

## **La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia**

*Angela Muschitiello*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Questo contributo intende sottolineare il profondo valore educativo del processo sia minorile che adulto, sia civile che penale, orientato a promuovere il cambiamento esistenziale del soggetto e, insieme ad esso, la assunzione di consapevolezza e responsabilità educativa del sistema familiare che lo circonda e che necessita, insieme a lui, di modificare i propri equilibri interni.

**Parole chiave:** cambiamento educativo; pedagogia; disagio esistenziale; prevenzione; promozione.

### **Abstract**

This grant is intended to emphasize the profound educational value of the process both child and adult, both civil and criminal, oriented to promote the existential change the subject and, with it, the assumption of awareness and educational responsibility of the family system that surrounds him and that needs, together with him, to modify its internal equilibrium.

**Keywords:** educational change; pedagogy; existential malaise; prevention; promotion.

### *1. Il Tribunale per i minorenni come agente di cambiamento educativo*

Il cambiamento è un risultato o un processo? Entrambe le cose, certamente. È un modo nuovo di disporsi di una situazione ed è anche il percorso che la situazione ha fatto per trasformarsi in qualcosa di diverso.

Questo è vero per le persone, per i sistemi familiari e per quelli sociali coinvolti in processi di sviluppo. Il cambiamento spesso avviene attraverso la *crisi*, pedagogicamente intesa come interruzione del processo

---

<sup>1</sup> Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Bari «Aldo Moro».

di crescita e di sviluppo di una persona verso il raggiungimento di un proprio equilibrio esistenziale o la messa in discussione di un equilibrio consolidato, magari disfunzionale, ma consolidato (Brezinka, 2005).

Chi si avvia al cambiamento attraverso la crisi, senza soccombere ad essa, manifesta l'intimo desiderio di avviarsi ad una crescita e ad una maturazione umana ed esistenziale che è tipica del processo educativo.

Al riguardo è stato efficacemente scritto:

Il processo educativo può manifestarsi come crescita, maturazione, sviluppo, anticipazione, presa di coscienza, acquisizione di conoscenze, di competenze, di abilità, ma implica sempre rapporti, relazioni, confronti, mediazioni, interventi, scelte, obiettivi, responsabilità, presenze, impegno, possibilità, sentimenti, pensiero, gioco, lavoro, sofferenza, gioia, solitudine, socialità, convergenze e conflittualità, positivo senso dell'esistere e struggente desiderio di annullarsi, esigenza di chiarezza, di razionalità e impulso a ripiegarsi nell'inconscio e nell'irrazionale, nella penombra dell'indecisione, forte richiamo di una coesione affettiva e tendenza a costruire uno steccato tra sé e gli altri, intensi stimoli a proiezioni spirituali e scelta di una cristallina laicità, acquisizione di una sistematica specializzazione e ricerca, talora disperata, di non perdere la propria identità, proiezione nel futuro e necessità di superare le difficoltà della minuta vita quotidiana, aspirazione a produrre cultura e drammatico senso del limite delle proprie capacità (Scurati, 2001).

Il processo educativo è quindi insieme crisi e desiderio di divenire, due facce della stessa medaglia del cambiamento, pedagogicamente inteso come maturazione personale e sociale del soggetto.

Ma il cambiamento così inteso non sempre si realizza in modo spontaneo. Ci sono casi in cui un soggetto da solo è in grado di attivare le proprie risorse interne per avviarsi ad una autonoma e graduale maturazione attraverso il fronteggiamento di una crisi, ma ci sono anche situazioni opposte che richiedono un intervento esterno per supportare persone che da sole non sono in grado, o non lo sono in un particolare momento della propria esistenza, di comprendere la necessità di avviare una trasformazione e un cambiamento per superare il proprio disagio e la propria crisi (Riva, 2004). Questi soggetti hanno bisogno che qualcuno si prenda cura di loro, nel senso pedagogico dell'aver a cuore il loro destino attraverso la realizzazione di azioni, progetti, relazioni che li mettano in condizione di desiderare il proprio cambiamento.

Se questo tipo di approccio educativo è necessario per supportare gli adulti, lo è ancora di più per sostenere i minori in disagio educativo e soprattutto quelli che si trovano ad attraversare un momento di crisi

esistenziale a causa del contatto con la giustizia minorile civile o penale. Si tratta di minori che, a causa di condizioni familiari e sociali diseducative, svantaggiate o devianti, subiscono o agiscono danni psicologici, fisici o materiali verso se stessi o verso gli altri che li portano a doversi confrontare con il Tribunale per i Minorenni (TM) per essere protetti e tutelati o in qualche modo “sanzionati”.

Di fronte alle storie e ai volti di questi minori il TM si pone con un approccio pedagogico volto a coniugare l'esigenza di fornire una risposta al disagio vissuto dal minore (sia quando è vittima che quando è artefice di atti trasgressivi), con la necessità di salvaguardare i processi evolutivi dello stesso, proteggendolo quindi dall'effetto di un contatto traumatico con il sistema giudiziario. In questo caso la *crisi* del minore non sta tanto nella motivazione che lo ha portato ad incontrare la giustizia, ma nell'incontro stesso con essa, incontro-scontro che lo costringe in qualche modo a prendere consapevolezza del proprio vissuto di disagio o di devianza e ad attivarsi rispetto ad essi.

Per far questo il giudice minorile (sia togato che onorario<sup>2</sup>) utilizza l'aula di tribunale e il momento dell'istruttoria per dar vita ad setting

---

<sup>2</sup> Il giudice onorario minorile ha fatto ingresso nel nostro ordinamento contestualmente all'istituzione del Tribunale per i Minorenni con il R.D.L. n. 1404 del 1934 e rappresenta sin da allora una figura del tutto particolare nel contesto giudiziario italiano. Psicologi, pedagogisti, psichiatri, medici, criminologi, assistenti sociali e professionisti con esperienza educativa nei servizi rivolti ai minori e alla famiglia possono infatti essere nominati a ricoprire il ruolo di giudice onorario minorile. Esso non svolge funzioni di consulenza tecnica o di assistenza scientifica ai giudici professionali, ma costituisce parte integrante e necessaria del collegio giudicante, ove l'interazione tra le competenze giuridiche dei giudici togati ed i saperi multidisciplinari di natura umanistica dei giudici onorari caratterizzano il Tribunale per i Minorenni come organo giudiziario specializzato a tutela del minore. Nell'ottica del superiore interesse del minore, infatti, il procedimento deve infatti sempre costituire un ambito nel quale la trattazione dei fatti di causa sia svolta in una dimensione prognostica ove le decisioni da assumere siano corroborate dalla comprensione dei fattori psicologici, pedagogici, sociali e medici in gioco. Ai giudici onorari minorili, nominati a seguito di bandi e selezioni triennali disposti dal Consiglio Superiore della Magistratura, è quindi chiesto di continuare a svolgere la propria professione al fine di rinforzare l'introduzione di saperi multidisciplinari vivi, attuali, verificati nell'operatività che possano interagire efficacemente con il sapere giuridico nell'espressione di una capacità di giudizio di alto spessore. Il giudice onorario svolge quasi tutte le istruttorie minorili e affianca sempre il togato in quelle che quest'ultimo svolge in prima persona. L'onorario, inoltre, collabora e si confronta con le competenze giuridiche del giudice togato per arrivare insieme (fermo restando il ruolo di decisore del togato) ad elaborare un provvedimento, provvisorio o definitivo, che tenga conto di tutti gli aspetti del problema. Nel testo d'ora in poi quando la scrivente parla di “giudice minorile” si



in fretta possibile, quando si interviene sulle relazioni personali si deve prima lavorare per capire e per non decidere. Si deve dotarsi di una serie di strumenti idonei a restituire ai genitori il loro ruolo, sostenendolo ed integrandolo”. Nel processo minorile il primo obiettivo è dunque l’accordo, il consenso, la soluzione meno traumatica. Rispetto a questo l’intervento del giudice avviene in seconda battuta, o in terza, o in quarta, o in quinta, non in prima. Tutti i casi hanno dentro, infatti, più o meno nascosta, una chiave di comprensione di quella singola situazione, che può diventare suggerimento, domanda di chiarimento, indirizzo di approfondimento, insomma “non decisione”, e che richiede approfondimenti ulteriori o tempo per verificare se avvengono mutamenti spontanei. Alla decisione si arriva quindi solo dopo che il nodo è stato rappresentato, esaminato, compreso da tutti i punti di vista (Blezza, 2009).

In quest’ottica la non decisione o la sospensione del giudizio è un modo per dare, in senso pedagogico, tempo all’ascolto e alla comprensione dei protagonisti e delle situazioni, una diversa dall’altra. Un tempo che non è solo quello legato alla lunghezza del procedimento e al numero di udienze di verifica e aggiornamento che si richiedono rispetto ad un caso, ma anche il tempo del singolo ascolto, che deve essere un tempo giusto, utile ad affrontare con calma tutte le questioni e gli aspetti, utile a far emergere i vissuti e le emozioni, i desideri e le aspettative dei presenti, ma anche un tempo rispettoso, che non sia invadente e che non abusi della fragilità dei minori o dei soggetti coinvolti nella sua vicenda, perché questo potrebbe creare danni ulteriori.

La delicatezza dell’ascolto nelle udienze minorili civili e penali richiede infatti competenze specifiche di natura umanistica, che sono quelle che motivano la figura del giudice onorario quale figura che affianca il giudice togato proprio nel contatto con i soggetti coinvolti nelle vicende giudiziarie per aiutarlo e sostenerlo nel delicato compito dell’ascolto e della comprensione delle dinamiche di natura pedagogica e psicologica ad esso sottostanti.

Nel momento dell’ascolto accade qualcosa che è di più della semplice verifica e ha a che fare con il prendersi cura del cambiamento.

Ma se tutto questo è vero viene spontaneo chiedersi: ma il processo non è fatto per giudicare e decidere? Cosa ha a che fare con il processo, l’educazione del minore? Il giudice, quando adotta provvedimenti e prende delle decisioni che incidono sulla sua vita, ferisce come il chirurgo o come un assassino? E lui, il giudice, come può orientarsi prima di incidere? Fino a che punto il giudice deve far prevalere l’esigenza di educare con quella di decidere e intervenire?

Sono queste delle domande a cui a prima vista appare difficile rispondere. Tradizionalmente infatti decisione e ri-educazione riguardano due ambiti distinti, se non contrapposti, e definiti in particolare dalla inconciliabilità tra la decisione o sanzione imposta dal tribunale e l'adesione volontaria che deve motivare il soggetto nei confronti di un qualsivoglia progetto formativo che lo riguarda. Ma la scommessa del TM è tutta qui. Qui si trova il punto nevralgico della sua filosofia, apertamente orientata a volersi occupare del profilo pedagogico che attiene alla educazione del minore accanto a quello giuridico della decisione sulla sua sorte (Chiosso, 2009).

Il legislatore minorile ha visto, cioè, nel processo in cui il minore è chiamato a rispondere di un determinato comportamento, una possibile occasione per occuparsi anche (o in primo luogo) del suo percorso educativo e formativo. In questa prospettiva in alcuni casi (soprattutto nel processo civile) l'iter processuale è protratto nel tempo per dare spazio al cambiamento prima della decisione finale, ed in altri invece (soprattutto in ambito di processo penale) è interrotto (con l'istituto del perdono giudiziale o della irrilevanza del fatto) o sospeso (con l'istituto giuridico della messa alla prova) in attesa dell'esito di una prova che dia al minore spazio, tempo e opportunità di avviarsi ad un cambiamento. In tutti questi casi insomma, il processo minorile è un processo che nega se stesso, per consentire una conclusione processuale (oltre che sostanziale) dal significato e dai contenuti ben diversi da quelli della decisione impositiva e della sanzione, ma di grande valore educativo.

### *3. L'ascolto del minore come ricerca-azione educativa*

Motivare, rafforzare, chiarire le conseguenze di un comportamento reiterato, limitare, confrontare e, soprattutto, ascoltare e comprendere, sono atti connaturati alle decine di udienze che ogni giorno si svolgono nelle sedi giudiziarie minorili e atti che il giudice minorile deve saper svolgere con cura e con pazienza. Se un genitore, se un adolescente, escono dall'ufficio del giudice con una consapevolezza, un proposito, un'idea in più o diversa dalle precedenti, questo probabilmente produrrà effetti e sviluppi educativi nel futuro di quel minore o di quella famiglia. Il giudice minorile, che realizza questo tipo di ascolto quindi, non può mai pensarsi al di fuori o al di sopra della realtà a cui si accosta. L'udienza che realizza diventa una tappa del percorso evolutivo del minore e dei soggetti coinvolti con il suo percorso di vita, un momento in cui far acquisire ai soggetti coinvolti consapevolezza del proprio *hic et nunc* e,

ove possibile, avviare un processo di ristrutturazione e promozione della propria esistenza.

In questa prospettiva si può dire che l'azione dell'ascoltare costituisce una attività di ricerca azione-pedagogica in cui il giudice con la sua osservazione e con il suo intervento e presenza non è indifferente alla realtà di cui si occupa. Il suo solo esserci la modifica e la orienta. La sua presenza ha un valore che va oltre le interpretazioni di cui è capace ed è valido sia in sé che per la relazione che instaura con il minore e con i soggetti che ruotano attorno a lui. L'intervento del giudice minorile, cioè, realizza un'azione che fa leva sulla relazione e comunque ne tiene conto, anziché esserne travolta diventando una ricerca azione educativa (Mortari, 2007).

Per poter adottare questo approccio pedagogico il giudice minorile deve essere mosso dalla intima propensione a non smettere mai di credere nel cambiamento possibile cercando così costantemente, tra i propri strumenti, quelli più idonei ad affrontare ogni situazione e ad orientarla nel senso della promozione dell'umano.

Per far questo il giudice minorile deve mantenere una stretta relazione con i servizi del territorio, conoscere le sperimentazioni e ciò che stanno dando, qualche volta suggerirne l'applicazione. Il giudice non può pensarsi separati dalle altre strutture sociali, deve impastarsi almeno un po' con i percorsi della mediazione, con la presa in carico degli autori di violenza, con il supporto alle vittime, con il superamento del trauma. Alzare la testa dal singolo fascicolo, lavorare per il cambiamento, è rilevare esigenze sociali che tante famiglie una alla volta rendono tangibili e farle presenti a chi potrà farsene carico, come nei fatti spesso accade nella relazione tra autorità giudiziaria minorile e territorio, perché in un tribunale per i minorenni si raccoglie un condensato di emergenze che fortunatamente non esauriscono la realtà ma ne individuano tendenze diversamente non avvertibili, variazioni relative proprio alla sua parte più fragile e sofferente della società.

#### *4. Conclusioni: il diritto minorile come diritto mite per promuovere la responsabilità pedagogica*

Alla luce delle considerazioni fin qui evidenziate emerge che il nucleo vero della specializzazione richiesta per ogni giudice minorile è quello di dover decidere solo se necessario e nella misura strettamente necessaria al cambiamento.

Bisogna però a questo punto chiedersi se il cambiamento come aspirazione del TM, legittimi il diritto di quest'ultimo ad imporre ai soggetti

che ruotano intorno al minore di modificare i propri comportamenti ove ritenuto necessario alla sua tutela e alla sua cura.

Se un genitore è tossicodipendente, cioè, è ammissibile prescrivergli in un decreto provvisorio di seguire un percorso terapeutico? È ammissibile cioè imporgli un cambiamento nell'ottica della tutela del diritto di suo figlio?

Per alcuni giudici certamente sì, in un'ipotesi di cambiamento che renda nuovamente possibile una relazione equilibrata tra genitore e figlio. Per altri no perché il compito è decidere al presente, mettere in sicurezza il bambino magari molto lontano dal genitore e valutare poi cosa fare soltanto dopo nel caso in cui il genitore si disintossicherà. Delle due posizioni la seconda vuole fare presto e non vede lontano. La prima si sforza di guardare in prospettiva. Il giudice che invita alla cura considera cioè la tossicodipendenza un ostacolo all'esercizio della genitorialità e, ponendo al centro il diritto del minore, chiede che il genitore liberamente scelga se dare priorità alle sostanze o al legame con il figlio. In questo quadro ciò che il genitore non può fare è evitare di scegliere (o scegliere entrambe le cose, che poi è lo stesso).

In tal senso è evidente che il TM agisce una forzatura in quanto pone il genitore dinanzi ad una decisione che, indisturbato, avrebbe forse evitato di compiere: scegliere di agire in modo responsabile sforzandosi di limitare la propria libertà personale per tutelare il proprio figlio. Un giudice che fa questo, agisce forse inconsapevolmente, nella prospettiva dell'etica pedagogica, assumendosi il diritto e il dovere di andare oltre perfino al principio costituzionale della libertà di cura, a favore della tutela di un minore che non può, da sé, chiedere ai genitori di cambiare, o cambiare genitori, e a volte neppure chiedere aiuto perché molto piccoli o molto in difficoltà (Ulivieri, 2014).

Cosa succede quando i genitori non rispettano le indicazioni e le prescrizioni di cura e sostegno proposte dal TM?

Posto che quel genitore resta libero di non intraprendere alcun cambiamento, assumendosi tutte le conseguenze che gliene potrebbero venire nella relazione con il figlio, il giudice minorile, dopo aver sperimentato tutte le soluzioni possibili, dovrà tutelare il minore limitando o dichiarando la decadenza della responsabilità genitoriale, allontanandolo nei luoghi e nei modi più opportuni per lui in considerazione della sua età, del suo percorso scolastico e dei suoi legami sociali che devono essere salvaguardati il più possibile per evitargli traumi ulteriori.

Risulta calzante in tal senso un intervento di Zagrebelsky: "Un punto a cui tengo è che il diritto mite non vuol dire diritto permissivo, anzi do-

vrebbe essere il diritto che richiama al massimo il senso di responsabilità e di libertà, ma che deve decidere quando tale assunzione di responsabilità non è possibile” (Pazé, 2010).

### *Bibliografia*

- Becchi E. (2010): *I bambini nella storia*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (2002): *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Bergamo: Junior.
- Bertin G.M., Contini M. (2004): *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1988): *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bleza F. (a cura di) (2009): *Pedagogia della prevenzione*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Bobbio A. (2011): *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Bobbio A. (2013): *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali ed orizzonti formativi*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli A. (2015): *Valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Brezinka W. (2005): *Obiettivi e limiti dell'educazione*. Roma: Armando.
- Cambi F. (2005): *La pedagogia generale oggi: problemi di identità*. In: F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso G. (2009, a cura di): *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Contini M.G. (2012): *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Corsi M. (2003): *Il coraggio di educare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2001): *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Demetrio D. (1992): *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri L. (2007): *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini e Associati.
- Fornaca R. (1991): *Società e cultura complesse, educazione nuova e pedagogia*, in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994): *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Galli N. (2007): *La famiglia, un bene per tutti*. Brescia: La Scuola.
- Laporta R. (2001): *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.
- Macinai E. (2013): *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.

- Mantovani S. (a cura di) (1998): *La ricerca sul campo in educazione I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2006): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mozzanica C. (2005): *Pedagogia della/e fragilità*. Brescia: La Scuola.
- Muschitiello A. (2008): *Ragazzi contro o contro i ragazzi. Dal bullismo alla criminalità*. Roma-Bari: Laterza.
- Pati L. (1995): *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, Brescia: La Scuola.
- Pati L. (a cura di) (2008): *Famiglie affidatarie – risorsa educativa della comunità*. Brescia: La Scuola.
- Pazé P. (2010): La mitezza del diritto e delle istituzioni negli interventi e nei procedimenti per le persone, la famiglia e i minori di età. Intervista a Gustavo Zagrebelsky. *Cittadini in crescita*, n. 1.
- Riva M.G. (2004): *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Riva M.G., Chiosso G. (2009, a cura di): *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Rossi B. (2002): *Pedagogia degli affetti. Orizzonti culturali e percorsi formativi*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi B. (2005): *La criminalità minorile. Elementi di criminologia e psicologia forense*. Roma: CLITT.
- Scurati C. (2001): *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Silva C. (2012): *Gli adolescenti, la multiculturalità e il bisogno di un'appartenenza al plurale*, in C. Betti, C. Benelli (a cura di), *Gli adolescenti tra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*. Milano: Unicopli.
- Silva C. (2013): *Mediare nella società multiculturale: il punto di vista della pedagogia interculturale sulle pratiche di MGF*. In: E. Urso (a cura di), *Mediazione e famiglia tra conflitto e dialogo. Una prospettiva comparatistica ed interdisciplinare*, Firenze: Firenze University Press.
- Sirignano F.M. (2012): *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sità C. (2005): *Il sostegno alla genitorialità- Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Traverso A. (2016): *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti, contesti*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S. (2014): *Nascita del sentimento dell'infanzia attraverso tracce, indizi, memorie, immagini di bambini*. In: Minichiello, G. Clarizia, L. Attinà, *Saggi in onore di Giuseppe Acone*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Xodo C. (a cura di) (2008): *Dopo la famiglia, la famiglia. Indagine sui giovani tra presente e futuro*. Lecce: Pensa MultiMedia.