostrano come i ragazzi non siano solo gli autori delle violenze che avvengono nei cortili scolastici ma anche le vittime. Ma restiamo per ora dalla parte degli autori delle violenze. Perché gli uomini scivolano così spesso e prima delle donne in comportamenti violenti? Abbiamo già visto che i maschi fin dai primi anni di scuola “imparano” ad attirare l’attenzione attraverso comportamenti devianti. Possiamo aggiun-

gere che i ragazzi devono separare precocemente le proprie emozioni e che con le loro tensioni interiori si rivolgono maggiormente verso l'esterno. Infine devono precocemente confrontarsi con immagini maschili di forza e competizione nonché di violenza. In qualche modo sono costretti a capire che la violenza è una "faccenda da maschi", anche quando si deve distinguere tra violenza "buona" e "cattiva". Tuttavia nella percezione dei giovani la violenza resta violenza. Da loro ci si aspetta che arrivino fino ai limiti, che non temano il rischio. Nel gioco come nella realtà. Tu devi segnare il primo goal.

Imporsi all'esterno senza lasciarsi turbare dalla propria interiorità. Questo meccanismo caratterizza anche il nuovo capitalismo, nella figura dell'*abstract worker*. Per questo devi spingerti fino ai tuoi limiti. Già fin da ragazzino.

Come nella prima fase dello sviluppo infantile, anche qui troviamo due lati dello sviluppo. Da un lato il comportamento a rischio fa parte dell'età adolescenziale, nei ragazzi come nelle ragazze. Dall'altro lato questo comportamento a rischio si presenta più frequentemente nei ragazzi.

Essendo la fase adolescenziale una fase di transizione, in cui il mondo interno ed esterno viene percepito come fluido, la sperimentazione dei limiti svolge un ruolo importante per lo sviluppo degli adolescenti. Provocare, superare e marcare i confini aiuta a rappresentarsi e a collocarsi nel mondo. Ognuno di noi ha vissuto questa esperienza. Proprio per questo motivo gli studi sui giovani parlano della fase giovanile come fase di "devianza potenziale". Ciò significa che fanno parte dell'età giovanile il comportamento deviante, la trasgressione delle norme, la sperimentazione rischiosa di noi stessi e delle relazioni con gli altri per scoprire chi siamo e dove trovare una nostra collocazione. È la ricerca dell'identità.

Perciò nella nostra società la fase giovanile è strutturata come zona protetta, proprio per evitare che questo comportamento a rischio necessario per lo sviluppo diventi più tardi un rischio biografico, un ostacolo al proseguimento della vita. Per questo abbiamo un diritto penale minorile e una pluralità di proposte educative al fine di rendere possibile ai giovani l'accesso a una biografia "normale". Le curve di andamento dei delitti giovanili dimostrano che quest'approccio funziona. Le curve salgono durante l'età della pubertà e scendono con la fine dell'età giovanile. Anche

in tale ambito si ripresenta una divisione in base al genere: il comportamento a rischio nei ragazzi si rivolge prevalentemente verso l'esterno e contro altri, si esprime in eccessi nell'uso di alcool, di modalità rischiose di guida, atti di vandalismo e di violenza. Nelle ragazze troviamo un comportamento a rischio rivolto più verso l'interno che si esprime maggiormente nell'abuso di farmaci e nell'anoressia. Nella cultura dell'abuso di stupefacenti ritroviamo entrambi i generi.

Già in base a queste statistiche si evidenzia che il comportamento a rischio maschile, proprio perché rivolto all'esterno, diventa maggiormente visibile e pubblico, portando perciò i ragazzi in zone particolarmente pericolose. Il comportamento a rischio femminile è più nascosto. I dati sommersi sono elevati.

Comunque questi gravi comportamenti a rischio non riguardano la maggioranza dei giovani maschi. Molti di loro si limitano a sperimentare con sé e con altri in un quadro di riferimento che provoca sì le norme sociali e culturali ma rimanendo nella ambito del regolabile. L'età giovanile non conosce solo la violazione delle regole ma anche fantasie creative e provocazioni culturali sorprendenti.

Nello stesso tempo nelle nostre società i ragazzi crescendo si avvicinano ad immagini virili che comunicano loro l'obbligo di prepararsi fin dall'età giovanile alla futura lotta tra uomini: essere concorrenti, scavalcare gli altri, coalizzarsi contro altri e in tutto ciò restare calmi e inflessibili con se stessi. Questi messaggi, che potrebbe passare come slogan di un corso di formazione per manager, circolano molto tra le compagnie di giovani maschi.

Per adesso abbiamo visto la differenza che esiste tra ragazze e ragazzi nella possibilità di gestire le proprie emozioni, di accoglierle. Ora parliamo dello spazio. Ai ragazzi vengono concesse presto più possibilità, perfino vengono incoraggiati a prendersi, a conquistare, ad occupare degli spazi. Le ragazze fin dall'infanzia vengono invece legate in modo più forte alla casa.

Qui entra in gioco un meccanismo particolare di protezione e controllo esercitato sulle ragazze di cui i genitori spesso non sono consapevoli. Se un bambino di 10 anni la sera non ritorna per tempo a casa e sta fuori più a lungo senza che si sappia dove sia, il genitore di solito è portato a presupporre che si tratti della solita provocazione puberale che si è in grado di

gestire. Se succede lo stesso con una bambina, squilla subito un campanello d'allarme. Comunque sui giornali si leggono quasi quotidianamente notizie spaventose. E poi non si è certi che la figlia sia in grado di gestire situazioni critiche.

È proprio questo il nodo fondamentale: le ragazze hanno meno opportunità sin dall'inizio di conquistarsi spazi esterni e di muoversi con sicurezza e fiducia in se stesse. A questo proposito negli ultimi anni sono cambiate alcune cose, si trovano anche più bande femminili che in passato, ma tendenzialmente il quadro illustrato è ancora valido, perché il meccanismo di protezione e controllo è presente più che mai nei genitori. Quello che i genitori considerano premura, le ragazze lo percepiscono come controllo. Tuttavia, ciò che alle ragazze viene spesso ancora negato, per i ragazzi molte volte è solo un vantaggio a metà. Da un lato acquisiscono presto delle competenze legate allo spazio, imparano cioè a muoversi in zone sconosciute, a gestire incontri ed eventi inattesi. Dall'altro lato entrano più facilmente in ambiti di attenzione sociale e di controllo pubblico. Si muovono su questa linea di discriminazione.

Nel gruppo maschile tutto ciò si accentua. I gruppi di giovani maschi nascono nello spazio, marcano i loro territori, li difendono, escludono gli altri, li svalorizzano. Il proprio gruppo è la prima cosa, anche se a scapito di altri, e ogni membro può dedicarvi anima e corpo ed essere così partecipe di questa forza. In questo modo spesso si consolida una forma di mascolinità rivolta rigidamente all'imposizione, alla distinzione e all'esclusione. Si impara a cercare di non costruire relazioni con gli altri, ma di occupare lo spazio prima degli altri. Le relazioni con gli altri vengono agite piuttosto come provocazioni verbali. Così si sviluppa piano piano un vero e proprio addestramento alla mascolinità che coinvolge anche il ragazzo più gentile se non vuole essere escluso dalla banda.

Certamente in tanti ragazzi la situazione si riequilibra. A molte ragazze non piacciono più i ragazzi che cercano solo di fare battute e bella figura e viene richiesta una giusta miscela tra forza e empatia, il che a sua volta nasconde altre insidie come vedremo più avanti. Inoltre un fattore rilevante è se e come in famiglia o nelle relazioni con gli altri il ragazzo ha avuto modo di

sentire che comunicare i propri sentimenti ed emozioni può essere piacevole e non un segno di debolezza.

I ragazzi che hanno avuto poche opportunità in famiglia e a scuola di fare quest'esperienza usano più frequentemente modalità maschili unilaterali. Soprattutto quando vivono già nella loro fase adolescenziale forti tensioni sociali. In realtà la fase adolescenziale nella nostra società sarebbe strutturata in modo tale da evitare ai giovani i rischi sociali della società degli adulti. Ma oggi non è più così.

Già a scuola i giovani sentono la competizione, dai genitori percepiscono le preoccupazioni per il posto di lavoro e per la sicurezza del futuro che non riescono più a nascondere ai figli. E i giovani stessi devono costantemente allontanare da sé le forti inquietudini relative al loro futuro. Tutto ciò non solo costituisce uno stress per l'età giovanile ma la rende anche più breve. Il gioco gratuito, la sperimentazione della propria giovinezza non funzionano più così facilmente. La ricerca di punti di riferimento e modalità comportamentali chiari comincia presto.

Le ricerche sui giovani negli ultimi anni dimostrano che gran parte dei giovani vuole comportarsi come gli adulti. Infatti ai giovani resta oggi poco tempo per sperimentare e provare diverse modalità di mascolinità. Non ci si può pensare tanto perché si cercano conferme. Perciò non stupisce il successo recente di libri e spettacoli con immagini di genere rigidi, che vedono venire l'uomo da Marte e la donna da Venere.

9.2 La violenza maschile in famiglia

Accanto alla violenza visibile esiste anche la violenza maschile nascosta. Uomini che picchiano in famiglia, che costringono moglie e figli ad obbedire. Vi sono uomini che sono loro stessi sconcertati da ciò che hanno fatto, quando viene rotto il silenzio domestico e dei vicini, quando cioè si rende visibile la dimensione della catastrofe familiare. Eppure questi uomini amano le loro mogli e i loro figli, si sono solo presi qualcosa di cui avevano diritto e di cui avevano bisogno – intimità, affetto. Violenza per amore? Questi uomini sono capaci di intimità solo tramite la violenza? Quanto più queste ipotesi ci sembrano assurde, quanto più le vogliamo respingere perché ci paiono assurde, tanto più risultano reali. Nelle sue crisi l'uomo,

normalmente guidato dall'esterno, cerca l'affetto e l'intimità delle relazioni familiari, in una maniera che sovraccarica la famiglia; questo può far sì che essa si chiuda verso di lui. L'uomo si sente allora costretto a forzare questa chiusura, a rendere la "sua" famiglia più docile. Più gli uomini sono esposti alla pressione economica e sociale, più l'affetto e l'intimità sembrano pieni di promesse. La famiglia deve farcela, a ogni costo. Questo lo si percepisce dappertutto, anche in contesti che stanno sotto la soglia della violenza: nelle interviste quasi nessun manager, nessun giocatore di calcio riconosce di resistere alle pressioni grazie al conforto e al sostegno familiari. Come si sentono le donne e i figli non viene mai detto, le necessità dell'uomo stanno sempre in primo piano. Perciò è problematico limitarsi alle situazioni di violenza estrema.

Perplessità nella diagnosi sociale: sarà sufficiente il riferimento alla mancanza di prospettive? Sicuramente la maggioranza dei giovani estremisti di destra proviene da situazioni socialmente depresse, da ambienti in cui gli scontri violenti diretti sono all'ordine del giorno. Questi soggetti hanno imparato precocemente a risolvere i problemi in questo modo e perciò le soglie di inibizione alla violenza sono basse quando non si sa esprimere il proprio problema in modo diverso, quando non si sa cosa fare.

Tra gli autori di atti di violenza in famiglia vi sono anche molti che nella propria infanzia hanno subito a loro volta violenze. E sono proprio questi soggetti che dimostrano la trasversalità della problematica che non si limita ai ceti sociali più bassi.

E tra gli studenti? Le ricerche sulla violenza scolastica spiegano che si tratta prevalentemente di ragazzi (maschi) che non hanno una relazione con la scuola, che provengono da famiglie iperproblematiche che impediscono ai ragazzi di costruire e vivere legami e, di conseguenza, di sviluppare l'empatia e la responsabilità verso gli altri. E questo fenomeno si riscontra in tutti i ceti.

Se approfondiamo quest'approccio – restando ancora in uno stadio precedente alla violenza vera e propria – ci troviamo di fronte a quella problematica maschile descritta dallo psicoanalista svizzero Arno Gruen (1992) nel modo seguente: la violenza maschile è integrata in una costellazione tipica di impotenza maschile. Gruen sviluppa la teoria che gli uomini

riescono tendenzialmente meno delle donne ad affrontare la condizione di precarietà dell'individuo nella società moderna, che si esprime a livello psichico nella coazione a reprimere i propri bisogni e a negare l'impotenza umana.

L'impotenza per Gruen è innanzi tutto un fenomeno comune a tutti gli esseri umani, che coinvolge ugualmente l'uomo e la donna nel sentirsi vulnerabile di fronte alla precarietà e alle richieste della società moderna. Però l'uomo, in una società patriarcale, è più esposto alla costrizione sociale all'adattamento, nel senso di un "blocco delle proprie emozioni". I ragazzi devono essere "addestrati" dai padri e dalle madri per poter ricoprire i futuri ruoli attivi nella società. Una vasta gamma di emozioni – angoscia, impotenza, lutto – risulta quindi inadeguata e non "si confà" alla mascolinità. Le emozioni non vengono rispecchiate dal padre e dalla madre ma ignorate, represses o punite. Perciò il contatto con il proprio Sé non può che essere debole – oppure va perso completamente.

Ci troviamo quindi di fronte ad un meccanismo strutturale profondo di svalorizzazione e ad un "nucleo" psichico profondo di costruzione del comportamento violento maschile. La svalorizzazione del più debole, sviluppata già nel processo di crescita dei ragazzi, contiene già in sé un aspetto di violenza perché agli altri, ai più deboli, viene imposta una definizione del proprio Sé. Questo "imporre qualcosa a qualcuno contro la sua volontà" è al centro del concetto di violenza sviluppato da Max Weber: la violenza come *chance* di imporre a qualcuno un determinato comportamento, un'azione o un'omissione contro la sua volontà. Questa costrizione porta sempre con sé l'aspetto della svalorizzazione, del disprezzo dell'integrità personale altrui. L'importante nell'argomentazione di Gruen è il fatto che nei processi di svalorizzazione che sfociano in violenza sono sì coinvolte concretamente delle persone, che però alla fin fine non sono il vero obiettivo del gesto violento. Non si svalorizza la propria moglie o compagna ma *il femminile* come elemento genericamente "più debole". Si può andare d'accordo con il vicino di casa turco, non si ha antipatia per lui, ma per "i turchi" in generale. La conoscenza di questo meccanismo di *astrazione* ci permette di costruire una connessione tra benessere psichico e disposizione alla violenza maschile.

Il meccanismo di *astrazione* consente all'uomo di separare verso l'esterno, di esternalizzare la sua impotenza interiore, che egli affronta con fatica, non avendo imparato a gestirla in prima persona. Scatta quindi il meccanismo della *proiezione*: la propria impotenza e la vulnerabilità che minacciano la sfera dell'interiorità, vengono proiettate sui più deboli, soprattutto sui soggetti socialmente etichettati come "impotenti": donne, disabili, stranieri ecc. Essi vengono allora svalorizzati, umiliati, esposti alla violenza fisica e psichica. Si può generalizzare: la propria impotenza si cerca una via verso l'esterno nella persona del più debole e lì viene aggredita.

Questo meccanismo interiore di *astrazione* coincide con un meccanismo esterno, sociale. L'esempio della violenza contro le donne in famiglia evidenzia come il coinvolgimento concreto e con esso la responsabilità dell'uomo vengano ridotti e infine risolti non solo attraverso la coazione alla scissione e alla proiezione della sua impotenza sulla donna più debole, ma anche attraverso il sostegno (finora fornito) da parte delle *ideologie sociali sull'inferiorità femminile* e sulla superiorità maschile: in realtà l'uomo riconosce se stesso nelle donne per mezzo di astrazioni "che corrispondono a una metafisica della necessità della forza, del dominio e del potere e non alla vera realtà dell'altro" (Gruen 1992, p. 59). Il principio di sviluppo della società industriale capitalista, l'esternalizzazione come superamento della dipendenza dalla natura e l'astrazione dell'impotenza legata alla natura, favoriscono l'uomo in cui si incarna il principio dell'esternalizzazione. La violenza maschile come lotta contro la propria impotenza prospera in una cultura di repressione dell'impotenza, della sua svalorizzazione e della sua ricostituzione nel nome del progresso esternalizzante. Fin dall'infanzia agli uomini viene imposta la paura di farsi prendere dalle emozioni come l'impotenza e la debolezza e si impone loro di liberarsene. Il sistema competitivo della società del lavoro industriale capitalista offre loro le vie legali per allontanare da sé l'impotenza. La via illegale della violenza esplicita viene tanto più biasimata dal punto di vista sociale, quanto più negli individui si fa largo il sospetto che la violenza – pur strutturalmente occultata e non agita apertamente – sia prodotta dal sistema stesso. Quelli che in questo sistema vengono esclusi, le persone emarginate e "superflue", ma anche quelle che non resistono più alla pressione quotidiana e ricorrono alla violenza, si fanno

carico delle paure e delle insicurezze della popolazione media, scaricando così il sistema, distogliendo l'attenzione dalla sua struttura violenta e dando la sensazione alla masse non solo di essere migliori di loro ma anche di essere ben integrate nella normalità.

Perciò la violenza maschile nelle sue forme apparenti è sempre una lotta contro la propria impotenza, una lotta contro se stessi. Questo non incide certo sul destino delle vittime di questa violenza e non deve farci dimenticare queste vittime. A questo punto però ci preme evidenziare in quale situazione disperata possano arrivare proprio quegli uomini che, a livello biografico, non hanno e non hanno avuto una *chance* di gestire l'impotenza in relazione a se stessi, di poterla esprimere e comunicare senza dover temere la sconfitta o la rovina. Soprattutto va sempre ricordato che è la società che fornisce le ideologie per quelle astrazioni che favoriscono lo sfociare dell'impotenza in violenza esplicita. Si potrà affrontare il fenomeno della violenza maschile solo quando si potrà diffondere una cultura sociale del riconoscimento dell'impotenza. Solo così si potrà costruire la concreta premessa sociale perché l'altro rimanga concreto, percepibile, così che il riconoscimento della propria impotenza possa sfociare in empatia e in responsabilità verso gli altri.

Su questi presupposti non è più errato parlare, nel caso della violenza maschile, anche di "indigenza" maschile (*Bedürftigkeit*). Con "indigenza" intendo una situazione fisica e psichica imposta, in cui si desidera qualche cosa che viene impedita e che quindi – visto che tale situazione è difficilmente sopportabile – spinge per avere uno sfogo. Quanto più gli uomini sono esposti alla società competitiva sempre più segmentata e priva di emozioni, quanto meno essi possono estrinsecare e ostentare la loro superiorità nella vita quotidiana, tanto più aumenta il bisogno maschile di utilizzare le relazioni "quasi-naturali" – cioè private – per compensare la propria impotenza e debolezza.

Dal bisogno nasce l'indigenza quando la famiglia e soprattutto la partner non è disponibile a soddisfare questo bisogno, se espresso come pretesa unilaterale. Il fatto che questa indigenza in alcuni uomini si esprima non solo come frustrazione o razionalizzazione ma anche sotto forma di violenza è da ricondurre all'effetto psichico delle "prerogative" patriarcali, attivate

soprattutto da quegli uomini abituati a strutture familiari basati sulla gerarchia di genere.

9.3 La violenza maschile sulle donne

Agli inizi degli anni novanta il mondo della ricerca sessuologica rimase piuttosto perplesso di fronte ai risultati di un'indagine sul comportamento sessuale dei giovani maschi che non poteva essere più paradossale. Da un lato c'erano tutti i sintomi di una sorta di "pacificazione" della sessualità maschile, dall'altra si rilevava un aumento dell'aggressività e della violenza sessuale maschile sulle donne. Il sessuologo Gunter Schmidt cercò di spiegare questa contraddizione con la situazione di cambiamento radicale di allora: molti uomini si sarebbero sentiti sconvolti e impotenti perché il modello maschile che avevano assimilato di colpo non aveva più alcun valore. Secondo Schmidt non resterebbe che sperare nelle prossime generazioni che cresceranno in un ambiente in cui i rapporti tra i sessi saranno più paritari.

Il paradosso però è rimasto. Perché i motivi si trovano più in profondità. Non è tanto lo sconvolgimento che spinge gli uomini verso la violenza quanto il senso di mancanza che è aumentato. Questo senso di mancanza insorge quando viene negato ciò verso cui si è spinti, ciò da cui si è attratti, ciò che procura benessere.

Gli uomini sono combattuti tra il rispetto affettuoso verso la propria compagna e l'impulso di prendersi quello di cui un uomo ha bisogno. Sicurezza affettiva docile ad ogni costo. Le donne si oppongono a questa forma di sfruttamento e gli uomini si sentono respinti perché – dalla loro prospettiva maschile – non capiscono questo atteggiamento. L'uomo, così disponibile nell'ambito del lavoro, vive con il desiderio di essere amato e non "sfruttato" e qualcuno riesce però ad amare la donna solo usandola e sfruttandola. Se ciò gli viene negato, può scattare l'impulso della violenza maschile. La violenza però viene vissuta e sentita come amore negato. Gli autori delle violenze spesso ripetono con ostinazione e disperazione: *Ma io l'amavo!*

Si tratta di una violenza nascosta. Una violenza domestica. Uomini che picchiano le mogli per costringerle ad obbedire. Alcuni di loro sono poi sbalorditi di quello che hanno fatto quando si ritrovano in tribunale, quando

il silenzio è stato rotto. Lì capita di sentirli affermare di essere stati presi da un raptus, che qualcosa in loro si è scatenato perché poi in realtà loro non sono *così*.

Questi uomini violenti spesso non hanno un atteggiamento appariscente al di fuori della famiglia. La violenza è dentro di loro ma in qualche modo deve esserci pure arrivata. Ciò non fa che complicare la spiegazione. Spesso si tratta di uomini che a loro volta hanno subito violenze nell'infanzia, che sono stati picchiati, minacciati o messi sotto pressione. Sono cresciuti in famiglie in cui era normale che la volontà maschile venisse imposta con queste modalità. Sono cresciuti con l'illusione che l'amore e l'affetto possano essere forzati.

I casi ancora più difficili sono gli uomini che hanno subito abusi sessuali da piccoli. Il vissuto dell'abuso da ragazzo da parte di altri uomini provoca ancora di più all'insicurezza rispetto alla propria virilità. Sono un vero uomo se un altro uomo mi desidera? Quest'esperienza traumatica continua a rendere insicuri anche quando la si rivive successivamente.

Nelle ragazze e nelle donne abusate questi vissuti continuano a covare nell'interiorità e portano spesso all'odio di sé e alla violenza verso se stesse. Invece i ragazzi e gli uomini scindono questa impotenza rivolgendola verso l'esterno e trasformandola in violenza verso i più deboli. In realtà anche in questo caso la violenza è rivolta verso se stessi: la vittima infatti è uno specchio della propria impotenza. Ovviamente non si tratta di un automatismo. Non tutti gli uomini che hanno subito violenze o abusi nell'infanzia diventano successivamente autori di reati. Per questo motivo ci interessa in particolare il meccanismo tipico dei responsabili di atti violenti che scindono la propria impotenza proiettandola sui più deboli.

Abbiamo già descritto questo processo di astrazione: *Non mi riconosco più*. Che vuol dire anche: *Nel momento del reato non conosco più la mia vittima, nemmeno mia moglie. Prendo a pugni la mia impotenza che ritrovo in lei nel momento in cui lei la subisce*. Nelle sedute di psicoterapia con uomini emerge spesso questo meccanismo. Gli uomini che picchiano le proprie mogli affermano che questo succede quando vengono colpiti da sentimenti di debolezza. Questi sentimenti li afferrano, li minacciano e devono essere scacciati picchiando qualcuno.

Lo psicoterapeuta cerca perciò di dare la parola all'altro uomo presente nell'autore della violenza, al "ragazzo interiore" che fu una volta e che ancora oggi è presente. A tale proposito esiste un interessante manuale di Wolfgang Neumann e Bjoern Suefke (2004). A partire dalle loro esperienze i due terapeuti si sono convinti "che la grande chance terapeutica nel lavoro con il ragazzo interiore consiste nel buon accesso che questo ha ai propri impulsi e perciò, attraverso questa strada, l'uomo adulto può entrare in un contatto intenso con il proprio mondo interiore. Si può aggiungere che da parte della società e anche in un contesto terapeutico da parte del cliente adeguatamente socializzato le emozioni di impotenza o paura e il bisogno di vicinanza e protezione vengono consentiti piuttosto a un ragazzo che a un uomo adulto. Attraverso la 'deviazione' del ragazzo interiore i pazienti maschi possono arrivare al punto di riconoscere ed accettare gli impulsi scissi e respinti."

È importante dare una forma, una faccia al ragazzo di allora, facendolo diventare una storia concreta. L'uomo viene incoraggiato a raccontare della propria infanzia, dei desideri e sogni di ragazzo. Successivamente anche dei genitori. Insieme si guardano delle fotografie dell'infanzia, si cercano i legami e le rotture rispetto all'oggi. Col tempo il ragazzo parla, sgorga fuori dall'uomo e l'uomo fuori dal ragazzo: "Il ragazzo che ha disimparato molto presto a parlare di sé, ad esprimere il dolore, l'impotenza o il desiderio di vicinanza viene aiutato a comunicarsi, a farsi vedere, a pronunciare frasi che non ha potuto o dovuto dire prima. Da sostegno funge non solo il terapeuta ma anche l'uomo adulto che ha scoperto questa nuova possibilità di parlare. A volte all'interno dello spazio terapeutico chiamiamo il ragazzo, chiediamo il suo parere."

E prima o poi egli sente che stava per distruggere se stesso con la sua violenza, perdendo il contatto con se stesso. Cresce in lui la sensazione di essere egli stesso una vittima. A questo punto il percorso diventa difficile e delicato. C'è il rischio del fraintendimento e dello stravolgimento.

Ancora non siamo pronti ad affrontare il tema. Finora ci siamo occupati del meccanismo interiore che fa scattare la violenza. Dobbiamo ancora porci la domanda sulle cause sociali di una tale impotenza senza prospettive. Gli uomini non sono violenti per natura.

Gli studi sulla mascolinità ci forniscono una spiegazione consueta: nel caso di questo tipo di violenze ci troveremmo di fronte perlopiù ad uomini "fragili", cresciuti e imprigionati nell'immagine dell'uomo di potere, un'immagine che non riescono a realizzare nella vita quotidiana e nel lavoro. Quando qui vivono e subiscono sentimenti di impotenza, gli resta solo la loro relazione, la famiglia per compensare questo vissuto. Per questi uomini, chi "porta i soldi a casa" ha diritto a decidere su tutto, anche nella relazione e nel sesso.

Esiste però anche un altro lato. Questi uomini responsabili di violenze hanno una paura tremenda di essere abbandonati dalle loro donne. Si potrebbe anche dire che vogliono tenerle con forza. Sono spesso anche uomini con una bassa autostima, esposti all'odio della propria impotenza e alla paura di fallire in quanto maschi. Quando la donna li molla, la loro impotenza diventa visibile. Una perdita di faccia insopportabile. Non si può essere padroni nemmeno nella propria casa!

Nei centri per donne maltrattate si raccontano tante storie di uomini lasciati che cercano di rintracciare il luogo in cui la donna si è rifugiata, di inscenare eclatanti richieste di scusa davanti alla casa o scrivendo lettere d'amore disperate in cui si chiede alle donne di tornare. E non mancano le donne che tornano dai loro aguzzini, rinforzando così il loro comportamento violento: non a caso si è coniata l'espressione di "corresponsabilità femminile". Su questo terreno delicato ci avventureremo più avanti. Per adesso restiamo ancora alla domanda sulle cause sociali. Perché il riferimento alla mascolinità "fragile", all'esperienza della contraddizione tra l'uomo forte che si vorrebbe essere e l'uomo esposto che si è, non basta. Questo disagio è sentito da tanti uomini e non tutti si trasformano in autori di violenze. Inoltre c'è il mondo del consumo nel quale si può comprare e mettere in scena la mascolinità forte. Sono molti quelli che cercano lì una compensazione.

Chiaramente l'immagine tradizionale dell'uomo dominatore è estremamente presente negli uomini violenti. Tuttavia vi sono anche gesti di violenza abbastanza numerosi da parte di uomini dai quali non ce lo si aspetterebbe. Dunque dobbiamo continuare ad indagare quali siano le circostanze che portano gli uomini a compiere gesti violenti.

Gli uomini vivono e lavorano in situazioni di violenza. La nuova economia li fa correre. Disponibili 24 ore su 24. L'obbligo dell'apprendimento permanente come paura permanente di perdere il lavoro. Competizione come motto in tutte le relazioni. Allo stesso tempo nel lavoro bisogna dare corpo e anima. È il trionfo dell'*abstract worker*: mettere tutto se stesso a disposizione dell'azienda ed essere sempre cortese verso i clienti. A questo punto la relazione e la famiglia devono "rendere", devono essere punti di riferimento sui quali l'uomo – in quanto uomo – ha un diritto. La morale maschile della famiglia borghese non è per niente superata.

Ma nel frattempo siamo arrivati all'uomo pacificato che vive la cultura dell'incontro, che non abusa dell'intimità ma che la condivide con la compagna come il proprio mondo e come mondo condiviso. I ragazzi di oggi collegano il sesso molto di più all'amore e alla fiducia di una volta. Lo dimostrano diverse indagini. Ma soltanto se vengono intervistati individualmente e se hanno la loro compagna come esempio concreto davanti gli occhi. Nel gruppo, quando si parla *delle donne* (in generale), lo scenario cambia. Nei gruppi si tende ancora a idealizzare il maschile e a svaloriare la femminilità: fare i fanfaroni e esprimere fantasie maschili vicine alla violenza quando non ci sono le ragazze presenti o quando esse lo tollerano.

Anche il modo in cui si comportano le donne negli episodi violenza è significativo. Ecco, siamo arrivati su un terreno delicato, ma cercheremo di non lasciare spazio a fraintendimenti. Lasciamo parlare prima le donne stesse. Il dibattito femminista ha vissuto una svolta notevole negli ultimi anni: uomini come autori della violenza, ma donne anche come coautrici. Spesso donne non autonome ma dipendenti dal proprio partner. Dipendenza reciproca – temuta e nello stesso tempo cercata. Aggrapparsi l'uno all'altro. Ancora di più quando questa dipendenza diventa una trappola e sfocia in sofferenza e violenza.

Quando si lancia uno sguardo dentro le relazioni di coppia e i matrimoni violenti, si trova spesso una dinamica relazionale chiamata nella letteratura "disuguaglianza armonica". L'uomo che gestisce, protegge e sostiene la donna e la donna che richiede tale atteggiamento e che in seguito idealizza fortemente il suo uomo e si prende cura di lui visto che lui ha tanto da fare con il lavoro e anche col resto. Margit Brückner ha trovato una modalità di

comportamento nelle vittime femminili di atti violenti interpretabile come la parte complementare del comportamento violento maschile. Gli uomini scindono l'impotenza nella violenza e molte donne subiscono la violenza però non reagiscono tanto alla violenza quanto all'impotenza dell'uomo. Il senso di maternità appreso, il prendersi cura degli altri da parte delle donne hanno degli effetti anche in questo campo. Cercano il piccolo ragazzo e ne hanno pietà.

Gli uomini violenti danno alle loro donne la certezza di essere fortemente significative anche se il loro bisogno è espresso in forma estremamente negativa: vogliono tutta l'assistenza e tutto l'affetto della propria donna che gli pare sempre insufficiente. Non vogliono mai stare da soli, la loro donna deve sempre esserci; manifestano una fortissima gelosia. (Brückner 2009, p. 795 sg.)

E Margit Brückner trova come equivalente nelle donne colpite una forma di "dipendenza dall'essere usate", una forma di ritiro in se stesse appresa e vissuta.

Questo atteggiamento femminile del prendersi cura si associa in molti casi alla paura di distruggere la famiglia se la donna tirasse le conseguenze e se ne andasse. Almeno per i figli bisogna resistere. I pensieri per gli altri e l'assunzione su di sé della colpa si intrecciano. Quando alcune donne maltrattate se ne vanno dai centri antiviolenza, sono spesso spinte da confusi sensi di colpa: "Ho piantato la mia famiglia". Perdono di vista che il motivo è stata la violenza dell'uomo. "Cosa fanno senza di me? Cosa fa lui senza di me?" Così nasce una codipendenza e involontariamente una corresponsabilità. Quello che fa l'uomo viene minimizzato e nascosto. Niente deve uscire all'esterno. Le contraddizioni aumentano.

L'autonomia della donna è invece una protezione da questa intima trappola della violenza. Autonomia sociale ed economica nelle proprie relazioni con l'esterno ma anche un corrispondente atteggiamento interiore nella relazione intima. Anche per i figli, soprattutto per i figli maschi ciò è importante.

Ciò non significa però che la responsabilità vada attribuita alle donne. Tuttavia esse sono anche attrici e non solo vittime del dramma violento. Non

devono educare i propri uomini ma confrontarli piuttosto con la loro autonomia, trovare insieme un linguaggio.

Ed è di nuovo nella parola aperta che si trova la chiave della cura del Sé impotente e violento. Quando la situazione di bisogno dell'autore della violenza non è visibile, essa si sottrae anche al legame reciproco – da non confondere con la dipendenza! Allora il comportamento violento entra in una meccanica di svolgimento apparentemente razionale. Sembra tutto programmato. In realtà l'autore della violenza si muove al di fuori della norma e ha perso il riferimento al legame e alla responsabilità. Già solo per questo motivo gli specialisti ritengono necessario l'intervento immediato anche delle forze dell'ordine nei casi di abuso sessuale e violenza domestica: è necessario uno shock per riportare i responsabili sul terreno della norma e della responsabilità. E poi però bisogna iniziare con loro il lavoro terapeutico che ha una sua logica, vista la vicinanza tra violenza e bisogno. Di nuovo è importante far parlare subito l'autore, ma non del reato quanto piuttosto di se stesso. Tutto ciò che viene verbalizzato non deve essere più scisso da sé in modo violento. E si può così partire dal "ragazzo interiore".

9.4 Da Teplice a Bangkok

Una volta mentre mi recavo con una conoscente francese da Dresda a Teplice (CZ) vedemmo le ragazze in posa ai bordi della strada. Per la mia conoscente era la prima volta che vedeva la regione di frontiera tra la Repubblica Ceca e la Germania, un vero e proprio bordello all'aperto. Le ragazze, alcune ancora molto giovani, stavano non solo sulla strada ma anche in cabine di vetro. Ballando. La mia compagna di viaggio disse scandalizzata: Se fossi un uomo, ora mi vergognerei.

Cosa spinge alcuni uomini ad andare a Cheb, in Thailandia e ai mercati delle ragazze in America Centrale? Inoltre: anche noi uomini che non lo facciamo abbiamo una responsabilità? Lo faremmo anche noi se potessimo? Cosa ci salva? Sono domande di questo tipo quelle che ci passano per la testa. Ogni volta che vado nella Repubblica Ceca mi rendo conto che attraverso questi 10 km di bordello con la testa ritirata tra le spalle e con lo sguardo possibilmente diritto davanti a me.

Continuare la riflessione su questo tema non può che essere devastante. La normalità maschile è veramente così vicino all'abisso? Chi avrebbe creduto che ai giorni nostri potessero scatenarsi le ondate di stupri verificatesi negli anni Novanta durante la guerra nei Balcani? Secondo Klaus Theweleit chi vuole la guerra mette in conto anche gli stupri. La sessualità maschile è "legata a forme di violenza", fin dall'infanzia. E se si accetta questa prospettiva, non c'è molta distanza tra i Balcani e i mercati delle ragazze sulla strada di frontiera verso Teplice, a Cheb o a Bangkok.

Però deve esserci anche una differenza. Certo, la mascolinità nella nostra società è contigua alla violenza. Rischio, competizione, indigenza, scissione. La vita non regala niente agli uomini. Ma questo gioco violento ha almeno le sue regole. Perciò si può dividere il mondo maschile in mascolinità buona e cattiva. Ma esistono la violenza buona e quella cattiva?

Cerchiamo di affrontare il problema da un'altra prospettiva. Gli stupri in Bosnia e altrove venivano ricondotti dai mass media al "terribile stato d'emergenza provocato dalla guerra" che sconvolgerebbe tutto. Per l'uomo integrato nella vita quotidiana non è immaginabile: Come si può anche solo avere un'erezione di fronte a donne terrorizzate a morte che urlano e si difendono? Siamo di fronte a una follia totale: il pene violento reagisce a questo punto non al desiderio e all'affetto vissuti reciprocamente ma al contrario alla paura scissa trasformata in un odio cieco. Così diventa un'arma. La distruzione della donna come parte della spinta alla distruzione e allo sterminio scatenata dalle guerre.

Ovviamente non è che i soldati arrivino a questi comportamenti in modo spontaneo. In molti eserciti ancora oggi l'addestramento ad uccidere è osceno: il nemico deve essere umiliato e distrutto nella sua parte più intima. Gli uomini sono le prime vittime. Le umiliazioni sessuali ai prigionieri iracheni ci hanno ricordato che gli eserciti moderni continuano a lavorare con l'arma intima della distruzione sessuale. Gli stupri delle donne sono mezzi di offesa ai nemici maschili. Perché sono le *loro* donne, la loro più "intima proprietà". È il miglior modo per colpire al cuore i propri nemici maschi. Una logica arcaica- patriarcale che emerge sempre in maniera terribile nelle guerre.

A ciò si aggiunge l'esaltazione del gruppo. In guerra conta solo il cameratismo, che permette di fare quello che i singoli non farebbero mai. Il gruppo può trasformare la paura del singolo in odio. Odio che fa scattare la libidine. L'erezione come punta del giavelotto del gruppo. Tutto deve essere perforato perché tutto deve essere distrutto. Le vittime non hanno più un viso. La mostra sull'esercito nazista tedesco esposta in tanti luoghi in Germania durante gli anni Novanta ha suscitato molte ostilità soprattutto perché non mostrava delle bestie ma dei semplici "soldati normali" come autori di misfatti. Immagini di piccoli conquistatori, non debosciati ma anzi composti e ordinati. Uomini tra uomini. La lontananza dai legami familiari, ormai per molti di loro diventati estranei, permette alla comunità dei camerati in guerra di rafforzarsi. Questi camerati non sono amici. Sono stati rinsaldati dal vissuto comune al fronte. Senso di coesione contro le emozioni e le debolezze che emergono e sempre riemergono nei singoli. Il cameratismo maschile si manifesta nel fatto che nessuno si arrende, che tutti restano duri e resistono l'uno per l'altro. "L'uno per l'altro" non vuol dire affatto empatia. Vuol dire non guardare assolutamente dentro l'altro, perché lì si rispecchierebbe la propria impotenza. Il cameratismo come difesa collettiva dall'impotenza dilagante – questo era ed è la mascolinità vissuta in guerra. La formula è: essere duri con se stessi e duri con gli altri. Il cameratismo in guerra non significa solo esserci per l'altro incondizionatamente ma significa anche partecipare a tutto incondizionatamente. Crimini di guerra quotidiani come test di durezza del cameratismo maschile.

Non stupisce allora che i veterani vadano sulle barricate. Anche quelli del Vietnam. Presto toccherà ai reduci dall'Afghanistan. Denigrazione del cameratismo. Non *possono* accettare di essere stati parte di un meccanismo di sterminio. Per loro ciò che conta è *il loro* vissuto quotidiano di aver dovuto agire per rispetto del cameratismo. Nessun senso di colpa. E nel profondo custodiscono il mito che la guerra ti rende uomo, che si può essere maschio fino in fondo, vivendo le emozioni più segrete. È per questo che gli occhi del nonno luccicano. Non perché gli piacesse la guerra, questo lo ripete in continuazione. E per questo motivo ci sono sempre dei nipoti che pendono dalle sue labbra. Non si tratta della guerra ma dell'"illusione del maschio".

9.5 Il Tyson impotente

Il pugile peso massimo Mike Tyson, campione del mondo negli anni Ottanta e Novanta, aveva la fama di killer. Colpiva in modo talmente accanito e senza tregua che spesso dovevano tirarlo via dagli avversari al tappeto. Fuori dal ring furoreggiava nei titoli dei giornali per la sua brutalità verso le donne. Per questo scatenò lo sbalordimento generale lo psicogramma di Tyson elaborato dallo psicologo criminale Tony Jefferson, secondo il quale "Iron Mike" da ragazzino nel ghetto sarebbe stato represso ed emarginato, sempre succube di altri ragazzi che lo avrebbero umiliato e preso in giro con l'appellativo di "mammone". Secondo lo psicologo l'onta del vigliacco lo avrebbe perseguitato per molto tempo. Ma quando riuscì ad entrare in una banda giovanile, si dimostrò pieno di odio verso i più deboli, trasformandoli nelle sue vittime. "Che cosa è diventato del piccolo mammone?" si chiede Jefferson e dà una risposta ispirandosi alle teorie della psicoanalista Melanie Klein: "Penso che sia stato scisso e proiettato verso l'esterno, sulle nuove vittime che quindi venivano disprezzate proprio perché 'possedevano' quelle componenti cattive, deboli che per Tyson sarebbe stato troppo doloroso percepire dentro di sé." Le paure precoci della propria debolezza e impotenza continuarono ad emergere con modalità diverse e tutte le volte dovevano essere rimosse. Prima nel ghetto, poi nel riformatorio, più tardi sul ring. "Le proprie paure vengono trasformate nelle paure dell'avversario" (Jefferson 1998, p. 85).

Lo psicoanalista svizzero Arno Gruen (1993) ha descritto questi aspetti solo apparentemente paradossali mediante un analogo modello di carattere generale. Infatti anche nelle nostre relazioni quotidiane con gli altri si verificano spesso situazioni di esasperazione in cui sfogliamo la nostra impotenza e frustrazione sugli altri, umiliandoli. Successivamente ci spaventiamo di noi stessi, di esserci lasciati trascinare senza più riconoscere l'altro, di averlo così annichilito e svalorizzato. Questo processo non deve sfociare per forza nella violenza fisica, possono essere anche umiliazioni psicologiche.

Sono soprattutto gli uomini che usano la violenza fisica. Gruen formula a questo punto l'ipotesi che gli uomini riescano a gestire meno l'impotenza interiore rispetto alle donne. Essi subirebbero anche una pressione più forte

a scindere questa impotenza rivolgendola verso l'esterno. Quando poi ricorrono alla violenza, le vittime sono nella sfera pubblica soprattutto altri uomini, mentre nel contesto domestico soprattutto donne. Questa ipotesi viene confermata se si considerano le carceri: gli uomini rappresentano la maggioranza schiacciante dei detenuti e i reati di violenza si trovano ai primi posti nell'elenco dei reati commessi.

Questo comportamento degli uomini che devono scindere la loro impotenza interiore e non riescono a parlarne è legato ovviamente al fatto che non hanno mai imparato a farlo. La maggioranza delle persone trova imbarazzante che un uomo esprima le proprie emozioni di impotenza. Ancora più determinante è tuttavia il fatto che la società competitiva maschile tenda ad emarginare chi ha dei problemi, perché avere un problema è interpretato come una debolezza. E di ciò gli uomini oggi continuano – o tornano – ad avere paura.

Tutto ciò non significa che le donne se la cavino molto meglio. È sicuramente vero che esse riescono ad esprimere, a “tematizzare” meglio ciò che le opprime o le rende impotenti. Inoltre vivono le loro relazioni in modo più profondo, hanno una “migliore amica” e ricorrono più spesso all'aiuto di uno specialista se ne sentono il bisogno. Per alcune donne però la situazione non è così semplice e subiscono le conseguenze dell'educazione femminile che le spinge a un comportamento di coping rivolto verso l'interno. Alle ragazze è consentito piangere ma in pubblico non devono essere aggressive o violente. Niente è più imbarazzante di una donna che si presenta in modo aggressivo e chiassoso e forse anche in stato di ubriachezza.

Contemporaneamente ci si aspetta dalle donne che riescano a sopportare, perché sono l'ancora di salvezza delle complicate relazioni familiari. Quando però non riescono più a reggere la situazione, quando devono scindere la loro impotenza perché non ce la fanno più a reggere, le viene spesso negata la via verso l'esterno. Così l'aggressività accumulata si rivolge contro se stesse. Le statistiche rivelano che soprattutto le donne sono autrici di atti autolesionistici: abuso di farmaci, gesti di autolesionismo, ma soprattutto depressioni, un modo anche questo per “spegnersi”.

Ma ritorniamo ai ragazzi e agli uomini e riprendiamo il filo di Gruen. Uomini incapaci di esprimere la propria impotenza interiore la scindono da

sé e la proiettano sui più deboli. Fin qui ci siamo arrivati. L'aspetto fondamentale da aggiungere è il fenomeno dell'astrazione già illustrato nel caso di Tyson. La vittima della violenza non viene più riconosciuta come persona concreta, ma viene colpita fisicamente o psicologicamente. Ciò che si colpisce inconsciamente è la propria impotenza. La vittima funziona come veicolo della propria impotenza. Quando gli autori di violenze affermano di non essersi più "riconosciuti" durante l'atto violento, intendono dire che hanno provato la sensazione come di venire aggrediti da se stessi.

Gli uomini che hanno picchiato la propria moglie dichiarano spesso in tribunale o nella terapia di aver avuto come un "black-out", perché amano la propria compagna. Nei casi di violenza domestica e/o sessuale gioca un ruolo ulteriore ciò che può essere definito "indigenza". Il soggetto non tollera di vedersi negato qualcosa che pensa di poter avere. L'indigenza si ritrova sempre in contesti di violenza. Per noi è inconcepibile quando giovani responsabili di atti violenti dimostrano di trarre piacere dalla violenza e parlano liberamente delle emozioni eccitanti vissute durante l'atto violento. Il corpo si sfoga e si rilassa. Perché l'autore è sotto stress. La pressione di scindere da sé l'impotenza provata ma non compresa pervade tutte le fibre del corpo. Le reazioni corporee si sono rese autonome. È l'esperienza che proviamo nel quotidiano quando dobbiamo sfogarci di qualcosa e siamo spinti a farlo su qualcuno.

Il vissuto del corpo che sembra avere una volontà diversa da noi è un'esperienza che ci capita quasi tutti i giorni. Ci promettiamo di non farci sorprendere, di restare calmi e subito il viso ci diventa paonazzo. In situazioni da esame o in pubblico spesso abbiamo le mani sudate. Quando qualcuno è arrabbiato o quando dopo uno sfogo si rilassa, lo vediamo subito. Questo rilassamento emotivo che interpretiamo come soddisfazione, esiste anche nell'azione violenta. Va comunque ricordato che la vittima non entra nell'emozione del violento. Tyson combatte con sé stesso.

I giovani maschi tendono a compiere azioni violente in gruppo. La dinamica prevede spesso che si attacchi briga con qualcuno che magari ha un aspetto "diverso" e che quello reagisca. C'è un'escalation e ci si butta su di lui e lo si riempie di botte. I giudici minorili si lamentano spesso che i ragazzi non dimostrino una consapevolezza di aver compiuto un'ingiustizia.

Non sembrano tanto interessati se la condanna sarà la prigione, gli arresti domiciliari, una multa o lavori di utilità sociale. Paiono non avere una relazione con il delitto compiuto. Anche per questo aspetto c'è una spiegazione: l'hanno fatto per il gruppo. La coesione del gruppo si basa su questo tipo di azioni. Ci si mette alla prova a vicenda. L'esclusione degli altri crea la coesione.

Questo meccanismo è visibile nella vita di gruppo nella quotidianità così come nelle situazioni estreme di violenza. I ragazzi che non riescono a gestire la propria impotenza sono fortemente attratti da questi gruppi giovanili. La coesione viene costantemente messa alla prova, viene messa in scena in modo violento, per strada, sul tram, fuori e dentro lo stadio, in discoteca.

Certamente sono sempre singoli membri del gruppo che stimolano questi processi. Essi simbolizzano la dinamica di gruppo nella quale gli altri trovano una conferma. Sentono la coesione pur restando passivi. Se li si interroga singolarmente, spesso prendono le distanze dall'azione oppure si ha l'impressione che non possano averla compiuta loro. Tuttavia nel gruppo erano un'altra persona. Ne sono stati assorbiti come parte passiva dell'atto violento. Ricevono autostima, riconoscimento e efficacia come membri del gruppo e sentono come gruppo. Così sono il sostegno emotivo degli autori delle violenze.

Alle vittime, ma anche ai passanti, ai passeggeri o ai frequentatori della discoteca il gruppo pare un blocco anche quando sono solo uno o due a picchiare. Per questo motivo non è semplice da seguire l'invito a non restare spettatori passivi di fronte a queste situazioni di violenza e di dimostrare coraggio civile. I passeggeri del tram che si ritrovano ad essere spettatori di azioni violente non rappresentano un gruppo. Nelle loro paure sono singoli individui. Ciò è percepito dal gruppo violento e li elettrizza e aumenta ulteriormente la loro aggressività. I gruppi giovanili con tendenze violente non aspettano il caso. Hanno bisogno di provocazioni per mantenere il livello di aggressività e di attività che favorisce la loro coesione di gruppo. I membri delle bande si spostano per trovare persone o altri gruppi come potenziali avversari o vittime della loro violenza. *Missions of violence*. La lotta e la violenza verso gruppi estranei sono l'elisir di vita di questi gruppi. Gli

hooligan si incontrano anche fuori dagli stadi dopo la partita per fare a botte. A causa dei rigidi controlli non è più possibile farlo dentro lo stadio. Ciò dimostra che non è tanto la partita che fa aumentare la tensione ma che, a prescindere da essa, il gruppo ha bisogno di comportamenti violenti per la propria coesione. La presenza della polizia non è temuta ma desiderata. Perché la polizia stessa viene considerata non come forza dell'ordine ma come gruppo esterno meglio attrezzato da combattere e da mettere fuori gioco. Ormai si sono creati dei veri e propri rituali davanti agli stadi.

9.6 La disposizione alla violenza nei giovani di estrema destra

Un corso di aggiornamento con giudici minorili sul tema della predisposizione alla violenza di estrema destra. Alcuni lamentano il fatto che questi giovani non hanno nessuna coscienza dell'ingiustizia, a prescindere dal fatto che siano condannati a pene detentive, a multe o a pene lavorative; il loro atteggiamento, secondo alcuni giudici, sarebbe improntato all'indifferenza e all'assenza di una qualsiasi relazione con il proprio delitto.

Il film "Jung und böse" (Giovani e cattivi) è stato girato all'inizio degli anni Novanta dal regista tedesco Jürgen Leinemann: un giovane – che gira regolarmente in macchina con la sua banda –, racconta senza alcuna remora: quando vanno in giro l'atmosfera che regna nella banda è "elettrica" e se incontrano uno straniero semplicemente si scatenano. Lo insultano e iniziano ad eccitarsi finché a volte finiscono per pestarlo e continuano a infierire su di lui anche quando è già a terra. Per farli smettere devono essere tirati via dai propri compagni, sono come in delirio.

Possiamo tentare una spiegazione del caso appena descritto. Nel momento in cui il giovane mena colpi alla cieca allo straniero, si svolge un tipico processo di *astrazione*, un "effetto Tyson": picchiando, il ragazzo si libera di qualcosa. Queste però sono situazioni estreme alle quali la maggior parte dei giovani non giunge.

Qui però ci interessa soprattutto la più frequente xenofobia espressa nelle situazioni quotidiane. La nostra attenzione si rivolge soprattutto ai giovani che rimangono sotto la soglia della violenza fisica grave: giovani in gruppi di estrema destra.

Il nostro esempio precedente dello stadio lo dimostra: questi giovani cercano protezione per mezzo dell'integrazione in un gruppo e della subordinazione. Essi esibiscono consapevolmente alcune virtù secondarie – pulizia, impegno, ubbidienza. Ciò è importante secondo la loro autostima, per evitare che gli “sporchi parassiti” (punk e alcuni gruppi di immigrati) prendano il sopravvento.

La banda li difende e stabilisce la “strada giusta”. Molti preadolescenti, anche dodicenni o quindicenni, si lasciano attrarre e non c'è da stupirsi quando finiscono per fare di tutto per il gruppo.

I gruppi di estrema destra disposti alla violenza acquistano coesione differenziandosi dai più deboli e svalorizzandoli, soprattutto gli stranieri. La xenofobia è probabilmente il punto cruciale della dinamica di gruppo e deve essere ostentata in continuazione verbalmente e in pubblico. Gli atti contro i migranti iniziati spesso da singoli componenti del gruppo aumentano il prestigio individuale all'interno del gruppo stesso e di conseguenza potenziano la fragile autostima. Perciò non è strano che i giudici minorili non riscontrano una coscienza dell'ingiustizia commessa nell'atteggiamento di questi giovani. Questi ragazzi agiscono *per* il gruppo e tanti di loro non riconoscono nel delitto l'offesa arrecata all'altro bensì desiderano solo affermarsi davanti al gruppo, anche rischiando di affrontare situazioni spiacevoli.

Dobbiamo inoltre abbandonare un altro stereotipo interpretativo. Secondo le statistiche, tra i giovani dei gruppi di estrema destra i disoccupati non sono sovrarappresentati bensì sono sottorappresentati. Nonostante ciò le circostanze socioeconomiche hanno indubbiamente una certa valenza. Se si pensa che nella società del lavoro segmentato in Germania all'inizio del XXI secolo quasi la metà dei giovani non ha più un posto di lavoro garantito (nel senso di condizioni di lavoro finora consolidate) e che l'insicurezza del posto di lavoro è già entrata nel modo di pensare dei giovani, la paura dei giovani di essere socialmente esclusi risulta comprensibile: tale processo è favorito dalla sempre maggiore competitività per accedere ai posti di formazione professionale o ad un lavoro e di conseguenza dall'erosione delle prospettive sicure di integrazione sociale.

Alla solitudine della terza età si è aggiunta la solitudine della gioventù. Questi giovani cercano adesione sociale e soprattutto sicurezza (“vorrei avere un posto fisso”) e finiscono in gruppi di estrema destra che offrono loro entrambe le cose, proprio grazie alla loro univocità e subordinazione autoritaria. Ciò non riguarda solo i giovani degli ambienti svantaggiati ma anche giovani di altri ceti. Perciò non è raro il caso di giovani che durante la settimana lavorano “normalmente” in ambienti monotoni e poveri di contatti umani e durante il weekend si facciano coinvolgere in atti di xenofobia e violenza, nelle vesti di *hooligan* da stadio o da strada.

Quando si riesce ad avvicinare questi giovani, ci si accorge subito della loro ricerca di luoghi in cui poter vivere e ostentare la loro mascolinità. I processi lavorativi durante la settimana sono per la maggior parte talmente svuotati di corporeità e mascolinità che questo scatena una ricerca di spazi sociali di mascolinità aggressiva per quei giovani che fanno dipendere dalla loro mascolinità la propria autostima e il proprio riconoscimento. Questi giovani non possiedono altre risorse culturali e sociali per raggiungere un'autostima e per esprimersi socialmente. Ed essendo già usciti dalla cultura dei coetanei dell'adolescenza, con la loro mascolinità ostentata si rendono spesso ridicoli in pubblico. Anche le ragazze e le giovani di oggi non si lasciano più impressionare come una volta. Dunque questi giovani sono quasi magicamente attratti da spazi esplicitamente “maschili” come i gruppi xenofobi. Si tratta di gruppi che fondano la loro coesione sulla differenziazione dagli stranieri e sulla loro svalorizzazione.

L'appartenenza ad un gruppo o a un “ambiente” (quest'ultimo produce meno coesione) di questo tipo permette di sviluppare non solo una propria dinamica etnocentrica ma ancor più di potenziare un'aggressività verso i giovani stranieri legata alla mascolinità stessa. Infatti i giovani immigrati che vengono disprezzati dai tedeschi – penso ai giovani turchi – sono avvantaggiati in una cosa: molti di loro vivono la loro mascolinità in modo pubblico e ovvio; il loro comportamento macho basato sull'onore, l'orgoglio nazionale e i loro gesti protettivi verso le ragazze della propria etnia non passano inosservati. Essi provengono da ambienti familiari in cui, nonostante l'immigrazione, si è mantenuto il sistema dualistico legato al genere, che spesso è diventato, in un ambiente estraneo, un elemento di legame con il

paese d'origine, di orientamento e di comunicazione condivisa da uomini e donne nel paese di immigrazione e di provenienza. Da ciò deriva la naturalezza con cui molti giovani turchi dimostrano la loro mascolinità, una naturalezza che i giovani tedeschi non possono né possedere né improvvisare. Così, nelle bande giovanili tedesche, si può innescare un meccanismo di xenofobia e di "esaltazione" della mascolinità che a un certo punto diviene ingestibile.

Ciò che viene spesso attivato e celebrato dai giovani tedeschi come rimedio analogo, è la *regressione*, l'adesione ad una *mascolinità esagerata* con cui ci si sottrae ai modelli quotidiani della civiltà e si provoca rifiuto e timore nell'ambiente sociale.

Le regressioni pubbliche che esulano dai modelli di ruolo della quotidianità civile, producono sempre paura o almeno disagio. La ricaduta in una mascolinità arcaica, fisica appartiene a queste lacerazioni evolutive non elaborate e ricorrenti che bruciano sotto il velo della civiltà "illuminata", tornando sempre ad esplodere.

C'è poi da aggiungere un altro fenomeno. Questa mascolinità arcaica-aggressiva si manifesta in pubblico, ignora i tentativi sociali di esclusione, celebra le sue provocazioni quotidiane: questi giovani potrebbero essere definiti "attivisti dello stigma sociale". E il più delle volte queste provocazioni funzionano – per strada, sul tram e sulla metropolitana, nelle stazioni. I passanti si fanno da parte impauriti e sembra che i giovani godano della tensione da loro provocata. Tutte queste osservazioni portano alla conclusione che il clima sociale complessivo "consente" queste provocazioni, anche se la maggior parte dei cittadini ne è soggettivamente dispiaciuta. In più si assiste spesso a un'alzata di spalle e si sentono tentativi di razionalizzazione del tipo: "Non c'è da meravigliarsi che diventino così: guardate solo cosa fanno vedere in TV e cosa riescono a procurarsi. Vengono proprio incoraggiati."

C'è del vero in queste razionalizzazioni. Nella società dell'evento e del divertimento anche la provocazione sociale ha trovato un proprio posto e un suo corrispondente significato. Con le provocazioni vicine alla violenza non si può solo attirare l'attenzione ma si può anche creare un evento emotivo che diversamente non si ottiene più nella normale quotidianità. Alla messa

in scena di provocazioni senza limiti da parte dei mass media (film violenti, talkshow ecc.), della competizione sul posto di lavoro e sull'autostrada, della povertà nella ricchezza si può aggiungere l'estremismo di destra quotidiano dei giovani. I mass media non aspettano altro, sono avidi di eventi estremi. Perciò non è errato interpretare il comportamento di regressione-provocazione dei giovani più come modalità paradossale di partecipazione sociale che come meccanismo di autoesclusione.

Attirare l'attenzione, cercare punti di orientamento, di sicurezza e certezza, sperimentare che si può incidere sulla realtà anche tramite la violenza e le provocazioni: queste sono tutte caratteristiche della fase di transizione dei giovani e dei giovani adulti nella società del lavoro. Di fronte alla crisi della società del lavoro per molti questa transizione si è complicata, per alcuni è diventata incerta, senza prospettive. I giovani di cui stiamo parlando cercano di esprimersi con modalità adolescenziali anche all'età di 25 anni, benché si trovino in situazioni sociali disagiate e con gravi problemi di coping. Alla società che li rende impotenti viene restituita questa impotenza sotto forma di violenza contro i più deboli. Arriviamo così ai modelli interpretativi sviluppati da Arno Gruen (1993).

È una miscela esplosiva quella che si accumula nei giovani, a fronte delle rapidissime trasformazioni produttive che non sono accompagnate da interventi sociali compensativi efficaci. Il modello di gioventù della modernità industriale capitalista non funziona più in maniera così ovvia e stabile come fino a qualche decennio fa e va sempre più perdendo la sua forza integrativa. Questo modello – "integrazione attraverso la separazione" – contiene i tipici elementi funzionali della socializzazione moderna dell'adolescenza: i giovani vengono separati dalla società per motivi di apprendimento e di formazione e in relazione della particolarità del loro sviluppo psico-fisico (pubertà) per essere integrati successivamente, ormai "maturati" e formati, nella società del lavoro. La premessa che garantisce il funzionamento di questo meccanismo è però la garanzia di sicurezza e di affidabilità del fatto che l'integrazione sociale del giovane abbia successo e che una professione e un posto di lavoro siano ottenibili, risparmiando al giovane il confronto troppo precoce con problemi sociali. Tutto ciò oggi non si presenta più così. Gli adolescenti e i giovani adulti attraversano questa loro fase di sperimen-

tazione ancora in modo relativamente disinvolto e rischioso ma sono precocemente esposti a una forte pressione sociale – competizione nell’ambito dell’istruzione e della formazione, stress sociale con i genitori – e non si accorgono che il loro comportamento sociale rischioso, che in realtà dovrebbe servire a sperimentarsi socialmente, si trasforma spesso in un comportamento di coping rischioso. Tale fenomeno lo possiamo osservare negli ambienti della tossicodipendenza – quando gli adolescenti sostengono con convinzione di non avere nessun problema nella gestione delle droghe; essi vogliono solo provarle, anche se spesso all’improvviso non riescono poi più a staccarsene a causa dell’utilizzo della droga per il coping dello stress sociale quotidiano. Il passaggio dallo stato di sperimentatore a quello di dipendente avviene senza una consapevolezza razionale ma con una sorta di coercizione fisica e somatica.

Quando questo accade, l’adolescenza non è più la fase di passaggio in cui è possibile sperimentare senza grandi rischi e socialmente protetti con la certezza sociale che tale fase è solo transitoria e che avrà termine con l’età adulta. L’andamento delle curve statistiche della criminalità minorile ce lo conferma: alla fine della fase adolescenziale – verso i venti anni – la curva si flette, il modello tipicamente adolescenziale del comportamento rischioso e delittuoso scompare. Ma per il numero crescente di quegli adolescenti che già dall’adolescenza sono esposti a gravi problemi sociali (disoccupazione, insuccessi scolastici o isolamento sociale) e per i quali il comportamento adolescenziale di sperimentazione coincide con le strategie sociali di coping, c’è il pericolo che il comportamento rischioso di coping e il comportamento violento si protraggano oltre la fase adolescenziale.

Questo riguarda soprattutto i giovani il cui comportamento è tutto rivolto verso l’esterno, scivolando in circuiti di violenza come ultimo possibile spazio di coping. Se la pressione sociale creata dalla crisi della società del lavoro (e già trasmessa a scuola e dai genitori) si prolunga fino all’età giovanile, il comportamento esternalizzato si trasforma in comportamento di coping: alcuni giovani cercano di liberarsi dalla propria impotenza sociale mediante la violenza, in un mix di comportamento sperimentale e dimostrativo tipico della cultura giovanile. Tra quelli che abbandonano la scuola e tra i giovani che passano da un lavoro precario all’altro, sono soprattutto i

giovani maschi che stentano a trovare un orientamento e che perciò si sentono alla fine costretti a ricorrere a modelli rigidi di mascolinità.

Infine, il conflitto adolescenziale generazionale è un ulteriore possibile fattore d'influenza non trascurabile per la nascita di disposizioni alla violenza di estrema destra. Nei ragazzi tale conflitto assume forme rivolte verso l'esterno molto più di quanto non avvenga per le ragazze. Inoltre dobbiamo considerare che nella nostra società il tipico conflitto generazionale come conflitto di separazione dai genitori si è destrutturato e sdrammatizzato. Gli scontri esplosivi che avvenivano un tempo tra giovani e genitori su questioni quali lo stile di vita, i valori e i comportamenti di adattamento sociale sono stati sostituiti da una prassi familiare di dialogo e negoziazione. Le generazioni oggi nelle famiglie convivono piuttosto che confliggere. Contemporaneamente nella nostra società non esistono quasi più tabù. I tabù classici come punti di scontro nei conflitti generazionali pubblici – sessualità e buon costume, morale del lavoro, ordine e subordinazione, modi di vivere devianti – sono ormai annullati. Proprio questo fenomeno è considerato problematico dalle ricerche sui giovani: quando la società e la politica non cercano un confronto (rispettoso) con i giovani ma li ignorano o in parte li criminalizzano. Per gli adolescenti ciò è ancora più problematico perché per tanti il modello di gioventù cui la società pretende che i giovani si adeguino è difficilmente vivibile e sostenibile. Perciò non c'è da meravigliarsi che vi siano giovani attirati dagli ultimi tabù sociali che provano ad affrontare in modo aggressivo. Il tabù permanente e non affrontato nella società della Repubblica federale tedesca è il "tabù di Auschwitz"; esso ricompare di generazione in generazione e attrae magicamente gli adolescenti – una volta di sinistra poi negli anni novanta di destra. Anche per questo gli ambienti violenti di estrema destra diventano attraenti per i giovani.

Così l'estremismo di destra e le tendenze violente dell'estrema destra si presentano a una minoranza non trascurabile di giovani tedeschi come una complessa costellazione di fattori in cui le singole influenze hanno un peso differente e si intrecciano in modo eterogeneo. La struttura profonda della socializzazione maschile che è presente nella crescita e nella educazione dei ragazzi nella fase dell'infanzia e dell'adolescenza, ha un ruolo *relativo*. Infatti

la tendenza a svaloriizzare i più deboli e a mitizzare una mascolinità rivolta all'esterno viene superata in modo abbastanza equilibrato dalla maggior parte dei giovani nel corso del proprio percorso biografico. Nei giovani di estrema destra invece l'impotenza interna si traduce in modalità di atteggiamento e comportamento riconoscibili, perché questi giovani avevano, dal punto di vista biografico, ben poche possibilità nelle loro famiglie e nel loro ambiente sociale di integrare queste pulsioni profonde in modo socialmente accettabile. Negli ambienti della cultura giovanile di destra tali pulsioni trovano risonanza e un ambiente adeguato all'assunzione di comportamenti di estrema destra.

10. Forme di violenza psicofisica

10.1 Violenza domestica e maltrattamento dei minori

Il maltrattamento dei minori è un fenomeno dovuto di solito a strutture coniugali e familiari disgregate e violente. Nel gruppo degli autori di tali atti si trovano con maggior frequenza madri che hanno vissuto a loro volta violenze nell'infanzia e che successivamente hanno subito violenze e maltrattamenti fisici da parte del partner (cfr. Bender e Loesel 2005, Gellert 2007). Tale fenomeno può risultare meglio spiegabile grazie al nostro modello di coping: le donne vittime di violenza maschile che non riescono a tematizzarla, perché non riescono a uscire dalla dipendenza domestica, la devono spesso scindere, introiettandola. La loro autostima viene meno ed emergono sensi di colpa. Si trattengono, aspettano, puntando non di rado sulla paura dei maschi di essere lasciati. Questi ultimi però trasformano la loro paura in un maggiore controllo e in una maggiore sottomissione della donna. Il senso di colpa della donna continua a legarla al partner violento. Questa situazione è sopportabile solo per un periodo di tempo limitato e a un certo punto deve essere di nuovo scissa. Ciò avviene o con atti auto-aggressivi (ad esempio abuso di alcool o farmaci) o proprio mediante la scissione e la proiezione della propria impotenza sui figli. Il meccanismo di astrazione funziona e fa sì che le donne stesse spesso non riescano a capire il loro comportamento violento sui figli. Questi schemi di comportamento si celano dietro il "cycle of violence" descritto da Bender e Loesel (2005, p. 223), secondo il quale esperienze traumatiche infantili e adolescenziali (violenze, mancanza di riconoscimento, fino al rifiuto o anche all'abuso sessuale da parte dei genitori) vengono tramandate alla generazione successiva. Così nasce la connessione tra "maltrattamento vissuto nell'infanzia e maltrattamento dei propri figli". Occorre però distinguere tra trasmissione *assoluta* e *relativa* nel comportamento dei genitori. Non tutti i genitori tramandano i propri vissuti violenti: dipende sempre anche dalle situazioni contingenti vissute dalla coppia e dalla famiglia.

Con maltrattamento di un minore si definiscono situazioni in cui uno dei genitori o terzi arrecano danni fisici e/o psichici ad un bambino o lo trascurano (cfr. Ziegenhain & Fegert 2007). Non si tratta solo di maltratta-

menti che provocano lesioni o il decesso ma anche di altre forme in cui i bambini sono trascurati con effetti negativi per il loro sviluppo. In questi casi i genitori e, nella primissima infanzia, soprattutto le madri vivono spesso una situazione di impotenza nella quale i segnali del bambino non vengono percepiti e affrontati in modo adeguato. Depressione e tossicodipendenza, spesso conseguenze di un vissuto personale di violenze o di una situazione di stress psicosociale, possono favorire questi disturbi di percezione nei confronti dei bambini (cfr. Gellert 2007). La situazione di trascuratezza è caratterizzata da assenza di affetto verso i bambini e da una mancanza di sostegno al loro sviluppo motorio, emotivo, cognitivo e sociale. Ma anche un'iperprotettività continua può produrre una pressione di controllo nevrotica che limita e ritarda fortemente lo sviluppo della personalità dei bambini, che diventano insicuri, sentendosi costantemente dipendenti e sotto controllo dell'adulto (cfr. Deegener 2006).

Analogamente alle situazioni di violenza nella coppia, i casi di incuria sono più frequenti nelle famiglie socialmente svantaggiate. Basso livello di istruzione, basso reddito familiare, mancanza di contatti sociali, situazioni abitative con spazi limitati e in luoghi di degrado caratterizzano la situazione di vita dei genitori in questione. Secondo le stime, più del 90% delle famiglie che trascurano i figli in Germania sono famiglie povere. Alla povertà spesso si somma la forte instabilità delle famiglie, in cui si ripetono le separazioni e i partner si alternano con una certa frequenza, provocando spesso strutture relazionali difficilmente gestibili. Proprio le situazioni familiari instabili risultano essere fonte di disagio per i bambini, perché tendono a cancellare i confini dell'ambiente esterno, importanti per il bambino per sentirsi sicuro di sé e protetto nella relazione.

La prevenzione e l'intervento sociopedagogico si muovono anche qui negli spazi ristretti concessi dalla privatezza della famiglia nella nostra società. Per questo l'approccio va ricercato nell'ambito di una transizione di queste famiglie verso il loro ambiente sociale. Infatti ciò che emerge è che le famiglie che trascurano i figli non hanno quasi alcun contatto e vivono in situazioni di isolamento ed esclusione sociale. La costruzione di reti comunali, di quartiere o regionali con la regia di operatori sociopedagogici è

dunque il mezzo più adatto per trovare una chiave d'accesso a questi luoghi di violenza.

10.2 Abusi e violenze sessuali

L'abuso sessuale avviene soprattutto nell'ambito familiare più vicino, un'area che, secondo l'ideologia familistica della nostra società, sarebbe in fondo la zona protetta per eccellenza per i bambini. Per questo motivo l'abuso sessuale è ancora un grande tabù. Gli abusi sessuali verso le ragazze ma anche verso i ragazzi vengono commessi nella maggior parte da soggetti maschi, ma in una minima parte anche da donne. Al centro della problematica c'è l'abuso della dipendenza del bambino nelle relazioni intime.

L'abuso verso ragazze e ragazzi da parte di uomini si fonda sulla pretesa patriarcale – spesso incontrastata nelle famiglie – di avere il diritto di umiliare e di poter disporre della vita del bambino. Queste violenze vengono coperte grazie all'immagine socialmente approvata dell'intimità e della coesione familiare ma anche grazie ad un'idealizzazione della cura materna. Così nasce il tabù che rende questi abusi letteralmente "impensabili". Contemporaneamente la dipendenza e la fiducia dei bambini nei confronti dei genitori rendono possibili queste violenze senza alcun ostacolo. In questo contesto si possono sviluppare le strategie degli adulti abusanti che mirano ad una divisione della famiglia, ad esempio ad una divisione della madre dalla figlia abusata. I bambini sono obbligati all'omertà con varie minacce, vengono isolati e intimiditi, facendogli credere che se parlano dell'abuso mettono in pericolo la famiglia. In questo modo soprattutto le ragazze vengono costrette a non denunciare e caricate di sensi di colpa, ulteriormente potenziati dall'accusa rivolta loro di provocare l'abuso con il proprio comportamento.

Ciò può portare le ragazze, soprattutto negli anni della pubertà, all'auto-accusa, al disorientamento e all'autodistruzione. Gli effetti distruttivi intaccano il nucleo stesso della gioia di vivere e le relazioni con gli altri, provocando un drammatico vissuto di isolamento che può avere pesanti conseguenze per tutta la vita. Nelle strategie di coping femminile rivolte verso l'esterno questo vissuto drammatico non è sempre riconoscibile. Frequentemente il sentimento di impotenza e di perdita dell'autostima

rimangono nascosti e si manifestano in vario modo nella vita delle ragazze: ad esempio spesso le giovani pensano di essere colpevoli quando in realtà sono vittime di una qualche ingiustizia oppure cercano valorizzazione e protezione in gruppi di carattere settario, compiono atti di autolesionismo e/o fanno uso di sonniferi e tranquillanti per riuscire a dormire di notte e a funzionare di giorno.

Nel caso di abusi ai danni di ragazzi le difficoltà si trovano su altri piani. L'abuso di ragazzi avviene meno di frequente nel contesto intimo familiare e più spesso in ambienti esterni alla famiglia: in associazioni, parrocchie, collegi ma qualche volta anche nell'ambito della famiglia. Trovare una via d'approccio a questi ragazzi non è facile. Trovandosi in una fase di ricerca della propria mascolinità, il ragazzo non osa riconoscere l'abuso perché ha paura di venire considerato non-maschile o persino omosessuale. I ragazzi che hanno subito un abuso sono vittime due volte: vittime dell'abuso stesso e vittime del tabù che esiste su questo delitto. Questa tabuizzazione è alimentata anche dal fatto che la mascolinità e i relativi comportamenti maschili vengono mitizzati: l'abuso sessuale "danneggerebbe" meno i ragazzi delle ragazze, perché i primi sarebbero in grado di affrontarlo in modo meno emotivo e avrebbero maggiori possibilità delle ragazze di liberarsene tramite il gruppo dei pari. Ciò sarebbe dimostrato anche dal comportamento razionale di tanti prostituti, inoltre gli autori degli abusi sarebbero maschi omosessuali e dunque la cerchia degli autori, "il problema", sarebbero circoscritti. Il fatto che siano soprattutto uomini eterosessuali che abusano i ragazzi nelle famiglie viene rimosso facilmente grazie al pregiudizio sull'omosessualità. Quindi non c'è da stupirsi che esistano pochi servizi di supporto per ragazzi maschi che abbiano subito abusi sessuali. L'oggetto degli interventi è piuttosto l'abusante maschio anziché la vittima maschile. In questo modello d'intervento non c'è posto per i ragazzi abusati in quanto vittime di violenza.

L'abuso sessuale si sviluppa il più delle volte in contesti familiari fragili. Si tratta spesso di genitori incapaci di vivere la genitorialità e di persone che si sono sposate con l'aspettativa di trovare nel matrimonio e nei figli l'affetto

negato nell'infanzia dai propri genitori. A loro volta non sono in grado di dare affetto ai figli, dai quali si aspettano piuttosto la soddisfazione dei loro desideri. Si tratta dunque di genitori in situazione di "indigenza psicologica" e in questa indigenza si trovano soprattutto gli uomini che – grazie alla loro posizione di potere all'interno della famiglia – sfruttano l'intimità con le figlie per appagare i propri bisogni.

Quando nei progetti di prevenzione si ribadisce la necessità di insegnare precocemente ai bambini a difendere il loro diritto all'integrità con un No, ci si dimentica che i bambini privati dell'affetto dei genitori sviluppano un forte bisogno del padre, della madre o di un'altra persona di riferimento. Parallelamente può insorgere la minaccia senza via d'uscita costituita dal padre, dal patrigno o da un nonno che proprio nei primi anni di vita può causare implicazioni e vissuti di impotenza insondabili per un bambino. Per questo per i bambini piccoli è necessario un intervento di supplenza in cui la persona che agisce deve assumersi tutta la responsabilità e necessità lei stessa del sostegno e della protezione.

Gli uomini che abusano dei bambini sanno di commettere un'ingiustizia ma sono privi di emozioni rispetto al bambino. Scindono questa sensazione di ingiustizia con la loro indigenza (vedi il nostro modello di coping), la giustificano e neutralizzano, ritirandosi in un atteggiamento patriarcale ("Ne ho il diritto come capo famiglia") e, attraverso una proiezione psicodinamica, trasferiscono la propria impotenza e indigenza in un atto di violenza. In tal modo si crea una costellazione pulsionale che si manifesta in un comportamento che sembra pianificato ma in fondo è sganciato dalle relazioni e dall'indigenza emotiva, oramai non più accessibile, dell'abusante. In tal modo il comportamento dell'abusante acquista una dinamica apparentemente razionale. Per questo in caso di abusi sessuali è necessario un intervento immediato, soprattutto da parte della polizia, perché costringe il soggetto a confrontarsi con la norma e con la responsabilità. Ciò ha senso solo se viene garantita la protezione dei bambini e della donna di fronte a minacce future. David e Bange (2002) hanno stilato alcune regole sulle

condizioni e sulle premesse da rispettare perché un abusante possa avere contatti con la famiglia o un bambino possa ritornare nella famiglia.

Di solito si pensa che i bambini provenienti da famiglie disintegrate e soprattutto da famiglie povere siano a maggior rischio di abuso. Le stime ci dicono che un bambino su tre in comunità è un bambino abusato, consolidando tale ipotesi. L'abuso non è però collegato in modo preponderante solo a situazioni precarie di vita, avviene anche in famiglie del ceto medio-alto. Lì l'abuso sessuale come abuso di potere è più protetto perché le famiglie sono meno controllate. La costellazione di base prima descritta della genesi dell'abuso sessuale si ripresenta in tutti i ceti: il padre "indigente" è quello che da piccolo era in balia dei propri genitori e che oggi scinde e proietta sul bambino la propria impotenza e soggezione di allora. Troviamo tuttavia anche madri anaffettive nella relazione con il figlio, incapaci di essere materne a causa della propria storia di vita e che, mediante gli abusi, cercano di ottenere dal bambino quell'affetto che non hanno ricevuto nell'infanzia.

Anche le mogli dei padri abusanti finiscono in situazioni di impotenza che le fanno apparire spesso come "fiancheggiatrici". In quanto madri sentono crollare loro il mondo addosso, negano spesso l'accaduto perché per loro non può essere vero. Mettono in dubbio le affermazioni del bambino, sviluppano persino sentimenti di gelosia nei confronti della figlia, temono la distruzione della famiglia. Questa paura si estende a tutti i soggetti coinvolti, anche alle vittime. Al bambino viene imposto di tacere e quindi gli si scarica sulle spalle la responsabilità di proteggere la famiglia. Ciò porta il bambino abusato a dubitare delle proprie percezioni. La lacerazione tra il disgusto nei confronti dell'abusante e la paura di perdere questa persona familiare provoca inevitabilmente una traumatizzazione della vittima.

10.3 Autolesionismo

Nel caso di gesti estremi di violenza rivolti contro di sé – lesioni, disturbi alimentari, abuso di farmaci – la dinamica di coping, il processo di scissione si rivolge verso l'interiorità. Alla "dissociazione" del Sé segue nella maggior parte dei casi l'odio verso se stessi che mette in moto il relativo processo proiettivo. Le persone coinvolte non sono consapevoli dell'autolesione, per

loro conta il fatto di percepirsi e di attirare l'attenzione degli altri: un riconoscimento percepito grazie al comportamento autolesionista. Le persone che rivolgono il comportamento di coping verso se stesse sono perlopiù ragazze e donne con vissuti di svalorizzazione e di mancanza di riconoscimento. Nella diagnosi psicoterapeutica del "tagliuzzarsi" si rispecchia l'approccio teorico del coping.

La dissociazione permette di usare il corpo come un oggetto esterno (...). Da una parte prende il posto del bambino a suo tempo maltrattato, dall'altra la sensazione sulla pelle del dolore e del sangue caldo che cola può rappresentare un limite protettivo per l'Io. (...) Dato che l'aggressività si rivolge soltanto contro una parte scissa del Sé, il Sé come integrità può essere salvaguardato. (Hirsch 2002, p. 41)

Anche la prassi terapeutica conferma il fatto che l'autolesionismo cerca di attirare attenzione e con essa un risarcimento per il riconoscimento mancato: "Le autolesioni vengono realizzate di solito in maniera aperta. Questa apertura permette di riconoscere gli atti autolesionistici come un linguaggio di corpo e azione" (Hirsch 2002, p. 164).

Il fatto che l'autolesionismo si riscontri più frequentemente tra le ragazze nel momento della pubertà e in relazione a precedenti conflitti aggressivi tra madre e figlia rimanda ai vissuti di impotenza inespressi che sono alla base di gravi disturbi di riconoscimento. "Quando le ragazze si feriscono con coltelli, aghi o altri oggetti, descrivono il loro stato d'animo spesso come assenza psichica, come mancanza di sensazioni emotive e sensoriali. (...) Sembrerebbe che abbiano perso temporaneamente la capacità di sentirsi e percepirsi" (Bovensiepen 2002, p. 60).

Qui torna ad emergere in modo chiaro il fenomeno dell'astrazione presente anche nei casi di autolesionismo, oltre al meccanismo di proiezione rivolto solo verso l'interno: si attua una scissione del Sé che "permette alla persona di sfogare la propria impotenza su se stessa, con l'effetto di stabilizzare e diminuire la tensione per le parti non fisiche del Sé (...). Il Sé soggettivo vitale trova, attraverso l'atto di autolesione, un'integrazione temporanea in

un'azione realizzata su di sé" (Koch & Resch 2003, p. 170). Dal soggetto l'autolesione viene dunque vissuta come gesto positivo e funzionale.

Anche il disturbo alimentare dell'anoressia può essere ricostruito secondo questo modello. Pure in questo contesto i gravi disturbi di autostima e di riconoscimento hanno un ruolo determinante. "In chiave psicoanalitica il cibo può rappresentare per le persone coinvolte il desiderio di scambi affettivi, di valorizzazione (...)" (Subkowski 2003, p.113). L'anoressia, cioè il digiuno aggressivo fino alla prossimità della morte, viene interpretata a livello diagnostico come modalità di coping rivolta verso l'interno, per respingere e soffocare con la scissione interiore attese e aspettative di ruolo rivolte alla ragazza nella pubertà ma anche i propri desideri sessuali incipienti (...) attraverso il rifiuto del corpo femminile (Subkowski 2003, p. 114). Il fatto che le persone afflitte da anoressia provengano soprattutto dal ceto medio fa supporre che potrebbero essere le costellazioni educative nevrotiche presenti in quei contesti a provocare questo forte disagio delle ragazze. Il fatto che nel frattempo vi sia anche una piccola parte di ragazzi maschi afflitti da questi disturbi alimentari permette di concludere che la ricerca della mascolinità oggi sia diventata più fragile, in una società in cui il ruolo maschile ha perso il proprio primato, un tempo scontato, e quindi la sicurezza di trovare riferimenti chiari. Allo stesso tempo non sono pochi i ragazzi e i giovani che si sentono irritati dalla nuova sicurezza di sé delle donne e messi di fronte ad aspettative ambivalenti nei loro confronti (essere maschili e allo stesso tempo capaci di relazionarsi) senza poter attingere a modelli concreti nella quotidianità.

Gli interventi per i disturbi alimentari sono di solito definiti in chiave terapeutica. La terapia si deve basare sulla costruzione di relazioni di sicurezza e fiducia. Si sottolinea l'importanza della capacità di ascolto del vero messaggio del soggetto, in quanto l'autolesionismo viene interpretato come richiamo di aiuto, come un rimando a vissuti di abusi e incuria.

Spesso gli operatori giovanili nei loro interventi pedagogici si trovano di fronte a ragazze che compiono atti di autolesione e va ribadito che è possibile mettersi in relazione con tali messaggi ed elaborare strategie efficaci

d'intervento. È ovvio che questo lavoro deve essere un lavoro in rete e deve cercare la collaborazione con le strutture e i servizi terapeutici.

10.4 Mobbing

L'esclusione di una persona dal gruppo in contesti scolastici o lavorativi è una espressione di devianza "quotidiana" che può capitare a tutti. Il processo di mobbing o bullismo segue alcune regole spiegabili grazie al contributo congiunto delle teorie sulle dinamiche di coping e sulle dinamiche di gruppo. Solitamente il mobbing a scuola o sul lavoro parte da conflitti inespressi che producono un clima negativo, incertezza e impotenza, che vengono scissi e proiettati su soggetti più deboli.

In queste situazioni di precarietà si affermano nel singolo sentimenti di insicurezza e impotenza. La ricerca di coesione nel gruppo aumenta ma non è raggiungibile a livello comunicativo, perché il conflitto inespresso non viene verbalizzato. Così il gruppo spesso si aggrega attorno ad un "nucleo negativo" di compagni o colleghi disponibili ad attivarsi nel senso di veicolare la pressione del malessere del gruppo. Questi focalizzano il malessere su un capro espiatorio, un compagno o un collega che spesso già prima risultava in qualche modo "strano" e sul quale possono essere scissi e proiettati i propri sentimenti di impotenza. Il meccanismo di astrazione agisce e fa sì che la vittima non sia più riconoscibile come amico o collega ma diventi veicolo dell'impotenza altrui.

I processi di escalation delle dinamiche di gruppo aumentano la drammaticità della situazione. Le persone singole che da sole non agirebbero mai in questo modo, vengono risucchiate dal gruppo come gregari, perché in questa situazione precaria dipendono dal gruppo e dal sostegno del gruppo. "Partecipare" garantisce il riconoscimento. Ci si trova nella corrente del gruppo e il processo di astrazione viene allora rafforzato dalla dinamica gruppale. La vittima finisce nel vortice dell'etichettamento e di conseguenza in una zona di insicurezza. Essa si comporta conformemente in modo insicuro e il gruppo si sente confermato nel suo comportamento di mobbing nei confronti della vittima. All'interno di questa dinamica il gruppo non può sviluppare una consapevolezza dell'ingiustizia commessa e progressiva-

mente risulta sempre più difficile ricostruire insieme il percorso in modo critico.

In età infantile e adolescenziale, cioè in età scolastica, il fenomeno del mobbing si riscontra soprattutto nei primi anni della scuola elementare e nel passaggio alla pubertà. Si tratta di momenti di sviluppo e di transizione aperti in cui "covano" incertezze e impotenze che in un clima scolastico negativo possono peggiorare fino a diventare vere e proprie costellazioni di mobbing. L'escalation dinamica di gruppo, la scissione e la proiezione su una persona più debole, la reazione incerta della vittima che conferma il gruppo sono tutti fattori che emergono soprattutto durante gli intervalli e lungo il tragitto tra casa e scuola. Perciò spesso gli insegnanti se ne accorgono molto (troppo) tardi, soprattutto quando la sorveglianza durante la ricreazione non è in grado di riconoscere i relativi segnali. La personalità degli autori del mobbing dimostra una scarsa autostima e poco autocontrollo nonché una bassa capacità di empatia. Parallelamente molti dei responsabili godono di un forte potere sostenuto dal gruppo e hanno una certa forza fisica. Ragazzi e ragazze dimostrano poi un comportamento mobbizzante differente, anche se la maggiore parte dei responsabili sono maschi: i ragazzi hanno perlopiù un approccio fisico-spaziale, le ragazze tendono ad un approccio psicologico e di esclusione attiva dalla relazione. Le vittime sono spesso singoli che devono fronteggiare un nucleo attivo fino a tre persone, un gruppo di gregari e una cerchia passiva di spettatori.

È consigliabile che le strategie antimobbing (cfr. Jannan 2008) per la scuola si attuino contemporaneamente sui tre livelli seguenti: miglioramento del clima scolastico (inclusa la definizione di regole precise per la convivenza), progetti educativi di confronto con i responsabili degli atti di mobbing e sostegno mirante al rafforzamento dell'autostima e al riconoscimento per le vittime (cfr. Bruendel & Simon 2007). Per la vita quotidiana scolastica si consigliano esercizi a cadenza regolare e inseriti nella programmazione trimestrale, in cui gli alunni possano sperimentare e apprendere relazioni basate sulla fiducia, la definizione dei limiti, la risoluzione dei conflitti in modo corretto, la riduzione delle tensioni e il rafforzamento delle competenze sociali (cfr. Jannan 2010, p. 39 sgg.).

11. L'approccio pedagogico e di sostegno sociale al comportamento deviante

11.1 Principi dell'intervento pedagogico

Se è vero che gli approcci diagnostici della pedagogia del comportamento deviante si ritrovano sempre a dover fare i conti con le questioni dell'autoaffermazione e dei tentativi di coping che ne risultano, anche l'intervento pedagogico deve cercare parallelamente un approccio al Sé. Il rafforzamento del Sé e dell'autostima è l'elemento fondante dell'intervento pedagogico sulla devianza. Questa riattivazione dell'autostima mira alle parti del Sé fino a quel momento sepolte: permettere agli adolescenti di riattivarle significa permettere loro di percepire la propria integrità e la propria accettazione in quanto *persone*. Partendo dalla consapevolezza che i preadolescenti e gli adolescenti con problemi sociali compiono delitti o violenze su soggetti più deboli per attirare l'attenzione o per trovare accoglienza e protezione nei gruppi giovanili marginali, dovremo costruire ambienti e *relazioni pedagogiche*⁶ che ispirino fiducia, in cui i ragazzi possano percepire che in questo nuovo ambiente sociale ciò che proviene da loro stessi viene accolto, riconosciuto e restituito come relazione sociale.

Un presupposto e allo stesso tempo un aspetto problematico di questa relazione d'aiuto è costituito dal fatto che i pedagogisti comprendono gli aspetti soggettivi di coping del comportamento deviante o criminale e che possono dimostrare ciò nella relazione con i ragazzi. Questa accettazione verso il significato soggettivo della devianza non implica però l'approvazione del reato. Si tratta di trasmettere ai ragazzi che i segnali di coping contenuti nel reato vengono ricevuti e rispecchiati. Se questo riesce, i pedagogisti possono chiarire il loro punto di vista dimostrando che dalla

6 Con questo concetto si intende non solo una relazione cognitiva tra pedagogisti e giovani bensì anche relazioni emozionali improntate alla reciprocità, nelle quali anche l'appartenenza generazionale e di genere gioca un ruolo importante.

loro posizione personale non approvano il delitto pur essendo in grado di costruire una relazione di fiducia con gli adolescenti.

Accettare in modo comprensivo la dimensione di coping del reato e contemporaneamente indicare dei limiti e presentarli come proprio punto di vista sono processi interattivi che non si svolgono sul piano cognitivo della valutazione razionale ma sul piano emotivo della relazione pedagogica.

Se da quanto abbiamo detto risulta evidente che la pedagogia cerca il suo approccio al comportamento deviante e alla devianza attraverso il livello del Sé emotivo e non attraverso il delitto, nell'inventario generale dell'intervento pedagogico in questo campo rientrerà dunque tutto ciò che contribuisce alla realizzazione del Sé e all'impedimento di definizioni di etichette e di stigmi. Un passo importante consiste in un lavoro di sensibilizzazione e di costruzione di collaborazioni con il territorio, per evitare che il comportamento deviante di ragazzi e adolescenti venga immediatamente criminalizzato provocando un loro isolamento sociale. Contemporaneamente bisogna creare un tipo di offerta socio-culturale che costituisca per i giovani un'*attrazione differenziale* rispetto a quelle strutture occasionali che favoriscono la devianza.

Strettamente legata alla *decriminalizzazione* e alla *attivazione* dei giovani a rischio di devianza è la prospettiva di *de-escalation*, importante soprattutto nel caso di gruppi giovanili marginali con tendenze a compiere atti di violenza. In questi casi è necessario sia limitare lo stress dei ragazzi tramite interventi simbolici e atti di mediazione verso l'ambiente sociale sia tentare di *canalizzare* e "deviare" la disposizione alla violenza con progetti pedagogici di carattere sportivo o esperienziale.

Questo principio di *canalizzazione* trova la sua motivazione psicologica nel principio della *trasformazione dell'aggressività in creatività* nell'età infantile. Nell'età adolescente tale principio ha un corrispettivo nel principio delle *equivalenze funzionali*: agli adolescenti vanno offerte situazioni in cui possano vivere emozioni di benessere e autostima corrispondenti a quelle del comportamento deviante, che siano improntate non solo allo stress ma

innanzitutto al piacere e all'autoconferma. Le equivalenze funzionali fanno parte del campo degli *interventi differenziati*. In generale vale anche qui il principio della separazione di *persona e delitto*, che ci permette un approccio pedagogico al Sé interiore e che si è dimostrato valido come principio fondamentale degli interventi in casi di crisi e in altre pratiche di *diversione*.

11.2 Come affrontare il comportamento deviante a scuola

Negli anni Novanta XX secolo la discussione sul tema "scuola e devianza" è stata caratterizzata da due problematiche: in primo luogo la nuova consapevolezza, generalmente percepita come grave, dell'instaurarsi di un tipo di violenza finora sconosciuto nella scuola; in secondo luogo l'esperienza spesso riferita dagli insegnanti di un superamento notevole del livello tradizionale di intensità e aggressività nel disturbo delle lezioni e dell'impossibilità di controllare e integrare il comportamento violento e il vandalismo da parte di alcuni alunni con i mezzi regolativi e disciplinari tradizionali.

I dati statistici rilevati dalle ricerche sulla violenza scolastica (gli atti violenti si aggirano sul 5%, le aggressioni difficilmente integrabili attorno ad un 25% della popolazione scolastica, cfr. Hurrelmann 1993) ci spingono a non drammatizzare questo fenomeno, pur tuttavia se si differenzia tra i vari indirizzi scolastici emerge il fatto che la scuola è sottoposta ad una pressione *sociale* e che gli alunni utilizzano in modo crescente la scuola come mezzo di coping per affrontare l'intreccio tra sviluppo dell'identità e stress sociale precoce.

Quando colleghiamo questi dati con le conoscenze illustrate nel capitolo precedente sulla devianza e la scuola, emergono quattro dimensioni del problema alle quali si possono ricollegare i fenomeni di aggressività e violenza nella scuola:

- C'è un numero crescente di famiglie che non è più sufficientemente in grado di seguire la vita scolastica dei figli e di conseguenza di riprodurre socialmente la scuola. Dunque la scuola diventa sempre di più un luogo di coping.

- La scuola ha acquistato un forte carattere di richiesta di spazio sociale per bambini e giovani. Le culture delle classi scolastiche e dei pari si mescolano. Perciò non c'è da meravigliarsi che aumentino i tentativi degli alunni di rivendicare questo carattere e di imporre questa rivendicazione. Se la scuola non affronta il fenomeno, per gli alunni possono nascere situazioni anomiche che saranno affrontate tra l'altro anche con l'aggressività antisociale e la violenza.
- L'equilibrio tra scuola e ambiente sociale disturbato a diversi livelli – ad esempio famiglia socialmente inconsistente, cultura dei pari destrutturata o mondo dell'apprendimento dei mass media in competizione con la scuola, fattori che indeboliscono l'affiancamento sociale e il sostegno da parte della scuola – non permette più facilmente la distinzione immanente nella scuola tra *ruolo di alunno* ed *essere alunno*. Soprattutto creano problemi le ridotte possibilità di accrescere l'autostima insite nel ruolo di alunno (in primo piano la disponibilità al profitto e all'adattamento alle direttive scolastiche). Proprio a causa delle crescenti richieste sociali della scuola e dei processi di destrutturazione sociale nell'ambiente extrascolastico, gli alunni cercano esperienze di autostima anche *all'interno della scuola*.
- I processi di tipizzazione insiti nei processi scolastici che tradizionalmente portano all'esclusione "socialtipica" di alcuni bambini e adolescenti, oggi non sono più facilmente controllabili all'interno della scuola con l'attribuzione di un'etichetta di "alunno problematico". Gli insegnanti devono fare i conti con costellazioni multiple di problemi di devianza. Allo stesso tempo gli alunni resistono alle tipizzazioni oppure abbandonano il percorso scolastico. Le tipizzazioni tradizionali di esclusione non risultano più valide per la gestione dei conflitti nella scuola.

La scuola si riproduce non soltanto attraverso il suo sistema di apprendimento e di rendimento e i relativi processi collegati, ma anche attraverso la cultura della scuola e degli alunni. Con *cultura degli alunni* si intendono le espressioni e le forme espressive degli alunni che si manifestano nella vita quotidiana scolastica. Con *cultura della scuola* si intendono gli sforzi da parte della scuola di rendere la scuola *vivibile*, cioè di mettersi in relazione con il

mondo dei bambini e dei giovani. A livello di cultura della scuola, la scuola si considera uno spazio sociale in cui i bambini, oltre alle lezioni in senso stretto, sviluppano forme di acquisizione ed espressione raggiungendo in tal modo un'identificazione del loro mondo vitale con la scuola ("la mia scuola").

Se pensiamo alla distinzione tra *ruolo di alunno* (istituzionale) ed *essere alunno* (personale – globale), vediamo come la cultura della scuola e la cultura dell'alunno possono confondersi: gli alunni devono portare a scuola le proprie modalità di autostima, di identificazione, relazionali e comunicative e la scuola le deve saper accogliere. Questo non lo fa sicuramente in modo immediato ma piuttosto creando un "ambiente di sostegno" dove l'accoglienza del mondo dei bambini, lo spazio di sperimentazione e la definizione dei limiti si avvicinano e si richiamano a vicenda. Tali riflessioni vengono tematizzate in relazione all'approccio della cosiddetta *Lebensweltschule* (scuola del mondo vitale).

Oltre ad un ampliamento dello spettro scolastico nella direzione di un aumento dell'autostima e delle occasioni di identificazione (sappiamo che gli alunni devianti spesso non hanno un legame con la scuola) mi sembra importante che la scuola a sua volta offra possibilità di stimolo per lo sviluppo di competenze sociali: contratti di classe, allenamento alla gestione di conflitti, giochi di ruolo e di strategia per la convivenza nella scuola.

I concetti "dell'aiuto reciproco" formulati da Rixius (1996) vanno in questa direzione. Diventa evidente che una cultura della scuola riferita al mondo vitale non deve per forza essere contraria al sistema di rendimento scolastico ma lo può mediare socialmente. Tuttavia secondo Rixius l'ambizione al rendimento è oggi in tante scuole così fortemente economizzata che gli alunni temono di perdere il vantaggio nel sapere e nella competizione se si aiutano a vicenda. Ma anche gli insegnanti temono una perdita di autorità se rompono il sistema scolastico competitivo e aiutano particolarmente gli alunni svantaggiati. Per ottenere fiducia e sicurezza, occorre un nuovo punto di vista rispetto alla scuola: considerare la scuola non più come sistema educativo gerarchico ma come spazio sociale d'azione in cui la

comunicazione e la trasparenza possono sostenere e sviluppare la disponibilità all'aiuto reciproco. Qui Rixius si riferisce soprattutto all'insegnamento aperto, al lavoro in gruppo dove gli alunni possono chiedere aiuto ai compagni per risolvere i compiti, in modo da rendersi conto che non si tratta di perdere vantaggi nella competizione ma di acquisire competenze sociali. Ma anche la programmazione didattica può dare un contributo alla promozione di trasparenza e apertura e in seguito di reciprocità nella scuola. Coordinando i vari temi delle lezioni e costruendo legami tra le diverse materie, si possono creare connessioni di senso. Ciò richiede certamente anche altri ritmi rispetto a quello tradizionale basato sulle ore di lezione. A questo proposito Rixius parla di "epoche didattiche" e richiama l'attenzione sul fatto che queste nuove forme di insegnamento in blocchi e in progetti fanno cambiare anche gli insegnanti perché devono guardare oltre la loro grettezza legata alla propria materia e pensare in modo integrativo. Questo pensare integrativo nell'ambito cognitivo può essere mediato emotivamente e riferito al mondo di vita da insegnanti e alunni. In questi contesti integrativi essi notano che sentimento e ragione non devono per forza essere suddivisi ma che capacità come "ascoltare, argomentare ragionevolmente, percepire ed esprimere sentimenti, programmare e decidere, assumere responsabilità così come essere flessibili e risolvere conflitti" vanno senz'altro insieme (Rixius 1996, p. 146). Di conseguenza risulta evidente che "l'aiutarsi reciprocamente" comprende nella stessa misura la dimensione della struttura e dell'azione di una scuola aperta al mondo vitale e non deve essere imposto dall'alto in modo normativo.

Questa situazione strutturale di partenza e l'invito in essa contenuto alla mediazione di aspetti del mondo vitale e aspetti sistemici della scuola (cfr. Boehnisch 1996) crea anche le premesse per l'identificazione con la scuola da parte degli alunni, lo sviluppo della responsabilità condivisa e quindi, nel senso di una scuola democratica, la capacità di risolvere conflitti salvaguardando l'integrità dell'altro:

Quando questi elementi hanno un posto stabile nella quotidianità della scuola, gli alunni imparano ad essere responsabili del clima nella classe. Sperimentano

diversi punti di vista e interessi che possono anche causare conflitti. Risolvere conflitti diventa in questo modo una parte della vita scolastica. (Rixius 1996, p. 147).

Tutti questi esempi si riferiscono alle risorse interne di spazio e personale attivabili dalla scuola stessa. Esistono però anche costellazioni conflittuali in cui la scuola non è più consapevole delle proprie risorse e si sente perciò sovraccaricata come istituzione (non può più integrare i conflitti con i mezzi scolastici finora utilizzati) e diviene anche incapace di agire come gruppo sociale. In questa situazione è indicata la collaborazione con équipes socio-educative di esperti esterni della scuola. Questo percorso viene chiamato "intervento in situazioni di crisi" e viene applicato in casi di conflitti attuali, vale a dire quando la situazione critica è ancora "calda", la tensione attuale ancora presente e le persone coinvolte sono ancora colpite da quanto accaduto. Il nucleo principale dell'intervento in situazioni di crisi è la formazione di piccoli gruppi attorno al conflitto in cui le persone coinvolte possono esprimersi secondo il loro stato d'animo, presentando i loro desideri e paure quotidiani nella vita della scuola. Anche in questo caso è importante distinguere tra persona e motivo del conflitto, per evitare il rischio che gli alunni (ma anche gli insegnanti) comincino subito a esternare e ad allontanare il conflitto da loro stessi ("noi non c'entriamo") oppure a trovare i motivi più vari per giustificare l'accaduto (razionalizzazione). L'esperienza dimostra che gli alunni si sentono presto a loro agio in questi contesti ristretti di dialogo basati sulla fiducia, che lo stress sparisce e con esso anche la pressione ad esternalizzare e a razionalizzare. A questo punto possiamo inserire anche il modello del "training per la gestione del conflitto" (Gordon 1992). Questo approccio mira a uno scambio di messaggi empatici (ci incontriamo e ci accettiamo così come siamo). Anch'esso cerca di distinguere tra attore e delitto, facendo emergere i sentimenti dell'autore del delitto e quelli delle persone coinvolte.

In queste situazioni di dialogo gli alunni possono prefiggersi di rispettare le regole a partire *da loro stessi*, dalla loro sicurezza emotiva riacquistata. Gli insegnanti possono prefiggersi di cambiare il loro stile di insegnamento e di

comunicare con gli alunni in un modo nuovo. Dunque il nucleo di questo modello di intervento in situazioni di crisi consiste nella costruzione della sensazione comune che una svolta e un nuovo inizio insieme siano possibili e che questo pensiero trasmetta al singolo una sensazione di agio e benessere, proprio nel senso di crisi come punto di crollo e di svolta nello stesso momento.

Un primo passo per affrontare tali situazioni di crisi può consistere in colloqui individuali tra insegnanti e alunni per creare fiducia (eventualmente anche riunioni con i genitori). Nei colloqui con gli insegnanti si cerca di sensibilizzare gli insegnanti a staccarsi dall'approccio d'insegnamento rituale e di guardare gli alunni nel contesto educativo come personalità, vedendo cioè gli aspetti dell'alunno spesso rimossi nella quotidianità scolastica (*reframing*). Dunque occorre risvegliare negli insegnanti la loro curiosità per gli alunni e in seguito per il loro essere insegnanti, attivando anche in loro la relazione emotiva fondamentale per l'intervento in situazioni di crisi. Nel lavoro con gli alunni è inoltre importante creare l'emotività. Prima di iniziare con i colloqui in piccoli gruppi si fanno esercizi fisici, cioè esercizi di rilassamento, esercizi di contatto e distacco fisico, di incontro e di evitamento. Al centro del modello di Guggenbühl di intervento in caso di crisi nella scuola troviamo, nei colloqui successivi, soprattutto le storie di sé, ma anche le storie di altri, storie di sogni e miti. È fondamentale infatti che "le storie abbiano un carattere archetipico, descrivano situazioni o problemi presenti nella nostra psiche collettiva come modello originario: il superamento della paura, il confronto con il terribile, l'abuso, la paura del potente, la vigliaccheria ecc." (Guggenbühl 1995, p. 128). Gli alunni sentono presto che queste situazioni non sono lontane dai loro vissuti, ma sempre presenti nella quotidianità scolastica. Possono essere gli alunni stessi a continuare le storie, arrivando grazie all'unione di sentimenti e lingua ad uno stato emotivo in cui forse è possibile quel cambiamento di clima che porterà ad una svolta collettiva.

In tutti questi approcci alla scuola basati sul mondo vitale, sulla dimensione socio-spaziale e socio-emozionale nonché sulla cultura giovanile, non

bisogna dimenticare che anche le costellazioni istituzionali della scuola (insegnamento, regolamenti ecc.) permettono la reciprocità e di conseguenza occorre superare le gerarchie scolastiche. Visto il carattere gerarchico e di servizio pubblico della scuola, questo superamento non potrà mai riuscire pienamente, ma può essere sempre riproposto come tendenza. Nella discussione su "una scuola sana" trovo interessanti le riflessioni che parlano della scuola "come posto di lavoro degno di essere vissuto per alunni e insegnanti" (Schirp 1993). Partendo da questa riflessione può essere anche giustificato un atteggiamento istituzionale di reciprocità e contrattualità. Parlando di "umanizzazione della scuola" Schirp prova consapevolmente a collegare il dibattito sulla riforma della scuola al dibattito sull'"umanizzazione del mondo del lavoro". Un "posto di lavoro umano che favorisca lo sviluppo" può solo nascere là dove la definizione di produttività si riferisca non soltanto al rendimento scolastico ma anche alle competenze sociali e relative allo spazio sociale, dove l'autostima possa essere trasmessa in modo multiplo e dove vi sia uno spazio equamente ripartito per confronti e conflitti cognitivi ed emozionali.

La scuola diventa così un luogo dove si può apprendere il coping (Schirp si riferisce esplicitamente al modello del coping). Oltre a questa dimensione del coping, la scuola, *nella quotidianità scolastica*, può entrare in contatto con la quotidianità degli alunni. Questa nuova identità istituzionale della scuola come "posto di lavoro umano" permette di considerare la scuola come una parte importante della biografia individuale, in cui è possibile trovarsi bene e vivere la responsabilità verso gli altri (e quindi anche verso la scuola stessa) come una esperienza personale fondante, pur nella tensione del distacco tipica della cultura adolescenziale. Ovviamente la scuola, nella sua posizione istituzionale e biografica, non è un posto di lavoro qualsiasi. Per quanto si apra alla dimensione spaziale ed emozionale, essa si trova strutturalmente sempre in contrasto con la cultura giovanile e i conflitti a scuola fanno sempre riemergere questa opposizione. Questa nuova concezione istituzionale può però far sì che la scuola consideri gli alunni non più come "sprovveduti" ma che favorisca la loro indipendenza socioculturale.

11.3 Principi di intervento e di sostegno in caso di crisi

La crisi cui cerca di rispondere l'intervento psicosociale ci si presenta come situazione di coping aperta e non diretta, caratterizzata da instabilità psichica e da un fallimento delle competenze di coping fino a quel momento acquisite a livello biografico. Negli studi di pedagogia sociale viene evidenziata soprattutto questa *apertura*. Le situazioni di crisi dunque sono ambigue, contengono contemporaneamente elementi distruttivi e costruttivi, segnalano la rottura così come le possibilità di evoluzione. Su questo elemento di apertura e di evoluzione si inserisce il modello di competenza dell'intervento in caso di crisi: per poter utilizzare l'apertura e l'incertezza/l'ambivalenza della situazione di crisi bisogna intervenire *immediatamente*, senza rimandare. L'intervento deve partire dal Sé, dallo stato psicofisico dell'adolescente, deve stimolare le sue qualità e in questo modo far nascere la speranza di una mobilitazione positiva di nuove risorse. Tutto sommato il concetto si potrebbe così riassumere: l'intervento in caso di crisi deve rimettere in movimento la biografia bloccata dall'evento critico.

Secondo le esperienze citate dalla letteratura specifica e secondo le mie osservazioni, l'intervento in caso di crisi può svolgersi con successo solo se il sostegno viene messo *subito* a disposizione degli utenti. Nel caso di adolescenti delinquenti significa che essi non devono essere condannati dopo sei mesi dalla denuncia per poter poi avere la possibilità di accedere al sostegno psicosociale se ordinata dal giudice. L'intervento in caso di crisi in senso specialistico ormai non sarebbe più realizzabile. Perciò risulta fondamentale la disposizione dell'intervento parallelamente all'*azione penale*. Esistono già alcuni progetti in Germania che collocano l'intervento in caso di crisi direttamente nella Questura. I risultati ottenuti sono sbalorditivi. La condizione principale consiste nell'autonomia di questi luoghi di intervento; essi non possono essere subordinati alle autorità di polizia e della giustizia e neppure possono venire coinvolti nell'istruttoria del processo. Diventa dunque decisiva la possibilità di accessi concentrati in un solo punto e contemporanei. In altre parti si sta riflettendo (a partire dalla medesima convinzione) sulla separazione della giustizia minorile dalla giustizia generale e sulla sua fusione con l'intervento in caso di crisi, collocati in un unico ufficio.

L'argomento principale a favore di tale soluzione è la tendenza della polizia a misurare l'efficacia del proprio agire sulla quota di reati perseguiti e a percepire – anche se in modo latente – l'intervento psicosociale centrato sull'autore del reato come un corpo estraneo. Comunque ciò che conta è che l'adolescente deve sentire *contemporaneamente* che il suo reato viene punito ma che la società non lo sta abbandonando.

Finora ho sempre parlato *del* criminale adolescente. Abbiamo già spiegato che la stragrande maggioranza di giovani con comportamenti criminali è rappresentata da ragazzi maschi. Proprio questo dato, unito al fatto che le situazioni critiche mettono l'adolescente di fronte al proprio Sé nella sua dimensione psico-fisica, strutturata in base al genere, rendono indispensabile che l'intervento sia pianificato tenendo conto delle differenze di genere. Partiamo dunque dal presupposto che i principi di coping maschile e femminile strutturino il processo di coping e perciò debbano essere particolarmente considerati e metodicamente integrati nell'intervento e nel sostegno psicosociale.

“Essere confrontati con se stessi” e *la relazione col Sé* definiscono due differenti procedure e situazioni nell'intervento di crisi e di consulenza. Il primo si riferisce all'essere messi di fronte alla propria impotenza. Invece “la relazione col Sé” indica un determinato modo nel rapporto con questa impotenza. “Essere confrontati con se stessi” rappresenta uno stato in cui le proprie risorse (acquisite nella biografia ed integrate nella persona) falliscono perché non riescono a risolvere la specifica situazione di crisi. Ciò non significa però che non vengano fatti tentativi di attivare i tipici atteggiamenti di difesa: razionalizzare il reato, rifuggire da sé verso l'esterno, non farsi toccare da niente. Questo meccanismo di scissione dell'impotenza – che si può constatare soprattutto negli uomini – inizialmente fa deviare dalla meta della “relazione col Sé” dell'intervento. Di conseguenza è necessario creare un approccio pedagogico in cui può essere attivata una relazione con il Sé: io posso parlare della mia impotenza e quindi accettarla senza precipitare e c'è qualcuno davanti a me che mi riconosce e mi accetta nell'impo-

tenza. E inoltre: più mi apro nella mia impotenza, più mi sento meglio (un'emozione finora sconosciuta).

Per questi motivi il metodo della *distinzione tra persona e delitto* è di grande importanza per l'intervento in caso di crisi e per il successivo sostegno psicosociale (nella quale tuttavia gli operatori dovranno prendere continuamente in considerazione il delitto). Attraverso il delitto infatti si attuano i meccanismi di separazione e razionalizzazione: si dà la colpa al gruppo, alle circostanze, ci si giustifica, non si vuole ammettere di non funzionare, si hanno tutti i motivi di aver tutto sotto controllo, anche i colloqui con gli operatori.

L'operatore è consapevole che si tratta di un muro protettivo interiore e che il cliente ha bisogno della scissione, non avendo appreso a fare i conti con le proprie emozioni d'impotenza, a causa della loro repressione durante il suo percorso biografico. Egli le teme sebbene esse gli facciano balenare un'idea e un bisogno di protezione e di sollievo. Questa ambivalenza prevedibile nell'esperienza viene utilizzata dall'operatore per dirigere il colloquio con cautela e risolutezza sui sentimenti dell'adolescente, sui genitori, sulle esperienze di perdita e sui desideri, sulla ragazza, su sogni e timori. In questi colloqui l'adolescente sperimenta la possibilità di uscire dall'ansia stressante del malessere raccontando le proprie esperienze in cui si è sentito bene e in cui emergeva (per l'adolescente e per l'operatore) la capacità di sentirsi bene e in contatto con se stesso. Superata questa fase, arriva prima o poi il momento in cui l'adolescente percepisce con certezza di avere raggiunto questo obiettivo.

Tutti questi elementi centrali dell'intervento in caso di crisi indicano un centro dell'interazione orientata verso l'intervento, cioè la situazione emozionale, lo stato fisico e psichico di fronte alla disintegrazione psicosociale, "l'essere coinvolti" e perciò la relazione con il proprio Sé. Questa dimensione dell'emozionalità determina sia la relazione d'intervento e di sostegno sia il setting e costruisce un ambiente favorevole per gli adolescenti. Tutto ciò che abbiamo già analizzato precedentemente torna ad avere anche qui un ruolo centrale: l'adolescente deve ricevere segnali di

rinforzo della sua autostima, di riconoscimento di ciò che da lui stesso proviene (dopo la sanzione negativa del suo agire). Egli ha bisogno di uno spazio di fiducia che gli permetta di vivere contemporaneamente le sue aspirazioni di autoaffermazione e di sperimentare dei limiti senza essere svalorizzato. È centrale il tentativo di ricostruzione dell'equilibrio emotivo e del benessere. Ciò però può funzionare solo quando si accetta l'esperienza della propria impotenza e si acquista la fiducia di essere in grado di sviluppare delle qualità a partire da quelle parti del Sé ("le debolezze") prima rimosse e respinte. La prognosi sostenuta dall'educatore o dal terapeuta nell'intervento in caso di crisi è certamente differente da quella del giudice. Non si tratta tanto di trarre d'impaccio gli adolescenti e offrire loro delle scappatoie cognitive, bensì di ricostruire la loro autostima e il loro equilibrio psico-fisico: "tu hai commesso il reato però ciò non significa che tu sia cattivo; tu hai un valore e io ti darò una mano a fartelo sentire di nuovo. Poi forse non sarai più dipendente dal comportamento delinquente e potrai rapportarti diversamente con te e con gli altri."

In base alle esperienze condotte, le situazioni critiche come l'incorrere in una pena possiedono due livelli di coping: uno relativo alla *situazione acuta* che si riferisce al coping del procedimento e delle circostanze dell'arresto e dell'azione penale; un altro relativo alla *situazione biografica* che precede l'atto criminale e che però in un certo senso l'ha "costruita", soprattutto nel caso di giovani recidivi. Perciò normalmente l'intervento di crisi a breve termine si trasforma in un processo di sostegno sul medio o lungo periodo.

11.4 L'accettazione: uno strumento fondamentale per gli interventi sulle bande giovanili

Possiamo definire la banda giovanile come una forma subculturale della cultura dei pari che si struttura, si mantiene unito e si differenzia verso l'interno e verso l'esterno tramite marcati comportamenti devianti collettivamente condivisi. Le bande giovanili si sviluppano dai gruppi di pari ma assumono successivamente una propria struttura. Anche i gruppi dei pari come istanze di mediazione tra la fase adolescenziale e la fase adulta manifestano schemi di devianza legati allo sviluppo, ma si fermano

nell'ambito degli spazi e dei limiti del rapporto e del conflitto generazionale. Le gang e le bande nascono e crescono dalla cultura dei pari, per poi rendersi autonome attraverso la loro cultura deviante che non solo si contrappone ma fa assumere anche comportamenti aggressivi e distruttivi contro le norme della società.

Assumendo la prospettiva del coping cerchiamo di capire ("accettare") l'insieme di motivi e comportamenti presenti dietro al comportamento deviante: troveremo adolescenti e giovani adulti che, a causa del loro background socio-biografico, devono ricorrere alla coesione della banda e di conseguenza percepiscono la cultura della devianza non come deviante ma come funzionale al coping ed emotivamente piacevole: acquisizione di auto-stima, sostegno sociale, sicurezza affettiva, appartenenza, stato, il vissuto soggettivo della partecipazione alle attività come una vera occupazione. Tutti questi attributi hanno qualcosa in comune: vengono costruiti attraverso l'appartenenza al gruppo e la sottomissione all'autorità del gruppo. Dal punto di vista pedagogico non ha dunque senso voler distruggere il gruppo perché l'individuo con la sua identità è stato assorbito dall'identità del gruppo.

Tuttavia lo squilibrio tra il gruppo e l'individualità dei suoi singoli membri può rappresentare proprio l'appiglio strategico per un intervento educativo non mirante alla distruzione del gruppo (che per lo più si rivela inutile). L'oppressione dell'individualità da parte del gruppo crea anche una situazione di stress per i singoli membri: essi infatti devono negare i propri stati d'animo per via della tensione permanente che caratterizza il clima del gruppo. Infatti i singoli potrebbero indebolire il gruppo a causa delle loro debolezze, oppure potrebbero mettere a repentaglio la coesione del gruppo e la sua differenziazione rispetto all'esterno attraverso tentativi di distacco (ad esempio per un rapporto amoroso). Questo stress costituisce un peso per i singoli membri del gruppo e tende ad emergere in situazioni critiche (ad esempio dopo una condanna penale oppure in caso di vissuti di perdita legati a genitori o ad amici) quando si trovano inevitabilmente da soli a livello emotivo. Sono momenti in cui il singolo giovane vive un momento di

fragilità psicologica al quale un approccio educativo può appigliarsi nel momento opportuno. "Nel momento opportuno" significa che le relazioni tra gruppo e educatori devono essere così rilassate da consentire che il giovane cerchi autonomamente "prima o poi" il colloquio con l'educatore. Il come e il quando ciò avvenga li si può spesso intuire, soprattutto nei giovani maschi per i quali l'impotenza interiore si esprime sia in atteggiamenti esasperati di dominanza sia in impacciati comportamenti di evitamento rispetto agli educatori. I giovani segnalano in questo modo di voler comunicare qualcosa ma di non sapere come farlo.

Krafeld (2001) ha cercato di strutturare l'intervento educativo con gruppi giovanili devianti. Ha utilizzato l'esempio di gruppi di estrema destra che egli considera esemplari per la formazione dei gruppi violenti, essendo presenti in essi le caratteristiche sia di struttura interna autoritaria, sia di differenziazione aggressiva e deviante verso l'esterno sia la stigmatizzazione da parte dell'ambiente sociale e della società. Il primo passo per avvicinarsi a questi gruppi si basa su una semplice riflessione rispetto alle dinamiche di gruppo: l'avvicinamento al gruppo deve essere effettuato solo da uno, massimo due educatori. Se sono di più, vengono percepiti dal gruppo come "polo opposto" e di solito scatta immediatamente il tentativo di escludere gli educatori. Abbiamo già accennato al fatto che i gruppi si costruiscono e si affermano sulla base di una delimitazione rispetto ad altri gruppi (anche la polizia viene vista come tale). Il passo successivo e decisivo è la fase dell'accettazione e la costruzione concreta dell'aspetto interattivo della comprensione. A questo proposito Krafeld dimostra che i tentativi di offrire ai giovani altri punti di riferimento normativi e sociali sono destinati a fallire, in quanto nelle bande non sono tanto rilevanti il mantenimento dei valori o i punti di riferimento esterni, quanto la dipendenza dal gruppo e la sua coesione. I valori difesi dal gruppo sono piuttosto simboli di questa coesione e, quando vengono messi in discussione, viene messo in discussione anche il gruppo. Di conseguenza i giovani si sentono minacciati nel loro Sé e nel loro status sociale. Restando sull'esempio di Krafeld possiamo affermare che, quando gli educatori con un concetto pedagogico antifascista si avvicinano a gruppi di estrema destra vengono rifiutati non

per i contenuti proposti ma per difendere la coesione del gruppo. Il gruppo può anche non essere necessariamente di estrema destra ma è un gruppo con una simbologia di estrema destra. Accettare questo non significa accettare l'ideologia dell'estrema destra ma comprendere la funzione positiva dei gruppi per il singolo giovane.

Quest'approccio basato sull'accettazione in teoria è plausibile e segue la logica del nostro modello di coping. Nella prassi interviene tuttavia qualcosa di decisivo: accettare vuol dire poter *sopportare* per un certo periodo un gruppo aggressivo e un ambiente simbolico di estrema destra. I pedagogisti e gli educatori impegnati in questo settore lamentano da sempre questo difficile problema professionale, vale a dire il doversi rapportare soprattutto ad utenti con uno stile di vita spesso radicalmente diverso dal loro. Nel caso dei gruppi violenti e di estrema destra la differenza è ancora più manifesta. Per poter reggere questi gruppi non basta la conoscenza e la comprensione della logica gruppale, in quanto l'interazione quotidiana con i giovani basata sull'accettazione può creare una realtà molto sgradevole. Perciò gli educatori hanno bisogno di un contesto collegiale di supervisione dove possono confrontarsi sui loro problemi di accettazione. Ciò consente di immettere in un contesto comunicativo contrastivo quelle conoscenze e le intuizioni professionali che necessariamente non possono essere espresse durante l'intervento pedagogico. (In questo modo possono anche arricchire la loro funzione di mediazione e informazione socio-pedagogica che potranno poi valorizzare nella collaborazione con altri enti e istituzioni del territorio.) Questa fase dell'accettazione è anche la fase in cui l'educatore può capire e decidere se è davvero in grado di svolgere questo tipo di intervento sulle bande giovanili o se è meglio evitarlo.

Nel lavoro con le bande giovanili gli educatori sono detentori di un sapere e di un'esperienza professionale di cui possono valersi per riuscire ad entrare come nuovo elemento nella struttura della banda, creando piano piano un nuovo campo magnetico che attiri i membri del gruppo soprattutto ad un livello emozionale individuale. Poiché l'educatore col tempo acquista una posizione marginale *all'interno* del gruppo, il singolo giovane non deve più

temere che il suo tentativo di relazionarsi con l'educatore possa far esplodere il gruppo. In tal modo la presenza degli educatori viene percepita lentamente dai membri anche nei suoi vantaggi funzionali per l'esistenza del gruppo stesso. Secondo Krafeld, ma anche secondo le mie esperienze fatte nell'accompagnamento scientifico di interventi con gruppi violenti, il vantaggio funzionale più importante del lavoro degli educatori è quello di poter mettere a disposizione dei gruppi uno *spazio*. Le bande giovanili non si limitano a spostarsi sul territorio, ma vengono costrette a spostarsi, escluse, tenute sotto osservazione, inseguite e sono esposte quindi ad un forte stress psico-sociale. Infatti i giovani e la banda sono isolati dai legami sociali e perciò devono attirare l'attenzione su di sé, rafforzando il gruppo attraverso la violenza. In tal modo vengono nuovamente stigmatizzati dall'opinione pubblica e messi sotto pressione. Lo spazio che gli educatori riescono a mettere a disposizione riduce questo stress e svolge in questo senso anche una funzione di punto d'appoggio, favorendo la strutturazione interna. Così grazie allo spazio possono nascere dei compiti per singoli giovani senza che il gruppo venga distrutto. I singoli si assumono responsabilità per compiti di gestione dello spazio comune, possono fare così qualcosa per il gruppo e nello stesso tempo riescono ad emergere anche come singoli.

Avere a disposizione uno spazio consente una de-escalation e un certo rilassamento. Lo spazio incarna però anche una certa posizione di potere degli educatori nei confronti del gruppo. Il gruppo deve per forza controllare le proprie attività in modo da non mettere a repentaglio lo spazio. Contemporaneamente gli educatori non appaiono più come intrusi ma come persone stabili di riferimento verso le quali si sviluppa una seconda sociometria del gruppo in cui le relazioni create dagli educatori vengono accettate e anche cercate: la mediazione verso l'esterno, gli aiuti per la ricerca di un lavoro e per la regolazione dei conflitti, le idee per progetti (ad esempio viaggi autogestiti) e ad un certo punto anche i colloqui sui propri stati d'animo (delusioni con i genitori, paura di perdere la ragazza, problemi nella ricerca del lavoro, problemi di autostima nelle relazioni sociali esterne al gruppo). Dal momento che i gruppi sono strutturati prevalentemente al maschile, questo processo di avvicinamento all'individualità, al Sé del singolo, dura

solitamente abbastanza a lungo, da sei mesi ad un anno. Le premesse perché ciò accada sono, come abbiamo visto, la costruzione di un ambiente positivo, lo sviluppo di strutture di reciprocità nonché il principio dell'accoglienza, l'offerta di uno spazio e l'offerta di mediazione degli educatori.

Gli obiettivi nel lavoro con le bande giovanili non devono essere collocati troppo in alto. L'aspetto principale resta la de-escalation verso l'ambiente esterno e una cauta destrutturazione del gruppo verso l'interno per poter riorientare socialmente i gruppi devianti. Il gruppo non deve essere distrutto (in questo caso esso si sottrarrebbe immediatamente all'intervento) ma deve essere accompagnato nel periodo critico dell'età giovanile, finché non si disperde nella società degli adulti: alcuni andranno a vivere con la propria ragazza, altri troveranno un lavoro e con esso anche altre relazioni. Ciò significa aiutare i giovani membri del gruppo a non scivolare in comportamenti delinquenziali dai quali non riuscirebbero più ad uscire, rischiando di rimanere bloccati in una carriera criminale. Questo obiettivo sembrerebbe più ambizioso, anche perché l'esperienza pedagogica dimostra che può essere raggiunto solo grazie a un'attenzione continua all'individualità dei membri del gruppo e ad un lavoro di accompagnamento e mediazione delle dinamiche gruppali. In questo senso il lavoro con le bande giovanili è un'arte pedagogica di alto livello, anche se dall'esterno non si direbbe. È un tipo di pedagogia *strutturale* in cui il successo si realizza per lo più non immediatamente con l'intervento educativo ma in modo mediato nella biografia del soggetto e in momenti diversi e successivi.

Tuttavia le possibilità di un intervento pedagogico con le bande giovanili fondato sull'accettazione non mi paiono esaurite. Come in Krafeld anche altri approcci di lavoro con i gruppi giovanili fanno riferimento comunque all'importanza della cultura giovanile nella strutturazione degli interventi. L'*indigenza interiore* dei giovani come espressione nascosta (percepita ma non integrata) di un Sé socialmente negato che non può scendere in campo nella dinamica quotidiana del gruppo che agisce in modo collettivo e autoritario, trova nella persona dell'educatore un punto d'appoggio e di consapevolezza. Per questo motivo va considerata maggiormente l'interazione tra educatori e

giovani e non solo la posizione dell'educatore nello spazio sociale. L'interazione si esplica a sua volta nell'approccio della relazione pedagogica come "Esserci l'uno per l'altro" professionalmente circoscritto che fornisce a questa indigenza interiore del giovane un contesto sociale.

11.5 L'approccio sociopedagogico alla violenza maschile

Le ricerche empiriche sugli atteggiamenti di estrema destra, caratterizzati da un alto grado di legittimazione della violenza, hanno evidenziato che la violenza per i giovani può essere una parte integrante della vita quotidiana. Le esperienze quotidiane di impotenza costituiscono la premessa per un'adesione agli ambienti di estrema destra. Soprattutto gli adolescenti maschi, attraverso l'adesione a questi ambienti, desiderano acquistare un senso di autostima e cercano di farlo tramite la svalorizzazione razzista e sessista dell'altro (xenofobia e atteggiamenti misogini). Questi giovani cercano sicurezze in un gruppo che soddisfi questi loro bisogni grazie alla subordinazione autoritaria al gruppo e al "comando". La violenza rappresenta in ciò un mezzo per mettersi in scena, per definire situazioni confuse, per "rimettere in ordine" il mondo secondo lo schema sopra-sotto, forte-debole.

Sebbene l'estremismo di destra sia un esempio estremo, dobbiamo tener conto del fatto che le sue caratteristiche psicosociali rimandano a problemi generali di coping. Perciò tale fenomeno non va considerato separatamente come un problema isolato, soprattutto quando si applica – come fa Heitmeyer – il concetto di "disposizione all'adesione all'estrema destra", disposizione che si sviluppa principalmente da esperienze quotidiane di impotenza. Violenza e legittimazione della violenza sono modalità di reazione sociale inserite nella vita quotidiana e, di conseguenza, sono anche modelli biografici di coping esistenziale. Il teorema della "disposizione all'adesione" si può collegare in modo plausibile all'approccio della *biografizzazione* del comportamento rischioso (vedi sopra).

Ai fini di una diagnostica sociopedagogica si possono distinguere diversi piani di significato soggettivo-biografico della violenza per il coping esistenziale. La violenza è:

- un mezzo per accrescere autostima, per dimostrare di esserci e di voler partecipare alla società, tenendo vivi certi valori (ad esempio valori nazionalisti e autoritari);
- il tentativo di riportare delle certezze nell'ordine sociale in un ambiente sociale e culturale divenuto poco chiaro e contraddittorio, dimostrando da un lato che si è "padroni" della situazione e dall'altro dimostrando ai più deboli che esiste una "gerarchia";
- una reazione a richieste eccessive nelle relazioni sociali e di fronte a carichi di problemi che permette di liberarsi della propria impotenza, separandola e proiettandola in modo violento sui più deboli;
- un comportamento strategico (comportamento indiretto) in casi di isolamento sociale e carenti possibilità di contatto; in assenza di competenze comunicative e socioemotive si cerca di procurarsi relazioni sociali "con la violenza", e lo si realizza attraverso il modo indiretto dell'approccio violento e la ricerca di adesione sociale ai gruppi devianti, quando vengono a mancare o non sono accessibili altri modelli di integrazione sociale. La biografizzazione del comportamento di coping si crea – come abbiamo già accennato prima – una propria morale socio-integrativa (integrazione negativa).

Tuttavia i riferimenti al coping non spiegano (del tutto) il piacere eccitante della violenza che si può constatare con sgomento nelle testimonianze dei giovani violenti in tutti i ceti sociali. Ciò sembra essere connesso alla percezione che i giovani hanno di sé in quanto giovani nel contesto sociale. Accanto alla sensazione di essere inutili è presente anche un senso di noia – intesa come percezione costante di una carenza della propria possibilità di agire socialmente – che spinge i giovani a ricercare stati di eccitazione piacevole e di narcisismo onnipotente tramite la violenza. È vero che tali situazioni sono collocabili nella costellazione puberale e postpuberale della fase adolescenziale, però esse sfociano solo in forme aggressive e violente là dove i giovani sono circondati dall'indifferenza e non ci sono più tabù da rompere. Di fronte agli atti violenti della estrema destra negli anni Novanta si è sempre ripetuto che l'Olocausto è l'ultimo tabù non affrontato dalla società tedesca e perciò ancora un possibile tema di provocazione. Con la

biografizzazione della fase adolescenziale e la conseguente tensione tra coazione a mettersi in scena e il sentirsi socialmente vulnerabili, lo stato di noia strutturale e di eccitazione viene ricondotto al proprio Sé. Dipende dunque da ciò – vale a dire da come i giovani riescono a rapportarsi al proprio Sé – il modo in cui questo Sé si esprime a livello sociale. Helge Peters (2009) riconosce in quest'approccio la possibilità di decifrare il comportamento violento di quei giovani che vivono in modo integrato in situazioni ambientali e lavorative fortemente normate e controllate.

Il fatto che siano soprattutto i ragazzi e i giovani maschi ad assumere comportamenti violenti risulta comprensibile se teniamo presenti i principi della socializzazione e del coping esistenziale maschile: la svalorizzazione della donna costituisce una componente strutturale della modalità in cui i maschi costruiscono il loro ruolo di genere; i principi del coping maschile – esterno, competitività e distacco dal proprio corpo – sono strettamente collegati alla violenza. Tuttavia ciò non significa che le ragazze non possano avere degli atteggiamenti prossimi alla violenza, cioè capaci di ferire l'integrità personale di soggetti più deboli. Una ricerca tedesca sugli adolescenti dimostra una distribuzione di atteggiamenti vicini alla violenza abbastanza simile tra ragazzi e ragazze; tuttavia è soprattutto nei ragazzi che si riscontra una disposizione alla violenza orientata all'azione. Però questa disposizione alla violenza costituisce per i ragazzi solo apparentemente e accidentalmente un vantaggio. In realtà essa cristallizza e riduce la prospettiva di coping non solo alla violenza, limitando drasticamente le possibilità di integrazione sociale, ma contiene anche una *violenza contro di sé*: l'oppressione della propria sfera emozionale e la fissazione sulla competitività e sulla violenza nella sessualità sono due esempi molto diffusi che tengono in movimento una "spirale di coping" priva di prospettive: la violenza contro l'altro ricade – spesso inconsciamente – su se stessi e ciò alimenta ulteriormente la propria violenza.

11.6 Allenamento antiaggressivo

Il lavoro sociopedagogico può rendere consapevoli i giovani dell'inutilità di questa spirale di violenza solo se vengono soddisfatte tre premesse:

- la pedagogia deve costruire spazi, interventi costanti e relazioni, vale a dire ambienti in cui il giovane si possa sentire accolto e non rifiutato. Diversamente da quanto hanno vissuto con le precedenti esperienze di impotenza, i giovani devono poter vivere, rappresentare, mettere in scena la loro autostima attraverso azioni e progetti nei quali giochi un ruolo la loro personale responsabilità;
- la struttura fondamentale corporea e spaziale dell'agire violento – uso del corpo, movimento, sfogo – non deve essere rifiutata in un contesto di lavoro pedagogico ma deve essere gestita in sequenze e contesti in cui possa manifestarsi senza la svalutazione e l'umiliazione altrui. Ciò produce anche effetti di de-escalation che possono essere raggiunti attraverso interventi ispirati da una pedagogia esperienziale e di empowerment;
- gli interventi e i progetti devono rendere possibili esperienze di gruppo allettanti e diverse da quelle di contenuto violento; devono quindi creare per i gruppi dei punti di cristallizzazione e coesione alternativi alla violenza.

La struttura fondamentale del comportamento violento si sviluppa dunque nel processo biografico di appropriazione dell'ambiente. La violenza è *appresa*. Questo aspetto dell'apprendimento è importante rispetto alla gestione del comportamento aggressivo e violento ritualizzato e antisociale: è vero che il comportamento violento (appreso) è spesso ben radicato in questi soggetti, però la *capacità d'apprendimento* continua fundamentalmente ad esistere e consente di acquisire degli spazi di riorientamento, di apprendimento di competenze e capacità per la soluzione nonviolenta di situazioni che minacciano l'autostima e paralizzano dal punto di vista sociale.

Questa connessione con l'appropriazione dell'ambiente è fatta propria dalla teoria "socio-cognitiva" dell'apprendimento di A. Bandura (1977). Secondo tale teoria si apprende dai comportamenti altrui, in quali situazioni, come e con quale successo si possano costruire e collegare certe componenti comportamentali, agendo in modo adeguato alla situazione e rimanendo o diventando capaci di agire. Questa è la dimensione sociale del *model learning*. I modelli comportamentali osservati non vengono però semplicemente

assunti ma vengono accolti in modo selettivo in base al proprio background di esperienza biografica e collegati con le proprie capacità. E questa è la dimensione cognitiva del *model learning*.

Possiamo riconoscere facilmente che alcuni elementi di questo approccio si ritrovano anche nel concetto di *apprendimento differenziale*. L'aspetto differenziale mi sembra di grande importanza per l'apprendimento della violenza da parte di bambini e ragazzi, perché essi non sono ancora cristallizzati nelle loro posizioni come gli adulti e si orientano e agiscono nello spazio sociale. Perciò possono agire meglio in modo differenziale ("là dove sono riconosciuto di più, posso riuscire in qualcosa").

Il concetto del *model learning* differenziale, che per altro fa parte del repertorio classico del *counselling* orientato alla terapia comportamentale, è utile anche come contesto esplicativo generale delle teorie dell'apprendimento per gli interventi formativi finalizzati all'indebolimento e alla destrutturazione dei comportamenti aggressivi, violenti e antisociali (si vedano ad esempio Weidner et al. 2008).

Su questo sfondo teorico che definisce la struttura e lo spazio per i cambiamenti comportamentali, possono poi essere inseriti i metodi della *desensibilizzazione* e dell'*apprendimento amplificato*. La teoria dell'*apprendimento amplificato* parte dal principio che la disposizione al comportamento e gli stimoli da essa scatenati (benessere, impotenza, sensazione di forza, riconoscimento ecc.) vengano influenzati e quindi integrati nella persona. Il vissuto ripetuto e socialmente amplificato di ricavare emozioni positive nelle stesse situazioni critiche anche attraverso comportamenti non violenti, possono indebolire le disposizioni violente precedentemente acquisite e portare al cambiamento comportamentale. La *desensibilizzazione* funziona secondo il principio "dell'inibizione reciproca" (Huber 1990): il soggetto viene messo in una situazione conosciuta che provoca stress e violenza (insulto, minaccia, provocazione di impotenza sociale tramite il confronto pubblico con le sue debolezze ecc.) e *contemporaneamente* viene fatto sentire accolto e accettato per consentirgli, accanto all'impulso violento (ritualizzato), altre emozioni (come rilassamento o curiosità) incompatibili con la reazione di violenza appresa, che quindi ne risulta indebolita. Così può diventare possibile creare un sentimento di empatia per altri (anche per le vittime), sentimento che

altrimenti – nella reazione solitaria aggressiva connessa con il meccanismo di astrazione – non potrebbe manifestarsi.

Weidner et al. (2008) hanno presentato in questo contesto di terapia comportamentale un concetto di *training all'antiaggressività* in cui il procedimento metodologico è suddiviso in alcune fasi. Un modello simile basato su quattro fasi di costellazioni-chiave del comportamento aggressivo e corrispondenti interventi pedagogico-terapeutici è riscontrabile in Petermann e Petermann (2006) di cui voglio utilizzare qui di seguito la strutturazione:

Fase 1: Il contesto di percezione

Si tratta del cambiamento delle abitudini percettive ritualizzate: mettere in discussione la coazione a reagire in modo violento, analisi di costi e profitti del comportamento violento nella situazione, confronto con le abitudini di neutralizzazione (“non è tanto grave, se l'è meritato”).

Fase 2: Riduzione della “forza dell'abitudine al comportamento aggressivo”

Rompere il rituale d'azione e l'ovvietà dell'astrazione attraverso provocazioni di gruppo (“questo vuol dire essere forte?!”), il metodo della “sedia calda” (si viene “strapazzati” da diverse persone e non si può come al solito reagire in modo violento ma si deve resistere). Nello stesso tempo però i terapeuti e il gruppo avanzano al soggetto offerte che gli facciano sentire di valere qualcosa e che gli si vuole bene anche in questa situazione, anche se non ha reagito subito con la violenza (*desensibilizzazione*).

Fase 3: Rinforzo delle potenzialità inibitorie

Confronto con la situazione della vittima, mettere in evidenza che nell'atto violento si crea una relazione con la vittima – voluta o non voluta dall'autore; riferirsi ai suoi lati “teneri”, dimostrare al giovane l'interesse per questi lati, per fargli sentire che anche con essi può essere efficace; inserimento di persone verso le quali il giovane abbia un forte legame (“come si sentirà tua madre/la tua ragazza quando tu sei così violento?”).

Fase 4: Rivalutazione di possibili conseguenze biografiche.

Evidenziare tramite giochi di ruolo o piccole scene sul futuro che – se una cosa del genere si ripete – ci si rovina la vita, che non ci sarà più nessuno per

il giovane; fare venir fuori che non si vuole finire come quel tale o quell'altro tale ecc.

Nel programma è evidente che si tratta soprattutto di una "terapia di gruppo". Dai tre ai cinque giovani che sono stati coinvolti diverse volte in atti violenti nonché due o tre pedagogisti/terapeuti che forniscono gli stimoli e gestiscono le provocazioni e le offerte di rinforzo all'autostima del soggetto. Il training deve essere ripetuto regolarmente e combinando le diverse fasi e i vari momenti chiave.

È ovviamente importante – come per tutti gli interventi sanzionatori (vedi sopra) – il modo in cui il training all'antiaggressività è *integrato socialmente* e quali prospettive d'azione può aprire. Come l'apprendimento è sempre collegato ad un contesto, così anche i giovani devono sentire che, cambiando comportamento, si costruisce attorno a loro un nuovo contesto sociale in cui ci si può sperimentare in modo diverso ma comunque senza disagio e senza stress. Altrimenti il training si riduce a un puro programma di condizionamento, a un "lavaggio del comportamento". In questo caso il cambiamento comportamentale non potrà essere abbastanza integrato nella biografia personale e dovrà essere sempre ri-stimolato dall'esterno. Sicuramente vengono apprese anche tecniche di evitamento e di *keepcool* però quello che conta – riguardo al modello d'apprendimento di Bandura – è la ristrutturazione della relazione tra individuo e ambiente. Perciò la ricontestualizzazione (*reframing*) del comportamento individuale deve coincidere con un reframing dell'ambiente sociale dell'individuo, perché solo così questi può percepire il cambiamento comportamentale in senso positivo, accorgendosi di poter *essere efficace* in qualcosa.

A questo punto si potrebbe formulare una regola: il training all'antiaggressività nel carcere minorile o nell'istituto per minori deve essere successivamente affiancato dall'apertura (cauta) della struttura chiusa. Il training all'antiaggressività nella scuola richiede una corrispondente apertura della scuola verso lo spazio sociale (vedi sopra).

Negli interventi di training all'antiaggressività spesso non si ignora soltanto il problema del contesto ma anche l'aspetto pedagogico. È vero che si è pronti ad utilizzare il concetto di "pedagogia del confronto", ma il contenuto

pedagogico non scaturisce semplicemente dall'interazione di confronto. Soprattutto in contesti di terapia comportamentale è utile esplicitare e sviluppare la dimensione pedagogica, essa è decisiva per l'integrazione personale del cambiamento comportamentale e per la costruzione dell'auto-stima (vedi sopra). Già nella terapia comportamentale e nella psicologia del profondo viene attribuito un ruolo significativo alla relazione tra il pedagogo /terapeuta /educatore /insegnante e giovani in situazioni terapeutiche: lui/lei è un *oggetto di identificazione* positivo o negativo a seconda delle esperienze del singolo giovane; il suo intervento scatena emozioni di paura e odio e forse successivamente anche di vergogna e impotenza. Per questo la persona adulta di riferimento deve capire, durante il training all'anti-aggressività, in che modo proporsi ai giovani durante ma anche dopo gli incontri, per far sentire loro che esiste un interesse nei loro confronti, che si sta costruendo – nonostante tutte le provocazioni e tutti gli scontri – una reciprocità basata sulla fiducia, continuativa (“ambiente indistruttibile”) anche se i giovani durante il processo terapeutico vengono rigettati nell'impotenza. Le persone di riferimento che partecipano alla terapia comportamentale dovrebbero avere la possibilità di affrontare queste ambivalenze relazionali del loro ruolo pedagogico nell'ambito di una supervisione.

Punizione e metodo educativo

La punizione come riduzione temporanea e coatta della capacità di agire va intesa come un processo interattivo avente, di norma, una struttura bipolare: la finalità pedagogica della punizione indirizzata verso l'autore di un comportamento scorretto e la sua sensibilità consegue sempre a un'azione fallosa che deve essere sanzionata affinché la norma sociale violata sia rinvigorita e l'equilibrio sociale salvaguardato. Ogni punizione produce (strutturalmente) un effetto pedagogico. L'intervento punitivo deve sempre avere una valenza educativa in particolare quando è rivolto verso i minori in età evolutiva in cui fattori di rischio, interagendo tra loro, aumentano la probabilità di sviluppare comportamenti “potenzialmente devianti”. Perché la punizione sia efficace, il punitore deve esplicitarne le motivazioni e non destare mai umiliazione nei minori che la subiscono, cosa che potrebbe

danneggiarne l'autostima anche per un lungo periodo. Chi punisce deve trasmettere il messaggio che il castigo non implica soltanto una riduzione della possibilità di agire: la punizione può aprire nuove prospettive d'intervento, migliorare la conoscenza di sé e il contatto con la propria emotività. Occorre pertanto che sia garantita una sorta di "rete simultanea" di controllo e sostegno sociale, che nei casi più complessi – ad esempio la sospensione dalle lezioni o dai corsi di formazione – possa includere anche i genitori. A questi è affidato il compito di spiegare ai figli la valenza del proprio intervento.

Questo genere di "strategie punitive time-out" si sono dimostrate particolarmente efficaci in ambito formativo. Tuttavia il loro successo – anche in virtù della percezione dell'autostima elaborata da Meng – è determinata dalla condizione per cui i minori non devono sentirsi isolati o emarginati socialmente e dunque soppraffatti da un nuovo senso d'impotenza. Laddove non sussiste questa condizione, si assiste a una manifestazione delle pulsioni aggressive e di autoconservazione con conseguente sviluppo di condotte antisociali e generazione di nuovi conflitti. I bambini e gli adolescenti puniti con il metodo time-out non devono sentire minacciata l'appartenenza al gruppo dei pari. Pertanto è fondamentale che durante questo periodo di tempo sia mantenuto il contatto con i compagni di scuola o con gli amici, seppure in base ad accordi prestabiliti.

A questo proposito Winnicot conia il concetto di "ambiente indistruttibile" secondo il quale mostrare ai minori i propri limiti perché si confrontino con essi non deve rappresentare un intervento arbitrario, bensì dev'essere la componente fondamentale di un esito evolutivo sano: l'autoaffermazione aggressiva con tendenze antisociali va necessariamente contenuta all'interno di confini sociali definiti. Al contempo ai minori dev'essere trasmessa la certezza di continuare a essere amati e riconosciuti per quello che sono anche quando la loro condotta suscita rifiuto e riprovazione e va sanzionata in quanto contraria alle norme sociali. A questo principio si riconduce anche il concetto di "evoluzione dell'altro" elaborato da Meng. I confini funzionano solo se l'educatore è anche in grado di esplicitarne l'utilità e a non lasciare che siano percepiti come ordini o divieti impersonali. Solo in questo modo il bambino impara a riconoscere e a introiettare i limiti e le punizioni così che

in futuro potrà comprendere anche le norme di condotta e i valori sociali astratti.

I giovani si confrontano con i coetanei mantenendo più o meno la stessa distanza con cui si confrontano con la società adulta. Sebbene siano curiosi e più o meno consciamente desiderino crescere, vogliono tuttavia differenziarsi dalla maggior parte degli adulti che li circondano. Un'adeguata relazione pedagogica può quindi essere stabilita quando il minore prova ammirazione per *altri* adulti, vale a dire per quegli adulti che sanno liberarsi delle maschere e dei rituali costitutivi dei ruoli sociali che ricoprono, che non abusano del potere generazionale e che sono disposti all'ascolto. Come facilmente deducibile, questo tipo di relazione esclude i genitori da cui gli adolescenti devono comunque distaccarsi e con cui manterranno i rapporti nella vita privata. La relazione pedagogica si sviluppa invece con gli adulti all'esterno della famiglia, ovvero nello spazio pubblico, che sanno prestare ascolto alle problematiche dei giovani e per cui il rapporto con loro ne arricchisce la personalità di sfumature significative. In questo tipo di relazione, fondata sul reciproco coinvolgimento emotivo, l'imposizione di limiti non è percepita come un ostacolo o un rifiuto esterno, bensì come sfida personale nel rapporto con l'altro.

Epilogo

La nuova cultura del controllo e un atteggiamento psicologico nei confronti di comportamenti economico-sociali deregolati sempre più orientato verso la prudenza hanno contribuito alla messa in atto di meccanismi di prevenzione repressivi, in particolar modo nei confronti degli adolescenti. La società mira perlopiù a prevenire i comportamenti devianti e a correggere le carenze evolutive e le condotte contro-normative anziché individuare e prestare attenzione alle cause che hanno condotto all'adozione di atteggiamenti rischiosi.

Quando i minori rivelano di avere “problemi di droga” ecco che scatta immediatamente il campanello d'allarme e si dipinge un quadro terribile della situazione. Un maggiore ascolto e attenzione basterebbero a mettere in luce che si tratta di condotte e mentalità per mettersi alla prova, definire i propri limiti. Secondo i ricercatori il consumo di droghe leggere, quali hashish e marijuana, è proprio una delle componenti principali della cultura dei pari.

Quando all'interno delle aree urbane un gruppo di giovani disoccupati richiama l'attenzione della comunità per gli atti devianti che commette (furti, consumo di droghe in pubblico, molestie, aggressioni fisiche nei confronti dei più deboli), la società tende a vederli come potenziali criminali e quindi a stigmatizzarli e denunciarli alle forze dell'ordine. In questo contesto, gli assistenti sociali sono chiamati a intervenire e a mediare.

In un primo momento ci si potrebbe paradossalmente chiedere se i giovani vogliano occupare il “proprio” quartiere e combattere per non esserne esclusi. Sebbene riconosciamo in loro la forza e la capacità di autoregolazione in situazioni critiche, in particolare nell'ideare strategie di sopravvivenza e sostegno reciproco, è indispensabile creare un polo sociale verso cui dirigere le risorse del gruppo dei pari. Una soluzione in questo senso potrebbe rappresentarla l'installazione, nel quartiere, di un'agenzia di collocamento dove i giovani possono essere informati quotidianamente sulle

opportunità di lavoro come assistenti o nel settore dei servizi, così che le abilità formative apprese possano essere messe a frutto.

L'agenzia di collocamento funziona da centro di smistamento, ma anche come spazio di consulenza e accoglienza. Il gruppo sopravvive, ma è destrutturato in quanto i singoli membri sono supportati nella loro individualità; la comunicazione finalizzata ad aumentare l'autostima può avvenire tanto all'esterno quanto all'interno del gruppo, ma non è più esclusivamente orientata ai comportamenti trasgressivi al fine di garantire la coesione del gruppo. Gli assistenti sociali si trovano così a operare in condizioni di lavoro migliori senza essere sottoposti a carichi eccessivi di stress e ansietà. Attraverso l'agenzia di collocamento, che a sua volta va a integrare altre realtà sociali, gli assistenti sociali possono creare un nuovo spazio di consulenza e contribuire a stabilire delle reti sociali e in questo modo costruire dei modelli preventivi attivi.

Da questo esempio – in alcuni casi solo ideale, ma nella pratica già applicato con successo – derivano specifiche misure di prevenzione giovanile: esso trova fondamento nelle capacità di autoregolazione del gruppo e trasforma – in un nuovo contesto – il polo sociale in cui il gruppo dei pari può tornare a insediarsi e stabilire un contatto con il tessuto sociale. Per comprenderne il funzionamento dobbiamo affidarci, ancora una volta, al concetto di strategie adattive.

Bibliografia

- Adler, F. (1973). *Sisters in Crime*. New York: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bange, D. (2007). *Sexueller Missbrauch an Jungen. Die Mauer des Schweigens*. Göttingen: Hogrefe.
- Barthelmes, J. & Sander, E. (1994). Gewinn statt Gefährdung? Der Medienumgang von Jugendlichen als Ausdruck persönlicher Geschmackskultur. *Diskurs*, 1, pp. 30-42.
- Barthelmes, J. & Sander, E. (1997). *Medien in Familie und Peer-Group*. München: DJI-Verlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (trad. it.: Beck, U. (2000). *La società del rischio: verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.)
- Bender, D. & Lösel, F. (2005). Misshandlung von Kindern: Risikofaktoren und Schutzfaktoren. In Deegener, G. & Körner, W. (a cura di), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch* (pp. 317-346). Göttingen: Hogrefe.
- Bohnsack, R. et al. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt in der Gruppe*. Opladen: Leske & Budrich.
- Brückner, M. (2009). Gewalt in Paarbeziehungen. In Lenz, K. & Nestmann, F. (a cura di), *Handbuch persönliche Beziehungen* (pp. 791-811). Weinheim und München: Juventa.
- Bruhns, K. & Wittmann, S. (2002). *Ich meine mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen – Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bründel, H. & Simon, E. (2007). *Die Trainingsraummethode: Unterrichtstörungen, klare Regeln, klare Kompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Charlton, M. & Neumann-Braun, K. (1992). *Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung*. München: Quintessenz.

- Cohen, A. K. (1968). *Abweichung und Kontrolle*. München: Juventa (trad. it.: Cohen, A. K. (1984). *Controllo sociale e comportamento deviante*. Bologna: Il mulino.)
- David, K.-P. & Bange, D. (2002). Kriterien für die Rückführung sexuell missbrauchter Kinder in die Ursprungsfamilie. *Forum Erziehungshilfen*, 1, pp. 52-56.
- Davis, M. & Wallbridge, D. (1983). *Eine Einführung in das Werk von D. W. Winnicott*. Stuttgart. Klett-Cotta. (trad. it.: Davis, M. & Wallbridge, D. (1984). Introduzione all'opera di Donald W. Winnicott: spazio e confine. Firenze: Martinelli.)
- Deegener, G. (2006). Erscheinungsformen und Ausmaße von Kindesmisshandlung. Fachwissenschaftliche Analyse. In Heitmeyer, W. & Schröttle, M. (a cura di), *Gewalt: Beschreibungen, Analysen, Prävention* (pp. 26-44). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Durkheim, E. (1897/1973). Der Selbstmord. Neuwied: Luchterhand (trad. it.: Durkheim, E. (1897/1969). *Il suicidio: L'educazione morale*. Torino: UTET.)
- Durkheim, E. (1893/1988). *Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (trad. it.: Durkheim, E. (1893/1999). *La divisione del lavoro sociale*. Torino: Ed. di Comunità.
- Eisenstadt, S. N. (1966). *Von Generation zu Generation: Altersgruppen und Sozialstruktur*. München: Juventa. (trad. it.: Eisenstadt, S. N. (1971). *Da generazione a generazione*. Milano: Etas Kompass).
- Erdheim, M. (1988). *Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur: Aufsätze 1980-1987*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franzkowiak, P. (1986). *Risikoverhalten und Gesundheitsbewusstsein bei Jugendlichen: Der Stellenwert von Rauchen und Alkoholkonsum im Alltag von 15- bis 20jährigen*. Berlin: Springer.
- Fritz, J. & Fehr, W. (2003). Virtuelle Gewalt - Modell oder Spiegel?. In J. Fritz & W. Fehr (a cura di), *Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten* (pp. 49-60). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fuchs, M. & Luedtke, J. (2003). Gewalt und Kriminalität an Schulen. In Raithel, J. & Mansel, J. (a cura di), *Devianz und andere gesellschaftliche Probleme* (pp. 70-81). Opladen: Leske & Budrich.

- Funk, H. (1997). Familie und Gewalt. Gewalt in Familien. In Böhnisch, L. & Lenz, K. (a cura di). *Familien* (pp. 251-263). Weinheim und München: Juventa.
- Garland, D. (2001). *The culture of control: Crime and social order in contemporary society*. Oxford: Oxford University Press. (trad. it. Garland, D. (2007). *La cultura del controllo*. Milano: Il saggiatore.)
- Garland, D. (2003). Die Kultur der „High Crime Societies“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 43, p. 36-68.
- Gellert, K. (2007). *Vernachlässigte Kinder: Entstehung, Verlauf und Intervention*. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (trad. it.: Goffman, E. (2001). *Asylums*. Torino: Edizioni di Comunità.)
- Goffman, E. (1970). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gordon, T. (1992). *Familienkonferenz: Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*. München: Heyne (trad.it.: Gordon, T. (2014). *Genitori efficaci: Educare figli responsabili*. Molfetta: La meridiana.)
- Gottschalch, W. (1991). *Soziologie des Selbst: Einführung in die Sozialisationsforschung*. Heidelberg: Asanger.
- Gruen, A. (1997). *Der Verlust des Mitgefühls: Über die Politik der Gleichgültigkeit*. München : Dt. Taschenbuch-Verl.
- Gruen, A. (1993). *Der Verrat am Selbst*. München : Dt. Taschenbuch-Verl. (trad. it.: Gruen, A. (1992). *Il tradimento del Sé. La paura dell'autonomia nell'uomo e nella donna*. Milano: Feltrinelli.)
- Guggenbühl, A. (2008). Die Schule – ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In Matzner, M. & Tischner, W. (a cura di), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (pp. 150-167). Weinheim: Beltz.
- Guggenbühl, A. (1995). *Die unheimliche Faszination der Gewalt: Denkanstöße zum Umgang mit Aggression und Brutalität unter Kindern*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Hargreaves, D. H. et al. (1981). *Abweichendes Verhalten im Unterricht*. Weinheim: Beltz.

- Hartmann, T. (2006). Gewaltspiele und Aggression – aktuelle Forschung und Implikationen. In Kaminski, W. & Lorber, M. (a cura di), *Clash of realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit* (pp. 81-99). München: Kopaed.
- Heitmeyer, W. (a cura di). (1994). *Das Gewalt-Dilemma*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W., & Schröttle, M. (2006). *Gewalt: Beschreibungen, Analysen, Prävention*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Herriger, N. (1987). *Verwahrlosung: Eine Einführung in Theorien sozialer Auffälligkeit*. Weinheim: Juventa.
- Hess, H. (2007). David Garlands ‚Culture of Control‘ und die deutsche Kritische Kriminologie. In Hess, H., Ostermeier, L. & Paul, B. (a cura di), *Kontrollkulturen. Texte zur Kriminalpolitik im Anschluss an David Garland*. (pp. 6-22). Weinheim: Juventa.
- Hess, H., Ostermeier, L. & Paul, B. (a cura di). (2007). *Kontrollkulturen. Texte zur Kriminalpolitik im Anschluss an David Garland*. Weinheim: Juventa.
- Hirsch, J. & Roth, R. (1986). *Das neue Gesicht des Kapitalismus: Vom Fordismus zum Post-Fordismus*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Hirsch, M. (2002). Schicksale von Aggression und Autoaggression in der Spätadoleszenz. In Subkowski, P. (a cura di), *Aggression und Autoaggression bei Kindern und Jugendlichen* (pp. 37-53). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holzcamp, C. & Rommelspacher, B. (1991). Frauen und Rechtsextremismus. Wie sind Mädchen und Frauen verstrickt? *Sozial Extra*, 6, pp. 17-19.
- Honig, M. S. (1986). *Verhäuslichte Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Holtappels, H.G. (1993). Aggression und Gewalt als Schulproblem – Schulorganisation und abweichendes Verhalten.. In Schubert, W. & Melzer, W. (a cura di), *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus* (pp.116-146). Opladen: Leske & Budrich.
- Huber, G. (1990). Beratung als Lehren und Lernen. In Brunner E. & Schönig, W. (a cura di), *Theorie und Praxis von Beratung* (pp. 41-61). Freiburg: Lambertus.
- Hurrelmann, K. (1994). *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. et al. (1996). *Gegen Gewalt in der Schule*. Weinheim: Beltz.

- Jannan, M. (2010). *Das Anti-Mobbing-Buch: Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln*. Weinheim: Beltz.
- Jefferson, T. (1998). "Muscle", "hard men" and "iron" Mike Tyson. *Body and Society*, 4, pp. 77-98.
- Jung, H. (1993). Massenmedien und Kriminalität. In Kaiser, G. et al. (a cura di), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch* (pp. 345-350). Heidelberg: C.F. Müller.
- Jung, H. (1993a). Viktimologie. In Kaiser, G. et al. (a cura di), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch* (pp. 582-588). Heidelberg: C.F. Müller.
- Koch, E. & Resch, F. (2002). Psychodynamische und therapeutische Aspekte der Selbstverletzung. In Subkowski, P. (a cura di), *Aggression und Autoaggression bei Kindern und Jugendlichen* (pp. 158-173). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krafeld, F. J. (1992). *Cliquenorientierte Jugendarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Krafeld, F. J. (2001). Zur Praxis der pädagogischen Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen. In Schubarth, W. & Stöss, R. (a cura di), *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz* (pp. 271-288). Opladen: Leske & Budrich.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa.
- Lades, Manuel (2002): *Brutale Spiele(r)? Wirkung und Nutzung von Computerspielen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lamnek, S. (1993). *Theorien abweichenden Verhaltens*. München: Fink.
- Lamnek, S. (1994). *Neue Theorien abweichenden Verhaltens*. München: Fink
- Lazarus, R. S. (1981). Stress und Stressbewältigung – Ein Paradigma. In Philipp, S.-H. (a cura di), *Kritische Lebensereignisse* (pp. 198-232). München: Urban & Schwarzenberg.
- Lemert, E. M. (1974). Der Begriff der sekundären Devianz. In Lüderssen, K. & Sack, F. (a cura di), *Seminar: Abweichendes Verhalten I* (pp. 433-476). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lemert, E. M. (1951). *Social pathology: A systematic approach to the theory of sociopathic behavior*. New York: McGraw-Hill.

- Lösel, F. (1975). Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. In Brusten, M. & Hohmeier, I. (a cura di), *Stigmatisierung 2* (pp. 7-32) Neuwied: Luchterhand.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1990). Resilience in Adolescence. In Hurrelmann, K. & Lösel, F. (a cura di), *Health Hazards in Adolescence* (pp. 299-320). Berlin: Springer.
- Mannheim, K. (1965). Das Problem der Generationen (1926). In Friedeburg, L. v. (a cura di), *Jugend in der modernen Gesellschaft* (pp. 23-48). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Merton, R. K. (1968). Sozialstruktur und Anomie. In König, R. & Sack, F. (a cura di), *Kriminalsoziologie* (pp. 283-313). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Moeller, I. (2007): *Mediengewalt erhöht Aggressionspotenzial*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Moser, T. (1974). Jugendkriminalität und Sozialstruktur. In Lüderssen, K. & Sack, F. (a cura di), *Seminar: Abweichendes Verhalten I* (pp. 335-402). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Moser, T. (1993). Der listenreiche Säugling. Psychoanalytische Überlegungen zur neueren Säuglingsforschung. In Deutsches Jugendinstitut (a cura di), *Was für Kinder* (pp. 91-94). München: Kösel.
- Neumann, W. & Süfke, S. (2005). *Den Mann zur Sprache bringen*. Tübingen: Dgvt-Verl.
- Othold, F. (2003). Jugendcliquen und Jugenddelinquenz. In Schumann, K. F. (a cura di), *Delinquenz im Lebensverlauf* (pp. 123-144). Weinheim: Juventa.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Behavior therapy with aggressive children and adolescents*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Peters, H. (1995). Devianz und soziale Kontrolle. Eine Einführung in die Soziologie abweichenden Verhaltens. Weinheim: Juventa.
- Peters, H. (2009). Devianz und soziale Kontrolle: Eine Einführung in die Soziologie abweichenden Verhaltens (3^a ed. riveduta). Weinheim: Juventa.
- Quensel, S. (1970). Wie wird man kriminell? *Kritische Justiz*, 4, pp. 375-382.
- Quensel, S. (1986). Let's abolish theories of crime. *Kriminologisches Journal*, 1, pp. 11-23.

- Rixius, N (1991). Einander Helfen – im Schulalltag üblich? In Hurrelmann, K., Rixius, N. & Schirp, H. (a cura di), *Gegen Gewalt in der Schule: Ursachen – Vorbeugung – Intervention* (pp. 139-155). Weinheim: Beltz.
- Rühle, O. (1925). *Die Seele des proletarischen Kindes*. Dresden: Verlag am anderen Ufer.
- Rühle, O. (1929). Kindliche Kriminalität. In Lazarsfeld, S. (a cura di), *Technik der Erziehung* (pp. 328-336). Leipzig: S. Hirzel.
- Schirp, H. (1993). Die Schule als lebenswerter Arbeitsplatz für SchülerInnen und LehrerInnen. In Priebe, B. et al. (a cura di), *Gesunde Schule* (pp. 154-176). Weinheim: Beltz.
- Schröder, A. (1991). *Jugendgruppe und Kulturwandel: Die Bedeutung von Gruppenarbeit in der Adoleszenz*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Schubarth, W. (2003). Formen, Möglichkeiten und Grenzen der Gewaltprävention. In Raithel, J. & Mansel, J. (a cura di), *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter* (pp. 300-316). Weinheim: Juventa.
- Schubarth, W. & Ackermann, C. (1998). *Aggression und Gewalt: 45 Fragen und Projekte zur Gewaltprävention*. Dresden: Sächsische Landeszentrale für Politische Bildung.
- Subkowski, P. (2002). Zur Entstehung von Aggression und Autoaggression in der stationären Therapie am Beispiel von Patienten mit Essstörungen und von Müttern mit Kindern. In Subkowski, P. (a cura di), *Aggression und Autoaggression bei Kindern und Jugendlichen* (pp. 97-136). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Teuber, K. (2000). „Ich blute, also bin ich“: *Selbstverletzung der Haut von Mädchen und jungen Frauen*. Herbolzheim: Centaurus.
- Theunert, H. (1996). *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität: Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd-Verl.
- Theweleit, K. (1980). *Männerphantasien*. Hamburg: Rowohlt. (trad.it.: Theweleit, K. (1997). *Fantasia virili*. Milano: Il saggiatore.)
- Weidner, J. et al. (a cura di). (2008). *Gewalt im Griff*. Weinheim: Juventa.
- Winnicott, D. W. (1988). *Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bibliografia

- Winnicott, D. W. (1984). *Familie und individuelle Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer. (trad. it.: Winnicott, D. W. (1992). *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*. Roma: Armando.)
- Winnicott, D. W. (1984a). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wittmann, S. & Bruhns, K. (2001). Mädchen in gewaltbereiten Jugendgruppen – Kein Thema für die Jugendarbeit? *DJI-Bulletin*, 56, pp. 8-13.
- Ziegenhain, U. & Fegert, J.M. (a cura di). (2007). *Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ziehlke, B. (1993). *Deviante Jugendliche. Individualisierung, Geschlecht und soziale Kontrolle*. Opladen: Leske & Budrich.
- Ziehlke, B. (1992). „Fehlgeleitete Mädchen“ und „frühreife Lolitas“ – Geschlechtstypische Unterschiede der Jugenddevianz. In Tillmann, K.-J. (a cura di), *Jugend weiblich – Jugend männlich* (pp. 28-39). Opladen: Leske & Budrich.

L'autore

Lothar Böhnisch, Dr. rer. soc. habil., è professore emerito di scienze sociali presso l'Università di Dresda e professore ospite permanente presso la Libera Università di Bolzano.

Lothar.Boehnisch@unibz.it