

Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione

The right to reborn in the time of penalty: the space of training

ELENA ZIZIOLI, ELISABETTA COLLA¹

This article, written in two voices, tries to outline the strategic role of training in the renovation process of the prison device, to which the civil society increasingly asks to transform into an integrated institution of the territory. In this perspective it is analyzed the concept of training and education - calling to mind some good practices on the basis of reflections made in recent European debates - not only as a resource for change, as much for the offenders adults as for juvenile, but also for a revision of the same concept of 'penalty' and for the consolidation of a restorative justice model.

La crisi del dispositivo: un confronto a più voci

La conciliazione tra la domanda di sicurezza sociale e l'allestimento di un dispositivo come quello carcerario, che, con forza, sostenga il dettato costituzionale del valore riabilitativo e risocializzante della pena, è una continua sfida.

Negli ultimi anni si sono rinnovate e inasprite le critiche sulla situazione carceraria italiana e sull'efficacia del dispositivo stesso; non sono, infatti, solo gli abolizionisti² a ritenere che gli istituti penitenziari non siano più luoghi dove sia possibile rieducarsi e le recenti sentenze di condanna della Corte Europea per i Diritti dell'Uomo di Strasburgo, per trattamento inumano e/o degradante, hanno denunciato l'indifferibilità di un rinnovamento. Del resto, l'adozione dall'inizio degli anni Novanta di politiche cosiddette securitarie, di «*prison-fare*», come le ha definite il magistrato Massimo Pavarini³, ha ridotto le carceri sempre più a 'disariche sociali', contribuendo al fenomeno del sovraffollamento e inasprendo quegli aspetti di disumanizzazione e spersonalizzazione propri delle istituzioni totali.

Il sistema carcerario è debole sotto più punti di vista: le norme sono scollate dalle urgenze attuali; le strutture sono inadeguate, quando non fatiscenti; si ricorre in modo più frequente, ma non soddisfacente alle misure alternative; gli operatori professionali sono sottodimensionati rispetto alla numerosità dei detenuti e impreparati ad affrontare le nuove sfide, *in primis* quella multiculturale. Dagli anni Novanta sino a oggi, infatti, si è registrata una presenza sempre più significativa di reclusi stranieri, proporzionalmente più alta nelle sedi del Centro-Nord⁴. Secondo i dati aggiornati al 31 gennaio 2016, su una popolazione detenuta totale di 52.475, 17.526 sono stranieri. Se ci si addentra nel dato specifico, si scopre che sono rappresentati pressoché tutti i Paesi dei cinque continenti, con punte significative per quanto riguarda il Marocco, la Romania, l'Albania, la Tunisia.⁵

Alessandro Margara già nel 2002 riconosceva che la presunta neutralità del carcere e, quindi, ogni forma di negazione delle differenze individuali e delle diversità culturali si traduce in un'indifferenza alle storie e alle singole esistenze, e perciò ai bisogni e alla dignità dell'essere umano⁶.

Il trattamento del detenuto è, infatti, ancora pensato per un'utenza prettamente italiana, che risponde a caratteristiche spesso difformi da quella attuale (straniera, poco alfabetizzata, proveniente da bassi strati sociali). L'eterogeneità dell'utenza è sicuramente un fattore che ha messo in crisi il dispositivo.⁷ Come è stato dimostrato, il recente fenomeno del multiculturalismo ha contribuito in maniera decisiva a far emergere le contraddizioni e le arretratezze del sistema penitenziario. Tale situazione si accentua nel caso della detenzione femminile che, seppur a livello numerico decisamente inferiore, nel trattamento, sconta un maggiore scarto tra le dichiarazioni di principio, soprattutto le norme sancite dalle recenti Raccomandazioni europee, e le pratiche, come peraltro evidenziato dalle associazioni che lavorano a tutela dei diritti della popolazione detenuta. Gli Istituti sono stati, infatti, pensati in un'ottica «maschiocentrica»⁸ e, oltretutto, l'esperienza della carcerazione per le donne riguarda maggiormente identità fragili, poco tutelate.⁹

Del resto, è in crisi la stessa idea di 'rieducazione' introdotta dalla nota Riforma penitenziaria del 1975 (legge n. 354/75, *Norme sull'Ordinamento Penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*), che in Italia ha adeguato il trattamento dei ristretti ai sistemi più avanzati di privazione della libertà personale, recependo i principi enunciati da organismi internazionali come l'ONU e il Consiglio d'Europa, e che è stata successivamente rivista e modificata dal D.P.R. n. 230/2000, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*.

Cosa significa, infatti, oggi rieducare, alla luce di una società multiculturale e globalizzata, sullo sfondo del dibattito internazionale che sostiene l'applicazione di una giustizia, non più retributiva, bensì riparativa? Gli interventi sono davvero al riparo da logiche conformanti, dal mero custodialismo, da una concezione, per certi versi, afflittiva della pena?

Sono interrogativi provocatori che purtroppo rivelano, a un'analisi approfondita, resistenze e ambiguità e ripropongono alcuni nodi critici da sempre connaturati al dispositivo carcerario: libertà e responsabilità vs controllo e punizione; soggettività vs omologazione; scelta vs imposizione; socializzazione vs reclusione.¹⁰ Sono nodi,

peraltro, che a giudizio di chi scrive, legittimano l'azione educativa e interrogano il sapere pedagogico affinché il modello detentivo possa essere ripensato, scongiurando il pericolo che i tentativi di rinnovamento siano appannaggio solo dei giuristi. Il rischio è quello di burocratizzare l'azione educativa o di ingabbiarla all'interno di percorsi non liberanti, né responsabilizzanti, ma, in un certo qual modo, ancora punitivo-repressivi. Vi è anche la tentazione di assumere atteggiamenti rinunciatari e cioè che la stessa riflessione pedagogica, seppur chiamata a rilevare le urgenze educative dei territori, specie se di confine come il carcere,¹¹ non colga la sfida, trascurando che l'educazione acquista senso e riscopre valori proprio nei contesti più estremi e, perciò, offre contributi importanti per contrastare quelle «resistenze emotive»¹² di ostacolo alle prospettive innovatrici. Si tratta di resistenze spesso frutto della paura, di un sentire comune che alimenta pregiudizi, che consolida stereotipi, che ritiene che la reazione punitiva sia l'unica e giusta risposta a determinati reati, dimenticando che nessuna persona è mai riducibile all'atto, seppur efferato, che compie.

Nel procedere nell'analisi, anche per restituire il senso di un impegno collettivo, è indispensabile un rimando agli *Stati Generali dell'esecuzione penale*, avviati dal Ministro della Giustizia Andrea Orlando il 16 maggio 2015, per mettere a punto un modello «costituzionalmente orientato» di esecuzione delle pene. È stata utilizzata, per certi versi, una metodologia inedita, attraverso un confronto a più voci, tramite tavoli di lavoro, cui hanno dato il loro contributo i diversi attori che operano nel sistema (dalle professioni giuridiche al volontariato, dal mondo dei garanti dei detenuti a quello accademico).

Nel documento finale, licenziato nell'aprile del 2016, è possibile cogliere le linee d'indirizzo per realizzare il rinnovamento tanto auspicato:

riportare l'esecuzione penale entro una cornice di legalità costituzionale e sovranazionale, ma anche sostituire ogniqualvolta sia possibile, al muro di un carcere - che depaupera la collettività della parte di sé che ne resta al di là, senza preservarla da nuovi fatti traumatici - la proposta di un difficile e laborioso cammino di rientro per chi, allontanatosi con la sua condotta dalla comunità, voglia e sappia intraprenderlo. La società che offre un'opportunità ed una speranza alle persone che ha giustamente

condannato si dà un'opportunità ed una speranza di diventare migliore¹³.

Al di là della tensione utopica, si tratta di obiettivi e finalità che ribadiscono la necessità di una nuova cultura della pena, contrastando le politiche di «*prison-fare*» e superando quelle «resistenze emotive» già citate.

Si chiede, pertanto, di ricorrere a una detenzione meno 'carceraria', a una diversa quotidianità all'interno degli istituti, alla tutela dei soggetti più vulnerabili, perché troppo spesso «il carcere punisce anche parti che la persona forse non sapeva di avere, parti innocenti che magari si scoprono solo quando vengono ammutolite a forza, e recise».¹⁴

Nella costruzione delle opportunità per incrementare le possibilità di riscatto e di cambiamento, espresse nelle righe succitate, è necessario avviare una riflessione seria sulla «significatività» del tempo ristretto che, come ha ricordato anche Mauro Palma nel recente seminario indetto dall'EPAL,¹⁵ deve essere «diversamente impiegato», non più sospeso o «sottratto», un tempo, dunque, «di opportunità per un ritrovamento personale».¹⁶ Si tratta di un'operazione che non può prescindere da un'azione rieducativa in senso stretto, in grado di sottrarre il detenuto da una situazione di mera soggezione passiva, attraverso un paziente e costante «lavoro pedagogico»¹⁷ che acquista il senso di una vera e propria scommessa e non può prescindere dalle dimensioni affettive ed emotive per la ricostruzione dell'autostima, il recupero dell'autonomia personale e dell'identità.

Il percorso di trasformazione e di cambiamento cui si è accennato, prevenendo per l'individuo recluso una vera e propria 'rinascita', è, infatti, in parte condizionato dal processo di torsione e di decostruzione identitaria indotto dalla condizione stessa di detenzione; processo, peraltro ampiamente indagato dalla letteratura scientifica che ha denunciato non solo i rischi della spersonalizzazione del dispositivo carcerario, ma anche quelli più insidiosi, della cosiddetta «eterodirezione», costringendo il detenuto all'osservanza formale delle regole, rispetto all'assunzione consapevole del proprio processo di 'riabilitazione'.

Ciò implica appunto un ripensamento profondo delle attività programmate per coloro che vivono la particolare

condizione della privazione della libertà personale, in una logica più che di trattamento, di diritto.¹⁸

La formazione come risorsa per la rinascita e il cambiamento

Bernard Schwartz affermava che «il sapere apporta dignità, e la dignità è un bisogno primario»¹⁹ e questo vale ancora di più per un soggetto in regime di detenzione. In queste pagine, seppur sinteticamente, tenteremo perciò di evidenziare come la formazione, anche alla luce della centralità assunta nell'epoca del *life long learning*, si qualifichi non solo come una delle esperienze educativamente più significative per la responsabilizzazione e la rieducazione sociale del detenuto, ma anche per la realizzazione dei processi di rinnovamento del dispositivo carcerario stesso.

In altra sede, nel tentativo di individuare le risorse cui si può ricorrere per cambiare, per rispondere alla vocazione ontologica di «essere di più», si è sostenuta la necessità di trasformare realmente il tempo della pena in tempo dell'apprendere²⁰.

Si è cominciato analizzando l'incontro tra i due mondi: quello carcerario e quello scolastico, mettendone in luce difficoltà, resistenze, punti di forza.

In quest'ambito il cantiere carcere offre spunti interessanti che possono indurci a riflettere, a riscoprire la vocazione educativa delle nostre scuole, a superare approcci a volte asfittici.

Per un detenuto il ritornare tra i banchi, al di là della mera utilità, assume, infatti, valenze speciali; ha spesso il sapore di una nuova giovinezza e si riscoprono le emozioni legate all'apprendere: fatica, ma anche soddisfazione dei risultati raggiunti, desiderio di conoscere, ma anche paura di non riuscire.

Alcune volte si assiste a una vera e propria bulimia: ci s'iscrive a tutti i corsi disponibili per sottrarsi ai tempi vuoti, per placare l'irrequietezza, per darsi una possibilità, per provare a se stessi che si può cambiare prendendo le distanze da ciò che si è stati.

Del resto, la stessa storia della pedagogia penitenziaria²¹ insegna come l'istruzione si sia imposta come elemento irrinunciabile del cosiddetto trattamento. In seguito al lavoro svolto dai Tavoli degli *Stati Generali* che, come già

precisato, hanno avuto il pregio di rappresentare uno sforzo collettivo, tentando di offrire una *vision* chiara che possa orientare gli interventi e che non si limiti alla pura enunciazione della norma, è stato chiesto di ripensare e ridisegnare il modello di istruzione e di formazione all'interno degli istituti penitenziari «in una logica di integrazione e coesione per tendere alla riabilitazione della persona ristretta e, soprattutto, per sostenerne il benessere psico-fisico», tenendo conto «di una popolazione adulta culturalmente composita e spesso caratterizzata da un forte disagio sociale».²²

Per quanto riguarda specificamente l'istruzione, si afferma l'esigenza di incrementare e sostenere, anche con forme di *counseling* e l'utilizzo delle nuove tecnologie, la partecipazione dei detenuti ai percorsi, con l'aumento delle sezioni di scuola carceraria di ogni ordine e grado e di una razionalizzazione dei poli universitari penitenziari, diffusi sul territorio nazionale in maniera non omogenea.²³

Nell'analisi delle pratiche si evince che non sono isolati i casi in cui si riesce a rendere più attraenti e attuali le materie di studio, con il superamento di una didattica meramente disciplinare, allestendo laboratori 'per imparare facendo' e ricorrendo al dispositivo autobiografico. Del resto, l'eterogeneità dell'utenza per la massiccia presenza di stranieri, specie nei corsi di alfabetizzazione, impone una didattica laboratoriale di tipo collaborativo, e quasi quotidianamente docenti e formatori sono chiamati a rivedere i programmi²⁴.

La direzione è quella di sostenere azioni di *empowerment* in una logica di diritto in cui la formazione a tutto campo assuma sempre più centralità per concedere realmente al detenuto una 'seconda opportunità'.

Alla luce degli ultimi esiti della riflessione politica e scientifica quale modello, quindi, è auspicabile sostenere?

Oggi si tende soprattutto a privilegiare un approccio olistico per promuovere lo sviluppo delle abilità personali anche attraverso percorsi espressivi e creativi, ad integrazione e completamento di quelli scolastici e professionali.

Non è un caso che gli stessi Stati Generali abbiano affrontato nello stesso Tavolo tecnico i temi dell'istruzione, delle attività culturali, di quelle artistiche e sportive e che per le stesse attività culturali venga

abbandonata l'idea del mero intrattenimento o del riempitivo.²⁵

Quando l'*European Prison Education Association* (EPEA)²⁶ ha introdotto la formula suggestiva di «arena di apprendimento», ha inteso proprio richiamare l'attenzione dei decisori e l'impegno di operatori e professionisti a concepire il carcere stesso come uno 'spazio formativo' rigenerativo.

L'idea della creazione appunto di uno «spazio formativo» «attraente e interattivo», multifunzionale, è sostenuta anche nella relazione tecnica degli Stati Generali:

andrebbero riunite tutte le attività che compongono il complesso degli interventi trattamentali, affinché in tutte, istruzione, lavoro, attività culturali, artistico/ricreative, ludico-sportive, biblioteca e laboratorio, ci sia un comune "fil rouge", secondo una logica di apprendimento permanente, condivisa e finalizzata alla promozione personale, sociale e culturale del detenuto.²⁷

Si tratta, dunque, di uno spazio pensato, quindi, anche per la socialità e la relazione, al fine di stimolare un approccio critico al proprio vissuto, ma, nel contempo, un'attiva progettualità del futuro.²⁸

In un'ottica di educazione alla legalità e di cittadinanza attiva, i luoghi della pena si ridefiniscono così, sempre più, come istituzioni in grado di dialogare con i diversi sistemi del territorio per programmare interventi unitari e coerenti in vista della piena ed efficace inclusione sociale delle persone detenute.

Se ci si addentra nel dettaglio, si coglie che nella progettazione, tra le metodologie didattiche, si privilegiano «le tecniche esperienziali e narrative» per consentire e favorire la conoscenza profonda della persona, valorizzando l'iter pregresso.

Si fa riferimento anche a «percorsi basati sulla realtà» che consentano cioè di percepire l'utilità immediata e concreta delle competenze acquisite, in vista dell'auspicabile re-ingresso sociale e lavorativo, promuovendo la capacità di autonomia nella vita quotidiana.

Per rafforzare la motivazione ad apprendere e sostenere il processo di responsabilizzazione, rispetto al percorso formativo intrapreso, vanno tenuti in conto i bisogni espressi e gli interessi manifestati dagli stessi detenuti.

In sintesi, si tratta di programmare un'offerta «non rigida, né preconfezionata, ma modulare, flessibile e personalizzata», per superare l'assetto tradizionale dei corsi, a favore di una «dimensione educativa trasversale e permanente» che tende a rafforzare il soggetto nella propria autostima, ricostruendo il sistema di valori.²⁹

Dalle iniziative promosse dalla Commissione europea emergono piste di ricerca interessanti³⁰ che possono orientare la riflessione e i processi trasformativi, oltre a privilegiare l'approccio olistico succitato. L'invito è condividere le buone pratiche, promuovere progetti innovativi, investire nella riqualificazione degli operatori. Interessante è lo spoglio di due Rapporti rispettivamente del 2011 e del 2013: *Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*³¹ e *Prison Education and Training in Europe Current State – of Play and Challenges*³², validi per studiare approcci originali e adatti ad un contesto così specifico, con esempi concreti di buone prassi realizzate con successo nei vari Paesi europei. Accanto al bisogno di sperimentare emerge la necessità di rendere coloro che vivono un'esperienza di detenzione protagonisti e costruttori del loro stesso processo di cambiamento, proprio attraverso percorsi di apprendimento ad ampio raggio.

La specificità minorile nei percorsi formativi

In tale contesto appare di centrale importanza rivolgere l'attenzione anche ai percorsi di formazione, educazione e responsabilizzazione dei 'minorenni'³³ autori di reato o entrati in contatto, a vario titolo, con il circuito penale e la Giustizia minorile. Infatti, in qualità di persone³⁴ i cui processi psico-sociali risultano ancora in fase evolutiva e di sviluppo, saldi delle certezze costituzionali (che invocano pari opportunità e carcere 'rieducativo'), dell'ordinamento penitenziario (L.354/1975) e del processo penale minorile³⁵ - normative che assicurano e tutelano i diritti alla formazione ed allo studio di adulti e minorenni inseriti in strutture detentive, anche nei casi di reati gravi - nei confronti dei minori dev'essere promossa un'azione la cui valenza generativa e trasformativa si basi sulle relazioni positive con gli operatori (educatori, insegnanti, volontari), sullo sviluppo delle motivazioni e

competenze personali ed il rinforzo dell'autoefficacia³⁶, e soprattutto su quella apertura al dialogo, al confronto dialettico ed alla responsabilizzazione 'dinamica' prevista da tutti gli strumenti della giustizia riparativa, dalle più basilari attività riparatorie (scrivere una lettera di scuse) fino alla mediazione fra vittima e reo.

Tali elementi possono sviluppare la capacità di 'resilienza'³⁷ di soggetti che, in molti casi per la prima volta, sono chiamati da adulti significativi a porsi di fronte ad un progetto di vita, che implica un loro coinvolgimento attivo. Numerosi studi indicano infatti che, per aiutare i giovani in difficoltà e consentire loro di riprendere una sana evoluzione psichica, sia necessario agire su alcuni fattori principali, quali il temperamento personale, il significato culturale ed il sostegno sociale³⁸: l'approccio pedagogico prevede quindi reciprocità, attiva le risorse personali ma coinvolge anche il gruppo e la comunità. L'approccio psicologico, in prospettiva sistemica, pone l'accento sia sui fattori di rischio (adattamento a situazioni di stress e di rischio psico-sociale) che su quelli di protezione (*stress-resistance*) della resilienza individuale.³⁹

Proprio negli ambiti evidenziati, secondo una visione condivisa da numerosi autori e da buona parte delle normative europee, tendente a convertire la mera sanzione in esperienza di auto-consapevolezza, di 'opportunità' educativa e di riscatto sociale, sarà possibile ripensare realmente ai percorsi esistenziali difficili di tanti giovani, «lasciando riemergere i segni di un processo formativo sempre in divenire, perciò dinamico e dagli esiti imprevedibili».⁴⁰

È allora giusto e possibile offrire risposte educative alternative ai danni/reati commessi da minorenni e giovani adulti, rispetto alle tradizionali forme di pena retributive, in molti casi sterili quanto agli esiti - se non quelli di puro contenimento o come risposta alla presunta sicurezza sociale - valorizzando tutti gli ambiti e le strategie personali, attraverso percorsi di auto-narrazione, promozione dell'autostima, apprendimento di tecniche e ricorso alla cosiddetta Giustizia Riparativa, ad esempio, come strumento di equità nei percorsi di *empowerment* dei soggetti a rischio di marginalità.

Il filosofo francese Michel Foucault, autore della celebre opera '*Sorvegliare e punire*' (1975)⁴¹, che ripercorre la

storia delle sanzioni e delle punizioni inflitte nel tempo agli autori dei più vari reati, evidenzia come la privazione della libertà non fosse considerata pena sufficiente fino all'Ottocento ma ad essa fossero associate pene corporali e psicologiche per la "normalizzazione" dei detenuti e di chiunque altro venisse considerato 'deviante' o 'deviato' rispetto alle norme imposte.

La relazione fra istanze di protezione ed istanze sanzionatorie, nel caso dei ragazzi difficili, a rischio o detenuti, è uno dei principali problemi critici dei nostri tempi - perché collegata al tema sociale dei conflitti, delle fratture interne alla società e della loro ricomposizione - affrontato da chi scrive nella tesi di Dottorato Internazionale in Scienze dell'Educazione, nell'ambito di uno scambio fra l'Università di Tor Vergata e l'Università di Granada (UGR - Dipartimento di Scienze dell'Educazione)⁴²; alcune riflessioni di seguito riportate sono frutto della ricerca empirica, delle interviste a testimoni privilegiati e delle analisi teoriche emerse durante il lavoro di tesi.

Oltre l'attesa, la caduta delle resistenze: pratiche e nuovi orizzonti

Quanto sopra detto ci porta a concludere che, anche nei contesti detentivi, chi è addetto ad educare, istruire e formare deve prendersi cura e farsi carico non soltanto di pratiche esteriori e compiti formali, ma dell'attesa, spesso inespressa, dei giovani autori di reato, del silenzioso grido di aiuto⁴³ di tanti che sperano inconsapevolmente in qualcuno o in qualcosa in grado di ascoltare il loro dolore e far cadere le loro resistenze, attraverso l'incontro ed il recupero di una coerenza relazionale, educativa e formativa, mediante la ricerca, sia pur nella molteplicità di esperienze e percorsi, di interventi condivisi che conducano a trasformazioni esistenziali autentiche, benché imprevedibili.

Per lavorare in tali contesti, rivolti a determinati obiettivi, gli operatori devono tener in considerazione le diversità ed identità molteplici degli individui, e saper lavorare sull'inclusione e la differenziazione, al di là delle richieste sociali troppo spesso indirizzate verso l'omologazione e la performance.

Fra i programmi più avanzati, nel campo dello sviluppo delle capacità individuali di apprendimento si segnala *The Learning Prison*⁴⁴, nato in Gran Bretagna, che suggerisce i principi chiave per una riforma che consideri le prigioni come un servizio pubblico di base di cui tutti possono beneficiare, attraverso la riabilitazione. In tal modo viene re-immaginato il ruolo del carcere come luogo 'educativo' da collocarsi al centro della scena sociale per questioni di sicurezza pubblica, definendo la visione di un servizio moderno sostenuto dal coinvolgimento della comunità e dalla diffusione delle tecnologie più recenti.

Molto importante, fra gli altri, il ruolo della scuola⁴⁵, in tal senso considerata un diritto per tutti i detenuti in esecuzione di pena - come anche per quelli in misura cautelare - tanto più utile per i soggetti in evoluzione psico-fisica. Se il percorso formativo in cui i giovani sono inclusi è spesso obbligatorio (nel senso scolastico-giuridico), è a tutto carico dei singoli l'aspetto motivazionale, laddove il ragazzo detenuto può decidere o meno di recarsi a scuola (o altra attività), o esclusivamente per trascorrere il tempo o, al contrario e preferibilmente, per far fruttare il 'tempo della pena' e trasformarlo in opportunità.

Numerose le problematiche, e quasi tutte di non facile soluzione, cui insegnanti ed educatori devono far fronte nel lavoro quotidiano con i ragazzi del circuito penale: ad esempio l'arrivo costante di nuove utenze, l'eterogeneità e la composizione delle classi, i pre-requisiti didattici dei ragazzi che le frequentano, con conseguenti difficoltà nella gestione delle varie materie e dell'apprendimento delle stesse; le differenze nei tempi di permanenza dei ragazzi nell'istituzione e la problematicità legata ad ottenere un titolo di studio. Fra le criticità strutturali si evidenziano anche, non ovunque ma diffusamente, l'inadeguatezza dei luoghi di apprendimento; l'inefficacia delle proposte formative - anche a causa della scarsità di fondi disponibili - talvolta inidonee a sviluppare i veri talenti dei ragazzi; la scarsità di specifica formazione e continuità degli insegnanti; la difficoltà a seguire programmi individualizzati per l'esiguità di numero dei professori. Ancor prima di istruire, la scuola in carcere oggi, con tutti i suoi limiti e le sue complessità, rappresenta uno degli elementi principali del progetto educativo - e non solo in risposta al dettato normativo - dove prima di ogni nozione

dev'essere proposta e veicolata ai ragazzi una relazione costruttiva con l'insegnante, una figura educativa in grado di ascoltarne i bisogni, capirne il disagio, valorizzarne le risorse positive e fornire strumenti di riflessione, interagendo con gli altri operatori (educatori, assistenti sociali, psicologi, agenti di polizia penitenziaria) per una 'presa in carico' condivisa, dove la cura del ragazzo e la tutela dei suoi diritti - fra cui il diritto a riabilitarsi ed a 'rinascere' socialmente - vengano prima del segmento di competenze dei vari professionisti coinvolti.

Tanti gli sforzi fatti, in direzione innovativa e motivazionale, da parte degli insegnanti operanti nelle scuole interne agli Istituti Penali per i Minorenni (dove si trovano i ragazzi in espiazione pena o in misura cautelare detentiva), congiuntamente agli operatori di area socio-educativa interni alle strutture stesse, alle associazioni sportive e culturali ed al volontariato, nonostante le numerose aree critiche legate all'organizzazione, alle risorse ed alla burocratizzazione del lavoro educativo, che rischia costantemente di perdere forza e concentrazione rispetto all'obiettivo da raggiungere. Nonostante la varietà dell'offerta formativa densa di attività culturali, sportive, teatrali, musicali, l'incentivo alla lettura, tramite il prestito bibliotecario, ed all'uso di strumenti informatici ed audiovisivi, la realizzazione di spettacoli e di 'giornalini' per esprimere creatività e raccontare storie di vita, l'orientamento al lavoro e la promozione di competenze comunicative e relazionali, tutte queste attività funzionano, come molti operatori testimoniano, solo se all'interno delle stesse il ragazzo si percepisce capace ed accolto, ottenendo rinforzi positivi e se la proposta educativa è stabilita con chiarezza e condivisione delle finalità. Ed anche in questo modo l'esito positivo rimane incerto, perché le pratiche didattiche e pedagogiche sono soggette al filtro delle persone, del tempo, degli spazi mentali.

Per cogliere un'altra suggestione autoriale, e spaziare oltre le mura, molto interessanti appaiono le tecniche proposte da Foucault (da lui mutate da tecniche utilizzate nel mondo antico) per l'attivazione di un lavoro approfondito sulla consapevolezza di sé in vista della promozione di cambiamenti esistenziali. Fra queste pratiche le più importanti sono senza dubbio:⁴⁶ l'ascolto attivo da parte di chi sostiene tale trasformazione, la pratica della *parresia*,⁴⁷ ovvero la comunicazione autentica, come scelta di vita,

ed il costante esercizio della scrittura, rivolto principalmente alla riflessione su di sé e sulla propria esistenza, anche attraverso taccuini e lettere (non si può qui non stabilire un collegamento con le tante tecniche narrative ed autobiografiche utilizzate con profitto, ad esempio in forma laboratoriale, nei luoghi di detenzione)⁴⁸. Per quanto concerne la 'caduta delle resistenze', un intervento che scuote profondamente i ragazzi autori di reato è quello della mediazione penale, che consente di trovarsi di fronte l'altro, la vittima, in carne ed ossa, come persona reale con le sue emozioni e sofferenze. La cosiddetta VOM (Victim Offenders Mediation), praticata nelle sue varie forme in numerosi Paesi, è una delle più importanti ed avanzate pratiche di Giustizia Riparativa⁴⁹. Particolarmente intensa in questo senso è l'esperienza della cosiddetta 'mediazione umanista'⁵⁰, che privilegia il dialogo guidato fra le parti ad un *setting* eccessivamente strutturato: il mediatore attiva incontri separati con il reo, per far emergere in lui esperienze pregresse di vittimizzazione al fine di calarsi nei panni dell'altro e comprendere l'entità dei danni arrecati. L'utilizzo di questo approccio, spesso basato sulla drammatizzazione dei racconti, obbliga il reo e la vittima a confrontarsi con emozioni talvolta mai provate, lasciate emergere anche da produttivi silenzi. Le indicazioni fornite a chi scrive dagli operatori dell'Istituto Penale per i Minorenni di Roma, nel corso della citata ricerca di Dottorato, sembrano confermare l'efficacia della mediazione in quanto strumento che «umanizza la vittima e concorre alla responsabilizzazione del reo, consentendo alle due parti di parlarsi ed al reo di chiedere scusa e riferire le motivazioni che lo hanno indotto a un comportamento offensivo». Inoltre essa può essere «utile per valutare gli eventi da un'altra prospettiva e sviluppare empatia», poiché infatti «conoscere l'altro aiuta a 'vedere' la persona». Fra i principali obiettivi della VOM si annoverano pertanto: riconoscere l'altro, rivalutare il ruolo della vittima, riallacciare i legami sociali interrotti e proporre al reo un'occasione di riflessione e responsabilizzazione. Numerosi documenti italiani ed europei⁵¹, con riferimento alla mediazione penale, parlano esplicitamente di 'valenza educativa per il reo e riparativa per la vittima', anche se non si può ignorare che il significato pedagogico della VOM rischia di essere inficiato - da qui le necessarie

cautele nel suo utilizzo - dal fatto che tale strumento, in caso di esito positivo, può offrire l'accesso a benefici altrimenti preclusi. Altre forme di Giustizia Riparativa - secondo alcuni autori⁵² l'espressione di Giustizia Transizionale, evocatrice di un'evoluzione relazionale futura, è più adeguata rispetto a quella di Giustizia Riparativa, rimandante ad un ritorno al precedente status - che prevedono l'incontro diretto fra vittima e reo, diffuse soprattutto nei Paesi anglosassoni, sono quelle del *conferencing* e dei circoli di pacificazione, che coinvolgono anche membri della comunità e più mediatori/facilitatori. Anche la VOM, nel suo evolversi, lascia il passo alla VOD (Victim Offenders Dialogue) che stabilisce equità fra i due soggetti coinvolti, puntando l'accento sull'importanza di giungere alla composizione del conflitto. In molti Paesi la Giustizia Riparativa è anche uno strumento privilegiato di prevenzione dei reati, ed il mediatore aiuta, con la sua attitudine all'equi-prossimità, a gestire conflitti, ricucire relazioni, dare voce alle parti e promuovere percorsi di cittadinanza attiva. Esplorare tali percorsi può attivare nei giovani in situazioni di rischio sociale, corde e risuonatori mai considerati né ascoltati in precedenza.

Per concludere, appare evidente che ogni individuo, per quanto oscura e drammatica sia stata la sua esistenza e complessa la sua posizione anche di fronte alla legge, ha diritto alla speranza, di un futuro e di una condizione umana - psicologica, materiale e sociale - migliori: i luoghi dell' 'attesa', come il carcere, possono divenire laboratori di sperimentazione e trasformazione, contesti di vera e propria rinascita per coloro i quali sappiano cogliere l'occasione nascosta nell'ambivalenza delle mura carcerarie di ripensare se stessi e trasformare un tempo di sospensione in un orizzonte da costruire. Ciò è tanto più vero per i minorenni e per i giovani adulti. L'educatore e il formatore sono coloro che possono ridare speranza alle attese di molti, renderle realtà concreta, attraverso

l'osservazione, l'accompagnamento ed il sapiente e coordinato intervento di rete.

Fra gli elementi utili da considerare come leve principali del riscatto individuale (e, in conseguenza, della società stessa): la centralità della formazione e dell'istruzione⁵³, la valorizzazione della dimensione autobiografica; la relazione dinamica tra educazione formale ed informale (attraverso la scuola, il teatro, l'arte, i nuovi linguaggi e forme espressive); la messa a punto di criteri per l'individuazione dei fattori di rischio e di protezione in ambito giovanile e nelle principali agenzie di socializzazione; il coinvolgimento attivo della comunità esterna; la mediazione, come strategia di gestione e prevenzione dei conflitti, di ricerca dell'equilibrio infranto.

Non si può non sottolineare, in un tempo come quello attuale, come gli interventi nei confronti di ragazzi multiproblematici potrebbero divenire più efficaci della risposta penale *tout court* con un 'approccio responsabilizzante di tipo promozionale'⁵⁴:

La responsabilità va analizzata in relazione al sistema di competenze della persona e ai diversi ambiti di richiesta sociale che si trasformano nel corso dello sviluppo. In quest'ottica la responsabilità rappresenta un concetto interattivo ed è legata ai sistemi di reciprocità che contraddistinguono i vari ambiti di socializzazione⁵⁵.

Oggi è necessario preparare la società civile, che chiede benessere e sicurezza, ad un patto di corresponsabilità, affinché sia costantemente impegnata - insieme a chi si occupa quotidianamente delle persone a rischio o detenute - a sostenere e favorire processi di inclusione sociale e di accettazione delle differenze, per costruire pratiche e climi culturali che concorrano a dare senso e sostanza al lavoro educativo e sociale.

ELENA ZIZIOLI

University of Roma Tre

ELISABETTA COLLA

University of Roma "Tor Vergata"

¹ Elena Zizioli è autrice dei paragrafi 1 e 2, Elisabetta Colla è autrice dei paragrafi 3 e 4.

² In proposito si veda: L. Manconi, S. Anastasia, V. Calderone, F. Resta, *Abolire il carcere, Postfazione* di G. Zagrebelsky, Chiarelettere, Milano 2015; ed anche: P. Buffa, *Umanizzare il carcere. Diritto, resistenze, contraddizioni ed opportunità di un percorso finalizzato alla restituzione della dignità dei detenuti*, Laurus Robuffo, Roma 2015; L. Manconi, G. Torrente, *La pena e i diritti. Il carcere nella crisi italiana*, Carocci, Roma 2015.

³ M. Pavarini, *Per una penality sostenibile*, in «Dignitas – percorsi di carcere e di giustizia», 2003, 3, pp. 6 segg. Cfr. anche S. Anastasia, *Metamorfosi penitenziarie. Carcere, pena e mutamento sociale*, Ediesse, Roma, 2012.

⁴ Per un approfondimento si vedano: F. Berti F., F. Malevoli (a cura di), *Carcere e detenuti stranieri. Percorsi trattamentali e reinserimento*, Franco Angeli, Milano 2004; A. Telesca Donato, *Carcere e multiculturalismo. Microcosmo penitenziario e macrocosmo sociale*, Quattroventi, Urbino 2011.

⁵ Ministero della Giustizia - Sezione Statistica, disponibile al sito: www.giustizia.it (ultima consultazione 14/05/2016).

⁶ Cfr. A. Margara, *Quale giustizia? Repetita non iuvant: ancora sulla pena e sul carcere*, «Questione giustizia», n. 5, 2002, p. 1039.

⁷ Chi scrive è impegnata in questi mesi in una ricerca interdisciplinare (PRID) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione – Università degli Studi Roma Tre, dal titolo: *Formazione permanente a Roma: tra diversità e inclusione*, con un focus specifico sull'ambito penitenziario.

⁸ Cit. in C. Scanu, *Mamma è in prigione*, JacaBook, Milano 2013; cfr. anche il sito dell'Associazione Antigone all'indirizzo: <http://www.associazioneantigone.it/Index3.htm> (ultima consultazione 14/05/2016).

⁹ Per un primo approfondimento sulle criticità della detenzione al femminile, si può vedere E. Zizioli, *Donne recluse: tornare bambine, diventare madri. Un'analisi pedagogica*. in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa 2015, pp. 511-516.

¹⁰ L. Milani, *L'educatore nelle strutture carcerarie: ambiguità e dilemmi di una professione al confine*, in A. Ascenzi, M. Corsi (a cura di), *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 191.

¹¹ Si vedano in proposito: M. L. De Natale (a cura di), *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e Pensiero, Milano 2004; M. Di Roberto, S. Maddalena, M. Taraschi, *La pedagogia che «libera». Spunti per l'educazione in carcere*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2013.

¹² E. Fassone, *Fine pena: ora*, Sellerio editore, Palermo 2015, p.184.

¹³ La citazione è tratta dal *Documento finale* scaricabile dal sito del Ministero della Giustizia all'indirizzo https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_19_wp (ultima consultazione 14 maggio 2016).

¹⁴ Cit in E. Fassone, *Fine pena: ora*, cit., p. 210.

¹⁵ EPALE è «una community multilingue ad adesione aperta per insegnanti, formatori, ricercatori, accademici, responsabili delle politiche e chiunque altro svolga un ruolo professionale nel settore dell'apprendimento degli adulti in Europa», a cui è possibile accedere all'indirizzo: <https://ec.europa.eu/epale/it/about> ed iscriversi per partecipare agli incontri tematici e ai blog. Nei giorni 4-5 aprile a Napoli si è svolto un Seminario nazionale di monitoraggio tematico Erasmus+ ,in collaborazione con l'Unità nazionale EPALE, sul tema: *Liberi di apprendere. L'educazione degli adulti in carcere*.

¹⁶ Il rimando è sempre al *Documento finale*, a cura degli *Stati Generali*, già citato.

¹⁷ Sul concetto di lavoro pedagogico nelle esperienze di formazione, è possibile vedere M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

¹⁸ Una prima riflessione a riguardo è stata sviluppata in E. Zizioli, *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Le Lettere, Firenze 2014.

¹⁹ B. Schwartz, *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, trad. it., Anicia, Roma 1995, p. 22.

²⁰ E. Zizioli, *Essere di più*, cit.

²¹ Tanti sarebbero i rimandi ai testi disponibili. Qui citiamo: C. Brunetti, *Pedagogia penitenziaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2005; G. Sartarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Aracne, Roma 2006.

²² Cfr., oltre al *Documento finale* già citato, sempre a cura degli *Stati Generali*, anche la Documentazione relativa ai lavori del *Tavolo 9- Istruzione, cultura e sport*, scaricabile al sito https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep_tavolo9_relazione.pdf (ultima consultazione 14/05/2016), p. 39.

²³ Ivi, pp. 35-78. Ovviamente, per l'economia del saggio, qui abbiamo privilegiato solo uno sguardo d'insieme, mettendo in luce solo alcune evidenze.

²⁴ È quanto ho sostenuto in occasione del convegno: *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, tenutosi presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" il 18 aprile 2015, la cui relazione dal titolo: *L'ambito penitenziario: la scuola come dispositivo d'innovazione* è in corso di stampa.

²⁵ Cfr. Documentazione dei lavori relativi al *Tavolo 9- Istruzione, cultura e sport*, cit., pp.78-79.

²⁶ Organizzazione non profit che si occupa, a livello europeo, di sostenere l'attività educativa nelle carceri, con la diffusione dei Rapporti e delle Raccomandazioni della Commissione europea e del Consiglio d'Europa. Per informazioni, cfr. il sito all'indirizzo: <http://www.epea.org> (ultima consultazione 14/05/2016).

²⁷ Ivi, p. 39.

²⁸ Ivi, p. 40.

²⁹ Ivi, pp. 41-42.

³⁰ Nella conferenza di Budapest del 2010 - ad esempio - dal titolo *Pathways to Inclusion*. Organizzata dalla Commissione Europea - DG Istruzione e Cultura e DG Occupazione, Affari sociali e inclusione, cui hanno partecipato oltre 240 *stakeholders* provenienti da più di trenta Paesi europei, si è considerata la formazione come la condizione indispensabile per il successo del reinserimento sociale dei detenuti.

³¹ Il Rapporto è curato dalla Directorate General for Education and Culture, European Commission Framework Contract No EAC 19/06, Order 130, 6 May 2011, ed è scaricabile al sito: http://ec.europa.eu/justice/news/consulting_public/0012/Fullreport_en.pdf (ultima consultazione 14/05/2016).

³² Il Rapporto, curato da European Commission by GHK Consulting, May 2013 è scaricabile al sito: http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf (ultima consultazione 14/05/2016).

³³ Ci si riferisce qui ai minori compresi fra i 14 anni (soglia minima dell'imputabilità in Italia) ed i 18 anni (età della maggiore età), con elevazione dell'età, per motivi di tutela ed in specifiche circostanze, ai cosiddetti 'giovani adulti': fino a poco tempo fa, infatti, i ragazzi che avessero commesso il reato entro il 18° anno di età, nei casi previsti dalla legge, potevano scontare la pena nelle strutture minorili fino al compimento del 21° anno di età, per evitare il contatto con il carcere 'adulto', oggi, dopo il varo del D.L. 26 giugno 2014 n. 92, la soglia di tale 'beneficio' è stata elevata al compimento dei 25 anni, a garanzia delle possibilità riabilitative dei giovani in situazioni 'protette' ed in considerazione dei cambiamenti sociali e delle scoperte delle neuroscienze, che hanno ampliato il concetto di 'età in evoluzione'.

³⁴ Non a caso si utilizza questa espressione: per la prima volta con la legge di ratifica (L.176/1991) e la diffusione in Italia della *Convenzione di New York sui diritti del fanciullo (1989)*, ad opera *in primis* del compianto Carlo Alfredo Moro, insigne professore, giurista e presidente del Tribunale per i Minorenni che in quegli anni scrisse a commento della Convenzione il testo *Il bambino è un cittadino*, viene sancito il diritto di tutti i minorenni ad essere considerati 'persone', soggetti e non più oggetti di diritti fondamentali.

³⁵ Il varo del D.P.R. 448/88, *Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni* e del D.L. 272/89 recante *Norme di attuazione, transitorie e di coordinamento del D.P.R. 448/88*, ha segnato un importante spartiacque in ambito di tutela dei diritti dei minori a rischio, autori di reato o detenuti.

³⁶ Sul tema dell'autoefficacia, cfr. A. Bandura, *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*, «Educational Psychologist», 37, 1993, pp. 112-146. Fra i percorsi motivazionali e di recupero dell'autoefficacia ed autostima, nati e sperimentati in Europa con i ragazzi in carcere, si ricordano il 'Work-Wise Routing', un programma di origine olandese per l'impiego di giovani con problemi sociali o entrati nel circuito penale, incentrato sull'*after-care*, il 'Talent4', un programma innovativo nato in Gran Bretagna, che utilizza giochi e creatività per identificare le abilità naturali ed i talenti dei partecipanti, spesso giovani in carcere o in *probation*.

³⁷ È noto come, dalla metà degli anni Settanta, il concetto scientifico di 'resilienza' - la capacità di alcuni materiali di recuperare la forma originaria dopo processi di deformazione - sia stato mutuato al campo delle scienze sociali per descrivere una caratteristica umana (con particolare riferimento ai bambini o ragazzi che abbiano subito traumi o consistenti difficoltà esistenziali): la resistenza di persone o sistemi sociali alla distruzione e la capacità di costruire alternative (cfr. gli studi di M. Rutter e A. Osborn), oltre che di «riuscire, di vivere e svilupparsi positivamente, in maniera socialmente accettabile, nonostante lo stress o un evento traumatico che generalmente comportano il grave rischio di un esito negativo» (S. Vanistendael, *Cles pour devenir: la resilience*, «Les Vendredis de Châteauvallon», novembre 1998, BICE: Bureau International Catholique de l'Enfance, *Les Cahiers du BICE*, Genève, 1998, p. 9).

³⁸ Secondo lo studioso B. Cyrulnik, neurologo, etologo, psicanalista e psichiatra francese di origini russe e polacche, scampato per miracolo alla deportazione nazista, il concetto di resilienza è legato a quello di *ossimoro*, figura retorica che riunisce due termini contraddittori ad indicare due aspetti contrastanti della persona in difficoltà: il primo ferito che tende a necrotizzarsi, l'altro ben nascosto e protetto, che cerca disperatamente vie per adattarsi e trasformarsi.

³⁹ L. Caso, G. De Leo, E. De Gregorio, *La resilienza: evoluzione di un concetto e prospettive di ricerca*, «Rassegna di Psicologia», 19, (3), 2000, pp.11-12.

⁴⁰ D. Demetrio, *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p.15.

⁴¹ P. M. Foucault, *Sorvegliare e punire: nascita della prigione* (tit. orig.: *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, 1975), trad. Alcesti Tarchetti, Einaudi, Torino 1976.

⁴² “I minori autori di reato ed in situazione di rischio sociale: studio comparato, in una prospettiva europea, sulle strategie ed azioni socio-educative, con specifico riferimento ad Italia e Spagna”: la tesi è stata coordinata dalla dott.ssa Elena Zizioli.

⁴³ Secondo lo psicoanalista inglese D. Winnicot, la ‘delinquenza’ nei ragazzi può essere, paradossalmente, un ‘segno di speranza’, cioè una inconsapevole richiesta di aiuto.

⁴⁴ *The Learning prison report*, RSA 2010.

⁴⁵ Per una breve storia della scuola in carcere, dalle classi speciali a quelle sperimentali, fino alla situazione attuale, cfr. il documento *Interventi formativi per adulti e minori soggetti a restrizione della libertà personale*, realizzato dal Ministero della Giustizia e dal MIUR, Febbraio 2004; per l’istruzione in carcere in ambito europeo cfr. anche *Education in prison*, Recommendation No.R (89) 12 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and explanatory memorandum.

⁴⁶ Cfr. G. Panella, G. Spena, *Il lascito Foucault*, Clinamen, Firenze 2006, pp.141-142.

⁴⁷ «L’etica della cura di sé è scelta: si sceglie di trasformarsi, lo si fa con determinazione consapevole che ne va della nostra stessa esistenza, dell’intera nostra vita», in M. Foucault, *L’ermeneutica del soggetto*, cit., pp.141-142.

⁴⁸ Cfr. anche su questo tema: E. Colla, *L’educazione come pratica di libertà per i giovani a rischio o autori di reato: dalla pedagogia sociale alla scuola in carcere, l’evoluzione di tecniche e metodi*, «I Problemi della Pedagogia», LX, 2, 2014, Anicia, Roma, pp. 225-243.

⁴⁹ La Giustizia Riparativa (internazionalmente nota come Restorative Justice-RJ), è diffusa in varie parti del mondo come alternativa o completamento della Giustizia Retributiva, e propone modelli riparativi e partecipativi in risposta ai reati commessi, in vista di un beneficio superiore per la comunità intera - quello di ricucire i legami sociali, valorizzare la vittima e responsabilizzare il reo - ritenuto più vantaggioso di una mera sanzione.

⁵⁰ Fra i principali esponenti dell’approccio umanista alla mediazione cfr. la studiosa francese J. Morineau, autrice del volume *Lo spirito della mediazione*. Prefazione di Adolfo Ceretti, Franco Angeli, Milano 2000.

⁵¹ Secondo una definizione del Ministero della Giustizia, la mediazione «consente, prescindendo dal giudizio penale, una riparazione delle conseguenze del reato con una diretta valenza restituitiva per la vittima ed educativa per l’autore di reato» (cfr. www.giustizia.it). Cfr. anche *Médiation en matière pénale*, Recommendation n. R (99) 19 et exposé des motifs, (2000). Editions du Conseil de l’Europe, p.19.

⁵² Cfr. H. Zehr, *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*, Herald Press, Scottsdale, PA 1990.

⁵³ Appaiono illuminanti, sul tema specifico, le parole di Giuditta Alessandrini, nota studiosa dei processi formativi, la quale sottolinea come si ponga l’urgenza «per chiunque si occupi di formazione, nel pubblico e nel privato, di acquisire consapevolezza della complessità» dei fattori in gioco nel mutato scenario sociale, economico e culturale, e «di interpretare il senso dei processi formativi, e le opportunità di trasformazione percorribili nella direzione del pieno sviluppo della persona» (G. Alessandrini, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Atti del Convegno Nazionale SiPed 2001, «Nuova formazione e nuove professioni nella società della conoscenza», Franco Angeli, Milano 2005).

⁵⁴ G. De Leo, *Psicologia della responsabilità*, Laterza, Roma-Bari 1996.

⁵⁵ G. De Leo, L. Iani, *Imputabilità e responsabilità: come intervenire sotto il profilo penale e psicologico-sociale*, Relazione presentata al Convegno Internazionale “Carcere minorile e comunità terapeutiche: custodia o trattamento?”, Spotorno (SV), 2003, p. 241.