

Anno VI, Numero 17
Luglio 2016

LA FORMAZIONE DELLA PERSONA IN CARCERE. ATTESE, RESISTENZE E RISCATTO

THE FORMATION OF THE PERSON IN PRISON.
EXPECTATIONS, RESISTANCE AND REDEMPTION

SCUOLA DI DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VI, Numero 17 – Luglio 2016

**THE FORMATION OF PERSON IN PRISON.
EXPECTATIONS, RESISTANCE AND REDAMPTION**

**LA FORMAZIONE DELLA PERSONA IN CARCERE.
ATTESE, RESISTENZE E RISCATTO**

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Pietro Barbetta, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Federica Burini, Lilli Casano, Letizia Caso, Emanuela Casti, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Marco Antonio D’Arcangeli, Claudio De Luca, Emanuele Ferragina, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Alessandra Ghisalberti, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Emmanuele Massagli, Francesca Morganti, Attà Negri, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Adolfo Scotto di Luzio, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Paolo Tomassetti, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell’elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati tre.

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (A. Potestio)	5
“Stati Generali dell’esecuzione penale”: fuori le competenze pedagogiche e le professionalità educative <i>“States General on the Enforcement of Criminal Penalties”: pedagogical skills and educational professionalism are outside</i> (A. Criscenti)	8
Istituto della “messa alla prova” e ri-educazione. Questioni e temi pedagogico/educativi <i>Probation and rehabilitation institute. Pedagogical/educational issues and topics</i> (R. Pagano)	16
Verso una nuova stagione del potere di punire? Il posto della prigione <i>Towards a new season for the power to punish? The place of prison</i> (J. Orsenigo)	29
La ‘formazione umana’ in carcere: il ruolo chiave dell’educatore <i>‘Human training’ inside the prison: the key-role of the educator</i> (M. Brancucci)	38
Il significato rieducativo dell’attività ludico-sportiva in carcere: una riflessione giuridica e pedagogica <i>The relevance of sports to the development of re-educative treatment for prisoners: a juridical and pedagogical perspective</i> (A.M. Capitta e D. Coco)	47
Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione <i>The right to reborn in the time of penalty: the space of training</i> (E. Colla e E. Zizioli)	63
Progetto di vita e progettazione educativa in dialogo: essere madre in contesti di detenzione. <i>Life project and educational planning in dialogue: being a mother in detention contexts</i> (S. Cambieri e A. Traverso)	74
La formazione in carcere come spazio di riflessività sulla genitorialità: quando il detenuto è anche padre... <i>The education in prison as a reflexive space on parenting: when the detainee is also a father...</i> (R. Nardone)	84
L’inserimento dei giovani adulti nell’area penale minorile. Riflessioni a partire da una ricerca sul campo <i>Inclusion of the youth adults in juvenile penal area. Thoughts starting from a field research</i> (L. Milani)	94
Il lavoro esterno tra attese e riscatto: la voce dei detenuti <i>The external work between expectations and redemption: the prisoners’ voice</i> (A. Marzano e R. Vegliante)	105

Le prime esperienze di scuola per i detenuti nelle prigioni d'Europa. Note a margine di un opuscolo di Leon Vidal riprodotto e commentato su «Effemeride Carceraria» <i>The first experiences of school for prisoners in Europe. Notes in the margins of a pamphlet by Leon Vidal reproduced and commented on «Effemeride Carceraria»</i> (S. Lentini)	115
La scuola in carcere: fare scuola, rendere giustizia <i>School in prison: to make lessons, to make justice</i> (a cura di I. Lizzola)	129
Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami <i>To make lessons, to make justice. School in prison: to rediscover people, to build relationships</i> (I. Lizzola)	131
Dalla definizione degli approcci metodologici all'osservazione diretta: la scuola in carcere <i>entre les murs</i> <i>From the definition of methodological approaches to direct observation: prison education "entre les murs"</i> (A. Ghidini)	177
Rappresentazioni e visioni sulla scuola in carcere: l'esperienza della Casa circondariale di Bergamo <i>Ideas and visions about the school in prison: the experience of the Bergamo district prison</i> (S. Brena)	192
RECENSIONI	
E. Lozupone, <i>La pedagogia sociale nella contemporaneità. Temi e prospettive di sviluppo</i> (A. Rega)	211
F. Occhetta, <i>La giustizia capovolta. Dal dolore alla riconciliazione</i> (S. Di Genova)	213
L. Gobbi e F. Zanetti (eds.), <i>Teatri re-esistenti. Confronti su teatri e cittadinanze</i> (E. Maia)	217
C. Calliero, M. Castoldi (eds.), <i>A scuola di intercultura. Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base</i> (M. Baiutti)	221

INTRODUZIONE

The formation of person in prison, between expectation, resistance and redamption

La formazione della persona in carcere tra attese, resistenze e riscatto

I temi della colpa, del reato, della pena e della giustizia interrogano, in modo profondo, ogni cultura e società fin dalle origini. Le modalità attraverso le quali una società decide di agire nei confronti di chi ha compiuto un reato, o un atto considerato tale, possono offrire un interessante punto di vista e di osservazione sulla natura dei legami civili che la costituiscono.

Nei diversi periodi storici, le società hanno interpretato, in modo a volte molto differente, l'idea di giustizia e di punizione di colui che è stato riconosciuto colpevole della violazione di una norma. Riflettere sulle strategie, più o meno consapevoli, che una società moderna mette in atto nei confronti dei propri cittadini che hanno compiuto un reato significa indagare le ragioni profonde che strutturano i legami umani e civili sui quali si basa. Per questa ragione, questo numero della Rivista *Formazione, lavoro, persona* è dedicato ad approfondire con uno sguardo pedagogico, in particolare nel contesto italiano, le possibilità che consentono alle persone che sono state condannate di utilizzare il percorso detentivo per potersi reinserire in modo positivo nella società.

Non a caso, l'articolo 27 della Costituzione italiana afferma che: «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato», sottolineando, oltre all'importanza di evitare condanne e punizioni che ledono la dignità dell'essere umano, anche l'aspetto educativo che deve essere presente in ogni percorso di

condanna. Nonostante numerosi tentativi di riformare le modalità di espiatione della pena, il nostro sistema si basa ancora principalmente sul dispositivo carcerario che, forse proprio per la sua stessa essenza, si rivela spesso inadeguato a promuovere reali percorsi educativi rivolti alle persone detenute. Il sovraffollamento e l'alto numero di recidive commesse da chi esce dagli istituti di pena testimoniano l'insufficienza del sistema carcerario e la necessità di ripensare e modificare le attuali modalità di detenzione.

Questo numero monografico della rivista è dedicato a saggi sia di natura teorico-critica, sia di presentazione e interpretazione di esperienze educative concrete che affrontano, da un punto di vista pedagogico, i problemi del sistema di detenzione attuale e la funzione positiva dei processi formativi in carcere. La pubblicazione si conclude con una sezione, composta da tre articoli connessi tra loro e dedicati al tema della scuola nei luoghi di detenzione.

La prima parte introduce, in una prospettiva teoretica, i grandi problemi del rapporto tra dispositivo carcerario e processi educativi, che hanno come finalità la promozione della libertà e dell'autonomia della persona. Infatti, il testo di apertura di Criscenti, dal titolo "*Stati Generali dell'esecuzione penale*": *fuori le competenze pedagogiche e le professionalità educative*, scritto in

occasione della consultazione pubblica voluta dal ministro della giustizia Andrea Orlando per i lavori degli *Stati Generali dell'esecuzione della pena*, denuncia la situazione di grande crisi del sistema carcerario italiano. Il contributo sottolinea che le indicazioni ministeriali sembrano voler ridimensionare la figura dell'educatore nel sistema carcerario attribuendo alla polizia penitenziaria non solo le funzioni di sorveglianza, ma anche quelle di trattamento del detenuto e, proprio per questa ragione, chiama: «il corpo pedagogico accademico ad una particolare e più serrata attenzione ai problemi che emergono [...] da un non tollerabile misconoscimento della funzione sociale ed etica della professionalità pedagogica» (ivi, p. 13).

L'articolo di Pagano, *Istituto della "messa alla prova" e ri-educazione. Questioni e temi pedagogico/educativi*, si occupa di un importante tentativo di riformare il processo penale: l'istituto della sospensione del processo con messa alla prova dell'imputato minorenni. Questa nuova possibilità, introdotta nel 1988, consente di sviluppare percorsi con un forte impatto educativo, evitando al giovane di vivere l'esperienza del carcere e permettendogli di sperimentare inedite forme di socializzazione: «se l'istituto della messa alla prova è, come si è detto, un momento di sospensione del processo, ebbene questa sospensione è una vera *epoché*, [...] una "messa in parentesi" di un proprio modo di essere e di comportarsi, del proprio modo naturale di comportarsi per cogliere ciò che di esso rimane, il "residuo" sul quale e dal quale come "regione assoluta dell'autonoma oggettività" l'educatore può impostare una sorta di trascendentalità esperienziale che consente al soggetto deviato di "intenzionalmente" riposizionarsi rispetto al contesto e alla società» (ivi, p. 25).

Il terzo saggio di Orsenigo *Verso una nuova stagione del potere di punire? Il posto della prigione* riflette, da un punto di vista teoretico e alla luce delle interpretazioni di Foucault e Massa, sulla natura del dispositivo carcerario e introduce il paradigma della *Restorative-justice*, che propone un rapporto innovativo tra colpevole e vittima, non più basato solo sulla pena da scontare, ma sul dialogo e su un percorso di riconoscimento della colpa e di ricostituzione del tessuto sociale danneggiato dal reato, che prevede la

partecipazione libera anche delle vittime. Anche l'articolo di Brancucci *La 'formazione umana' in carcere: il ruolo chiave dell'educatore* analizza, in modo teorico, gli aspetti e le potenzialità formative che si possono sviluppare all'interno del sistema carcerario, grazie alle figure professionali degli educatori.

Capitta e Coco, in *Il significato rieducativo dell'attività ludico-sportiva in carcere: una riflessione giuridica e pedagogica*, propongono un'indagine sugli aspetti pedagogici che l'attività ludica-sportiva può assumere nei contesti carcerari, alla luce delle modifiche normative introdotte sia nella legge 354 del 25 luglio 1975, sia nelle disposizioni più recenti.

Zizioli e Colla, in *Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione*, sottolineano le difficoltà del sistema carcerario italiano e sostengono la necessità di costruire percorsi formativi che colleghino, in modo continuativo, gli istituti di pena con il territorio esterno, in modo da generare reali possibilità di crescita e di sviluppo di competenze sociali nelle persone detenute.

La seconda parte della rivista presenta alcuni percorsi educativi concreti che si sono sperimentati, negli ultimi anni, negli istituti di pena e indaga i limiti e le possibilità delle strategie formative all'interno dei dispositivi di detenzione. Il contributo di Traverso e Cambieri e quello di Nardone riflettono su un aspetto importante della vita carceraria, spesso trascurato: la genitorialità. Il primo *Progetto di vita e progettazione educativa in dialogo: essere madre in contesti di detenzione* analizza, attraverso uno studio di caso, uno specifico progetto educativo in contesto carcerario rivolto a madri con bambini piccoli. Il secondo *La formazione in carcere come spazio di riflessività sulla genitorialità: quando il detenuto è anche padre...*, approfondendo le contraddizioni del sistema carcerario attuale, presenta alcuni dati di una ricerca-azione svolta in collaborazione tra Università di Chieti e il carcere della città di Chieti.

Il saggio di Milani, *L'inserimento dei giovani adulti nell'area penale minorile. Riflessioni a partire da una ricerca sul campo*, nasce da un progetto approvato dal Ministro della Giustizia in collaborazione con il CGM

(Centro di Giustizia Minorile) e indaga le esigenze e le aspettative di coloro che operano all'interno del sistema carcerario, proponendo strategie educative utili per migliorare e ampliare gli spazi e i tempi, in carcere, destinati alla formazione. L'articolo di Marzano e Vegliante *Il lavoro esterno tra attese e riscatto: la voce dei detenuti* esplora, attraverso la metodologia dell'intervista biografica, le aspettative e le speranze delle persone detenute che si sono impegnate in attività lavorative durante il proprio percorso rieducativo. Il contributo di Lentini *Le prime esperienze di scuola per i detenuti nelle prigioni d'Europa. Note a margine di un opuscolo di Leon Vidal riprodotto e commentato su «Effemeride Carceraria»* indaga, in una prospettiva storica, le prime esperienze di scuola in carcere sperimentate in Europa, a metà del XIX secolo.

Il numero della Rivista è completato da una sezione, curata da Lizzola, sul tema *La scuola in carcere: fare scuola, rendere giustizia*. La sezione è composta da tre articoli che si collegano tra loro e danno ragione di un percorso formativo e di ricerca avviato nella Casa circondariale di Bergamo, condotto da un gruppo di ricercatori dell'Università di Bergamo e condiviso con gli insegnanti del CPIA e con la Direzione e l'Area educativa trattamentale sul tema della funzione della scuola in carcere. Il primo articolo di Lizzola dal titolo *Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami* analizza il ruolo che

la scuola, come luogo formativo, può assumere all'interno del dispositivo carcerario e afferma l'importanza di avviare strategie educative, sempre più condivise, che consentano un reale riscatto e percorso di crescita della persona detenuta. Il secondo di Ghidini *Dalla definizione degli approcci metodologici all'osservazione diretta: la scuola in carcere entre les murs* riflette sulle scelte metodologiche che hanno consentito di osservare e cogliere, in profondità, i vissuti degli studenti-detenuti nelle dinamiche scolastiche. L'ultimo contributo di Brena, che conclude la sezione *La scuola in carcere*, si intitola *Rappresentazioni e visioni sulla scuola in carcere: l'esperienza della Casa circondariale di Bergamo* e si sofferma sull'analisi di interviste, a interlocutori privilegiati dell'istituzione carceraria di Bergamo, per far emergere le rappresentazioni e i paradigmi che gli operatori del mondo carcerario possiedono sulla funzione della scuola.

Il numero della rivista, come abitudine, si conclude con alcune recensioni.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

“Stati Generali dell’esecuzione penale”: fuori le competenze pedagogiche e le professionalità educative

“States General on the Enforcement of Criminal Penalties”: pedagogical skills and educational professionalism are outside

ANTONIA CRISCENTI

In the light of the work carried out by the working tables of the ‘General meeting on the Enforcement of Criminal Penalties’ (March-December 2015), whose aim is to reform the Italian prison system, this paper contests the choice of the Italian Ministry of Justice to ignore the scientific and technical resources of experts in Educational Science. Leaders in pedagogy and educators are totally absent, neither involved nor consulted, regarding the alleged will of the Italian government to make sweeping reforms of the current prison system in the wake of the European Court of Human Rights’ call for a fair and dignified use of imprisonment. Forty years on from the last Italian prison reforms, the Court of Strasbourg requires the organisation of a system that gives voice to the weak, the marginalised, and those condemned to social exclusion, dovetailing with the need for education, culture, knowledge, the protection of human rights, and a guarantee of progressive emancipation and humanisation. This contribution argues that through space and time, these tasks and functions universally belong to education in its most complex forms of intervention.

L’intervento educativo nei contesti di deprivazione – sia questa di natura sociale, culturale, affettiva, relazionale – si presenta alla riflessione dello specialista, operatore o ricercatore, di grande e impegnativo interesse. Saluto con piacere, dunque, l’attenzione del Direttore della Rivista «Formazione, Persona, Lavoro», prof. Giuseppe Bertagna, verso il tema, e la scelta di dedicare un numero del 2016 al problema della persona in carcere, che già dal titolo evidenzia non solo la fragilità della condizione, ma anche quel groviglio di prospettive che genera ansia, angoscia, autoemarginazione, isolamento, depressione e che spessissimo sfocia in gesti estremi di violenza, anche autolesiva. Il 2016 nasce, infatti, all’insegna della forte determinazione del Ministro della Giustizia di far luce sui molti e gravi problemi dell’istituzione carceraria.

Ringrazio Giuseppe Bertagna perché mi offre occasione di porre in evidenza superficialità e inadempienze da parte di organi istituzionali che, pur lodevoli nelle intenzioni, lasciano vuoti spazi da dedicare alla persona: quella più

intima, certo, ma anche quella che nelle relazioni, nelle situazioni e nella memoria – individuale e collettiva – definisce identità personali e sociali. Gli spazi vuoti cui alludo sono quelli destinati, o da destinare, all’educazione. Singolare e sempre unico, quello educativo è processo storico e sociale, ossia di relazione, e nella relazione (educativa, appunto) definisce quella modalità di intervento che chiamiamo ‘*modificante*’¹. La responsabilità che ne deriva, specie per l’educatore, è di tutta evidenza, perché definisce, entro i limiti e le ragioni degli obiettivi sociali, il *telos* pedagogico. Appare strana, ambigua, finanche sospetta, la tendenza progressiva del legislatore, in tema di carcere e di restrizione, a ridurre il campo d’azione dello specialista dell’educazione, proprio entro un’istituzione che – come vedremo brevemente nelle note che seguono –, nasce e si sviluppa attorno al senso sociale e pedagogico da attribuire alla pena, con l’obiettivo di intervenire sugli uomini che vi sono ristretti per educarli, per ricostruire il rapporto tra questi e la comunità,

attraverso un adeguato processo di ri-educazione. Compito speciale e da specialisti, è chiaro.

L'Appello che segue, per un 'Manifesto' dei Pedagogisti, è stato pensato e scritto durante il breve periodo in cui il Ministro della Giustizia ha aperto una consultazione pubblica (destinando *ad hoc* un indirizzo di posta elettronica) rispetto ai lavori delle varie Commissioni degli *Stati Generali dell'esecuzione della pena*, tuttavia, mai ricevuto dal destinatario perché ripetutamente respinto, con la motivazione anonima che si trattava di «file troppo pesante».

Ritengo, pertanto, di poter consegnare queste brevi note alla Rivista «Formazione, Persona, Lavoro», certa che tale collocazione scientifica sia la più adatta.

Incipit

Il *Manifesto* che si presenta nelle pagine di questa Rivista risponde all'esigenza di richiamare l'attenzione dei Coordinatori e dei componenti dei tavoli tecnici degli *Stati Generali dell'esecuzione della pena* su alcuni nodi tematici oggetto del lavoro, grazie all'opportunità di *audit* offerta dal Ministro della Giustizia Andrea Orlando. Il *Manifesto* è sottoscritto, al momento, da alcuni colleghi delle Università italiane, da qualche associazione di pedagogisti e da alcuni pedagogisti liberi professionisti. Tale *Manifesto* riguarda riflessioni e rilievi all'imponente lavoro svolto dai Tavoli tecnici, in questi sei mesi (maggio-dicembre 2015),² per la definizione di

un nuovo modello di esecuzione penale e una migliore fisionomia del carcere, più dignitosa per chi vi lavora e per chi vi è ristretto. Gli *Stati Generali* devono diventare l'occasione per mettere al centro del dibattito pubblico questo tema e le sue implicazioni, sia sul piano della sicurezza collettiva sia su quello della possibilità per chi ha sbagliato di reinserirsi positivamente nel contesto sociale, non commettendo nuovi reati³.

È un fatto che la pedagogia italiana, rappresentata in Università, associazioni professionali, liberi professionisti, non sia stata consultata per dar voce scientifica ai contenuti che riguardano l'educazione e la rieducazione in carcere:

L'articolo 27 della nostra Costituzione stabilisce che le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato. È un principio che ripetiamo spesso, ma non possiamo dire che abbia ancora trovato la sua piena applicazione. Le sentenze della Corte di Strasburgo ce lo hanno ricordato e l'esperienza quotidiana di chi con difficoltà opera ogni giorno negli Istituti ce lo testimonia⁴.

Tuttavia, in questa fase di apertura alle consultazioni esterne, è importante far pervenire l'opinione di quanti sentono di offrire il proprio contributo specialistico.

Il testo dell'Appello

Manifesto della comunità pedagogica accademica e professionale a favore del pedagogista penitenziario

Il problema sollevato con pertinente puntualità e sottolineatura dal Ministro Orlando⁵, circa il richiamo della Corte di Strasburgo ad un corretto uso del carcere, che deve costituire un'occasione educativa perché l'obiettivo della pena è la rieducazione, a nostro avviso, confligge con la tendenza, riscontrabile nelle ultime circolari⁶ a cassare la figura dell'educatore ed a ridurla, nelle funzioni e nel ruolo, a mero guardiano a tutela della sicurezza interna, quando non a promotore di attività ludiche e sportive, interessanti, utili, ma non riconducibili a ciò che nello spirito del legislatore viene pensato come «percorso di ri-educazione». Certo, la giovane e troppo breve esperienza dell'immissione in ruolo degli educatori (1979) non ha favorito esiti di decisa inversione di tendenza dei normali trattamenti, anche per le note condizioni logistiche, strutturali, e, non ultimo, per ragioni di una cultura interna al sistema penitenziario, resistente, forse anche 'avversa', al reale accoglimento di una dimensione alternativa a quella custodiale, capace di garantire l'ordine interno. La recente circolare ministeriale del 2011, infatti, analizzata con lenti specialistiche, crea non poco imbarazzo in quanti attendevano autentici provvedimenti di inversione di tendenza: sembra invece che la funzione specialistica dell'educatore possa essere revocata in dubbio, senza difficoltà, né tentennamenti, direi con audacia, favorendo la reintroduzione del metro cautelare, strettamente giuridico-amministrativo.

Reclamiamo, dunque, senza enfasi, ma con volontà di garantire ai reclusi dignitose condizioni di permanenza nella struttura carceraria, la presenza degli educatori e dei pedagogisti laureati, esperti e specialisti nei processi formativi, unica in grado di assicurare interventi mirati all'autonomia, all'emancipazione, alla socialità dell'uomo. Serve, perciò, richiamare brevemente alcuni passaggi degli ultimi quaranta anni di storia del carcere in Italia, a far data dal 1975, anno in cui si pone in attuazione la riforma del sistema penitenziario.

La volontà del legislatore dagli anni Settanta del Novecento, con chiarezza normativa (ma già dall'Ottocento con manifesta e irreversibile tendenza), punta direttamente al cuore del problema: il recupero del reo alla società civile. Per un reinserimento sociale compatibile, consapevole ed efficace, occorre un percorso educativo-formativo che sviluppi il senso della criticità e della riflessione del detenuto; ancor più, sembra che sia condiviso il fatto che la stessa detenzione costituisca un'occasione di educazione, un'opportunità di recupero di conoscenze e di formazione, rispetto ad una realtà che risulta estranea perché percepita come contraria alla libera esplicitazione di 'desideri personali'. L'educazione, allora, prevista come strumento principale di emancipazione da ogni forma di distorsione mentale e comportamentale e di autentica libertà, è finalizzata all'acquisizione delle regole e alla codificazione di comportamenti rispettosi di se stessi e degli altri. E poiché è evidente che non possa darsi democrazia senza strumenti efficaci di apprendimento delle sue regole e del suo significato sociale globalizzante, si impone, oggi più che mai, la riflessione sui percorsi di devianza, sulle responsabilità individuali e sociali dell'allontanamento dalle norme; serve comprendere le falle – ancor oggi registrabili – di un sistema che pur possiede gli strumenti istituzionali per rieducare, riabilitare e «ricontrattualizzare» colui che «ha rotto il patto sociale con lo stato e con i cittadini». Il sistema penitenziario, infatti, gode dell'attenzione normativa e politico-pedagogica del legislatore e possiede al proprio interno efficaci strumenti di controllo, certo, ma anche e soprattutto di educazione: il 'progetto pedagogico' del 2003⁷ aveva individuato, infatti, precise figure, quelle degli educatori a tre livelli di competenze e di funzioni, e stabili strumenti trattamentali per i detenuti, indicati come

«ventaglio di risorse e di occasioni praticabili [...] entro un percorso individualizzato». Eppure, eventi drammatici, vecchi e recentissimi, raccontano di un sistema – quello carcerario – generativo di devianza e di criminalità: il carcere chiuso è patogeno, e produce il 70% dei recidivi in circolazione, al prezzo di miliardi di euro ogni anno per lo Stato, per i cittadini italiani.

Non a caso, nel 1976, un gruppo di parlamentari italiani si fece rinchiudere provocatoriamente dentro il carcere delle Murate a Firenze per protestare contro il governo, che, sordo e cieco dinanzi all'annosa piaga delle carceri, autentica deriva del sistema democratico, continuava ad ignorare la necessità di introdurre gli educatori in carcere, nonostante la promulgazione della legge (354/75) che istituiva la nuova figura professionale con funzione educativa e socializzante, per avviare il 'nuovo corso del carcere'. Il carcere, da luogo di mera custodia, avrebbe dovuto trasformarsi in istituzione mirata alla promozione della persona ed alla riabilitazione, reclutando figure professionali con funzioni specifiche, tutte volte al recupero sociale dei detenuti, e abbandonando il sistema mono-governativo di tipo autocratico. Ma la nuova legge non aveva prodotto una realtà nuova, e la tanto attesa riforma incontrava difficoltà enormi nella ri-costruzione del sistema. Si trattava di difficoltà di ordine sociale, connesse ai modelli di carcere, di delitto, di delinquente e di pena che la società aveva vissuto; difficoltà di ordine politico, nel senso più ampio, delle quali si ebbe un esempio negli interventi legislativi in materia penitenziaria successivi alla riforma (si pensi alle restrizioni in materia di permessi ai detenuti introdotte nel 1977 e alla creazione delle carceri di massima sicurezza); e poi c'era la difficoltà radicata nella realtà penitenziaria, conformata fino ad allora in modo esattamente opposto alla nuova concezione. Sottesi alla riforma si fronteggiavano, infatti, due 'modelli' di carcere: quello 'nuovo', che la legge di riforma disegnava come istituzione sociale di recupero di persone detenute; quello 'vecchio', inefficace istituto di mera custodia e di isolamento della persona dall'intero contesto sociale. Tuttavia, diversamente dal 'vecchio carcere', che esprimeva un concetto chiaro e omogeneo, sia pure nella sua indifferenziatezza, il 'nuovo carcere' racchiudeva una contraddizione: pur se luogo di privazione della libertà, che separava l'uomo dall'ambiente sociale, esso doveva

essere luogo di ri-socializzazione, teso a ricongiungere la persona detenuta allo stesso ambiente da cui era stato espulso. Tale contraddizione era esaltata dalla stessa legge di riforma, la quale, dopo avere enunciato un'esecuzione della pena del tutto nuova, non aveva toccato quasi nulla dell'istituzione carceraria vecchia: il personale del vecchio carcere era rimasto tutto alle sue funzioni, così, alla nuova attività penitenziaria disegnata dalla legge non corrispondeva personale dotato di accreditate competenze professionali.

Tra le figure su cui poteva contare la riforma, oltre quella del magistrato di sorveglianza, c'era la figura dell'educatore che sembrava creata per escludere dalla funzione di rieducazione il personale di custodia. Nella costruzione della nuova realtà, infatti, le figure di operatori (oltre agli educatori, gli assistenti sociali ed i professionisti esperti dell'osservazione e trattamento) dovevano essere potenziate. Per educatori e assistenti sociali si sosteneva che il potenziamento dovesse essere sia quantitativo e sia di conquista della professionalità. L'ammmodernamento del sistema penitenziario, rigettando l'obiettivo della semplice custodia, attribuiva funzioni di coordinamento e di responsabilità non meramente amministrative al personale direttivo, con finalità di osservazione dei detenuti, per stimolarne e seguirne la ri-socializzazione⁸. Le competenze cambiavano completamente, e con esse le esigenze di preparazione e di formazione.

Negli anni successivi alla riforma, il quadro delle problematiche venne aggravato da emergenti problemi di sicurezza. La crescita della criminalità, e in specie l'aumento di delitti con un particolare potere di *shock* sull'opinione pubblica, come i sequestri di persona a scopo di estorsione, la diffusione e l'efferatezza di atti di terrorismo, l'aumento delle evasioni dal carcere, crearono un generale clima di 'riflusso' rispetto all'ondata libertaria dei primi anni Settanta, e costituirono le premesse per una enfattizzazione della finalità della sicurezza negli istituti, sia in funzione interna, sia in funzione esterna, come difesa della società, attraverso l'effettiva esecuzione della pena. Tutto ciò produsse l'aggravamento della contraddizione tra lo stato di detenzione e il trattamento rieducativo, e la priorità divenne, allora, la sicurezza pubblica.

D'altra parte, il problema del reinserimento civico dei detenuti non interessava ampie fasce della società. Ancora

oggi, i detenuti rappresentano una minoranza priva di peso politico e culturale, gli stessi operatori penitenziari costituiscono entità numeriche di scarsa rilevanza, con una sfera di influenza che non si estende oltre l'ambito penitenziario. La massa dei cittadini non è interessata ai problemi della rieducazione, ma qualsiasi cittadino ha molto a cuore i problemi della 'sicurezza' e si sente personalmente messo in pericolo da ogni notizia di evasione o di rivolta carceraria. Quasi nessuno sembra rendersi conto che il danno sociale provocato da un detenuto che evade è minimo se confrontato con il danno provocato dalla massa di detenuti che non evadono ma ricominciano a commettere reati non appena rimessi in libertà. Da questa fondamentale illogicità deriva gran parte della priorità che il principio della sicurezza conquista nei confronti del principio della rieducazione. I cittadini chiedono allo Stato ordine e sicurezza pubblica e poco importa se dentro il carcere si sia creato un buon sistema di rieducazione. Ma per i condannati e gli internati, invece, l'obiettivo da proporsi consiste in un programma inteso ad un'azione rieducativa incentrata sulla 'modificazione' degli atteggiamenti personali e degli orientamenti di vita. La pena come riabilitazione e rieducazione è un concetto prima che una pratica e, perché non diventi una inconsistente utopia, urge predisporre strutture adeguate e impiegare personale formato *ad hoc*, nell'attuazione pratica delle varie metodologie del trattamento.

In quest'ottica è quantomeno auspicabile il ripristino della figura dell'«Educatore» in luogo di quella del «Funzionario della professionalità giuridico pedagogica»⁹, indistintamente reclutato tra i laureati nelle varie branche delle Scienze umane e sociali. Con grave danno generale per gli istituti e, soprattutto, lesivo del diritto dei detenuti al reinserimento sociale attraverso un'adeguata azione rieducativa.

Ripensare oggi tali complesse problematiche con un'ottica specificamente pedagogica giova al dibattito relativo alle falle del nostro sistema democratico in generale, alla stagnazione del sistema giudiziario e, in particolare, ai ritardi di quello penitenziario. Fra le pieghe di un'istituzione che stenta ad uscire dalla inadeguata veste amministrativo-burocratica che l'ha a lungo caratterizzata, non pochi risultati producono proprio gli studi specialistici delle scienze pedagogiche e della formazione. Per tale

ragione chiediamo ai componenti del team degli *Stati Generali dell'esecuzione penale* di accogliere queste riflessioni con le connesse indicazioni attuative, per un significativo orientamento pedagogico dell'esecuzione penale. Tale orizzonte culturale consentirebbe di cogliere le convergenze e, ancor più, le cogenze tra modello sociale, regole di partecipazione e sistemi di controllo. L'etica pubblica, diverrebbe, in tale ottica, il risultato di una condivisione valoriale, indotta proprio dall'educazione, dall'apprendimento delle regole di convivenza, dall'adesione consapevole al modello sociale: vorremmo fosse arrivato il tempo per realizzare nel nostro Paese una coesione civica già pensata nel 1798 da Destutt de Tracy¹⁰.

Il processo di progressiva democratizzazione della società italiana, infatti, con l'avvento di sistemi socio-economici di tipo liberal-democratico, ha determinato l'esigenza di formare gli uomini alla cittadinanza attiva, partecipata e consapevole rispetto alla fruizione dei diritti e all'osservanza dei doveri ed ha considerato la pena come un modo «per ricostruire l'umanità danneggiata attraverso il reato, recuperando una risorsa essenziale per ogni democrazia: il cittadino». Al centro della *Riforma penitenziaria* del 1975 era posto l'intervento educativo finalizzato al reinserimento sociale, che richiedeva l'accertamento della progressiva e/o avvenuta «conversione pedagogica» del detenuto condannato, per un'«adesione responsabile al trattamento» cui deve sottoporsi, a causa delle condotte antiggiuridiche e antisociali poste in essere con il reato.

Oggi si stimano parecchie centinaia di migliaia di persone, tra carcerati e carcerieri, al di là del muro di isolamento, un mondo cancellato dalla vista e dalla coscienza collettiva: eppure, in quel mondo dovrebbero farsi strada rieducazione, legalità, rispetto della dignità, per restituire alla società persone libere e responsabili, per produrre sicurezza presso la collettività, e non per generare sospetto. Tale il senso della pena detentiva, il significato imposto dalla Costituzione e dalle successive scelte riformatrici.

La ricerca pedagogica più accreditata, oggi, mira a diffondere e rafforzare il richiamo del legislatore a produrre cultura pedagogica ed a proporre processi formativi adeguati ai molti contesti speciali del sistema

civico, per un reale innalzamento di qualità della vita e della stessa democrazia. Ne sono testimonianza i saggi ed i volumi che raccolgono ricerche specialistiche sul tema¹¹, i numerosi progetti di rilevanza nazionale¹² prodotti da molte Università, consorziate in direzione della valorizzazione delle risorse scientifiche e professionali per la convergenza sistemica a favore della democrazia italiana¹³.

Fin qui, il testo dell'Appello indirizzato agli Stati Generali.

Explicit

Oggi, alla luce della pubblicazione del *Resoconto*¹⁴ della seduta parlamentare del 17 febbraio 2016, gli accenti della nostra preoccupazione appaiono ancor più motivati. Il Ministro della Giustizia, infatti, nel presentare alla Camera dei Deputati la sintesi dei lavori dei 18 tavoli delle Commissioni a tema, ripropone, accentuandola, la *ratio* con cui nelle precedenti direttive indicava l'unificazione delle funzioni di sorveglianza e di trattamento, a favore della competenza della Polizia (con le citate Circolari del 2010 e 2011). Preoccupa e stupisce ciò che il Ministro ritiene debba essere l'orientamento della nuova logica organizzativa, peraltro, in deciso contrasto con il preambolo d'indirizzo e con l'impianto complessivo degli Stati Generali.

Indico solo alcuni dei passaggi salienti di tale prospettiva, che azzera di fatto compiti, funzioni e obiettivi di educatori e pedagogisti e dei connessi programmi di interventi educativi impliciti nelle attività definite trattamentali:

È doveroso sottolineare che la Polizia penitenziaria, che ha il più diretto contatto con la quotidianità dei detenuti, ha mostrato di condividere la necessità di un cambiamento del modello di detenzione [...] soprattutto valorizzando il ruolo della Polizia penitenziaria. [...] Il decreto di riordino prevede una matrice culturale unica per la formazione degli operatori. [...] Le linee riformatrici tracciate producono significative ricadute organizzative e formative del personale, a cominciare dal superamento della troppo rigida distinzione tra compiti di sicurezza e compiti di trattamento [...] [...] in un modello di vigilanza cosiddetta dinamica, la Polizia penitenziaria assume il nuovo ruolo [...] di depositario di un patrimonio di conoscenze utili alla valutazione del percorso trattamentale¹⁵

Lontana da ogni visione democratica, progressista, scientifica, anzi in netta negazione di essa, la posizione del Ministro della Giustizia sembra essere quella ‘bipolare’ della proclamazione, da una parte,

Il principio dell’utilità sociale della pena deve essere tenuto presente. [...] Molto devono contribuire gli sforzi sul piano dell’educazione, della costruzione dei legami sociali, dell’adozione di politiche inclusive che riducano le sacche di marginalità. [...] La privazione della libertà deve essere vista come un progressivo percorso che permetta di restituire alla società un individuo realmente consapevole [... pertanto occorre] ripensare il carcere come luogo di tutela di diritti e di dignità delle persone [... per un’] autodeterminazione responsabile della persona detenuta, affettività, giustizia riparativa¹⁶

dell’applicazione del più vieto e deteriore custodialismo, dall’altra: «vigilanza dinamica» viene definita una funzione ambigua, un modello custodiale incomprensibile, escogitato per giustificare la figura unica del poliziotto penitenziario, che, formato a dovere, anche se reclutato come poliziotto, avrà cura esclusiva del detenuto, e si occuperà anche della valutazione del percorso trattamentale/rieducativo¹⁷. Tale espediente concettuale richiama alla mente quel quasi corrispettivo ‘sorvegliare e punire’ foucaultiano, che spiegava lo stesso modello di potere che si assolutizza attraverso il controllo totale: vizio della contemporaneità borghese, la cui ideologia dominante si esprime attraverso la violazione e il contenimento del corpo, limita e nega spazi, tempi e modi di espressione personale.

Mette conto rilevare, per obbligo storico e per dovere etico, quel che obiettava, nel 1867, Napoleone Vazio, ispettore delle Carceri del Regno d’Italia presso il Ministero dell’Interno, a proposito della proposta del suo collega francese di unificare le funzioni di custodia e di istruzione. Vazio traduce e pubblica quasi integralmente sulla rivista «Effemeride carceraria» un opuscolo apparso in Francia a firma di Leon Vidal, ispettore generale delle carceri di Francia, dal titolo *Le scuole nelle prigioni, ovvero cenni sull’organizzazione dell’insegnamento primario, nelle prigioni della Francia, dell’Inghilterra, dell’Allemagna, dell’Italia e di altri paesi*. Leon Vidal, in

un passaggio dello scritto, suggerisce di affidare l’istruzione primaria ai guardiani, in mancanza di un istitutore primario e/o per risparmiare pubblico denaro in momenti in cui questo scarseggia, perché questi escono tutti dalle fila dell’esercito, e quindi sarebbero in grado di insegnare a livello elementare. Vazio, nel commentare il volumetto, su questo punto si dichiara in disaccordo:

[...] In colui che imparte l’istruzione ai detenuti, dacché questa ha tanta influenza sull’educazione e sulla moralità, si richieggono ben altri requisiti, che difficilmente possono trovarsi nei guardiani, comunque sortiti dall’esercito e ben forniti dell’istruzione elementare [...]; il guaio è che [...] giacché il guardiano che sia distratto per l’istruzione difficilmente potrà badare ad altro [...]. Il temperamento proposto dal signor Vidal non può avere che uno scopo economico [...]. In Italia l’istruzione dei detenuti nelle carceri preventive, nelle quali esistono i condannati a pene correzionali meno d’un anno, è regolata assai meglio. L’articolo 13 del regolamento generale delle carceri giudiziarie in data 27 gennaio 1861 attribuisce l’insegnamento al cappellano, o ad un maestro apposito, alle suore di carità, ed in mancanza di esse a maestre apposite¹⁸.

Laddove appare chiaro che, per un paradosso economico, non è la qualità della democrazia a indirizzare le azioni normo-governative, bensì la quantità di risorse economiche dispensabili, e, oggi come due secoli fa, a far le spese è il condannato, su cui l’impegno della società dovrebbe consistere nell’investimento sulla sua ri-educazione.

Con maggiore convinzione, dunque, attraverso le pagine di questa autorevole e diffusa Rivista «Formazione, Persona, Lavoro», mi sento di chiamare il corpo pedagogico accademico ad una particolare e più serrata attenzione ai problemi che emergono da una sottovalutazione dello specifico scientifico della pedagogia, da un non tollerabile misconoscimento della funzione sociale ed etica della professionalità pedagogica, dalla ignoranza complessiva che avvolge ancora, incomprensibilmente, una figura che si incardina nel territorio e nelle istituzioni con obiettivi di formazione – umana, sociale, civica – della persona.

ANTONIA CRISCENTI
University of Catania

Testo integrale a firma del Ministro Andrea Orlando che accompagna i lavori degli Stati Generali dell'esecuzione penale

Gli Stati Generali dell'Esecuzione Penale

aggiornamento: 23 novembre 2015

«L'articolo 27 della nostra Costituzione stabilisce che le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato. E' un principio che ripetiamo spesso ma non possiamo dire che abbia ancora trovato la sua piena applicazione. Le sentenze della Corte di Strasburgo ce lo hanno ricordato e l'esperienza quotidiana di chi con difficoltà opera ogni giorno negli Istituti ce lo testimonia.

Per questo ho voluto avviare il percorso che abbiamo chiamato Stati Generali dell'esecuzione penale: sei mesi di ampio e approfondito confronto che dovrà portare concretamente a definire un nuovo modello di esecuzione penale e una migliore fisionomia del carcere, più dignitosa per chi vi lavora e per chi vi è ristretto. Gli Stati Generali devono diventare l'occasione per mettere al centro del dibattito pubblico questo tema e le sue implicazioni, sia sul piano della sicurezza collettiva sia su quello della possibilità per chi ha sbagliato di reinserirsi positivamente nel contesto sociale, non commettendo nuovi reati.

L'articolazione che abbiamo previsto avverrà attraverso 18 tavoli tematici a cui contribuiranno innanzitutto coloro che operano nell'esecuzione penale ai diversi livelli, dalla polizia penitenziaria agli educatori, agli assistenti sociali, a chi ha compiti amministrativi o di direzione e di coordinamento del sistema. Contribuiranno inoltre anche tutti coloro che studiano questo sistema o che di esso si occupano su base volontaria, secondo una specificità del nostro Paese molto apprezzata dai nostri partner europei.

La nostra ambiziosa scommessa è che attraverso gli Stati Generali su questi temi si apra un dibattito che coinvolga l'opinione pubblica e la società italiana nel suo complesso, dal mondo dell'economia, a quello della produzione artistica, culturale, professionale.

I lavori degli Stati generali procederanno in parallelo al percorso della legge delega in materia di pene detentive non carcerarie e di riforma del sistema sanzionatorio e alla riorganizzazione dell'amministrazione penitenziaria e dell'esecuzione penale esterna. Una coincidenza che permetterà di arricchire di contenuti la delega e di progetti le nuove articolazioni. La sfida è quella di vedere affermato al termine di questo lavoro comune un modello di esecuzione della pena all'altezza dell'articolo 27 della nostra Costituzione: non solo per una questione di dignità e di diritti ma anche perché ogni detenuto recuperato alla legalità significa maggiore sicurezza per l'intera comunità».

Andrea Orlando, Ministro della Giustizia

È possibile inviare contributi a statigenerali@giustizia.it

Il Comitato di esperti e i Tavoli esamineranno ogni singolo contributo

¹ Per l'approfondimento dei temi riferiti al processo formativo nel suo dispiegarsi storico e sociale, ci permettiamo di rinviare a A. Criscenti Grassi, *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, CUECM, Catania 2010.

² « [...] Gli Stati generali hanno costituito un momento di riflessione, voluto dal Ministro della Giustizia, in materia di esecuzione della pena che ha comportato nell'arco di sei mesi, da maggio a dicembre 2015, un ampio e approfondito confronto tra i soggetti che operano nel settore penitenziario, al fine di definire un nuovo modello di esecuzione penale e una migliore fisionomia del carcere, più dignitosa per chi lavora e per chi vi è ristretto. [...] L'audizione, richiesta dal Ministro stesso, è finalizzata a rappresentare alla Commissione giustizia gli esiti degli Stati Generali anche in vista di eventuali iniziative legislative»; cfr. *Resoconto stenografico*

dell'Audizione 7, II Commissione Giustizia – Camera dei Deputati – Seduta di mercoledì 17 febbraio 2016 – Presidente Donatella Ferranti – licenziato per la stampa il 26 aprile 2016, pp.1-22; la citazione a p. 2, passim.

³ Dalla nota d'apertura del documento del 23 novembre 2015, a firma del Ministro Orlando, trascritta in calce al presente Manifesto.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Il testo completo al sito: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_19.wp

⁶ Si vedano le circolari nn. 445330, 206745, 36997 – rispettivamente del 24 novembre 2011, 30 maggio 2012, 29 gennaio 2013 – e, in particolare, la Circolare n. GDAP-00224103 del 20 gennaio 2011, *Progetto di Istituto: evoluzione del Progetto Pedagogico. Linee di indirizzo per l'anno 2011*.

⁷ Si veda la Circolare n. 3593/6043 del 9 Ottobre 2003, *Le Aree educative degli Istituti*, e, anche, la Circolare n. GDAP-0423599 del 24 Novembre 2004, *Indicazioni per la formulazione del Progetto pedagogico*.

⁸ Si vedano le Circolari n. 2598/5051 del 13 aprile 1979, *Attività di osservazione e trattamento dei condannati e degli internati*, e n. 2625/5078 del 1 agosto 1979, *Competenze degli educatori per adulti – Iniziative di coordinamento e sostegno da parte del direttore di istituto per un efficiente impiego degli educatori*.

⁹ Si veda la Circolare 27 Ottobre 2010, n. GDAP-04388879-2010 – *Operatività del Funzionario della professionalità giuridico-pedagogica*.

¹⁰ A.-L.-C. Destutt de Tracy, *Quali sono i mezzi per fondare la morale di un popolo?*, trad.it. di G.M. 1820, cap IV, *Della educazione morale degli uomini*; noi la citiamo tratta da A. Criscenti Grassi, *Gli idéologues. Il dibattito sulla pubblica istruzione nella Francia rivoluzionaria (1789- 1799)*, Gangemi, Roma 1990, pp. 71-84.

¹¹ P. Crispiani, *Pedagogia giuridica. Il sapere e le professioni*, Junior Edizioni, Bergamo 2010; S. Calaprice, *Si può rieducare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*, Laterza, Bari 2010; Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2015²; S. Tramma è coordinatore scientifico del Corso di Perfezionamento dell'Università di Milano Bicocca su *Il carcere come esperienza formativa. Analisi e prospettive di intervento*; A. Dellisanti, *La figura dell'educatore nell'Amministrazione penitenziaria - Compiti e ruolo - Bilancio dell'esperienza e prospettive in vista dell'attuazione dell'area educativa*, in «Rassegna criminologica e Penitenziaria», 1-2, 1997.

¹² Si tratta dei Progetti PRIN- MIUR 2013 «*Il carcere in Italia: tutela dei diritti e dignità umana. Indagine storica e analisi critica dell'istituzione di pena dal 1800 al 2000 con ipotesi di interventi strutturati*», e 2015 (in fase di presentazione) «*Trattamento, funzioni e competenze pedagogiche nelle istituzioni penitenziarie italiane. Storia, modelli, progetti*». Il gruppo di ricerca dell'Università di Catania ha prodotto, sul tema: A. Criscenti, *Devianza minorile: prevenzione, responsabilità e azione formativa*, in P. Crispiani (a cura di), *Pedagogia giuridica. Il sapere e le professioni*, Junior Edizioni, Bergamo 2010; A. Criscenti, *L'educazione dei minori fra disagio sociale e responsabilità istituzionale*, in A. Pennisi (a cura), *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*, Giuffrè, Milano 2012²; A. Criscenti - S. Lentini, *La libertà in prigione: forza dell'immaginario e qualità dell'intervento educativo. Una ricerca nelle carceri della Sicilia sud-orientale*, in «Studi sulla Formazione», 1-2, 2009; A.Criscenti - S. Lentini, *A liberdade na prisão: força do imaginário e qualidade da intervenção educativa - Uma pesquisa nas penitenciárias do sudeste da Sicília*. In: Actas do coloquio internacional antropologia do imaginario e educação do envolvimento/desenvolvimento, Recife/Garanhuns, MINHO, 2011; S. Lentini, *L'educazione in carcere, Profili storico-pedagogici della pena*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2012.

¹³ Il Manifesto è stato sottoscritto da: Società Italiana di Pedagogia – SIPED e associati; Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa – CIRSE e associati; Associazione Pedagogica Italiana – AsPeI (sezione di Catania) e associati; Unione Italiana Pedagogisti – UNIPED nazionale e Regione Sicilia e associati; professori e ricercatori universitari di varie regioni italiane, pedagogisti clinici, neuro-pedagogisti clinici, educatori professionisti, pedagogisti professionisti, operatori sociali, ecc.

¹⁴ *Resoconto stenografico dell'Audizione 7, II Commissione Giustizia – Camera dei Deputati –*, cit.

¹⁵ *Resoconto*, cit., p. 8, passim.

¹⁶ *Resoconto*, cit. pp. 4,5,7, passim. Tra le pagine 1-7, il Ministro si concentra sulla esaltazione del principio della dignità umana da tutelare anche in carcere, da pagina 8 fino alla 10 parte l'affondo sempre più deciso sulla unicità del servizio 'trattamento/educazione/sorveglianza/sicurezza/ordine', a rassicurazione e tutela dei cittadini non ristretti.

¹⁷ *Resoconto*, cit., pp. 8,9,10, passim.

¹⁸ *Le scuole nelle prigioni, ovvero Cenni sull'organizzazione dell'insegnamento primario, nelle prigioni della Francia, dell'Inghilterra, dell'Allemagna, dell'Italia e di altri paesi*, in «Effemeride carceraria», Rivista ufficiale delle Carceri del Regno d'Italia, diretta dall'Ispettore delle Carceri del Regno presso il Ministero dell'Interno, cav. Napoleone Vazio, gennaio e febbraio 1867, anno III, p. 24.

Istituto della “messa alla prova” e ri-educazione. Questioni e temi pedagogico/educativi

Probation and rehabilitation institute. Pedagogical/educational issues and topics

RICCARDO PAGANO

The 1988 reform of the Juvenile Criminal Trial has among its most important innovations the institution called "suspension of the trial", to test the accused minor putting him on probation. With this institution, the legislator didn't want to intervene introducing an indulgent element, but rather offering the possibility of a re-educational and social rehabilitation path to an accused child, with the value of probation, which is different from the English "probation system", because it doesn't follow condemnation, but it intervenes during the trial preceding the judicial decision. It is a chance offered to ensure a minor that he/she will not incur condemnation and punishment. During the "testing", the identification of rehabilitation strategies becomes essential, and they should be reasonable, consensual, adequate, feasible, practical, positive, flexible and verifiable. The role of the pedagogue and of the educator in the institution of probation is a leading one. The pedagogy of "subject, context and situation" must think about its principles and theoretical categories. Education is subject to the close examination of the educator's action, who must go with the rehabilitation path during the "testing", and who must be able to plan the re-educational intervention taking the whole responsibility in a dual perspective: a sustainable one and the possibility to modify existence. Education must sketch out a sort of experiential transcendence which allows the minor with a deviant behaviour to place himself/herself intentionally in the context/society again. This "testing", today, has also been extended to adults, and it will involve some further critical reflections by pedagogy.

La riforma del processo penale minorile del 1988 ha tra le sue novità più significative l'istituto della sospensione del processo con messa alla prova dell'imputato minorenni. Con questo istituto il legislatore non è intervenuto per introdurre un elemento di natura clemenziale, quanto piuttosto per offrire all'imputato minorenni la possibilità di un percorso di recupero rieducativo e sociale con valenza di "probation" differente, però, dal *probation system* anglosassone perché non è posteriore alla condanna, ma interviene nel corso del processo e precede la pronuncia del giudice. La messa alla prova è una *chance* che viene offerta all'imputato minorenni per far sì che non incorra nella condanna e nella pena. Durante la messa alla prova diventa di fondamentale importanza la

individuazione di strategie rieducative ragionevoli, consensuali, adeguate, praticabili, concrete, positive, flessibili, verificabili. Il ruolo del pedagogico e dell'educativo con l'istituto della messa alla prova è primario. La pedagogia del soggetto, di contesto e in situazione è chiamata a riflettere sui propri principi e categorie teoretiche; l'educativo è sottoposto al vaglio dell'azione dell'educatore che deve accompagnare il percorso rieducativo durante la messa alla prova e deve essere in grado di progettare l'intervento ri-educativo assumendosene la responsabilità in una duplice prospettiva: sostenibile e modificatrice dell'esistente. L'educatore deve impostare una sorta di trascendentalità esperienziale che consente al minore deviato di

“intenzionalmente” riposizionarsi rispetto al contesto e alla società.

La messa alla prova, oggi, è anche estesa agli adulti e ciò comporterà alla pedagogia ulteriori momenti di riflessione critica.

L’istituto della messa alla prova come *probation*

La riforma del processo penale minorile del 1988 ha tra le sue novità più significative l’istituto della sospensione del processo con messa alla prova dell’imputato minorenn¹. Con questo istituto, in estrema sintesi, si sospende il processo e si offre al minore la possibilità di ravvedersi attraverso un percorso di rieducazione al fine di non andare incontro alla condanna e alla pena. In verità è il giudice che, valutata la personalità del minore, ritiene o meno di sottoporlo alla messa alla prova affidandolo ai servizi minorili. Una volta terminata la sospensione, il giudice dichiara se il reato è stato estinto oppure no. In quest’ultimo caso il processo riprenderà il suo percorso.

L’istituto è, dunque, una opportunità per il minore deviato (specie se si tratta di devianza episodica e/o occasionale) affinché possa riflettere sulla sua condotta per fare ammenda e reinserirsi in maniera positiva nella società. È bene da subito precisare che il legislatore con l’istituto della messa alla prova non è intervenuto per introdurre un elemento di natura clemenziale, si tratta, invece, di avviare con esso un percorso di maturazione totale del soggetto e di una sua responsabilizzazione.

Proprio in questa prospettiva di recupero rieducativo e sociale del minore, c’è da sottolineare la valenza di “*probation*” della sospensione del processo con messa alla prova². A differenza, però, del *probation system* anglosassone l’istituto italiano presenta una sostanziale differenza: non è una misura alternativa alla pena, quindi posteriore alla condanna, ma precede la pronuncia del giudice e interviene nel corso del processo. Pertanto, la messa alla prova è una *chance* che viene offerta al minore imputato per far sì che non incorra nella condanna e nella pena. Si comprende facilmente che con la messa alla prova gli aspetti giuridici assumono una rilevanza inferiore rispetto alla rieducazione e alla socializzazione. Ecco perché il legislatore non ha indicato espressamente i casi in cui il giudice possa procedere alla sospensione del

processo, ma ha statuito che la decisione dipende dalla valutazione della personalità del minore (art. 27 comma 2 d.lg. n. 272/1989) e questo è avvalorato anche da ciò che è previsto per l’estinzione del reato nel caso in cui sia valutato positivamente l’esito della messa alla prova, considerato il comportamento del minore e l’evoluzione della sua personalità (art. 29 d. P.R. n. 448/1988). Diventa importante, quindi, un accertamento *ex post* dei comportamenti maturati.

L’istituto della messa alla prova trova il suo fondamento negli artt. 27, comma 3, e 31, comma 2, della Costituzione italiana che, per gli imputati minorenni, affidano al legislatore la individuazione degli strumenti sanzionatori sempre rivolti al recupero e considerando le condizioni psico-fisiche.

Il dettato costituzionale trova riscontro anche negli atti internazionali riguardanti la giustizia penale minorile che ribadiscono l’importanza dei percorsi alternativi al carcere e valorizzano le misure di *probation* e di natura socio-educativa³.

Da qui, dunque è nata la legge delega del 16 febbraio 1987, n. 81 e poi il d.P.R. su richiamato n. 448/1988 e in particolare gli artt. 28 e 29 riguardanti la sospensione del processo, la messa alla prova e l’estinzione del reato per esito positivo della prova⁴.

Senza entrare nel merito delle sottili questioni giurisprudenziali della messa alla prova e del suo riconosciuto “valore aggiunto” rispetto ad altre formule di fuoriuscita dal processo⁵, ci preme sottolineare, per quel che riguarda l’aspetto educativo e/o rieducativo, che la messa alla prova richiede, da parte del giudice, una valutazione effettiva e concreta *ex post* dell’esito del percorso rieducativo. Pertanto, diventa di fondamentale importanza individuare strategie rieducative che effettivamente possano incidere sulla personalità del minore per un suo effettivo recupero.

Su questi percorsi rieducativi la norma stessa dà indicazioni di massima e lascia ampio spazio interpretativo. L’art. 27, comma 2, del d.lg. n. 272/1989⁶ afferma che il progetto rieducativo deve prevedere “tra l’altro”:

- a. le modalità di coinvolgimento del minore, del suo nucleo familiare e del suo ambiente di vita;
- b. gli impegni specifici che il minore assume;

- c. le modalità di partecipazione al progetto degli operatori della giustizia e dell'ente locale;
- d. le modalità di attuazione eventualmente dirette a riparare le conseguenze del reato e a promuovere la conciliazione del minore con la persona offesa.

Sul “tra l’altro” la giurisprudenza e la letteratura scientifica si è molto spesa e si è convenuto che il legislatore si è mantenuto su contenuti minimi, non assolutamente esaustivi⁷, perché il progetto, ispirandosi al dettato di legge, deve avere come finalità il recupero del minore, la sua crescita e la sua adesione a modelli e stili di vita socialmente validi ed accettati. E per questo possono andare bene, a seconda della personalità del minore, diverse strategie di percorsi e di attività. S’intuisce facilmente l’importanza che è attribuita ai servizi sociali, ma ancor di più alle linee educative da intraprendere che devono essere flessibili, rivedibili in corso d’opera perché possono sopraggiungere nuovi elementi e può mutare la condizione del minore. Del resto, non a caso il legislatore ha previsto l’abbreviazione della durata del periodo di prova se il giudice ritiene che il progetto rieducativo abbia raggiunto esiti positivi ancora prima della scadenza prevista⁸. È anche consentita la proroga della messa alla prova, sempre entro i limiti dell’art. 28 del d.P.R. n. 448/1988, quando il giudice, valutata la relazione dei servizi sociali, non ritiene che gli esiti previsti siano stati raggiunti e che esistono le condizioni che possano esserlo con la prosecuzione della messa alla prova.

A distanza di quasi trent’anni dall’entrata in vigore del d.P.R. n. 448/1988 si può tracciare una sorta di valutazione del suo impatto sulla giustizia minorile e delle sue note di positività per tutta la legislazione penale. Così come si evidenzia nella letteratura scientifica, l’istituto della messa alla prova è, senza dubbio, tra i più innovativi nella legislazione penale italiana ed ha il merito di avere avuto attenzione più che agli aspetti giuridici in sé e per sé al loro essere

al servizio dello sviluppo psico-fisico, intellettuale, umano, civico del giovane beneficiario [...] al fine di oltrepassare la finalità regolativo-prescrittiva dell’azione sociale per attingere a una più pregnante finalità emancipativo-promozionale⁹.

Insomma, con l’istituto della messa alla prova all’ordinamento viene chiesto sì, l’applicazione del diritto, ma per realizzare condizioni umane ed esistenziali che consentano al minore di potersi autenticamente realizzare come persona. Si può dire che l’istituto della messa alla prova rende pressoché superflue le distinzioni tra norme precettive e norme programmatiche. Ogni norma minorile le contiene entrambe, al pari di quelle di condotta (un comportamento da osservare) e di struttura (organizzazioni delle istituzioni ecc.). Il diritto per i minorenni è una scommessa: «lo strumento giuridico deve realizzare un progresso della civiltà»¹⁰. La legislazione minorile in questa sua visione prospettica e di speranza, ha altresì il compito di «costruire lo specifico contenuto minorile dei diritti fondamentali riconosciuti in via generale alla persona umana e di delinearne le modalità particolari di attuazione e tutela»¹¹. Altro aspetto qualificante è il rapporto tra legislazione astratta e sua declinazione pratica che in campo minorile è un nesso inscindibile. La nozione, spesso eccedente e sfuggente, “interesse prevalente del minore” indica l’orizzonte di senso entro il quale l’azione giuridica deve muoversi. L’interesse non è solo quello materiale/economico, bensì quello educativo, affettivo, il pieno sviluppo della persona. Ebbene, la legislazione penale minorile ha fatto scuola in questi quasi trent’anni dal d.P.R. n. 448/1988. Non che non manchino aspetti critici anche nella prassi, tuttavia, ha introdotto un elemento importante nel diritto penale, ovvero l’idea della perfettibilità dello stesso rispetto ad una visione rispondente a logiche repressive. Non è un caso, del resto se oggi alcune misure applicabili agli adulti sono mutate proprio da quelle introdotte per i minorenni¹². Si può dire che il diritto minorile rappresenta il fiore all’occhiello della giustizia penale italiana non fosse altro che per i risultati che ha raggiunto soprattutto se paragonati a quelli fallimentari della giustizia ordinaria.

Il respiro democratico della legislazione minorile ha fatto capolino anche nel Regolamento penitenziario (artt. 1, 27 e 118 Reg. 230/2000) in cui il finalismo rieducativo della risposta al reato è evidente. Non è da trascurare neanche un altro aspetto della portata innovativa della messa alla prova e cioè la sua estensione a qualsiasi reato e così non è più la pena a portare il peso dell’offesa presente nel crimine compiuto. La giustizia riparativa in questo modo si

fa strada nella legislazione penale¹³, tant'è che la legge del 28 aprile 2014, n. 67, legge delega al governo in materia di pene detentive non carcerarie e di riforma del sistema sanzionatorio, con disposizioni in materia di sospensione del procedimento con messa alla prova e nei confronti degli irreperibili, introduce, tra le altre misure, anche il *probation*, istituto da tempo sperimentato a livello minorile, per gli adulti per reati puniti con reclusione fino a 4 anni o pena pecuniaria o per i quali è prevista la citazione diretta a giudizio. La misura consiste in lavori di pubblica utilità e comporta la prestazione di condotte riparatorie e (se possibile) risarcitorie, con l'affidamento al servizio sociale per lo svolgimento di un programma di recupero. Se l'esito è positivo, il reato si estingue. In caso di trasgressione del programma di trattamento o nuovi delitti scatta però la revoca. Durante il periodo di prova la prescrizione è sospesa.

Dalle cose dette, si evince che l'istituto della messa alla prova (ora anche per gli adulti) richiama la riflessione educativa a considerare attentamente "questioni" di una certa rilevanza per la teoresi pedagogica e per le sue ricadute pratiche. Ed è su alcune di queste "questioni" che di seguito soffermeremo l'attenzione.

La pedagogia del soggetto e di contesto per l'istituto della messa alla prova

Richiamare il contesto per la pedagogia è ineludibile soprattutto quando si dibatte della rieducazione per l'istituto della messa alla prova. Il contesto socio-familiare non è una variabile indipendente, esso pesa notevolmente sul minore e sulla sua possibilità di recupero sociale. La collaborazione della famiglia e le positive condizioni socio-ambientali, risultano estremamente importanti per un esito positivo del *probation*.

Dunque: la riflessione pedagogica non può e non deve eludere il contesto nel quale agire ed intervenire sul piano ri-educativo. Ciò pone non pochi problemi di natura epistemologica e teoretica. Epistemologica perché riguarda gli statuti scientifici della pedagogia, teoretica in quanto richiede una riflessione sulle categorie educative.

Nell'ormai lontano 1967 il pedagogista pugliese G. Santomauro già avvertiva la necessità di una pedagogia "in situazione"¹⁴,

perché – egli affermava – la componente situazionale individua e rileva un nostro fondamentale modo di essere nel mondo, sia perché gli elementi e i richiami situazionali si ritrovano in ogni nostra concreta esperienza, e sia perché la consapevole assunzione del carico totale della situazione può costituire una feconda prospettiva di affronto della problematica educativa¹⁵.

L'importanza del contesto e della situazione ai fini educativi trova oggi terreno fertile nella *pedagogia sociale* anche di diverso orientamento teoretico, come, per esempio, dimostrano i passi di seguito riportati. G. Mollo, in un suo recente lavoro, definisce la pedagogia sociale come «scienza pratica perché rivolta alle pratiche di una buona vita sociale» [ed] «è proiettata intenzionalmente verso l'attivazione di atteggiamenti sociali [che] richiedono una precisa visione del mondo e rimandano a corrispondenti valori sociali»¹⁶. S. Tramma, dal canto suo, ritiene che la pedagogia sociale «è quel sapere inerente il rapporto tra educazione e società, e proprio in quanto tale è un'area di riflessione considerabile incerta»¹⁷ perché è la stessa società ad essere costantemente in movimento. Da entrambe le definizioni si comprende la natura pratica della pedagogia sociale, più orientata ai valori la prima, più attenta ai processi sociali la seconda. Malgrado le differenze di fondo delle diverse posizioni, tuttavia, la pedagogia sociale, così, come sosteneva Santomauro è in situazione, è pratica e la prassi, secondo Gramsci, pone l'educazione a stretto contatto con la realtà, con tutte le sue positività e negatività, con tutte le problematiche del soggetto di cui l'educatore deve farsi carico¹⁸.

La sostenibilità educativa è la linea guida della pedagogia sociale, e questa sostenibilità trova nella fattibilità un riferimento costante. E se questo è vero un po' per tutti i processi educativo-formativi, lo è ancor di più per quelli in cui sono coinvolti soggetti a rischio devianza e marginalità. Per questi ultimi, per i quali l'istituto della messa alla prova è veramente una possibilità di recupero, riscatto e di presa di distanza dal carcere, la pedagogia deve pensare interventi educativi sostenibili, possibili e fattibili. Se il deviato è colui il quale assume «comportamenti apertamente criticabili e dai quali la maggior parte della gente prende le distanze»¹⁹, ciò vuol

dire che la devianza è sempre relativa al contesto storico-sociale, non è mai assunta universalmente e *a priori*. Le forme di devianza, peraltro, sono molteplici e lo stesso concetto non è usato in maniera ben circoscritta. Esso innanzitutto va distinto da criminalità²⁰ perché quest'ultima, a differenza della prima, si riferisce a quelle attività che infrangono non una qualsiasi norma, ma la legge e che sono soggette alle punizioni applicate dal sistema giudiziario in nome dello Stato. Il termine "devianza" è, invece, più ampio e comprensivo non solo dei fenomeni criminali, ma anche di altri comportamenti, come il suicidio, l'alcolismo, la malattia mentale ecc. Non potendo qui richiamare tutte le definizioni di devianza a cui la sociologia ha dedicato numerosi e qualificati studi e ai quali rinviando²¹, ci preme, però, sottolineare che attualmente il paradigma relativistico ci sembra quello più confacente alla polisemicità del concetto espresso da "devianza" e, dunque, ribadire la tesi secondo la quale la devianza non è una qualità intrinseca di un certo modo d'agire, ma un'interpretazione che se ne dà. E l'interpretazione, com'è ovvio, è sempre soggetta alla storicità del soggetto interpretante. Per dire chi è il deviato, quindi, si dovrebbe sapere che cos'è la devianza, ma questo non è possibile in assoluto. Pertanto, non solo non c'è un accordo universale sulla idea di devianza, ma non esiste neanche un elenco standard di comportamenti considerati ugualmente devianti in tutte le società²². Il discorso attuale sulla devianza riprende un po' tutte le teorie e definizioni date nel corso della storia del pensiero sociologico²³. Nel senso comune, nei *mass media*, nelle stesse ricerche scientifiche le concezioni moralista, patologica, funzionale, radicale, dell'etichettamento, del controllo sociale permangono e trovano interazioni tra loro. Oggi si è, però, più attenti a studiare le vittime piuttosto che gli aggressori e l'eredità del pensiero di Foucault rappresenta, senza dubbio, una vera e propria sfida agli studiosi della devianza e del controllo sociale²⁴. L'attenzione alle vittime di devianza, ai soggetti devianti fa sì che la pedagogia come scienza dell'educazione, come attenta al progetto di vita, alla costruzione e/o ricostruzione del progetto di vita sia impegnata in primo piano.

La pedagogia del contesto, o in situazione, proprio perché generatrice di pratica sociale e promotrice di stili di vita

nuovi, diversi, non può non essere critica, decostruzionista, ma soprattutto ermeneutica. Essa deve intervenire con proposte educative per soggetti a rischio, quei ragazzi di strada, e non solo, così tanto ben descritti in opere letterarie quali *Oliver Twist* (C. Dickens), *Fratelli di sangue* (E. Haffner) in anni lontani²⁵. Borseggi, rapine, prostituzione, spaccio sono espressioni di devianza che molto spesso richiedono interventi sanzionatori, ma soprattutto di recupero mediante azioni rieducative guidate da una pedagogia che, come ci ha insegnato P. Freire²⁶, potremmo dire liberatrice dagli addomesticamenti e promotrice di un processo di umanizzazione. Quali saranno le categorie e i valori di riferimento di una pedagogia siffatta? La risposta non è semplice perché non è semplice individuare le epistemologie di riferimento. Tutte evidentemente rifiutano posizioni dogmatiche e assumono principi relativi e non per questo relativistici e/o nichilistici, anzi tutt'altro.

Con l'istituto della messa alla prova l'intervento socio-educativo è *ex post*, quindi non può avere carattere preventivo, anche se sarebbe auspicabile un intervento di prevenzione come ci ha insegnato don Bosco²⁷. Questo aspetto non trascurabile fa sì che la pedagogia debba interrogarsi su come lavorare con soggetti già devianti, a quali principi richiamarsi. Essa deve puntare a radicali cambiamenti di stili di vita, deve lavorare sui soggetti, le loro visioni di vita, i loro valori e/o pseudo-valori.

La pedagogia è sempre rivolta ad una sorta di utopia possibile, l'ossimoro racchiude bene il senso del progetto pedagogico. La pedagogia deve necessariamente superare l'esistente e proiettarsi verso il fattuale, un reale possibile. Essa in questo proiettarsi individua percorsi, strategie, nuove modalità comportamentali e relazionali.

Ma che cosa bisogna capire e comprendere per avviare percorsi di rieducazione? È necessario, innanzitutto, sapere leggere il bisogno intrinseco di ciascuno di testimoniare la propria presenza nella società. Questo bisogno va assecondato e orientato verso orizzonti di vita sociale positivi. Da qui, l'altro aspetto direttamente connesso: lo stare insieme, il fare gruppo. Il desiderio di essere e quello di stare insieme per essere ha bisogno di sostegno educativo, altrimenti prende derive pericolose. Si pensi, per esempio, alle manie di protagonismo narcisistico o alle

azioni dettate dalla noia e dal vacuo scorrere del tempo. Per non parlare dell'agire delinquenziale.

Il vivere lasciandosi vivere è foriero di devianza ed è spesso legato alla marginalità²⁸. Spezzare la catena del nichilismo, delle aggregazioni da banda è un compito arduo che richiede una progettazione pedagogica di ampio respiro, tesa a rendere il territorio luogo di esperienze educative formalizzate e non. E soprattutto quelle non formalizzate hanno necessità di un intervento educativo mirato con il quale riorientare il soggetto deviato.

Il pedagogico si connota di cura, di ricentrimento, di riabilitazione e in questo percorso si imbatte nel soggetto deviato, nelle sue più remote sofferenze/fragilità e nelle sue più evidenti fenomenologie. La pedagogia della devianza ha nel recupero della centralità del soggetto il suo focus principale. È a partire dalle esigenze di centralità che si possono capire le patologie che determinano invece la marginalità.

Centralità del soggetto nelle sue diverse attività vuol dire evitare narcisismi che spesso sfociano in modalità comportamentali aggressive e violente. La pedagogia deve puntare all'equilibrio tra le diverse attitudini, propensioni, disposizioni, predisposizioni, inclinazioni della persona.

La pedagogia, dunque, per lo meno sul piano teorico, deve valorizzare il soggetto al quale va riconosciuta la possibilità di riscatto puntando sulla sua responsabilizzazione e diversa acquisizione di significato da attribuire alle sue stesse azioni. È il soggetto, quindi, il protagonista di questo modello pedagogico, è a partire dal riconoscimento della centralità del soggetto che la progettazione educativa deve impostare l'intervento ri-educativo²⁹. Ovviamente il soggetto non può essere lasciato da solo, ma necessita dell'intervento del territorio e di tutte le agenzie educative formali e informali e dei servizi sociali che possono intervenire nell'azione di recupero.

La centralità del soggetto non riduce la complessità dell'intervento educativo, semmai lo complica perché si tratta di saper coniugare il singolo con il contesto socio-ambientale in una sorta di ecologia di sistema umano³⁰. In questo percorso, come vedremo, l'unica autorità per il soggetto deve essere rappresentata dalla educazione, ovvero il soggetto deviato deve riconoscere nella proposta progettuale ri-educativa avanzata con la messa alla prova

l'unica vera possibilità di riscatto e ad essa si deve sottomettere accettandola perché ritenuta indispensabile e inevitabile.

La “messa alla prova” e il percorso ri-educativo: principi, azioni e ruolo dell'educatore

Affinché una proposta ri-educativa possa essere accettata dal soggetto è necessario che ad essa questi presti obbedienza; sì, una parola difficile, oggi che siamo nell'“età della disobbedienza”³¹ in quanto non si accetta più alcuna autorità. E, si badi bene, che non si vuole affatto disconoscere l'importanza della disobbedienza civile testimoniata da personaggi come Thoreau³² e Ghandi³³, per esempio, o come *La Chiara d'Assisi* ben descritta da Dacia Maraini³⁴. La disobbedienza civile ha svolto e svolge un ruolo positivo soprattutto perché è non violenta e poi perché, come affermava G. Calogero, si tratta di «scegliere fra il dovere di obbedire e il dovere di insorgere»³⁵. Insomma, è quasi un obbligo morale contro i soprusi e le ingiustizie (vedi, per esempio, il caso classico di Antigone e Creonte³⁶). La disobbedienza alla quale, invece, facciamo riferimento è quella nei confronti dell'*auktoritas* morale, quella obbedienza ad un “imperativo” che richiede risposte, azioni consequenziali. La devianza, proprio perché riguarda atti che si discostano da norme, più o meno esplicite, che, però, hanno valore in quanto inserite in un determinato contesto sociale, richiede per essere educativamente contrastata, senza dubbio, l'intervento sul sociale, ma, forse, ancor di più sul singolo e sulla struttura della personalità. È ovvio che la devianza è l'esito del disagio, ma non è altrettanto ovvio che è su quest'ultimo che bisogna educativamente intervenire. Non ha senso puntare l'attenzione sulla devianza se non per analiticamente studiarne le caratteristiche fondamentali. È, invece, importante intervenire sul disagio vissuto dal singolo per evitare che abbia comportamenti devianti. Ecco la centralità dell'azione educativa che recupera la sua ineludibilità anche rispetto ad altre forme di intervento quali quelle psicoterapeutiche e/o sociali che, se pur importanti, non sono, però, orientate al recupero del soggetto e della sua esigenza di senso. Il soggetto deviato lo è rispetto al contesto socioculturale nel quale è inserito e bisogna comprendere se è nella fase di anomia³⁷ e, quindi,

assume comportamenti contrari alle regole e alle norme sociali o se è in quella sfera che, pur senza sfociare nella illegalità, è comunque manifestazione di un disagio. Si pensi, per esempio, al gioco d'azzardo, alla pornografia e via dicendo. Se nel caso dell'anomia ci troviamo di fronte a situazioni molto degenerate per le quali le misure interdittive risultano necessarie per la protezione sociale, con le forme di devianza giovanile stigmatizzate dalla società, ma non propriamente illegali, il recupero con l'istituto della messa alla prova, mediante attività rieducative, ha maggiore probabilità di successo.

Già si è detto dell'importanza della prevenzione riprendendo il "metodo preventivo" di don Bosco, ma quando ci troviamo di fronte a forme di devianza anche occasionali non è più il caso di prevenire, ma occorre, semmai, intervenire e questo intervento risulta a sua volta preventivo.

Ora al di là degli aspetti operativi, per quelle forme di devianza che richiedono un intervento pratico per evitare ulteriori danni (distribuzione di siringhe, preservativi ecc) soffermeremo l'attenzione su pratiche educative che riguardano i giovani devianti che posso essere recuperati con l'istituto della messa alla prova. Ci sarebbe la necessità di richiamare il territorio e le strutture che in esso insistono per rendere possibile l'intervento rieducativo. La rete di servizi sanitari, educativi, sociali è fondamentale e, pertanto, andrebbe declinato l'intervento educativo all'interno di questa rete. L'intento del presente contributo non è questo, però. Qui si vuole sottolineare la peculiarità dell'intervento educativo colto nelle sue essenze sostanziali e dinamiche. E se poi vogliamo essere veramente attenti alla specificità italiana dell'istituto della messa alla prova non si può non evidenziare che, a differenza di altre realtà legislative europee e mondiali³⁸, ampia è la discrezionalità dei contenuti rieducativi consentiti. Determinante, pertanto, diventa non tanto il tipo di intervento quanto l'intenzionalità educativa ad esso sotteso. Intenzionalità che deve trovare nella progettazione il suo esplicito strumento operativo e nell'educatore lo specialista competente.

L'educatore, cioè colui che deve accompagnare il percorso rieducativo durante la messa alla prova, deve essere in grado di progettare l'intervento ri-educativo e assumersene la responsabilità in una duplice prospettiva: sostenibile e

modificatrice dell'esistente. Queste due valenze, inoltre, devono rientrare nel patto educativo che l'istituto della messa alla prova prevede esplicitamente sotto forma di "progetto di intervento"³⁹ a carattere educativo, appunto, per «le opportune attività di osservazione, trattamento e sostegno»⁴⁰. Come si vede, anche il legislatore ha previsto, sia pur con un linguaggio più burocratico, la progettazione educativa e il ruolo di un esperto in grado di rendere praticabile tale progettazione. Malgrado i ritardi nella individuazione della figura professionale dell'educatore che solo oggi vede un progetto di legge per il riconoscimento professionale⁴¹, c'è da dire in verità, che la ricerca educativa già da tempo ha sostanziato le competenze dell'educatore e lo ha professionalizzato dandogli non solo un riferimento teorico solido, ma anche metodologie, tecniche, protocolli e tutto ciò che è necessario per un intervento qualificato e specialistico. Non potendo qui ovviamente entrare nello specifico dibattito sulla professione e sulla professionalità dell'educatore⁴², ma limitandoci a cogliere le sue qualificazioni di intervento nell'ambito della messa alla prova, ci limiteremo a tratteggiare gli aspetti più importanti, a nostro modo di vedere, nella fase di progettazione, accompagnamento e trattamento⁴³.

L'intervento rieducativo nell'istituto della messa alla prova non può prescindere dalla situazione oggettiva di partenza che deve diventare parte integrante del progetto. Se non si opera in questo modo salta la sostenibilità dell'intervento che diventa irrealizzabile perché decontestualizzato. Altro elemento chiave è la esplicitazione dell'intenzionalità educativa che deve essere riconosciuta e accettata dal soggetto-oggetto dell'intervento. Entra così in ballo la relazionalità educativa che deve essere sì basata sul dialogo, ma senza eliminare l'*auctoritas* dell'educatore e la sua assunzione di responsabilità. Il che comporta un agire consapevole che prevede decisioni da prendere. Dunque: chiarezza del contesto, idea di progetto e azione trasformativa sono inscindibili nell'intervento ri-educativo. Atto, attuazione e azione devono essere i pilastri su cui l'educatore deve lavorare con un soggetto che ha bisogno di rivedere la sua visione di vita, la sua condizione esistenziale. Non dimentichiamo, infatti, che con la messa alla prova si sospende il processo proprio perché si ha fiducia nella

capacità di far recuperare al minore una dimensione di vita fondata su valori veri, autentici di legalità e convivenza civile. E qui ritorna in ballo l'obbedienza che da fattore esogeno deve diventare endogeno. L'*auctoritas* dell'educatore deve trasformarsi in *auctoritas* interna al soggetto che deve assumersi la responsabilità delle proprie azioni non delegandole ad altri. Questo è un cammino difficile, il passaggio dall'esterno all'interno richiede pazienza e tempo. Quando la figura dell'educatore sfuma, allora si può dire che l'azione educativa sia riuscita perché il soggetto in cura educativa sente che è lui l'artefice delle proprie azioni di cui si assume con consapevolezza la responsabilità. Ecco che si delinea quella pedagogia dell'accompagnamento durante la messa alla prova che è sostanziata da tutoraggio, cura e relazione educativa nella quale l'intenzionalità soggettiva dell'educatore deve incontrare l'intenzionalità oggettiva dell'educando che deve tendere a farsi soggettiva anch'essa.

Il richiamo alla pedagogia ermeneutica⁴⁴ nella prassi educativa della messa alla prova è quasi naturale. Soggettività, temporalità e linguisticità, i classici paradigmi della pedagogia ermeneutica, si declinano in una prassi educativa dove la soggettività deve diventare una individualità responsabile, la temporalità una acquisizione di senso nell'*hinc et nunc* e la linguisticità una possibilità di dialogo costruttivo. La prassi con le sue forze e debolezze deve diventare il terreno di una laboratorialità educativa dove il formale oggettivo, comprendente obblighi, divieti, sanzioni, deve incontrare l'informalità dei desideri, delle volizioni, delle aspettative. L'azione dell'educatore oltre l'attività di tutoraggio, di accompagnamento, di cura deve essere attenta al costante e continuo monitoraggio dell'intervento e dell'esito dell'azione educativa. Si deve trattare di una azione discreta di valutazione di processo, attenta al rispetto dei tempi dell'intervento, alla ricaduta formativa degli stessi, all'impatto che essi hanno per la vita di relazione del soggetto. Ed ecco che al centro dell'istituto della messa alla prova rientra a pieno titolo la questione principale dell'azione ri-educativa: la relazione educativa. Dal confronto con l'educatore, il soggetto deviato deve apprendere non contenuti, ma modi di essere, attribuzioni di senso, testimonianze di umanità positiva, deve trattarsi di una relazionalità dinamica nella quale, però, l'educatore

deve esprimere appieno una matura professionalità che prevede totale assunzione di responsabilità. Nell'istituto della messa alla prova la figura dell'educatore deve avere piena consapevolezza della asimmetria del suo ruolo rispetto al soggetto che gli è stato affidato. Non ci dilunghiamo oltre sulla delineazione del ruolo dell'educatore, un ruolo in *progress* oltretutto, perché c'è una vasta letteratura che se ne è occupata, ma al più intendiamo chiudere questo contributo con una riflessione specifica per l'intervento educativo, o meglio ri-educativo, nell'istituto della messa alla prova: la fiducia nella figura dell'educatore. Se il giudice, l'assistente sociale, il poliziotto hanno una funzione applicativa della legge, anche se pur nelle diverse attribuzioni di ruoli, l'educatore non può limitarsi ad alcunché di applicativo. Egli con equilibrio, con professionalità deve riorientare il soggetto deviato, deve ricondurlo sul piano della legalità e lo deve fare con perizia, con competenza, con "cura" padroneggiando conoscenze, prassi e soprattutto umanità. Sì, la professione dell'educatore, specie in campo giudiziario, è testimonianza di comportamenti, di etica, di flessibilità, di riflessività, di oltrepassamento di stereotipi e pregiudizi, è un accompagnamento verso una zona prossimale di positività esistenziale.

Il Decreto Legislativo 28 luglio 1989, n. 272, *Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448*, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni (G.U. n. 182, 5 agosto 1989, Supplemento ordinario⁴⁵), all'art. 27 dà chiari orientamenti sulla modalità di costruzione del progetto di messa alla prova e sofferma l'attenzione proprio su attività del fare nelle quali il minore deve avere un ruolo attivo con assunzione di responsabilità. Sarà l'educatore poi a saper trovare il punto di congiunzione tra gli obiettivi generali previsti dalla norma e quelli per ciascun caso specifico.

L'educatore deve far comprendere al minore che la messa alla prova è una misura penale e, pertanto, come tale essa, anche se è un momento di sospensione della pena, riveste sempre un ruolo decisivo dell'azione penale che richiede, da parte del minore, impegno, serietà e convinzione perché l'esito non è affatto scontato. Insomma, l'educatore deve far avvertire la presenza costante dell'autorità giudiziaria che ha concesso la "messa alla prova". Questo punto è di

estrema importanza e diventa cruciale per far acquisire al minore la consapevolezza che sì, può uscire dal circuito penale a patto, però, che faccia tesoro dell'esperienza della messa alla prova come crescita personale.

È così abbastanza chiaro che il percorso della “messa alla prova” richiede all'educatore competenze su diversi piani: deve essere competente nella relazione è capire se la richiesta di poter usufruire dell'istituto della “messa alla prova” è realmente motivata e non rappresenta, invece, un *escamotage* per evitare ben più pesanti restrizioni per uscire dal circuito penale. Una volta acquisita questa certezza di motivazione, occorre che si costruisca un progetto ad hoc per ciascun caso specifico in modo che si possa consentire al minore di avere una vera e propria *chance* di uscita dal circuito penale. L'educatore deve avere piena consapevolezza dei rischi che si corrono, momento per momento, di perdere la motivazione del minore soprattutto a causa delle fragilità personali e familiari che incidono non poco. Da quanto detto, ben si comprende che diventa molto importante la fase di condivisione e di co-costruzione” del progetto di recupero con il minore. Il “patto di udienza” negoziato con il tribunale deve essere l'esito di una scelta condivisa e che richiama la assunzione di responsabilità ad accettarlo da parte del minore. La non responsabilizzazione, se percepita dall'educatore, deve essere subito oggetto di riflessione perché mette seriamente in pericolo il buon esito del percorso di recupero.

La letteratura scientifica sottolinea la necessità che il progetto debba rispondere ai principi di ragionevolezza, consensualità, adeguatezza, praticabilità, concretezza, positività, flessibilità, verificabilità⁴⁶. Il minore deve comprendere e condividere il progetto e per ottenere questo lo stesso deve essere alla portata del minore, ovvero non deve discostarsi molto dalle sue abitudini di vita pur rappresentando elementi di novità e discontinuità con il passato. È fondamentale, dunque, che il progetto contribuisca a far sperimentare al minore, anche se con momenti di ritrosia e di accettazione puramente formale, nuove forme di vita positive⁴⁷. L'adeguatezza, cioè la conformità alla personalità del minore, si sposa con la praticabilità educativa che mai deve essere assunta come rigida perché la flessibilità è necessaria quando l'educatore si confronta con personalità a rischio devianza. Tutto ciò

deve rendere concreto e sostenibile il progetto, esso, cioè, deve essere fattibile da subito e, quindi, è necessario sapere con chiarezza tipologia, luogo, e tempi di impegno del minore. Altro punto qualificante del progetto è la indicazione precisa che l'educatore deve dare su come debba comportarsi il minore. Non si tratta, dunque, di dare divieti, quanto piuttosto esortare a fare coinvolgendo le famiglie che devono essere attori del processo di co-costruzione del progetto di recupero. È questo un passaggio delicatissimo con il quale l'educatore deve costantemente confrontarsi. Molto spesso, infatti, sono proprio le famiglie a non condividere il “patto” facendo prevalere diffidenza e atteggiamenti puramente strumentali, opportunistici, ma non realmente interagenti per la reale riuscita del recupero⁴⁸. Il progetto per il minore a rischio devianza con possibilità di caduta nella criminalità deve tendere al recupero sociale, comportamentale, motivazionale e soprattutto deve offrire al minore la possibilità di percepire l'esistenza di una vita diversa e possibile. L'educatore deve fortemente lavorare sull'autopercezione del ragazzo, sul suo modo di collocarsi nella società e nelle relazioni con gli altri. È molto importante per l'educatore saper offrire orizzonti di positività, incoraggiando il minore, sostenendolo, stimolandolo a valorizzare i piccoli passi di recupero che compie. È quello dell'educatore un lavoro che richiede pazienza, attesa, capacità di lavorare sulle fragilità e di trasformarle in positività per creare ulteriori positività. Fallire la messa alla prova provoca senso di inadeguatezza, frustrazioni più profonde che sfociano in comportamenti ancora più devianti. Se poi dai principi che devono ispirare il progetto di recupero, il “patto”, si passa ai contenuti dello stesso non si può non fare riferimento all'art. 27 del succitato Decreto Legislativo 28 luglio 1989, n. 272 che elenca, anche se in maniera non esaustiva, ma solo esemplificativa, le possibilità di luoghi e tempi. Rinviamo, dunque, al predetto articolo 27 e qui ci limitiamo solo a far notare che l'obiettivo che deve essere perseguito da tutti gli attori istituzionali e professionali del procedimento penale minorile è la realizzazione di una ri-educazione del minore. Questo è bene ribadirlo perché magistrati, psicologi, assistenti sociali devono, con l'educatore istituzionale e/o del privato sociale, dare seguito ad un percorso di educazione e poiché è questo l'obiettivo della

norma è sull'educazione che occorre scommettere. La centralità dell'educazione, il suo indiscusso primato, ritorna nel processo penale minorile. Al minore bisogna sapere indicare la strada, non è sufficiente rilevare le sue fragilità, o limitarsi alla conoscenza delle sue patologie socio-psichiche. Bisogna costruire al giovane deviato un abito di positività, una strada di legalità, una relazione di affetti, puntando sui suoi punti di forza. Come può facilmente intuirsi non esistono programmi di recupero standard. Ogni ragazzo è una unicità, è una irripetibilità. Spetta soprattutto all'educatore saper indicare la via, è suo il compito, difficile e delicato, di individuare modelli di vita positivi possibili, realizzabili e che mai perdano quel tocco di utopico che li rende "fantastici".

Se l'istituto della messa alla prova è, come si è detto, un momento di sospensione del processo, ebbene questa sospensione è una vera *epoché*, così come la intende Husserl, cioè un atto libero, volontario del soggetto volto non alla negazione del mondo, o all'affermazione del dubbio ontologico degli scettici, bensì alla "messa in parentesi" di un proprio modo di essere e di comportarsi, del proprio modo naturale di comportarsi per cogliere ciò che di esso rimane, il "residuo" sul quale e dal quale come "regione assoluta dell'autonoma oggettività" l'educatore può impostare una sorta di trascendentalità esperienziale che consente al soggetto deviato di "intenzionalmente" riposizionarsi rispetto al contesto e alla società⁴⁹.

RICCARDO PAGANO
University of Bari

¹ Cfr. artt. 28 e 29 del d.P.R. n. 448/1988 e art. 27 d.lg. n. 272/1988. Per uno sguardo più complessivo: C. Cesari, sub artt. 28-29, in G. Giostra (a cura di), *Il processo penale minorile. Commento al D.P.R. 448/1988*, Giuffrè, Milano 2009; M.G. Coppetta, *La sospensione del processo con messa alla prova*, in E. Palermo Fabris, A. Presutti (a cura di), *Trattato di diritto di famiglia*, vol. V, *Diritto e procedura penale minorile*, Giuffrè, Milano 2002, pp. 456 e ss. Sul versante più ampio delle inferenze psicologico-educative e sociali, si veda: S. Di Nuovo, G. Grasso, *Diritto e procedura penale minorile. Profili giuridici, psicologici e sociali*, Giuffrè, Milano 2005, pp. 337 e ss; G. La Greca, *Il probativo minorile e i servizi*, in M.P. Cuomo, G. La Greca, L. Viggiani (a cura di), *Giudici, psicologi e riforma penale minorile*, Giuffrè, Milano 2004, pp. 253 e ss; A. Pennisi (a cura di), *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*, Giuffrè, Milano 2004; A. Mestitz (a cura di), *La tutela del minore tra norme, psicologia ed etica*, Giuffrè, Milano 1997.

² Il *Probation*, secondo la definizione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa per mezzo delle Raccomandazioni n. R(2010)1e n. R(92)16 descrive l'esecuzione in area penale esterna di sanzioni e misure, definite dalla legge ed imposte ad un autore di reato. Comprende una serie di attività ed interventi, tra cui il controllo, il consiglio e l'assistenza, mirati al reinserimento sociale dell'autore di reato e volti a contribuire alla sicurezza pubblica. Tutte le amministrazioni occidentali, compresa quella italiana, incaricate di tale parte dell'esecuzione penale condividono tale definizione. Il sistema *probation* nasce nel XIX sec. negli Stati Uniti e consiste, almeno in origine, nella sospensione della pronuncia di una condanna a pena detentiva, ovvero in un periodo di prova in cui l'imputato, di cui sia stata accertata la responsabilità penale ma a cui non sia stata ancora inflitta una condanna, è lasciato in condizione di "libertà assistita e controllata" sotto la supervisione di un agente di *probation* (*probation officer*). John Augustus, un calzolaio di Boston, è accreditato come il "padre del *probation*". Nel 1841 convinse il Tribunale di Boston a rilasciare un alcolista adulto detenuto in carcere, occupandosi del suo controllo, sostegno e avviamento al lavoro. Gli sforzi effettuati ebbero successo, e ben presto convinsero il giudice a rilasciare altri detenuti per reati lievi (Klein, 1997). In Europa, il *probation* è introdotto nel sistema penale inglese con il *Probation Offenders Act* del 1907 che prevede la facoltà per il giudice, dopo la pronuncia di colpevolezza, di astenersi dalla condanna alla detenzione e di emanare un'ordinanza che sottopone a prova l'autore di reato, dopo averne acquisito il consenso. Fin dall'inizio del '900, sempre in Europa, si sviluppa un'altra forma di *probation*, comprendente tutte le misure che costituiscono una modalità alternativa di esecuzione della pena detentiva. Tale sviluppo fu conseguenza del dibattito giuridico, che concluse per la dannosità delle pene detentive brevi, poiché in tali casi lo scopo di rieducazione e intimidazione dell'autore di reato si raggiunge più facilmente con strumenti sanzionatori alternativi alla pena detentiva. Nel corso del secolo scorso, il sistema delle misure penali non detentive che possono definirsi di *probation* si è progressivamente diffuso nella gran parte dei paesi europei, crescendo e differenziandosi in forme sempre più articolate, fino a diventare la principale modalità di esecuzione della pena in Europa, negli Stati Uniti e nel Canada. Negli ultimi 25 anni, il *probation* si è evoluto in Europa e nel resto dei paesi occidentali ad un ritmo senza precedenti. In Europa, dal dopoguerra ad oggi, lo sviluppo del *probation* è stato significativo in tutti i principali paesi e tra questi

anche in Italia. Dal rapporto “Space II” (Sanzioni non detentive) della popolazione carceraria europea, dati aggiornati al 2012, si desume poi che, negli ultimi anni, si è registrato un deciso incremento nell'utilizzazione del *probation* e delle altre misure non detentive (+ 13,6% rispetto al 2011 e + 29,6% rispetto al 2010). Dalle statistiche emerge però che tali misure restrittive della libertà personale vengono utilizzate solo marginalmente (circa nel 7% dei casi) in fase processuale. Lo sviluppo del *probation* è associato ai progressi nella ricerca delle scienze sociali ed educative, alle pressioni dei legislatori ad impiegare le risorse economiche pubbliche in modo efficiente ed efficace ed alle aspettative dell'opinione pubblica di contrasto alla criminalità. Il successo del *probation* appare quindi sempre di più legato alle determinazioni di maggiori condizioni di sicurezza per la collettività ed al contenimento del rischio di recidiva. Anche se più lentamente di altri paesi, il sistema di esecuzione penale esterna in Italia continua ad ampliarsi nel tentativo di adeguarsi agli standard europei ed ai principi contenuti nelle recenti Regole europee del *probation* (2010). Il Consiglio d'Europa dopo l'iniziale attenzione rivolta al sistema detentivo, dagli anni '90 con le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa in materia di *probation* R(92)16, R(2000)22 e R(2010)1 sposta il proprio interesse sulle misure alternative alla detenzione, che vengono più propriamente definite *community sanctions* (collegamento a definizione). Sul piano normativo vi sono inoltre le Regole Minime delle Nazioni Unite per le misure non detentive (le Regole di Tokyo). La Raccomandazione R(2010)1 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sulle Regole del Consiglio d'Europa in materia di *probation* si compone di 108 regole e regola tutti gli aspetti riguardanti le sanzioni di comunità, l'organizzazione e le modalità di funzionamento dei servizi di *probation*. Nella quasi totalità dei paesi europei il servizio di *probation* dipende dal Ministero della giustizia (Belgio, Danimarca, Francia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Portogallo, Svezia, Finlandia, Inghilterra e Galles), in altri dalle autorità regionali o locali (Scozia, Svizzera e Germania). In altri paesi, pur essendo controllato dall'autorità statale, è affidato alla gestione di agenzie in tutto o in parte private come nel caso dell'Olanda e dell'Austria. In Italia, con l'approvazione della Costituzione del 1948, si stabilisce che la pena deve tendere alla rieducazione del reo. Con l'approvazione della legge 26 luglio 1975 n. 354 e successive modificazioni, vengono introdotte nell'Ordinamento penitenziario le misure alternative alla detenzione dell'affidamento in prova al servizio sociale, dell'affidamento in prova al servizio sociale in casi particolari, la detenzione domiciliare, la detenzione domiciliare speciale e l'assistenza all'esterno dei figli minori, la semilibertà e la liberazione anticipata. Il legislatore italiano sceglie il cosiddetto “*probation* penitenziario”, istituto che presuppone l'esistenza di una condanna definitiva e concretizza uno strumento alternativo in fase di esecuzione. Al fine di rendere effettivo tale nuovo approccio nell'esecuzione della pena, il legislatore ha previsto la costituzione di apposite strutture operative oggi denominate Uffici di esecuzione penale esterna. La legge 28 aprile 2014 n. 67, introducendo nell'ordinamento penale la sospensione del procedimento con messa alla prova dell'imputato, ha ulteriormente ampliato l'area del *probation*, portando definitivamente l'Italia in Europa anche in questo settore. Negli Stati Uniti il numero di soggetti sottoposti al *probation* è passato da 1.118.097 nel 1980 a 3.942.800 nel 2012 registrando un incremento pari al 250%.

³ Cfr. Risoluzione n. 40/43 dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 25 novembre 1985 (*Regole di Pechino*); Raccomandazioni del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa, 17 settembre 1987, n. 20, nn. 2,3,4.

⁴ Cassazione, Sez. VI, 12 aprile 1994.

⁵ Cassazione, Sez. V, 7 aprile 1997.

⁶ Art. 27 d.lg. 28 luglio 1989, n. 272, *Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448*, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni (G.U. n. 182, 5 agosto 1989, Supplemento ordinario).

⁷ Cfr. C. Cesari, *Sub art. 28*, cit. p. 380.

⁸ L'art. 28, comma 1, secondo periodo, d.P.R. n. 448 n. 1988 non prevede la durata minima della sospensione, ma soltanto la durata massima.

⁹ C. Mazzucato, *Il diritto minorile: un modello di cultura giuridica per le sfide della civiltà democratica. L'esempio della giustizia penale*, in M.L. De Natale (a cura di), *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e Pensiero, Milano, 2004, p. 165.

¹⁰ *Ivi*, 173.

¹¹ *Ivi*, 175.

¹² Vedi per esempio art. 34 d.lg. 28 agosto 2000, n. 274 (*Non procedibilità per tenuità del fatto*).

¹³ A. Ceretti, F. Di Cio, G. Mannozi, *Giustizia ripartiva e mediazione penale: esperienze e pratiche a confronto*, in F. Scarparo (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzione alternative delle controversie*, Guerini e Associati, Milano 2001.

¹⁴ G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia 1967.

¹⁵ *Ivi*, pp. 81-82.

¹⁶ G. Mollo, *Percorso tematico*, in G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone, *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2014, p. 159.

¹⁷ S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini e Associati, Milano 2010, p. 11.

¹⁸ Cfr. R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di A. Gramsci*, Monduzzi, Milano 2014, pp. 75-80.

¹⁹ S. Böttcher, *Devianza*, in F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi, W. Waiter (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, pp. 68-69.

²⁰ Cfr. P. Williams, M.D. McShane, *Devianza e criminalità*, tr.it., Il Mulino, Bologna 2002.

²¹ Cfr. per una panoramica più o meno esaustiva: G. Gennaro, *Manuale di sociologia della devianza*, Franco Angeli, Milano 2010; C. Cipolla, *La devianza come sociologia*, Franco Angeli, Milano 2012. Inoltre, per esigenza di sintesi, riprendiamo le principali cinque categorie di devianza individuate da S. Dinitz nel lontano 1967, che ci sembrano quelle più categorialmente efficaci; secondo S. Dinitz esistono cinque categorie di devianza e conseguentemente di devianti: la devianza come contrasto rispetto al prevalente modello fisico, fisiologico o intellettuale (è il caso degli individui deformi e dei minorati psichici); la devianza come infrazione delle norme religiose e ideologiche e che rifiuta l'ortodossia (è il caso degli eretici e dei dissidenti); la devianza come infrazione delle norme giuridiche (è il caso dei ladri e degli assassini); la devianza come comportamento difforme dalla definizione culturale di salute mentale (è il caso degli individui psicopatici e dei nevrotici); la devianza come rifiuto dei valori culturali dominanti (è il caso degli hippy o dei punk). Secondo questa definizione, quanto normalmente indicato col termine criminalità altro non è se non uno dei diversi aspetti di un fenomeno più ampio (cfr. S. Dinitz, *Deviance*, Oxford University Press, Oxford 1969).

²² Sulla evoluzione del concetto di devianza e delle diverse scuole di pensiero vedi: H.S. Becker, *Outsiders: saggi di sociologia della devianza* [1963], tr. it., EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 1987; S. Box, *Deviance, reality and society* [1971], Holt, Rinehart&Winston of Canada Ltd, London-New York 1981; M. Clinard (a cura di), *Anomie and deviant behaviour: a discussion and critique*, The Free Press, New York 1964; R.A. Cloward, L.E. Ohlin, *Teoria delle bande delinquenti in America* [1960], tr. it., Laterza, Bari 1968; A.K. Cohen, *Ragazzi delinquenti* [1960], tr. it., Feltrinelli, Milano 1963; A.K. Cohen, *The sociology of the deviant act: anomie theory and beyond*, in «American sociological review», XXX, 1965, pp. 5-14; S. Cohen, *Visions of social control: crime, punishment and classification*, Polity Pr, Oxford 1985; S. Cohen, *Against criminology*, New Brunswick, N. J. 1988; S. Cohen, *The critical discourse on social control*, in «International journal for the sociology of law», 1989, XVII, pp. 347-357; S. Cohen, A. Scull (a cura di), *Social control and the State*, Palgrave Macmillan, New York 1983; D. Downes, *The delinquent solution*, Routledge, London 1964; D. Downes, P. Rock, *Understanding deviance*, OUP Oxford, Oxford, 1988; E. Durkheim, *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia* [1895], tr. it., Einaudi, Torino 1963; E. Durkheim, *Il suicidio. Studio di sociologia* [1897], tr. it., Einaudi Torino 1969; A. Edwards, *Regulation and repression*, Unwin Hyman, Sidney 1988; M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* [1976], tr. it., Einaudi, Torino 1976; M. Foucault, *Power-knowledge: selected interviews and other writings 1972-77*, Harvester Press, London 1981; E. Goffman, *Stigma. L'identità negata* [1963], tr. it., Laterza, Bari 1970; E. Goode, *Deviant behaviour*, Englewood Cliffs, N. J., 1981; D.F. Greenberg (a cura di), *Crime and capitalism: essays in Marxist criminology*, Palo Alto, California, 1981; J.R. Gusfield, *Moral passage: the symbolic process in public designations of deviance*, in «Social problems», XV, 1967, pp. 175-188; J.R. Gusfield, *The culture of public problems: drinking, driving and the symbolic order*, University of Chicago Press, Chicago 1981; P.C. Higgins, R. Butler, *Understanding deviance*, Mcgraw-Hill College, New York 1982; T. Hirschi, *The causes of delinquency*, University of Berkeley, California, 1969; M. Ignatieff, *A just measure of pain*, Penguin, New York 1978; J. Katz, *Seductions of crime: moral and sensual attractions in doing evil*, Basic Books, New York 1988; E.M. Lemert, *Devianza, problemi sociali e forme di controllo* [1967], tr. it., Giuffré, Milano 1981; M.J. Lynch, W.B. Groves, *Radical criminology*, Albany, New York 1986; D. Matza, *Delinquency and drift*, Transaction Pub., New York 1964; D. Matza, *Come si diventa deviant* [1969], Il Mulino, Bologna 1976; R.K. Merton, *Social structure and anomie*, in «American sociological review», III, n. 5, 1938, pp. 672-682; G. Pearson, *The deviant imagination*, Palgrave, London 1975; S. Pfohl, *Images of deviance and social control*, Cram101, New York 1985; K. Plummer, *Misunderstanding labelling perspectives*, in R. Downes, P. Rock (a cura di) *Deviant interpretations*, cit.; E. Schur, *Labeling deviant behaviour*, Joanna Cotler Books, New York 1971; A. Scull, *Competing perspectives on deviance*, in «Deviant behavior», VI, 1984, pp. 275-289; A. Scull, *Decarceration: community treatment and the deviant*, New Brunswick, N. J. 1984; A. Scull, *Deviance and social control*, in *Handbook of sociology* (a cura di N. Smelser), Beverly Hills 1988, pp. 667-693; S. Spitzer, *Towards a Marxian theory of deviance*, in «Social problems», XXII, 1975, pp. 638-651; A. Thio, *Deviant behaviour*, Longman Higher Education, New York 1988; L.T. Wilkins, *Social deviance: social policy, action and research*, Routledge, London 1964; J. Young, *Realist criminology*, Sage Publications, London 1989.

²³ Vedi nota precedente.

²⁴ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, cit.

²⁵ L'opera di C. Dickens apparve in prima edizione a puntate mensili sulla rivista *Bentley's Miscellany*, dal febbraio 1837 all'aprile 1839; il romanzo di E. Haffner sui ragazzi di strada nella Berlino della repubblica di Weimar fu scritto nel 1932, ma è stato pubblicato solo ora perché venne messo al rogo dai nazisti. È stato ritrovato nel 2013 e ora è pubblicato in Italia da Fazi.

²⁶ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* [1970], tr. it., Mondadori, Milano 1971.

²⁷ Don Bosco, *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù* (1877).

²⁸ Per la marginalità nella riflessione e negli studi educativi: P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Guerini Scientifica, Einaudi, Torino 2011.

- ²⁹ Il modello pedagogico soggettocentrico si è sviluppato soprattutto a partire dalla metà degli anni Sessanta del secolo scorso. Cfr. P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Bologna, Malipiero, 1965, riedito nel 1993 presso La Nuova Italia con la collaborazione di L. Caronia; P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988; E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma 2008.
- ³⁰ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it., Il Mulino, Bologna 1986.
- ³¹ R. Laudani, *Disobbedienza*, Il Mulino, Bologna 2011.
- ³² H.D. Thoreau, *La disobbedienza civile* [1849], tr. it., RCS, Milano 2010.
- ³³ M.K. Gandhi, *Teoria e Pratica della Nonviolenza*, Einaudi, Torino 1981.
- ³⁴ D. Maraini, *Chiara di Assisi. Elogio della disobbedienza*, Rizzoli, Milano 2013.
- ³⁵ G. Calogero, Quaderno "Disobbedienze civili", in «Il Mondo», 27/12/1960, p. 16.
- ³⁶ G. Pontara, *Antigone o Creonte. Etica e politica nell'era atomica*, Editori Riuniti, Roma, 1990
- ³⁷ Per l'anomia, cfr. È. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale* cit.; R.K. Merton, *Social structure and anomie*, cit.; Id., *Struttura sociale e anomia*, in *Teoria e struttura sociale* [1949], tr. it., vol. II, Il Mulino, Bologna 1970, pp. 297-345.
- ³⁸ Cfr. M. Dalloz, *Le direttive europee in materia di giustizia penale minorile*, in E. Zappala (a cura di), *Dove va la giustizia penale minorile?*, Giuffrè, Milano 2006.
- ³⁹ Art. 27 d.lg. 28 luglio 1989, n. 272, Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni (G.U. n. 182, 5 agosto 1989, Supplemento ordinario).
- ⁴⁰ Art. 28, comma 2, d.P.R. n. 448/1988.
- ⁴¹ Proposta di legge: IORI ed altri *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogo* (2656), Camera dei deputati, XVII Legislatura.
- ⁴² Si veda il contributo offerto dal gruppo SIPED coordinato da S. Calaprice "Professioni educative e formative".
- ⁴³ Per un primo sguardo, cfr. T. Bortolotto, *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, Franco Angeli, Milano 2002; A. Mangano (a cura di), *Minori nel circuito penale. La prevenzione educativa*, Lacaia, Bari 1995; G. Sartarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Carocci, Roma 2004; L. Viggiani, *Storia della pedagogia penitenziaria*, Anicia, Roma 2006; C. Scaglioso, *Il carcere, le vie dell'educazione*, Del Cerro, Pisa 2009
- ⁴⁴ R. Pagano, *Educazione e interpretazione*, La Scuola, Brescia 2004.
- ⁴⁵ Vedi note 6 e 39.
- ⁴⁶ Cfr. A. Mestitz (a cura di), *Messa alla prova: tra innovazione e routine*, Carocci, Roma 2007; F. Palomba, *Il sistema del nuovo processo penale minorile*, Giuffrè, Milano 1991.
- ⁴⁷ R. Pozzar, *Strategie e opportunità*, in *Minori Giustizia*, vol.3,1994, p. 94.
- ⁴⁸ A. Mestitz (a cura di), *Messa alla prova: tra innovazione e routine*, cit., pp.154-155.
- ⁴⁹ Cfr. H. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* [1913], tr. it., voll. I e II, Einaudi, Torino 2002.

Verso una nuova stagione del potere di punire? Il posto della prigione

Towards a new season for the power to punish? The place of prison

JOLE ORSENIGO

In a paper of theoretical nature – based upon the historical and philosophical thoughts of Michel Foucault and those of the Italian education philosopher Riccardo Massa – my intention is to set up the conditions for a re-moralization of the action of punishing. If it is true that the modern concept of justice requires a full set of extra-judicial experts like psychologists, criminologists... and also educators, I believe that a new opportunity to educate in prison will be possible only when actions against the Law will be evaluated with moral judgment and moral responsibility. If it is true that prison is the last modern punishment, I believe that we have to re-discover all the other forms of punishment, which the enlightened reformers like Beccaria knew very well.

Restorative-justice might be one of them.

Non sono mai entrata in un carcere. Solo quasi di sfuggita ho sentito il grosso portone di San Vittore chiudersi dietro di me, quella volta che accompagnavo come *tutor* accademico una tirocinante a colloquio. Ci siamo sedute in una stanza luminosa e ben arredata, ai muri stampe antiche. C'era tanta carta affastellata tutt'intorno alle pareti, raccolta in faldoni. *Dossier*. Di quell'incontro di parecchi anni fa, ricordo solo che la responsabile con cui ho parlato non era laureata né in criminologia, né in pedagogia; entrambe avevamo compiuto studi umanistici, di noi la sola educatrice di professione era la studentessa che si stava formando. Ricordo, ci disse, che il numero degli educatori in servizio allora a Milano era di sei.

Non sono stata mai in prigione, ma ho letto assiduamente Michel Foucault da pedagista (Mariani 1997, 2000; Cappa 2009) e mi sono convinta che la forma-prigione sia più antica e meno superata di quanto si possa pensare. Lo stesso si potrebbe dire della scuola (Massa 1997); altra gloriosa istituzione moderna perennemente in crisi (Deleuze 2000, p. 235). La prigione sorta solo di recente nella forma che conosciamo, prima non era che “una” tra possibili punizioni. Non l'unica; «la pena per eccellenza» (Foucault 1976, p. 252).

Questa evidenza (Foucault 1976, p. 252) da cui ci distacciamo a fatica, si fonda su una semplice mossa: la privazione della libertà. «Come potrebbe non essere questa la pena massima in una società dove la libertà è un bene che appartiene a tutti», si domanda retoricamente Michel Foucault in un libro che ha fatto epoca: *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione* (1975). Andare in carcere infatti significa pagare «lo stesso prezzo» (Foucault 1976, p. 252). La carcerazione assai più di un'ammenda, in una società basata sul capitale, è un castigo egualitario. Che rende uguali. E tuttavia la prigione non ha smesso di essere il bersaglio di aspre critiche. Supposto o preteso luogo di trasformazione, occasione di ri-educazione degli individui, questo apparato moderno non ha smesso di essere riformato fin dal principio.

Il carcere doppia la vita

Istituzioni complete e austere, così Foucault descrive le prigioni citando Baltard (1829); queste si danno come metodo di azione, come spazio di intervento, come compito caratteristico: «l'educazione totale» (Foucault 1976, p. 257). Ben al di là di ogni riformatorio, le prigioni doppiano la vita (Antonacci-Cappa 2001, p. 56), cioè prescrivono l'integrale «ricodificazione» (Foucault 1976,

p. 257) di un'esistenza. Sono istituzioni effettivamente pedagogiche.

È, infatti, l'educazione che:

[...] proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di esserne distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale [...] (Massa 1987, p. 21).

Se educare corrisponde davvero ad aprire un luogo finzionale e protetto, uno spazio-tempo dove sia possibile allenarsi a vivere, esistere più intensamente o semplicemente fare-pausa rispetto al quotidiano – tale, scriveva Riccardo Massa, «da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene» (Massa 1987, p. 21) – allora la prigione è «la figura più essenzialmente pedagogica che sia possibile trovare in tutta l'esperienza storico-sociale» (Massa 1977, p. 40). Occorre certo capovolgere le affermazioni correnti e sospendere ogni riferimento assiologico, ma agli occhi del pedagogista questa (come tutte le istituzioni totali) sembra essere «la realizzazione in atto della grande utopia pedagogica di poter esercitare un controllo continuo e integrale della formazione» (Ibidem). La prigione, infatti, si chiude all'esterno del resto mondo, per lasciare essere al suo interno null'altro che il processo educativo.

È caratteristico di questa tecnologia correttiva (Foucault 1976, p. 275) “totalizzare” la vita del delinquente, cioè prenderla interamente in carico: è la sua biografia a dover essere raddrizzata. Ri-codificata, abituata/ri-abituata alla vita (normale). Rispetto una certa maniera di punire, che così inizierà ad apparire “vecchia” perché interessata soltanto all'atto delittuoso, questo “nuovo” modo di punire si concentrerà invece sulla vita di chi lo ha compiuto: un'esistenza da osservare e da conoscere. Da setacciare alla ricerca delle cause – e non più delle sole circostanze – del crimine. Nella storia di vita, nella posizione sociale, nell'educazione impartita e ricevuta si cercheranno d'ora in poi: tendenze al male, incresciose disposizioni e cattivi maestri. Oltre ogni responsabilità per il fatto commesso, l'investigazione biografica mostrerà «la lenta formazione» (Foucault 1976, p. 276) di un profilo criminale, del carattere delinquenziale. È il biografico a far esistere il criminale, affermerà provocatoriamente Michel Foucault. Scrive:

nella misura in cui la biografia *doppia* [corsivo nostro] nella pratica penale l'analisi delle circostanze quando si tratta di giudicare il crimine, vediamo il discorso penale e il discorso psichiatrico intrecciare le loro frontiere; e qui, nel loro punto di congiunzione, si forma quella nozione di individuo “pericoloso” che permette di stabilire una rete di causalità a scala di una intera biografia e di emettere un verdetto di punizione-correzione (Foucault 1976, pp. 276-277).

Si vengono così a distinguere l'autore che ha agito (chi ha compiuto l'atto, cioè ha infranto la legge) dal suo stesso essere: istinti, pulsioni, tendenze e carattere. Chi delinque più che un “soggetto” che ha commesso un reato, si dimostra essere uno scarto rispetto alla norma, cioè un “oggetto” che può essere analizzato singolarmente, classificato in modo differenziale. Interamente conosciuto, oggettivato appunto in modo scientifico, da parte delle scienze umane.

Grazie alla prigione non solo sembra avvenire – in concreto, per quanto capovolto – «il pazzesco e mostruoso esperimento mentale del grande libro rousseauiano [...]: educare al-di-fuori della famiglia, al-di-fuori della scuola, al-di-fuori degli influssi socio-culturali e degli ambienti di lavoro» (Massa 1977, p. 41), cioè una grandiosa manovra pedagogica, ma anche la possibilità di una conoscenza positiva dell'unità biografica del delinquente. Se così il giudice si ritroverà quasi senza voce e avrà bisogno che altri esperti sappiano parlare al suo posto – lo affianchino –, allora la vita diventerà anche un potente mediatore pedagogico (Damiano 2013; Palmieri 2011; Canevaro 2008). Non bisogna credere, però, che sia stata la scoperta del delinquente da parte della razionalità scientifica ad aver addolcito le tecniche penitenziarie. Ad aver attenuato la sofferenza e il dolore del corpo rispetto all'epoca dei supplizi, spostando l'attenzione sull'anima del detenuto. Neppure sarà vero il contrario. Non bisogna credere che si sia verificato un salto nel modo di amministrare il potere di punire, che siamo diventati più buoni e più umani nell'usare i metodi penitenziari come se avessimo finalmente preso in carico «l'esistenza “oggettiva” di una delinquenza, che il rigore e l'astrazione giudiziari non potevano scorgere» (Foucault 1976, p. 279). Piuttosto è vero che la prigione come forma austera di ogni disciplina, e soprattutto il suo uso generalizzato tra i modi di punire, è stata l'occasione perché si potessero riunire in un'unica

figura – il delinquente – le due linee di oggettivazione divergenti che i riformatori avevano tracciato alle soglie della Rivoluzione. Non era obbligatorio infatti che la serie dei mostri morali e politici, contro-natura, caduti fuori dal patto sociale, si unisse a quella dei soggetti giuridici in via di ri-qualificazione, da riabilitare per mezzo delle punizioni. Saranno invece il delinquente e la sua vita a coniugare sotto la garanzia della medicina, della psicologia, della criminologia – forse non dell’educazione – il “soggetto” che ha violato la legge e chi diventa “oggetto” della correzione. Questa unificazione si è potuta realizzare grazie all’ascesa della prigione su tutti gli altri castighi pensati dai riformatori illuministi che desideravano amministrare diversamente il potere di punire, come il successo, al di qua e al di là delle Alpi, del testo: *Dei delitti e delle pene* (1764) di Cesare Beccaria, dimostrerà.

Dovremmo ricordare come l’istituzione di questa forma-prigione – più sistema *carcerario* che *penitenziario*, cioè occasione di redenzione e riscatto – è stata possibile anche grazie alla pedagogia. Forse è vero che il dominio pedagogico non si esaurisce nella rappresentazione moderna dell’educazione. Forse abbiamo altre possibilità pedagogiche da pensare, altre “forme” da inventare oltre gli ambienti disciplinari o la loro dissoluzione. La prigione – questo miracolo pedagogico (Massa 1977, p. 41) – sembra offrirci le essenze dell’educazione finalmente in atto. Sembra realizzare – per quando ambiguamente e in modo paradossale – le nostre utopie. È sicuro che le essenze dei valori pedagogici, come ha dimostrato in modo smagliante Piero Bertolini, possono trovare il loro fondamento a partire da un’analisi fenomenologica dell’esistenza (Bertolini 1988), ma – scriveva Riccardo Massa – «le essenze delle tecniche e delle metodiche educative sembra esibirci impudicamente [...] in tutta la loro purezza tecnologica, proprio l’istituzione totale» (Massa 1977, pp. 40-41). Per questo occorre, oltre che interrogare la posizione eterotopica occupata dall’educazione nella prigione moderna, farsi anche la domanda più inquietante: una volta sottoscritta la sua funzione educativa, in che cosa questa «caserma un po’ stretta», questa «scuola senza indulgenza», questa «fabbrica buia» (Foucault 1976, p. 253) differisce davvero dalla vita che noi conduciamo fuori di essa? Se abbiamo

bisogno di un’altra forma-prigione, non è forse perché desideriamo un’altra pedagogia al di là di ogni necessaria disciplina?

La vita – questa finitudine che rinvia solo a se stessa (Foucault 1966) – è il prodotto e il punto d’applicazione di quel regime disciplinare da cui probabilmente non siamo ancora usciti. E tuttavia proprio questa chiede *a noi viventi* non solo di essere addestrati a vivere, ma anche di sapere godere della vita (Lacan 1966, pp. 547-548).

Quanto il domino pedagogico prende parte al successo delle scienze umane?

Quando «un esercito di tecnici» (Foucault 1976, p. 13): sorveglianti, medici, cappellani, psichiatri, psicologi ed educatori ha sostituito il boia, «una disciplina incessante» (Foucault 1976, p. 257) ha avuto un potere quasi totale sui detenuti. Da allora il muro grigio della prigione regna sulla panoplia delle punizioni. Non si è trattato in quel passaggio di un semplice progresso nella storia della sensibilità o dello sviluppo delle scienze umane per cui oggi conosciamo la delinquenza “meglio” di ieri, piuttosto dell’insediamento di una nuova arte di punire (Foucault 1976, p. 21); arte che si intreccia e riguarda da vicino la pedagogia. Arte che si estende oltre il sistema del carcere, si allarga e regna sull’intero «arcipelago carcerario» (Foucault 1976, p. 330). Riguarda, cioè, anche noi che non siamo mai stati in prigione, che non siamo delinquenti.

Un tempo certamente la sofferenza del corpo, cioè il dolore fisico, era elemento costitutivo della pena (anche in pedagogia un certo sadismo era abituale: bacchetta e ceci a scuola, per esempio). Il secolo dei Lumi invece ha preteso che il castigo colpisse solo l’anima, cioè diventasse davvero incorporeo. Se la semiotecnica come manipolazione delle rappresentazioni, realizza una forma di pubblicità diffusa (la città punitiva descritta da Michel Foucault), che tendenzialmente cancella ogni substrato materiale della punizione, al contrario, in prigione come tutte le volte che ci si addestra, uno sfondo suppliziante (Foucault 1976, p. 19) persiste: il corpo resta il punto d’applicazione di una costrizione di cui ci si rende segretamente protagonisti. È, infatti, molto differente copiare mille volte alla lavagna la parola corretta, piuttosto che esserne confinato dietro, oppure vestire le orecchie d’asino. Tra questi due estremi – il dolore del corpo e

quello dell'anima – la prigione realizza lo stato detentivo: una dolce costrizione trasformativa con tutte le sue contraddizioni e gli eccessi segnalati non solo da Michel Foucault. La domanda per un pedagogista è se con l'avvento della prigione cambi anche il modo di educare. Se alla dolcezza delle pene corrisponda un modo nuovo di formare, che dimentica il dolore come leva e strumento.

Certamente la pedagogia moderna ha attuato uno spostamento dalla funzione docente (in posizione sovrana) al protagonismo del discente, ma ogni puerocentrismo, e la valorizzazione dell'attività dell'educando che comporta, difende e propugna, non sono forse modalità altrettanto "dolci" – coercitive, non repressive – quanto quelle sognate da Beccaria? Quale Illuminismo riformerà davvero i costumi educativi: quello che cerca la verità della ragione anche pedagogica oppure quello che abita eticamente le radici profonde – cliniche – di ogni cambiamento? La pedagogia è una delle scienze umane e sociali perché si occupa dell'uomo oppure perché, come queste, realizza la propria scientificità grazie alle pratiche esaminatorie (Foucault 1976, pp. 204, 208)? In questo crocevia il carcere come «luogo di formazione di un sapere clinico» (Foucault 1976, p. 272), come investimento pedagogico della vita del delinquente, non è un passaggio ovvio.

L'esercizio del nuovo potere normalizzatore (Foucault 1976, p. 336) si realizza quando uno strano personaggio, il delinquente, compare sulla scena. Questi "prima" che la prigione si stagliasse tra tutti i sistemi punitivi come unico, non esisteva. Egli ne è il prodotto. Dovremmo forse ricordare a questo punto che ogni forma di potere si qualifica pedagogicamente:

[...] solo se riesce a farsi accettare come tale. E per questo può anche, come spesso accade, esercitarsi peculiarmente attraverso la negazione di se stesso e della propria violenza, istituendo invece rapporti permissivi e paritetici (Massa 1977, p. 42).

Una volta che il potere di punire diventa o si vuole più "buono" – positivo e non semplicemente negativo – non per questo smette di essere tale. Oppure pensiamo davvero che il potere più che essere efficiente, sia maligno? Perverso? Cattivo? Se invece siamo convinti che sia sempre l'educando – «complice e vittima cosciente»

(Massa 1977, p. 42) – a esporre il proprio corpo o la propria anima all'educatore perché usi i suoi saperi tecnici su di lui, allora il significato pedagogico delle istituzioni totali appena evocato, entra in crisi. Ad assumere fino in fondo da educatori l'onere di ogni sadomasochismo pedagogico (Massa in Orsenigo 2010, p. 43), e non solo il suo ambiguo piacere, potremmo sostituire alla rappresentazione del potere disciplinare un altro tipo di potere ancora tutto da definire. Solo allora avremmo anche superato la prigione nella sua forma correttiva, ambigualmente ri-educativa, e aperto nuove strade interpretative nel dominio pedagogico.

Ci sono state le segrete, ma le prigioni sono altra cosa. In queste ultime la pena non solo deve essere individuale, ma individualizzante. L'isolamento del condannato rispetto al mondo esterno e rispetto agli altri detenuti, infatti, spiega come la solitudine debba assicurare, cioè formi, «una sorta di autoregolazione» (Foucault 1976, p. 258): quanto più si sente dolorosa la solitudine, quanto più si ha rimorso del crimine commesso, quanto più si pensa e si riflette sulla propria condizione di carcerato, tanto più il potere che viene così a esercitarsi su di lui, ha presa. Ogni detenuto in solitudine si redime. Che la pena sia "mia", bisogna ribadire, non dipende più dal fatto che sia legata all'infrazione commessa da un singolo, il «soggetto giuridico di quell'atto, autore responsabile del delitto» (Foucault 1976, p. 267), ma che venga amministrata a partire da chi è punito: «l'individuo in stato di detenzione».

Il punto è che «i sorveglianti, il direttore dello stabilimento di pena, un cappellano o un istitutore, sono più adatti ad esercitare questa funzione correttiva che non i detentori del potere penale» (Foucault 1976, p. 269). Sanno osservare e descrivere, diagnosticare: individuare un carattere e classificare in modo differenziale. Non è più il verdetto – da solo – ad assegnare la colpevolezza ma un nuovo giudizio extragiudiziario serve da supporto alla modulazione interna della pena carceraria: per alleggerirla o interromperla. Il carcerario si affianca, tendenzialmente sostituisce il giudiziario: l'educazione entrata nelle segrete, le trasforma nelle carceri che conosciamo.

Educare dolcemente

Oggi i supplizi sono spariti (Foucault 1976, p. 10). Per noi, le punizioni sono diventate meno fisiche, amministriamo con più discrezione e decenza l'arte di far soffrire, ma probabilmente non abbiamo smesso di credere che il dolore faccia crescere, fortifichi. Salvi. In fondo, si tratta della nostra stessa tradizione. Oggi amministriamo dolori «più sottili e più felpati» (Foucault 1976, p. 10), spogliati del fasto e dello spettacolo, di quella festa che a buon diritto si può chiamare come suggeriva Foucault, un «teatro dell'atroce» (Foucault 1976, p. 69). Oggi il potere di punire è entrato nell'ombra. Diventato un atto procedurale, ha bisogno – però – di un dispositivo: la prigione, per essere amministrato. Si è invertito così tutto un sistema di potere. Da legale, il potere del codice si è trasformato in quello di normalizzazione, in quello dell'educazione moderna. Non sarà più il re a essere in luce, a dover ripristinare il suo splendore davanti a chi, il reo, ha osato sfidarlo, opporsi, porsi fuori-legge. Il sovrano ha “potere di vita e di morte”, cioè può togliere la vita, può ricacciare nella morte; occorre temere la sua vendetta. Il suo potere. Da qui il rituale ambiguo di chi guarda – il popolo dei sudditi riuniti per lo spettacolo, popolo che non saprà mai fino all'ultimo se schierarsi a favore del re che rappresenta la legge oppure del fuori-legge che ha osato opporsi.

Per noi invece non si tratta più solo di punire, ma anche di correggere, raddrizzare. Potremmo riassumere la funzione moderna del carcere in un unico termine: *educare*. Noi oggi intendiamo ripristinare – grazie al tempo trascorso in quello spazio totale che è la prigione – le dimensioni soggettive che si sono offuscate in chi si è posto fuori il patto sociale (Bertolini 2015), quelle stesse che permettono a tutto il corpo sociale di amministrare il nuovo potere di punire. Se la pena moderna tende a riquilibrare il soggetto di diritto, il soggetto in quanto membro della società, è perché c'è stata una generazione di intellettuali e magistrati che hanno rotto con i loro padri. Scriveva Beccaria, in quel testo destinato al successo:

[...] non è sì facile il serbare la proporzione esatta tra il delitto e la pena [...] la impunità stessa nasce dall'atrocità dei supplicii. Gli uomini sono racchiusi fra certi limiti, sì nel bene che nel male, ed uno spettacolo troppo atroce per l'umanità non può essere

che un passeggero furore, ma non mai un sistema costante quali debbono essere le leggi; che se veramente crudeli, o si cangiano, o l'impunità fatale nasce dalle leggi medesime (Beccaria 1965, p. 61).

Quanto più la presa sul corpo tende ad allentarsi (Foucault 1976, p. 12, p. 18), tanto più la penalità diventa incorporata (Foucault 1976, p. 14); trionfa la «sobrietà punitiva» (Foucault 1976, p. 17). A questa epoca appartengono, precisa però Michael Foucault, due modi di punire: il castigo e la disciplina. Infatti, la gogna o i lavori forzati per fare l'esempio di Beccaria, sono differenti tecniche punitive rispetto all'uso esclusivo del carcere. E tuttavia la privazione della libertà non ha smesso di funzionare su uno sfondo suppliziante. Se non si affamano certo i carcerati, si tratta però di alimentarli grazie a razioni, servizi di mensa, pasti obbligati. Se la privazione della vita sessuale può essere addolcita, in cella si resta *single* anche in compagnia. Se le percosse oggi sono un reato in famiglia, a scuola, nelle prigioni, l'isolamento resta il perno del funzionamento carcerario dove i detenuti hanno certo meno freddo, meno fame... ma non sono meno soli. Ha dimostrato Michel Foucault che:

Alla espiazione che strazia il corpo, deve succedere un castigo che agisca in profondità sul *cuore* [corsivo nostro], il pensiero, la volontà, la disponibilità (Foucault 1976, p. 19).

Il bersaglio moderno, abbiamo scritto, è l'anima – o meglio il cuore – che succede e occupa «il posto» (Foucault 1976, p. 19) del corpo, della morte e del sangue. Continua Michel Foucault:

L'anima del criminale non è invocata in tribunale al solo fine di spiegarne il suo crimine e per introdurla come elemento di assegnazione giuridica della responsabilità; se la si invoca, con tanta enfasi, con tanta preoccupazione di comprendere e una così vasta applicazione “scientifica”, è proprio per giudicarla, essa, insieme al crimine, e per prenderla in carico nella punizione (Foucault 1976, p. 21).

Non si tratterà più né di rubricare gli atti leciti o illeciti, né di somministrare sapientemente dei castighi come avevano sognato i riformatori milanesi grazie a tanti teatri, micro-scene punitive disseminate nella città, quanto piuttosto di amministrare gli illegalismi, cioè definire, descrivere, ripartire gli scarti rispetto alla norma. Non si tratterà più di

occuparsi di infrazioni o d'infamia, bensì «degli individui» (Foucault 1976, p. 21). Non si cercherà più chi sia l'autore del crimine, né ci si preoccuperà più dell'effetto che la punizione ha sul cuore (ci dovremmo chiedere quello di chi?), ma di determinare scientificamente il processo causale che ha prodotto una biografia criminale. Istinto? Inconscio? Eredità? Ambiente? Il colpevole sarà certamente da rinchiudere ma per essere curato – bisognerebbe ricordare a questo proposito l'attuale enfasi sulla categoria di cura in pedagogia –, piuttosto che semplicemente punito. Ecco nascere oltre gli effetti negativi, repressivi della Legge e del suo sovrano, quelli positivi, coercitivi della prigione e dei suoi esperti. Grazie alla dolcezza delle pene come tecnica di potere, «l'uomo, l'anima, l'individuo, normale o anormale» (Foucault 1976, p. 27) si sono posti accanto come oggetti nuovi dell'intervento penale.

Invertendo una tradizione millenaria in Occidente, Michel Foucault potrà scrivere che l'anima diventa così la prigione del corpo (Foucault 1976, p. 33). Oltre ogni effetto paradossale, egli dimostra come la storia della microfisica carceraria, sarebbe nient'altro che la genealogia dell'anima moderna (Foucault 1976, p. 32): la ricostruzione di come sia possibile ortopedizzare ogni comportamento deviante. Una questione di tecniche e corpi (Massa 1987), cioè ancora una volta educativa. Il punto non è dimostrare che l'anima non esista, che sia «un'illusione o un effetto ideologico» (Foucault 1976, p. 33). Piuttosto essa è il prodotto – viene fabbricata afferma spesso Foucault – a partire dal corpo, cioè intorno, alla superficie e internamente a esso, mediante un potere che oltre a chiedersi giusto ha bisogno di controllare, addestrare, correggere.

Questi corpi controllati, addestrati, corretti sono quelli degli educandi: i bambini, gli scolari, i pazzi e i delinquenti. In genere, tali individui non chiedono di essere educati. Sono o “vanno” educati, come si dice. Altrettanto, si dice, che gli adulti – i soli che potrebbero dare un assenso, accettare di esporsi in coscienza al gesto educativo e al suo potere – sono invece riottosi, resistono al cambiamento. Dovremmo forse concludere che l'educazione piuttosto che estendersi dai margini della vita verso l'adulità e più oltre, deve piuttosto discendere da tale apice verso i minori, i soggetti marginali, gli stranieri?

L'anima moderna – oggetto d'investimento pedagogico – non è quella della teologia: non nasce fallibile o da riscattare. È un abbaglio il credere sia lo stesso “uomo” quello che si forma a partire dall'anima, sia essa quella classica platonica, quella cristiana o quella propriamente moderna di cui parla Michel Foucault. Quest'ultima – «reale e incorporea» (Foucault 1976, p. 33) – può spiegare un'esistenza, può rendere conto di una vita ma non vuole, né può risorgere. È pura immanenza.

La materialità (Foucault 1975, p. 34; Barone 1997), cioè la tecnologia del corpo messa in atto nelle prigioni moderne, è stata lo strumento e il vettore del nuovo potere di punire, questa comprende ma non esclude l'anima. Bisogna riconoscere però che quella tecnologia dell'anima che da educatori, filosofi e psicologi, psicoanalisti e psichiatri in genere riusciamo ad amministrare tanto bene, non riusciamo né a compensarla, né a mascherarla altrettanto bene. Essa nasconde, infatti, un progetto di potere non meno dei supplizi. Che poi questo potere sia già diventato oppure stia per diventare sempre più scientifico, non c'è tanto da rallegrarsi quanto da difendersi. Difendersi dagli effetti intrusivi di un bio-potere completamente desacralizzato e “laico” che in-forma le nostre vite; fuori e dentro il carcere.

È la pedagogia destinata a diventare da archeologia, da antica origine delle scienze umane, solamente la loro applicazione tecnologica oppure – come sapere, come scienza – ha altre possibilità? Oltre ogni sua dimensione applicativa, efficace ed efficiente, il sapere pedagogico – grazie alla propria dimensione clinica – non potrebbe iniziare a costruire un discorso nuovo anche a proposito della prigione? Gli atti discorsivi della clinica potrebbero essere categorizzati, oltre ogni ricaduta nella relazione educativa, anche in un nuovo sapere pedagogico tendenzialmente scientifico (Massa 1990), ma di una scienza locale, esemplare (Agamben 2008)?

Di chi è il cuore di cui dobbiamo scrivere il discorso?

Intollerabili, rivoltanti, vergognosi, i supplizi e le torture dovranno essere aboliti; perché, si chiede Michel Foucault, «quest'orrore così unanime per i supplizi ed una tale insistenza lirica per castighi che sarebbero “umani”?» (Foucault 1976, p. 81). La domanda resta attuale nella misura in cui gli atti del reo possano essere ri-moralizzati,

cioè sciolti dal sapere scientifico e ricondotti a quell'anima, a quel cuore, sul quale pesano. O dovrebbero pesare.

Se le critiche mosse dai Riformatori alla giustizia tradizionale sono state di essere eccessiva, quell'eccesso che provocava tanto disagio, scrive Foucault, era «più legato ad una irregolarità, che ad un abuso di potere [corsivo nostro]» (Foucault 1976, p. 85). Non sono, infatti, né l'anima né il cuore del reo a essere colpiti dall'eccesso punitivo, bensì quelli degli amministratori del nuovo potere di punire. Erano i loro cuori, a chiedere di punire «meglio».

Dovremmo ripartire da qui: dall'abuso educativo (Riva, 1993). L'abuso è certamente una categoria psicologica e un reato punibile dalla Legge, ma non è ancora un oggetto del sapere pedagogico diffuso. Occorre denunciare i maltrattamenti fisici e gli abusi emotivi, ma soprattutto incidere per cambiare i costumi educativi. Il che non significa contrapporre «una pretesa educazione “buona”, spontaneista e libertaria, alle nefandezze della vecchia “pedagogia nera”» (Riva 1993, p. 9). Difendere l'infanzia violata, tutelare e promuovere i diritti dei bambini, non sono battaglie soltanto dei pedagogisti. Occorre uscire dal cortocircuito tra pedagogia e anti-pedagogia, tra moralismo e contro-moralismo, e pensare l'abuso come possibilità costante dell'educazione, come rischio certo ma anche come responsabilità (Vergani 2015). Il che è molto diverso dal colpevolizzare l'adulto, genitore, insegnante ed educatore, oppure dal salvaguardare una bontà o una perversione, originarie, nei minori. Però molto simile a continuare a pensare che l'educando sia un vuoto da riempire, una tavola da incidere o della creta da plasmare. Oltre ogni trauma, se deve tramontare una certa rappresentazione del potere (educativo) non è tanto, o perlomeno non solamente, perché sono da criticare «i privilegi della giustizia, l'arbitrio, l'arroganza arcaica, i diritti senza controllo» del sovrano (educatore), quanto piuttosto «la mescolanza tra le sue debolezze e i suoi eccessi, tra le sue esagerazioni e le sue lacune, e soprattutto il principio stesso di questa mescolanza» (Foucault 1976, pp. 87-88).

Si tratta di essere illuminati, davvero.

Le nuove generazioni di Illuministi milanesi che troveranno sostegno e successo nella Parigi rivoluzionaria,

lo sapevano. E chiedevano un «riassetto» (Foucault 1976, p. 88) del potere di punire, cioè una sua nuova distribuzione e una diversa ripartizione dei suoi effetti: che diventasse più regolare, efficace, costante, meno dipendente «dai molteplici privilegi, discontinui e contraddittori talvolta, della sovranità» (Foucault 1976, p. 89). Preferivano che tali effetti fossero distribuiti con continuità a partire dal potere sociale. Non volevano punire meno di quanto il potere monarchico non avesse fatto amministrando la Legge, ma punire con severità attenuata e più precisa consapevolezza. Scriveva Beccaria:

Perché una pena ottenga il suo effetto basta che il male della pena *ecceda* [corsivo nostro] il bene che nasce dal delitto, e in questo male deve essere calcolata l'infalibilità della pena e la perdita del bene che il delitto produrrebbe (Beccaria 1965, p. 60).

E poco prima denunciava come il dolore possa diventare:

[...] il crogiuolo della verità, quasi il criterio di essa risieda nei muscoli e nelle fibre di un miserabile. Questo è il mezzo sicuro per assolvere i robusti scellerati e di condannare i deboli innocenti (Beccaria 1965, p. 38).

Se il diritto di punire non trova più la sua giustificazione nella vendetta del sovrano ma nella difesa della società (Foucault 1976, p. 98), d'ora innanzi siamo tutti noi che amministriamo quel potere. Non meraviglia allora, come fa notare Michel Foucault, che:

il corpo, l'immaginazione, la sofferenza, il cuore da rispettare, non sono in effetti quelli del criminale da punire, ma quelli degli uomini che, avendo sottoscritto il patto, hanno il diritto di esercitare contro di lui il potere di ucciderli (Foucault 1976, p. 99).

All'inizio si era cercato di costruire un «Linneo dei delitti e delle pene» (Foucault 1976, p. 109), cioè di punire con arte, tenendo quella difficile e strana doppia contabilità, che risolvere il problema di come applicare leggi fisse, universali, a singoli individui, particolari. Il punto è che di lì a poco, quando la prigione diventerà la sola punizione, il sapere “psico” darà il cambio alla casistica. Si punirà grazie alla scienza. Il corpo lascerà certo il posto all'anima, ma – ci potremmo chiedere – siamo entrati davvero nell'epoca dei castighi incorporei? Se è vero, come suggerisce Michel Foucault, che tutta una

semiotecnica delle punizioni è restata «in sospeso» (Foucault 1976, p. 112), allora forse la giustizia riparativa – oggi – può andare a riprendere parte di un lavoro mancato. Se il carcere ha permesso di unire le due linee di oggettivazione formatesi con l'Illuminismo – quella che dipinge il criminale quale nemico di tutti e quella della conoscenza scientifica della criminalità – allora piuttosto che controllare la delinquenza, cioè gestirla con una calcolata economia punitiva oppure abolire questa istituzione totale come hanno chiesto alcuni, oggi, probabilmente abbiamo la possibilità grazie all'amministrazione della giustizia riparativa di andarci a riprendere dal futuro un passato diverso, lasciato in sospeso.

La prigione sarà stata «utile» (Foucault 1976, p. 271), rischiamo tutta l'ambiguità del termine usato anche da Foucault, tutte le volte che non solo ha giocato «un ruolo tecnico positivo» (Foucault 1976, p. 271) operando la trasformazione degli individui grazie all'isolamento, all'ergoterapia, alla normalizzazione, ma tutte le volte che gioca la carta dell'educazione autentica. Scrive:

il margine per cui la prigione *eccede* [corsivo nostro] la detenzione è in effetti coperto da tecniche di tipo disciplinare. E questo supplemento del disciplinare in rapporto al giuridico, è ciò che è stato chiamato il "penitenziario" (Foucault 1976, p. 271).

Se le pietre possono rendere docili e conoscibili, se le prigioni permettono di controllare, vedere senza essere visti, se è vero che «il carcerario "naturalizza" il potere di punire, come pure "legalizza" il potere tecnico di disciplina» (Foucault 1976, p. 335), allora la prigione non deve essere più né violenza né arbitrio, ma neppure solo dolcezza o scienza.

Finché i giudici faranno sempre fatica a condannare per condannare, finché dovranno essere affiancati da una schiera senza fine di operatori di giustizia, non saremo in grado di andare a riscoprire quel «discorso di cuore» che i riformatori si attribuivano, per restituirlo questa volta davvero al reo. Se non siamo più capaci di perseguire gli atti in quanto atti, potremo iniziare a considerare l'anima, e le sue avventure, non solo come relais della società disciplinare moderna, ma anche come bersaglio di un potere davvero incorporeo senza alcuno sfondo suppliziante. Si aprirà forse una nuova stagione che ha nel cuore, questa volta del reo, il suo perno. Allora non sarà più la vendetta del re (e i suoi capricci) la misura della punizione in questa o nell'altra vita, ma il risarcimento di chi, leso e offeso da un atto che ha un autore responsabile, si apre non al perdono che abita altri piani, né alla misericordia che si spiega solo grazie a uno sfondamento verticale, quanto all'incontro.

Che la vita di chi delinque e quella di chi resta ferito dai delitti compiuti, possano incontrarsi, che un cuore colpevole possa esporsi non meno di quello colpito dall'atto criminale, all'incontro, forse sarà il sapere pedagogico a volerlo. A presidiare, cioè, l'immanenza sempre orizzontale di una vita (Deleuze 1996), questa sì molto diversa – eccedente – rispetto a quella inventata, studiata o prodotta dalle scienze umane. Non è questo forse il vuoto attorno a cui ruota ogni autentico desiderio di formare? Ha scritto Cesare Beccaria:

Volete prevenire i delitti? Fate che i lumi accompagnino la libertà (Beccaria 1965, p. 98).

JOLE ORSENIGO

University of Milano-Bicocca

Bibliografia

- Agamben G., *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- Antonacci F., Cappa F., *Riccardo Massa. Lezioni su: la peste, il teatro, l'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Barone P., *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano, 1997.
- Barone P., Palmieri C. (a cura di), *Piero Bertolini e Letizia Caronia. Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Beccaria C., *Dei delitti e delle pene*, [1764], Einaudi, Torino, 1965.
- Canevaro A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Erickson, Trento, 2008.
- Cappa F., *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Deleuze G., *Pourparler 1972-1990*, tr. it., Quodlibet, Roma, 2000.
- Deleuze G., *L'immanenza: una vita...*, in «Aut-aut», n. 271-272, gennaio-aprile 1996, pp. 4-10.
- Foucault M., *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, [1966], tr. it., Rizzoli, Milano, 1967.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, [1975], tr. it., Einaudi, Torino, 1976.
- Lacan J., *Scritti*, [1966], tr. it., Einaudi, Torino, 1974.
- Mariani A., *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli, 2000.
- Mariani A., *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano, 1997.
- Massa R., *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987.
- Massa R., *Desiderio, struttura, formazione*, in J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano, 2010, pp. 34-47.
- Palmieri C., *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Orsenigo J. (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Riva M., *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano, 1993.
- Vergani M., *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

La ‘formazione umana’ in carcere: il ruolo chiave dell’educatore

‘Human training’ inside the prison: the key-role of the educator

MARCO BRANCUCCI

Starting from the semantic and pedagogical value of ‘human training’ concept, this essay aims to focus, in broad terms, on the importance of a questioning reflection about the role and the perspective of penitentiary educator, between current reality and ideal reality, throughout training intervention process in favor of adult inmates inside Italian prisons.

Quale formazione in carcere?

La riflessione sulla natura della formazione delle persone detenute nelle istituzioni penitenziarie, oltre che sulla configurazione attuale della stessa, prende avvio anzitutto da un interrogativo preliminare: qual è il significato più congruo attribuibile alla formazione in organizzazioni di questa tipologia?

A partire dagli ultimi decenni del ventesimo secolo, infatti, si è assistito al progressivo rafforzamento di un pensiero dominante, secondo il quale «il termine formazione viene riferito quasi esclusivamente alla formazione professionale con il conseguente svuotamento di senso del termine colto nella sua essenza originaria paieudeticamente intesa»¹.

Le organizzazioni e le politiche penitenziarie, pur conservando una propria specificità di intenti, non sembrano fare eccezione a questa logica curvata sul plusvalore del lavoro, essendo difficile rintracciare nel mondo occidentale esperienze di detenzione che non intravedano nella formazione ed avviamento professionale al lavoro dei detenuti² lo strumento principale di riabilitazione personale e difesa sociale dal crimine. Tutto ciò col rischio di ambivalenza, però, a cui i soggetti reclusi si ritrovano esposti: da un lato, essere forzatamente educati dall’organizzazione penitenziaria a prestarsi come

forza lavoro quale unica possibilità di essere socialmente accettati; dall’altro lato, dover rincorrere un’opportunità altrettanto unica di liberazione³ dallo stigma di soggetti socialmente pericolosi, mediante la non facile coscientizzazione di una personale identità positiva derivante dal nuovo status di lavoratore.

Si pone pertanto necessaria, pur non escludendo la formazione finalizzata al lavoro, una inversione di tendenza nel processo di codifica della formazione nelle organizzazioni penitenziarie, che deve partire dalla riscoperta dell’accezione classica di ‘formazione umana’. Questa, a prescindere dalla condizione esistenziale del singolo individuo, deve mirare ad una maturazione culturale, attraverso una crescita etica e cognitiva della persona stessa. Deve cioè, riappropriandosi della rinnovata valenza della paideia di estrazione e tradizione ellenico-romana, configurarsi come processo continuo che vede l’uomo, anche detenuto, teso ad impegnarsi nella piena realizzazione di se stesso, in quanto riconosciuto soggetto dotato di propria autonomia e consapevolezza, in comunione con la realtà che lo circonda.

Il riconoscimento giuridico del diritto alla formazione

Come poter legittimare la formazione come umana anche in contesti di detenzione?

Essa andrebbe anzitutto ritenuta consequenziale all'esigenza di dare e prendere forma connaturata all'umanità della persona, che è alla ricerca di una propria identità e collocazione nel consesso sociale e civile di riferimento. Esigenza identitaria ancor più cogente per coloro i quali, resisi autori di reato, sono stati messi al bando proprio dalla società, dapprima esclusi dai suoi confini e poi reclusi tra le mura di un'istituzione carceraria.

Pertanto, volendo rintracciare le origini della tutela del diritto alla formazione di tutti i cittadini tra le fonti giuridiche che fanno da cornice di riferimento al nostro Stato di diritto, queste vanno ricercate nella matrice della carta costituzionale. Il riferimento è anzitutto alle disposizioni impartite dall'art. 3 (in merito alla «rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana»⁴) e dall'art. 34 della Costituzione italiana, a pieno riconoscimento del diritto all'istruzione, come parte integrante e sostanziale di ogni processo di 'formazione umana'.

La formazione, quindi, nell'accezione del contribuire a dare forma alla persona, non può che essere considerata alla stregua di un diritto irrinunciabile da tutelare anche a favore dei detenuti che «come noi, come tutti, [...] sono titolari di diritti fondamentali della persona che non possono essere limitati dalla condizione detentiva; come noi come tutti sono tutelati nel rispetto della propria vita e della propria integrità e salute fisica».⁵

Nel caso specifico e duale di chi vive sia lo status ontologico di essere umano che lo status giuridico di detenuto, inoltre, il riferimento più circostanziato e sovente richiamato anche all'attenzione dell'opinione pubblica, è al terzo comma dell'art. 27 della carta costituzionale. È messo a fuoco a chiare lettere che «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato»⁶. Un principio guida va da sé inclusivo della formazione, quanto meno a livello ideologico ed embrionale, tra gli strumenti atti al perseguimento di tale nobile finalità rieducativa.

Sul solco tracciato dalla nostra Costituzione, in seconda battuta, si inserisce la promulgazione della legge n. 354 del 1975,⁷ istitutiva dell'Ordinamento Penitenziario (O.P.), fungendo da cerniera e da collante tra l'enunciata finalità rieducativa della pena (non più solo 'punitiva' e proporzionalmente 'retributiva' al male inflitto dal reo alla società, così come concepita agli albori della modernità), e la messa in pratica dell'ottica pedagogicamente lungimirante adottata dai nostri padri costituenti.

Quali i meriti principali attribuibili alla Legge 354/75 in chiave pedagogica?

Per un verso, l'aver ufficialmente riconosciuto ed introdotto a pieno titolo il ruolo dell'educatore penitenziario nell'organico delle figure professionali all'interno del 'pianeta carcere', dall'altro verso, l'aver posto l'educatore al centro degli interventi complessivi del cosiddetto trattamento penitenziario, e nello specifico a salvaguardia del trattamento rieducativo personalizzato (art. 1, comma 6 O.P.) . Trattamento che essendo teso al reinserimento sociale dei condannati e internati è inteso come quel «complesso di norme e di attività che regolano ed assistono la privazione della libertà per l'esecuzione di una sanzione penale»⁸ in carcere. Tra le quali rientrano, ad esempio, le norme dirette a tutelare i diritti dei detenuti, i principi di gestione degli istituti penitenziari, le regole attinenti alle prestazioni assistenziali e professionali che lo Stato è chiamato a porre in essere nei confronti di coloro che sono privati della libertà.

Nell'insieme, si trattati interventi di varia natura, educativamente concepiti, conformi ed ispirati ai principi di umanità e rispetto della dignità della persona detenuta. Interventi mediante i quali poter perseguire la finalità ambiziosa di restituire alla società il detenuto che abbia dato prova di essersi riabilitato e meglio attrezzato da un punto di vista non solo morale e valoriale, ma anche di acquisizione di nuove capacità personali e competenze formativo-professionali spendibili nella società civile. Obiettivo propedeutico alla ricomposizione del patto di cittadinanza sociale, intaccato e messo in crisi dalla commissione di un reato, di per sé lesiva del benessere comunitario.

In questo arduo e impegnativo compito riabilitativo e di responsabilità sociale, dalla metà degli anni '70 in poi, è spettato proprio all'educatore penitenziario dover essere

catalizzatore di risorse, energie e strategie operative, ed assicurare gradualmente e faticosamente a elemento di rottura e discontinuità culturale. Almeno nelle intenzioni, fin dalla sua nascita professionale, l'educatore penitenziario viene considerato il professionista in grado di vincere le resistenze legate al retaggio storico della gestione prevalentemente custodiale degli istituti carcerari. Ossia di occupare «uno spazio che enfaticamente il legislatore definisce di 'umanizzazione' della pena, quasi a voler riconoscere la disumanizzazione di un sistema che, fino a quel momento, aveva fatto prevalere la carcerazione sempre più come 'vendetta' sociale e sempre meno come 'rieducazione'»⁹.

La formazione in carcere: dagli elementi del trattamento alle variabili di contesto

Preso atto dell'avvio di una rivoluzione culturale e ideologica nelle carceri italiane, quale prospettiva di stampo pedagogico andrebbe adottata nelle istituzioni penitenziarie dovendosi occupare della formazione dei detenuti?

Per chi soprattutto, come l'educatore, si fa carico della 'formazione umana' in un contesto di reclusione, il rischio oggettivo è che continui a prevalere, purtroppo, il riferimento ad una visione parcellizzata e stereotipata del processo rieducativo-riabilitativo-formativo, limitato ai cosiddetti 'elementi del trattamento' (art. 15 O.P.) di cui, a norma di legge, tale processo parrebbe comporsi principalmente. Elementi tratteggiati brevemente di seguito (tab. 1).

Tab.1 – Formazione in carcere: gli elementi del trattamento

Istruzione	Formazione culturale curata mediante l'organizzazione dei corsi della scuola dell'obbligo e di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei detenuti. Organizzazione e gestione dei corsi di scuola dell'obbligo sono di competenza del MIUR, al quale spetta anche organizzare i corsi di istruzione secondaria superiore, su richiesta dell'Amministrazione penitenziaria. In merito agli studi universitari, i detenuti-studenti sono agevolati nel loro compimento e i docenti esterni sono autorizzati dal Ministero della Giustizia a fare ingresso negli istituti, per esaminare gli allievi.
Lavoro	Negli istituti penitenziari sia i detenuti che gli internati vanno destinati al lavoro ed alla frequentazione di corsi di formazione professionale (art. 20 O.P.). Lavoro all'interno del carcere, di natura non affittiva e remunerato, suddivisibile in due grandi categorie: 1) attività organizzate su base industriale (le cosiddette 'lavorazioni'), i cui prodotti generalmente sono destinati alla stessa Amministrazione penitenziaria, o alla vendita esterna previa autorizzazione ministeriale; 2) attività prestate per il funzionamento della vita quotidiana della comunità d'istituto (es. servizio di cucina, di pulizia nei locali comuni, di scritturazione nei settori amministrativi e contabili). Lavoro all'esterno del carcere (art. 21 O.P.) - opportunità offerta ai condannati in esecuzione di pena, previa valutazione da parte della Direzione d'istituto della loro idoneità attitudinale e dei requisiti giuridici, di prestare attività lavorativa a favore di imprese pubbliche o private, ovvero nello svolgere un lavoro autonomo. Necessaria l'approvazione dell'attività da parte della Magistratura di sorveglianza competente sul singolo caso. Corsi di formazione professionale - le direzioni degli istituti favoriscono la partecipazione dei detenuti ai corsi, in base alle esigenze della popolazione detenuta, italiana e straniera, e alle richieste del mercato del lavoro.
Religione	Attribuita ai detenuti la libertà di professare la propria fede religiosa, di istruirsi in essa e di praticarne il culto nel tempo libero (art. 26 O.P.), purché si evitino comportamenti molesti per la comunità carceraria. Sono assicurate per legge le celebrazioni dei riti del culto cattolico e, per coloro che ne facciano richiesta alla direzione d'istituto, l'istruzione, l'assistenza spirituale e la celebrazione dei riti di confessioni religiose diverse da quella cattolica.
Attività culturali, ricreative e sportive	Attività particolarmente funzionali a promuovere lo sviluppo armonico della personalità e delle naturali attitudini dei detenuti, e la più libera espressione dei loro stati d'animo, vissuti personali e sentimenti (art. 27 O.P.)
Contatti col mondo esterno	Significativi anzitutto i rapporti con la famiglia e le figure affettive di riferimento, oltre che le occasioni di incontro e confronto con operatori del volontariato e dell'associazionismo organizzato dal privato sociale, ovvero di taluni servizi del territorio (es. come nel caso dei presidi sanitari per detenuti tossicodipendenti).

Pur volendo riconoscere a ciascun singolo elemento del trattamento una propria valenza formativa, è bene sottolineare l'importanza che vi sia l'adozione di fondo da parte dell'educatore di una progettazione formativa olistica per la persona umana detenuta, che tenga conto della simultaneità di tutti i bisogni formativi di quest'ultima (in termini di istruzione, lavoro, cultura, sport, contatti con l'esterno, affettività, sfera spirituale, ecc..) e del suo patrimonio esperienziale.

Se così non fosse, la persona non verrebbe riconosciuta e rispettata nella sua unitarietà e complessità, e la portata stessa della formazione risulterebbe ridotta al mero tentativo di colmare le lacunosità di cui ogni detenuto potrebbe essere potenzialmente portatore. Così come appare ancora oggi a norma di legge.

«È quasi come se la legge penitenziaria, nell'affrontare la questione di quali strumenti applicare per il miglioramento del condannato, facesse ancora riferimento a una visione eziologico-criminale di tipo 'carenziale', obiettivamente anacronistica e superata. Si conferiscono ai detenuti in trattamento azioni 'integrative' in termini di istruzione, lavoro, religione e relazioni familiari, a compensare quelle presunte carenze in questi settori della vita umana che, proprio perché 'incomplete', hanno 'determinato' la commissione del reato»¹⁰.

Intendere artificiosamente gli elementi del trattamento come dei compartimenti stagni di cui solo può comporsi la proposta formativo-trattamentale di ogni singolo istituto penitenziario, potrebbe indurre gli stessi professionisti della rieducazione a domandarsi: esiste una gerarchia di valore formativo e di importanza funzionale in capo ai singoli elementi del trattamento?

Dal loro punto di osservazione, sarebbe lecito chiedersi, anche provocatoriamente, se: ai fini della 'formazione umana' e del processo di emancipazione personale, sia più importante la promozione e la partecipazione del detenuto

alle attività d'istruzione, ovvero la conquista di un 'posto al sole' tra le sparute fila dei detenuti impiegati in attività lavorative intramurarie o extramurarie; l'affrancamento del detenuto dal rischio di eccedere nell'ozio solipsistico tra le quattro pareti anguste della propria stanza/cella, si affermi maggiormente attraverso attività ricreativo-culturali o spirituali, di arricchimento dell'animo, oppure mediante lo svolgimento di attività fisiche e sportive amatoriali o artigianali e manipolative, atte a scaricare tensioni e frustrazioni.

Interrogativi la cui ragion d'essere non sussiste, invece, per gli adulti detenuti destinati a scontrarsi e confrontarsi con la mancanza di una concreta e reale possibilità di scelta di come impiegare il proprio tempo di detenzione, soggetto a distorsioni e dilatazioni percettive nella quasi immobilità dello spazio inframurario.

A tale apparente condizione di immutabilità del carcere può cercare di porvi rimedio proprio la figura dell'educatore, facendosi promotore di cambiamento della condizione carceraria, anche tramite un coinvolgimento più diretto dei detenuti nella conoscenza dei meccanismi regolatori della vita penitenziaria, e di partecipazione paritaria degli stessi alle attività trattamentali e formative¹¹.

Il fine è di ridimensionare differenze e sperequazioni fin troppo spesso evidenti che, allo stato attuale, per carenze e vincoli organizzativi, economici, strutturali e di sistema, non consentono a tutti i detenuti di sperimentarsi nelle attività d'istituto, la partecipazione alle quali per molti resta purtroppo connotata da carattere di eccezionalità e non di quotidiana normalità.

Quali variabili di contesto, dunque, condizionano l'implementazione e la realizzabilità dei percorsi di formazione in carcere? (tab.2 – sezioni a, b, c).

Tab.2–Formazione in carcere: le variabili di contesto

Sez. a

Principali peculiarità e/o criticità gestionali,	Stile 'burocratico-manageriale' della Direzione. Ubicazione nel territorio e collocamento nelle politiche sociali territoriali (welfare locale). Tipologia (genere, nazionalità, età, problematicità, ecc..) e fluttuazione numerica dell'utenza presa in carico (es. sovraffollamento carcerario). Sbilanciamento tra offerta e domanda di formazione (poche attività vs troppi detenuti). Rapporto numerico tra
--------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

strutturali e ambientali d'istituto	personale penitenziario (area sicurezza, area educativa) e la popolazione carceraria. Livello di idoneità di attrezzature e locali adibiti alla formazione.
Alcune chiavi di lettura	<p>Hostile di leadership adottato da una Direzione d'istituto nel processo di <i>decisionmaking</i> sulla proposta formativo-trattamentale, conferisce un'impronta peculiare a seconda che la selezione delle attività da proporre e realizzare sia improntata all'accentramento gerarchico-verticistico (stile direttivo), ovvero all'ascolto di osservazioni e proposte del personale penitenziario e/o delle esigenze della popolazione detenuta (stile democratico). Il rispetto delle norme vincolanti in materia penitenziaria a cui la Direzione d'istituto non può sottrarsi, non sempre equivale ad un pieno utilizzo e ricorso da parte della stessa a tutti gli strumenti formativi e umanizzanti già contemplati dalla legge (es. mancata istituzione di corsi d'istruzione di livello secondario; scarso avviamento dei detenuti agli studi universitari; ridotta ammissione dei condannati al lavoro all'esterno, ecc.). Il singolo istituto penitenziario può dialogare e lavorare proficuamente in rete con altre agenzie territoriali del welfare locale (es. apertura alla società esterna mediante coinvolgimento del privato sociale/volontariato), oppure soffre condizioni di relativo 'isolamento', magari dovute a ubicazioni logistiche particolari. Il modello di trattamento praticato internamente ad un istituto può essere connotato (o meno) da forme di sperimentazione con forte caratterizzazione e differenziazione delle attività formativo-trattamentali. In questa direzione si muovono le nuove politiche penitenziarie che, negli istituti di media sicurezza e a favore dei detenuti a media e bassa pericolosità, mirano a coniugare il miglioramento delle condizioni di vita delle persone reclusi e il potenziamento degli spazi dedicati alle attività formative. Col fine di costruire un modello di trattamento cosiddetto a 'regime aperto' e di 'sorveglianza dinamica', al cui interno siano ricomprese sicurezza, accoglienza e rieducazione. A fronte dell'allentamento del controllo continuo esercitato dal personale d'istituto, infatti, ai detenuti è lasciato più tempo da trascorrere al di fuori della propria cella per la fruizione dei percorsi di formazione e socializzazione, in un'ottica di responsabilizzazione personale.</p>

Sez. b

Principali fonti di finanziamento delle attività	Extranazionali: Fondo Sociale Europeo (FSE), Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR); nazionali (Stato, Ministero della Giustizia, partnership interministeriale, dipartimenti); locali (Regioni, Province, Comuni, Città metropolitane, Enti territoriali, piani di zona, ecc..)
--------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sez. c

Natura e modalità di accreditamento dei principali attori sociali esterni coinvolti	Enti pubblici d'istruzione (scuole, università, ecc.); associazioni (culturali, sportive, di volontariato, ecc.); privato sociale (cooperative sociali, onlus, consorzi, ecc.); imprese e aziende (pubbliche e private); agenzie (di formazione professionale, centri per l'impiego, ecc..)
Alcune chiavi di lettura	<p>Diversificate possono essere le modalità di accreditamento ed accesso in carcere dei soggetti esterni, di natura giuridica pubblica o privata, coinvolti più o meno direttamente nella gestione ed erogazione delle attività formative. Ad esempio: previa emanazione di bandi pubblici, o mediante stipula diretta di convenzioni, protocolli d'intesa o forme di partnership con le sedi periferiche dell'Amministrazione penitenziaria, a regolamentazione del rapporto tra ente ospitante (carcere) ed ente erogante un servizio. Nel caso specifico della formazione professionale, si promuovono accordi con gli enti regionali e/o locali competenti, mediante protocolli d'intesa, che garantiscano al soggetto detenuto la continuità della frequenza e la possibilità di conseguire il titolo di qualificazione anche dopo la dimissione dal carcere. Esempio di accordo interistituzionale di carattere pubblico, invece, è il protocollo d'intesa tra Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) e Ministero della Giustizia¹, che disciplina la materia di istruzione e formazione sia negli istituti penitenziari che nei Servizi Minorili della Giustizia. Nei limiti del possibile, è uno strumento con cui si cerca di conciliare la funzione pedagogica della scuola con quella rieducativa della pena detentiva, ferme restando le differenze innegabili in termini di contesto tra la scuola e il carcere.</p>

Quali tipologie principali di attività formative discendono dalla combinazione delle variabili su esposte? (tab. 3).

Molteplici e variegati risultano i percorsi di formazione attivati a livello nazionale, con la speranza che risultino contraddistinti da una precisa intenzionalità pedagogica perseguita dall'istituzione carceraria. Senza la quale, altrimenti, le esperienze formative non potrebbero

caratterizzarsi come buone prassi di educazione alla libertà, come offerta ai detenuti di occasioni formative di riflessione critica sui propri errori, onde far loro sperimentare il difficile esercizio di emancipazione dai condizionamenti socio-ambientali del contesto di provenienza,¹² in vista di un auspicabile miglioramento della propria esistenza.

Tab.3 – Formazione in carcere: le tipologie di percorsi

Principali tipologie di attività e percorsi di formazione ¹	Istruzione (alfabetizzazione alla lingua italiana, scuola dell'obbligo, istruzione secondaria, studi universitari) – art. 19 O.P.; biblioteca d'istituto, formazione a distanza (e-learning); informatica; lavoro interno al carcere – artt. 20 e 20-bis O.P.; lavoro esterno al carcere, a favore di imprese, pubbliche o private – art. 21 O.P.; corsi di formazione e qualifica professionale; orientamento professionale; laboratori e residenze teatrali stabili; cineforum; opifici, artigianato artistico, attività manipolative; sport; editoria, giornalismo ¹ ; laboratori di autobiografia, concorsi letterari ¹ ; sostegno alla genitorialità delle donne detenute con figli; animazione liturgica, catechesi e sostegno spirituale.
------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'educatore come garante della formazione in carcere

Avendo a cuore sia il miglioramento delle condizioni psicofisiche che la conservazione dell'identità personale di chi è recluso, l'educatore penitenziario è doverosamente richiamato a ricoprire il ruolo di possibile ed auspicabile garante delle pari opportunità formative. Le quali vanno poste a difesa dal rischio oggettivo di spersonalizzazione dei soggetti detenuti, insito nelle realtà carcerarie. Non a caso, lo stesso Ordinamento Penitenziario predispone che in ogni istituto almeno un rappresentante del personale educativo venga individuato ed entri a far parte di diritto della: commissione deputata a redigere e modificare il regolamento interno inerente alle modalità di trattamento da seguire in istituto (art. 16, comma 2 O.P.); commissione per la formazione delle graduatorie dei detenuti da collocare al lavoro (art. 20, comma 8 O.P.); commissione preposta all'organizzazione delle attività culturali, ricreative e sportive (art. 27, comma 2 O.P.). E ancora, il regolamento di esecuzione relativo al medesimo Ordinamento, contempla il responsabile pedagogico dell'area trattamentale tra i componenti della commissione didattica d'istituto¹³, costituita per la

formulazione del progetto annuale d'istruzione, con compiti consultivi e propositivi. Non è da sottostimare, tra l'altro, quanto la conoscenza approfondita dall'educatore circa le persone con cui si rapporta, le dinamiche relazionali osservate e il contesto di reclusione in cui si muove (a proprio agio/disagio?), funga da ausilio per la stessa amministrazione penitenziaria a decodificare i valori, le aspettative e le funzioni reali che gli stessi detenuti attribuiscono alle attività formative: ampliamento della propria rete relazionale in carcere; maggiore protezione in termini di salubrità psicofisica dalle condizioni di isolamento e dal senso di solitudine; promozione del proprio *status* di detenuto rispetto al resto della più indistinta ed inoperosa popolazione carceraria; riconoscibilità agli occhi degli educatori e degli operatori del trattamento; possibilità di evitare l'allontanamento dal territorio d'origine o dai punti di riferimento familiari ovvero di trasferimento ad altro istituto, che comporterebbero l'interruzione dei percorsi formativi avviati; acquisizione di un margine di contrattazione nei confronti dell'istituzione giudiziaria e penitenziaria, chiamate a giudicare i progressi in termini di 'buona condotta' e resipiscenza¹⁴.

Contrattazione che non dovrebbe ridursi al mero «patto trattamentale»¹⁵ introdotto dall'amministrazione, bensì andrebbe anch'essa declinata in termini di contrattazione formativa, chiamata a gettare le basi di una proficua corrispondenza tra: l'appropriatezza e continuità delle risorse materiali e umane poste in campo (quale sinergia tra gli operatori ministeriali e coloro esterni all'amministrazione?) e

l'analisi dei bisogni formativi dei detenuti, rispondenti ad un duplice livello sia strettamente individuale (quali sono le leve della motivazione intrinseca della persona?), che specificatamente di contesto carcerario (quali sono le relazioni funzionali o disfunzionali che si sviluppano tra operatori e/o tra operatori e utenti?)

Corrispondenza da cui finisce per dipendere la qualità stessa dell'impianto formativo.

Verso l'utopia pedagogica: non per concludere ma per proporre

Quali proposte, dunque, appaiono possibili per difendere e valorizzare la formazione in carcere?

Chi già adulto, e detenuto, necessita di veder stimolate e rinforzate la propria motivazione intrinseca e la propria volontaria adesione alla proposta formativa di intraprendere un nuovo progetto e percorso di vita.

A ragion veduta, le attività di formazione in carcere dovrebbero declinarsi in forma di interventi di *empowerment* finalizzati a migliorare la capacità di autodeterminazione e di resilienza individuali, oltre che a porre l'accento sui processi di apprendimento (ancora in larga misura appannaggio delle proposte d'istruzione e avviamento professionale), che devono favorire nei detenuti la ripresa di un esercizio riflessivo del pensiero¹⁶ e la contestuale rilettura critica della difficile situazione contingente, quale suole essere inevitabilmente la carcerazione.

In quest'ottica, va sottolineato, gli stessi elementi del trattamento non apparirebbero più scollati tra loro, bensì rappresenterebbero risorse per la formazione, e parlare in termini di *offerta formativa*¹⁷ significherebbe rispondere in maniera più adeguata al mandato costituzionale della pena anche in termini di formazione. Solo in questo modo si potrebbe recuperare all'interno della formazione la stessa

ratio del trattamento rieducativo, che si deve fondare sulla conoscenza approfondita del detenuto, ossia delle sue caratteristiche personali, della sua condizione esistenziale, dei suoi reali bisogni contingenti e delle sue aspirazioni presenti e future.

Quali integrazioni sarebbe plausibile apportare al modello di trattamento rieducativo individualizzato del soggetto in espiazione di pena?

In primo luogo, dovrebbe sperimentarsi su scala nazionale l'adozione di una logica progettuale e la concertazione plurale di attori sociali e professionali comunque animati da finalità educative. Col fine di evitare che i variegati percorsi formativi proposti nelle carceri, per quanto innovativi, si rivelino sovente come esperienze di passaggio, frammentarie, promosse e diffuse localmente a macchia di leopardo da enti, associazioni del territorio o da singoli esperti del settore¹⁸, piuttosto che favorire punti di vista, obiettivi comuni tesi ad offrire a quanti più detenuti possibili l'opportunità di ridefinizione delle proprie componenti personologiche e sociali e degli aspetti positivi di sé.

In tale ottica, non deve apparire superflua la raccomandazione rivolta a chi nel carcere lavora, con sfumature di obbligatorietà deontologico-pedagogica, affinché venga affermato il diritto di ogni essere umano di assistere e prendere parte allo sviluppo integrale del proprio sé profondo, senza limitazioni di sorta che possano derivare dal giudizio (morale, specialistico e penale) formulato sulla sua condotta e che possano offuscare o silenziare il diritto al rispetto della propria interiorità¹⁹.

Il rimando implicito all'attenzione propria della pedagogia di «rivolgersi al soggetto adulto nell'integralità delle sue dimensioni attraverso una formazione educante può far sì che egli possa esprimere al massimo la sua identità e le sue capacità, possa riconoscere, affrontare e superare manipolazioni e condizionamenti, possa trovare gli strumenti per andare oltre le situazioni date»,²⁰ a compimento della piena espressione di se stesso e realizzazione della propria identità personale.

Ne consegue la valenza etica con cui ciascun professionista dell'educazione impregna il proprio agire educativo nel rapportarsi ai destinatari della propria azione formativa e umanizzante, con la consapevolezza della delicatezza del ruolo svolto e, soprattutto, degli effetti che

ne possono derivare. Significa «offrire all'altro quelle esperienze che significative rispetto ad ogni aspetto della persona (cognitivo, affettivo, etico, estetico, politico...), lo metteranno nelle condizioni di [...] attivare il processo di autoformazione, che consiste nell'assumersi la responsabilità di dare forma al proprio modo di esserci»²¹. L'interpretazione della formazione anche in termini di cura, non solo della persona ma anche del contesto organizzativo, quindi, funge da ulteriore richiamo per l'educatore *in primis* e per ogni operatore penitenziario a prestare particolare attenzione ai contenuti delle proprie prestazioni e alle modalità relazionali (improntate al rispetto, alla comprensione, alla disponibilità, alla condivisione, alla coerenza, alla cooperazione). Ergendosi a persone 'eticamente competenti'²² nella complessità dei contesti organizzativi carcerari, per far fronte alle esigenze ed ai bisogni identitari specifici di ciascun singolo detenuto, fin troppo spesso rimasti inascoltati e compressi nelle maglie delle asimmetrie del potere esercitato dalla stessa istituzione carceraria.

Ai professionisti e specialisti del trattamento in carcere, pertanto, è chiesto di indossare e coniugare la duplice veste di educatori e formatori: nel tentativo di operare una sintesi tra le pratiche educative, esperite in una cornice operativa di natura costrittiva e finalizzate a ricondurre le persone private di libertà ad essere cittadini socialmente

idealizzati, e la 'formazione umana' intesa come progetto di realizzazione di sé di un soggetto in fase di evoluzione e trasformazione.

Da un lato si erge l'educazione che tende ad essere maggiormente conformativa, direttiva e più autoritaria; dall'altro lato, invece, si pone la formazione che assume la connotazione di un processo della persona umana che, nel prendere forma secondo la propria natura e la propria individualità e unicità, mira al perseguimento del traguardo più alto per sé²³: ossia la ritrovata libertà fisica e di scelta e il reintegro nella società civile.

Un punto di arrivo al quale è possibile giungere, pur nella consapevolezza dell'utopia pedagogica che vi è sottesa, soltanto restituendo centralità al soggetto stesso in un percorso di crescita che lo vorrebbe e vedrebbe attore sociale principale, impegnato autonomamente a darsi la forma che più gli è congeniale, senza per forza doversi conformare e adeguare a dei modelli prestabiliti da altri.

MARCO BRANCUCCI
University of Bari

¹ M. Di Roberto, S. Maddalena, M. Taraschi, *La pedagogia che «libera». Spunti per l'educazione in carcere*, Pensa Multimedia, Lecce - Rovato (Brescia) 2013, p. 136.

² I detenuti vengono distinti in due categorie: *imputati*, ossia detenuti nei cui confronti non è intervenuta una sentenza definitiva di condanna, e *condannati*, ossia soggetti nei cui confronti, invece, è intervenuta sentenza definitiva di condanna e che, quindi, sono in espiazione di pena. Infine, sono definiti 'internati' i soggetti detenuti sottoposti a misure di sicurezza.

³ Cfr. M. Pavarini, *Prison work rivisitato. Note teoriche sulle politiche penitenziarie nella post modernità*, in M. Grande, M.A. Serenari, (a cura di), *In-out: alla ricerca delle buone prassi. Formazione e lavoro nel carcere del 2000*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 8.

⁴ Costituzione della Repubblica italiana, approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947, promulgata dal Capo provvisorio dello Stato il 27 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio 1948.

⁵ S. Anastasia, *Metamorfosi penitenziarie. Carcere, pena e mutamento sociale*, Ediesse, Roma 2012, p. 96.

⁶ Costituzione della Repubblica italiana, cit., art. 27, comma 3.

⁷ Legge 26 luglio 1975, n. 354, 'Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà'.

⁸ M. Canepa, S. Merlo, *Manuale di diritto penitenziario*, Giuffrè Editore, Milano 2004, p. 105.

⁹ R. Mancuso, (a cura di), *Scuola e carcere. Educazione, organizzazione e processi comunicativi*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 222.

¹⁰ P. Buffa, *I territori della pena. Alla ricerca dei meccanismi di cambiamento delle prassi penitenziarie*, EGA, Torino 2006, p. 159.

¹¹ Cfr. A. Turco, *Anime prigioniere. Percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*, Carocci Faber, Roma 2011, pp. 141-142

- ¹² Cfr. F.M. Sirignano, *Educare per emancipare. La sfida pedagogica nei contesti speciali*, in M. Di Roberto, S. Maddalena, M. Taraschi, *Op. cit.*, p. 7; S. Ulivieri, (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1997.
- ¹³ Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*, art. 41, comma 6.
- ¹⁴ Cfr. P. Buffa, *cit.*, pp. 159-166.
- ¹⁵ Circolare 14 giugno 2005 – Prot. N. G-DAP-0217584-2005, *L'area educativa: il documento di sintesi ed il patto trattamentale*, Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, Ministero della Giustizia. Patto contenente «non ipotesi generiche ma impegni ed obiettivi precisi, consapevolmente assunti dal condannato e rispetto ai quali i componenti del GOT (Gruppo Osservazione e Trattamento) hanno il compito di monitorare in itinere il processo educativo del detenuto».
- ¹⁶ Cfr. S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci Faber, Roma 2007, p. 130.
- ¹⁷ *Ibidem*, p.87.
- ¹⁸ Cfr. C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere: itinerari di educazione formale e non formale nei 'luoghi di confine'*, Edizioni Del Cerro, Pisa 2008 ; S. Carmignani, *Carcere e formazione. Analisi critica dei progetti di formazione per detenuti in Italia*, in EL.LE, vol. 1 – n. 2, Università Ca' Foscari, Venezia Luglio 2012, p. 380
- ¹⁹ Cfr. E. Ducci, *Forme limite di emarginazione e comunicazione*, in M. L. De Natale, *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 305.
- ²⁰ S. Calaprice, *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*, Giuseppe Laterza, Bari 2010, p. 55.
- ²¹ L. Mortari, *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano 2009, p. 4.
- ²² Cfr. V. Pirè, *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*, Aracne, Roma 2014, p. 136 ; I. Loiodice, (a cura di), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari 2009.
- ²³ Cfr. S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma 2003, pp. 67-68; F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000, p. 5.

Il significato rieducativo dell'attività ludico-sportiva in carcere: una riflessione giuridica e pedagogica¹

The relevance of sports to the development of re-educative treatment for prisoners: a juridical and pedagogical perspective

ANNA MARIA CAPITTA, DANIELE COCO

This article focuses on the share of the sporting activities in the re-educative treatment in prison. It considers the juridical framework of the Italian Constitution and the current Penitentiary System concerning the individualized educational training of prisoners. Furthermore, the paper points out to details of the role of educators in sports initiatives, aimed at reintegrating the detainees into society.

Una indagine sul significato pedagogico e rieducativo che assume oggi l'attività ludico-sportiva all'interno del carcere non può prescindere dalla individuazione del quadro normativo dei principi che informano il sistema penitenziario italiano. Si ritiene, dunque, opportuno prendere avvio proprio dal principio rieducativo della pena sancito nella nostra Costituzione, per poi esaminare la sua attuazione a livello normativo, nella Legge del 25 luglio 1975 n. 354².

L'analisi normativa consentirà di identificare le ragioni che hanno spinto il legislatore ad introdurre, tra gli elementi del trattamento rieducativo, anche le attività culturali, ricreative e sportive. Non vi è dubbio che alla base di questa scelta legislativa vi sia l'intento di dare seguito alle indicazioni contenute nell'art. 27 comma 3 della Costituzione, con riguardo tanto al principio della necessaria tendenza delle pene alla rieducazione, quanto a quello della umanizzazione delle pene.

Sotto un primo profilo, che più interessa ai fini del presente lavoro, l'attività ricreativa e sportiva riveste un particolare significato nel quadro di un programma

rieducativo che, per come concepito dalla Legge n. 354 del 1975, è sicuramente inteso a promuovere lo sviluppo armonico e globale della personalità del detenuto, specialmente se di giovane età. Invero, i modelli educativi attraverso cui si attuano oggi le attività ludico-sportive presentano delle caratteristiche così peculiari da riuscire, forse meglio di altri strumenti, a dare alla persona detenuta quei valori che contribuiranno alla sua reintegrazione nella società. Il rispetto delle regole del gioco, la collaborazione per un obiettivo comune, il confronto reciproco con gli avversari sono tutte esperienze che, attraverso lo sport, consentono al condannato di ritrovare nuovi paradigmi di convivenza civile e sociale.

Da un altro punto di vista, l'attività fisica previene la sindrome da ipocinesia, che colpisce i detenuti per la loro condizione di restrizione corporale e il loro stile di vita sedentario, oltre ad essere un espediente adatto a combattere tensioni latenti, ansie persecutorie e depressive. Dunque, lo sport si rivela funzionale ad una effettiva tutela del diritto alla salute in carcere e alla

realizzazione del principio costituzionale di umanità della pena.

Origini e sviluppo della finalità rieducativa della pena

L'idea di una esecuzione penale capace di guardare all'uomo e all'obiettivo della sua rieducazione e reintegrazione sociale, la configurazione di un carcere non più luogo di mera esclusione del condannato dalla società civile, ma luogo di opportunità per una sua responsabilizzazione e un suo riadattamento non sono conquiste consolidate nella tradizione giuridica italiana, anzi, la loro nascita si colloca solo in tempi piuttosto recenti.

Certo, il principio di rieducazione era già stato teorizzato dalle dottrine correzionaliste della seconda metà dell'Ottocento italiano, le quali, traendo spunto, a loro volta, dal pensiero illuminista di Montesquieu e di Beccaria, avevano sicuramente creato un terreno favorevole per le riforme penitenziarie varate tra il 1862 e il 1891; ma, nonostante la consapevolezza della finalità di correzione e non di coercizione, il carcere non riusciva ancora ad avere un ruolo che andasse oltre quello custodialistico³.

Il pilastro normativo che ha, invece, radicalmente cambiato l'ideologia della pena e la funzione del carcere viene realizzato solo nel 1975 ed è rappresentato dalla Legge del 26 luglio 1975 n. 354 (da ora in poi, ord. penit.), punto di approdo del disegno di riforma dell'Ordinamento penitenziario.

Fino al 1975 era ancora in vigore il Regolamento per gli Istituti di prevenzione e di pena (approvato con il Rd n. 787 del 1931)⁴, emanato durante il regime fascista, ove si enunciava una funzione esclusivamente intimidatrice ed emendatrice della pena. La vita carceraria si basava su una disciplina austera e rigidissima: vi erano l'istruzione, la religione, il lavoro e l'esercizio del corpo, concepito solo a scopo correzionalista, senza alcuna possibilità di distrazione o di svago. Peraltro, sotto un profilo formale, le norme del Regio Decreto del 1931 erano di natura regolamentare, sicché la materia penitenziaria, fino alla metà degli anni settanta, non è stata neppure dotata di una legge.

Ci sono voluti circa tre decenni perché il legislatore desse attuazione ai principi costituzionali sanciti dall'art. 27 comma 3 Cost., secondo cui «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato». Furono numerosi gli ostacoli e le resistenze alle istanze dei riformisti, fautori del cambiamento, nonostante qualche apertura, come, ad esempio, l'ingresso, nel 1956, della prima assistente sociale nel carcere per adulti di Rebibbia, dove, contemporaneamente, venne creato l'Istituto Nazionale di Osservazione, con il compito di approfondire i metodi scientifici per l'osservazione della personalità ai fini di un trattamento rieducativo.

Sebbene il sistema delineato dall'art. 27 comma 3 Cost. si ponesse fuori dalla polemica tra funzione retributiva e funzione preventiva (generale o speciale) della pena⁵, il senso della sanzione penale, rintracciabile agli albori della giurisprudenza costituzionale in materia, era quello della teoria polifunzionale della pena⁶. Ma ciò, per lungo tempo, ha costretto l'interprete in una specie di 'rotonda stradale': orientando in molteplici direzioni, la Corte delle leggi disorientava, facendo così smarrire il senso indicato dalla 'segnaletica costituzionale'⁷. L'auspicata coerenza tra testo e interpretazione dell'art. 27 comma 3 Cost. si realizzerà compiutamente solo a partire dal 1990, con la sentenza n. 313 del 1990, la vera pietra angolare della giurisprudenza costituzionale sul finalismo penale⁸. Nelle parole del giudice Ettore Gallo, redattore della sentenza, la finalità della rieducazione del condannato è l'unica espressamente consacrata nella Costituzione, riguarda la pena nel suo complesso, è comune patrimonio della cultura giuridica europea. L'obiettivo della risocializzazione del reo, cioè della ricostituzione del rapporto positivo tra singolo e società, è l'elemento prioritario ed essenziale della pena: non ci può essere pena senza finalità rieducativa. Da qui sorge il 'diritto' del detenuto alla rieducazione.

Il concetto di rieducazione, come reinterpretato dalla Corte costituzionale, contribuisce, dunque, a ridefinire il rapporto tra finalità della pena e sguardo pedagogico. Nel trattamento rieducativo vi è, invero, una dimensione negativa ed una positiva. Quella negativa implica che la sottoposizione al trattamento per il detenuto non sia un dovere: l'art. 13 comma 5 ord. penit. prevede che debba essere favorita la collaborazione dei condannati alle

attività di osservazione e di trattamento. La dimensione positiva del trattamento fa sorgere, d'altra parte, un obbligo di fare in capo all'Amministrazione penitenziaria, che è chiamata a predisporre un programma riabilitativo, ai sensi dell'art. 13 commi 1, 2, 3 ord. penit.

La Costituzione non autorizza il legislatore a percorrere la strada di una rieducazione coattiva, perché si deve sempre rispettare la personalità del condannato. L'art. 27 comma 3 Cost., con l'espressione 'devono tendere', auspica, ovviamente, che vi sia una collaborazione spontanea del condannato, quale premessa essenziale affinché l'offerta di interventi di sostegno non cada nel vuoto. Ma non può esservi alcuna costrizione: è possibile, dunque, che vi sia una divaricazione tra finalità risocializzante e adesione concreta del detenuto al processo rieducativo⁹.

Secondo la Costituzione, rieducare non è sinonimo di emendare, neanche sotto il profilo morale, perché l'intento è quello di responsabilizzare il condannato¹⁰. Né è possibile, in carcere, un regime coercitivo tale per cui le garanzie costituzionali dei detenuti vengano ad essere totalmente compresse a favore delle esigenze di sicurezza: non si può concepire un sistema penitenziario estraneo all'ordinamento generale¹¹. Il rapporto di sottoposizione a una speciale disciplina, che è quella penitenziaria, non potrà mai contrastare con i principi fondamentali della dignità umana e dell'uguaglianza (artt. 2 e 3 Cost.). Il 'diritto' al trattamento non può sfiorare nel 'dovere' del detenuto di sottoporvisi, altrimenti riemergerebbe quella 'supremazia speciale' dell'Amministrazione penitenziaria sul condannato che si porrebbe fuori dall'ordinamento statale e che, come tale, sarebbe incompatibile con la Costituzione¹².

Da un punto di vista strettamente giuridico, sono almeno cinque i profili che qualificano la finalità rieducativa della pena: universalità (senza distinzione tra tipologie di reato); forza espansiva (estensione a tutte le fasi della vicenda procedimentale della pena); unicità ed essenzialità; non coattività (modello di non coercizione fisica o morale del condannato al trattamento); giurisdizionalità (tutela giurisdizionale dei diritti del detenuto e del diritto alla rieducazione).

Questo è lo statuto costituzionale della pena, in cui si sviluppa il principio rieducativo. Ad ogni condannato deve essere data una possibilità di riscatto, una rinnovata

opportunità di risocializzazione, che la Costituzione non nega a nessuno. «Detenuto e reato non sono certo la stessa cosa; uno è un uomo, l'altro è la sua colpa»¹³: l'esperienza educativa e formativa assume in carcere lo specifico significato di un aiuto alla ricerca di un cambiamento, di una metamorfosi profonda dell'io, dell'io che prende coscienza di se stesso, di tutte le sue potenzialità umane, fisiche, psichiche, creative e professionali.

Il quadro normativo scolpito dalle disposizioni penitenziarie: il trattamento rieducativo

Il legislatore ordinario ha dato attuazione al modello costituzionale della pena con la Legge n. 354 del 1975. Qual è la ratio della Legge sull'Ordinamento penitenziario? L'idea portante della riforma, molto ampia ed organica, è il 'trattamento rieducativo' del condannato, che deve essere conforme ad umanità, deve tendere al reinserimento sociale dello stesso, anche mediante contatti con l'ambiente esterno e deve essere attuato secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni dei soggetti (art. 1 commi 1 e 6 ord. penit.). La legge distingue tra 'osservazione scientifica della personalità' e 'trattamento' vero e proprio, che deve essere rispondente ai particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto (art. 13 comma 1 ord. penit.). L'osservazione è compiuta all'inizio della esecuzione e proseguita nel corso di essa: si tratta di una fase di sicura rilevanza nel rapporto educativo, giacché mira ad individuare i percorsi personali e sociali che hanno portato al comportamento criminoso, a rilevare le carenze fisiopsichiche e le altre cause del disadattamento sociale (art. 13 comma 2 ord. penit.). In base ai risultati dell'osservazione, sono formulate indicazioni in merito al trattamento rieducativo da effettuare ed è compilato il relativo programma (art. 13 comma 3 ord. penit.): si tratta, dunque, di un programma rieducativo individuale e soggettivo.

Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia¹⁴.

Tutti questi strumenti sono denominati dal legislatore ‘elementi del trattamento’¹⁵.

La ri-educazione, in quanto tale, non è concepibile, invece, per gli imputati sottoposti alla misura della custodia cautelare, i quali devono essere considerati presunti innocenti fino alla sentenza definitiva di condanna¹⁶. L’art. 15 comma 3 ord. penit. prevede, tra l’altro, che questi siano ammessi, a loro richiesta, a partecipare ad attività educative (non ri-educative), culturali e ricreative, comprese, sebbene implicitamente, anche le attività sportive.

Il trattamento penitenziario deve svolgersi in un contesto di rispetto dei diritti inviolabili del detenuto, il quale – condannato o imputato – è titolare degli stessi diritti soggettivi di cui godono i cittadini comuni, fatta salva la libertà personale (art. 1 comma 3 e art. 4 ord. penit.).

L’evoluzione normativa in materia di trattamento penitenziario e tutela dei diritti dei detenuti ha conosciuto altre tappe importanti, prima nel 1986, con la Legge Gozzini¹⁷, poi nel 1998, con la Legge Simeone-Saraceni¹⁸. La prima novella legislativa, in particolare, ha allargato la possibilità di accesso alle misure alternative alla detenzione, favorendo il processo di reinserimento del condannato nella società e, dunque, valorizzando ulteriormente la portata del concetto di rieducazione già presente nella Legge del 1975.

In tempi più recenti, è stato introdotto il Regolamento di esecuzione, emanato con il Dpr 30 giugno 2000 n. 230 (da ora in poi, Reg. esec.)¹⁹, che contiene norme più specifiche e dettagliate sul trattamento penitenziario: le disposizioni più numerose e pregnanti sono ovviamente quelle riferite ai condannati, per i quali l’intervento rieducativo è diretto a promuovere un processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale (art. 1 comma 2 Reg. esec.)²⁰. Il Regolamento, oltre ad adeguarsi ai precetti costituzionali di cui all’art. 27 comma 3 Cost., si ispira espressamente alle Regole minime per il trattamento dei detenuti adottate dall’ONU nel 1955²¹ e alle Regole penitenziarie europee, formulate dal Consiglio d’Europa nel 1987 ed aggiornate, da ultimo, nel 2006²².

Il quadro normativo sulla pedagogia penitenziaria appare, dunque, chiaro e definito, tanto nelle sue linee generali,

quanto nelle specifiche modalità con cui si deve procedere verso la rieducazione individualizzata della persona.

Nella pratica, tuttavia, il percorso trattamentale che condurrà il detenuto verso il suo progressivo reinserimento nel contesto sociale non è affatto semplice: il lavoro condotto dal Gruppo Osservazione e Trattamento²³, con il coordinamento dall’educatore, e dall’*équipe* (o gruppo interprofessionale ‘ristretto’)²⁴, presieduta dal Direttore dell’Istituto, consiste in un *iter* molto complesso.

La metodologia da seguire nel cammino, lungo e tortuoso, rappresentato dall’attività di trattamento dei condannati è molto importante: il lavoro dell’*équipe* in carcere consente di costruire visioni articolate della realtà in cui si interviene, in modo da sottoporre costantemente a verifica le proprie ipotesi²⁵.

Storicamente, al modello medico-clinico o riabilitativo si è cominciato a contrapporre, dagli anni settanta in poi, un nuovo modello ‘funzionale’, più utile alla conoscenza, alla prevenzione e al recupero del soggetto deviante. Tale approccio si concreta nell’attenzione rivolta al comportamento intrinseco, alla storia familiare, all’atteggiamento sul piano esistenziale, ai valori di cui dispone la persona condannata, più che all’aspetto diagnostico-psicologico²⁶.

La vera svolta è stata la previsione, sempre più articolata, dell’intervento dell’educatore e dell’assistente sociale in carcere. Gli artt. 80 comma 1, 81, 82, 83 e 84 ord. penit. dedicano spazio alle attribuzioni di queste due figure professionali determinanti, disciplinando anche i ruoli organici e le modalità di accesso alla carriera. Le numerose Circolari del Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria (DAP), che si sono susseguite nel tempo, hanno definito ulteriormente le competenze operative degli educatori, a partire dal 1979: l’educatore è un operatore interamente dedicato alla cura dei problemi individuali o di gruppo, che i soggetti in difficoltà presentano e, quindi, a stabilire con quei soggetti rapporti pedagogicamente validi, capaci di umanizzare l’intervento rieducativo e di facilitare il processo di reinserimento sociale²⁷.

Durante la fase di esecuzione della pena, concepita in termini di trattamento individualizzante, la ‘giustizia’ (*Dike*) – che in tutto il processo penale di cognizione mantiene necessariamente un carattere che prescinde dalla

dimensione personalistica – si unisce al principio di sussidiarietà, quale manifestazione particolare della carità ovvero, in senso laico, del rispetto della dignità dell'uomo²⁸. Dunque, è solo nel momento di applicazione concreta della sanzione penale che può emergere un'idea di giustizia 'personalizzata', realizzata nell'ambito di una relazione interpersonale.

In questa cornice, si può comprendere la centralità di un compito rieducativo in carcere: cruciale è il passaggio alla 'comprensione' del sistema di vita dell'altro, avviando una relazionalità, favorendo la ricostruzione dell'io, stimolando un coinvolgimento e una progressiva responsabilizzazione del detenuto²⁹. In questa prospettiva, all'interno degli Istituti è offerta una grande varietà di attività pedagogiche, individuali e di gruppo, che prevedono la diretta partecipazione dell'educatore³⁰.

Per quanto concerne più specificamente la disciplina delle attività sportive intramurarie, la legge italiana dispone espressamente che le iniziative possano essere di tipo culturale, ricreativo e 'sportivo' (art. 15 comma 1 ord. penit.). L'attività sportiva si staglia, dunque, nell'ambito di un quadro trattamentale rieducativo inteso a favorire la realizzazione della personalità e il reinserimento sociale dei condannati.

Negli istituti devono essere favorite e organizzate attività culturali, sportive e ricreative e ogni altra attività volta alla realizzazione della personalità dei detenuti e degli internati, anche nel quadro del trattamento rieducativo. Una commissione composta dal direttore dell'istituto, dagli educatori e dagli assistenti sociali e dai rappresentanti dei detenuti e degli internati cura la organizzazione delle attività di cui al precedente comma, anche mantenendo contatti con il mondo esterno utili al reinserimento sociale³¹.

In particolare, è previsto che negli Istituti penitenziari, secondo le esigenze del trattamento, siano approntate 'attrezzature' per consentire lo svolgimento di attività lavorative, di istruzione, ricreative, culturali e di ogni altra attività in comune (art. 12 comma 1 ord. penit.). Inoltre, la permanenza all'aria aperta – consentita, di regola, in gruppi, per almeno due ore al giorno, a coloro che non prestano lavoro all'aperto – è dedicata, se possibile, ad esercizi fisici (art. 10 ord. penit.)³².

È tuttavia nel Regolamento di esecuzione che si possono scorgere norme più dettagliate e di particolare interesse in materia.

Proprio sulla destinazione degli spazi all'aperto, per esempio, l'art. 16 comma 1 Reg. exec. tiene a precisare che questi spazi sono utilizzati per lo svolgimento di attività trattamentali e, in particolare, per 'attività sportive', ricreative e culturali, secondo i programmi predisposti dalla Direzione. L'art. 36 comma 2 lett. h) Reg. exec. dispone, inoltre, che il Regolamento interno all'Istituto debba disciplinare la materia inerente ai 'giochi consentiti'³³.

Lo sport e il gioco sono validi strumenti che contribuiscono a garantire il diritto alla salute e l'equilibrio fisiopsichico: la permanenza all'aperto, che avviene, se possibile, in spazi non interclusi tra fabbricati, deve essere assicurata per periodi adeguati, anche attraverso le valutazioni dei servizi sanitario e psicologico, accanto allo svolgimento delle attività trattamentali, come strumento di contenimento degli effetti negativi della privazione della libertà personale (art. 16 comma 2 Reg. exec.)³⁴.

I programmi delle attività ludico-sportive sono rivolti specialmente ai giovani (art. 59 comma 2 Reg. exec.) e sono articolati in modo da incentivare possibilità di espressioni differenziate; le attività, anche motorie, devono essere organizzate in modo da favorire la partecipazione dei detenuti e internati lavoratori e studenti (art. 59 comma 1 Reg. exec.). Invece, per i soggetti che, indipendentemente dalla loro volontà, non svolgono attività lavorativa, la Direzione si adopera per predisporre, in coincidenza con le ore di lavoro, attività di tempo libero (art. 60 Reg. exec.). Un'apposita commissione cura l'organizzazione delle attività in questione in corrispondenza alle previsioni dei programmi (art. 59 comma 4 Reg. exec.), anche mantenendo contatti con il mondo esterno utili al 'reinserimento sociale' (art. 27 comma 2 ord. penit.)³⁵.

Infatti, nella organizzazione e nello svolgimento delle attività, anche sportive, la Direzione 'può' avvalersi dell'opera degli assistenti volontari e delle persone indicate nell'art. 17 ord. penit., vale a dire, di privati e di istituzioni o associazioni pubbliche o private (art. 59 comma 6 Reg. exec.); in particolare, per la loro realizzazione 'deve' essere sollecitata la collaborazione

degli enti nazionali e locali preposti alla cura delle attività sportive (art. 59 comma 2 Reg. esec.). Sebbene il Regolamento esecutivo non faccia espresso riferimento alla figura dell'educatore fisico, si deve ritenere che questi possa sicuramente intervenire nella preparazione e attuazione dei progetti motori e sportivi in carcere, potendosi ricomprendere il suo ruolo quantomeno nell'ambito della locuzione legislativa 'privati' o in quella di 'istituzioni pubbliche o private'.

La partecipazione della comunità esterna all'azione rieducativa (cfr. artt. 17 ord. penit. e 68 Reg. esec.) costituisce un aspetto di sicuro rilievo, che – come si è appena visto – viene rimarcato in modo esplicito e persino cogente dalle disposizioni normative anche con riguardo all'attività ludico-sportiva, segnando indubbiamente un deciso cambiamento nella cultura penitenziaria. Certo, è necessario che la rivoluzione 'promessa' a livello normativo si traduca in realtà, attraverso la ricerca di un collegamento sempre più stabile tra carcere e mondo circostante³⁶: diventa perciò decisivo il coinvolgimento del volontariato e degli enti locali (dai comuni alle regioni), nella prospettiva di una più marcata territorialità della pena e di una concreta realizzazione del c.d. 'federalismo penitenziario'³⁷. Proprio in questa ottica, le iniziative sportive, oltre ad offrire innumerevoli benefici sul piano psicofisico, rappresentano per il detenuto un'ottima occasione di socializzazione, una possibilità di relazione sana con persone dell'ambiente esterno che non sia rinviata al futuro, quando egli sarà 'fuori', ma che cominci dall'oggi. L'educazione motoria rappresenta, in definitiva, un mezzo insostituibile per realizzare un più compiuto ed efficace trattamento del detenuto all'interno delle carceri italiane.

Dalla educazione alla rieducazione nel contesto penitenziario

Il mondo dell'educazione, oggi, si sta sviluppando in una società in preda agli effetti della globalizzazione e della drammatica crisi socio economica. Questo rappresenta una concreta emergenza. I contesti di vulnerabilità, dove la rieducazione svolge un ruolo fondamentale, sono quelli più penalizzati. Tra questi, troviamo gli Istituti di detenzione in cui le carenze strutturali e di figure

professionali fanno sì che i detenuti trascorrono la loro permanenza nella inattività completa con effetti deleteri dal punto di vista della salute e del benessere fisico e psichico. Queste persone, pertanto, rischiano di vivere il loro periodo di detenzione in balia della sindrome ipocinetica e della depressione con un difficile, successivo, reinserimento nella società.

Su questa situazione devastante, sia dal punto di vista fisico che psichico, il francese D. Gonin³⁸ mette in luce le particolari modificazioni sensoriali che in alcuni casi si dimostravano gravi e la compromissione delle condizioni di salute generali del detenuto che si verificano già anche dopo aver trascorso un anno di detenzione. I detenuti presentavano spesso anche diversi disturbi come: il 61% soffriva di disturbi dell'udito, il 50% accusava disturbi visivi ed il 31% dell'olfatto; il 18% dei detenuti soffriva di vertigini; il 60% riscontrava una perdita di energia e si tormentava per la solitudine; il 35% sosteneva l'incapacità di concentrarsi; il 33% sentiva di non valere nulla; il 44% aveva mancanza di appetito; il 28% aveva problemi gastro-enterici; il 51% si affliggeva per i disturbi del sonno. Oltre a tutto, si registrava un aumento delle malattie croniche degenerative come il diabete, l'ipertensione, patologie cardiovascolari e osteo-articolari. Lo studio include anche descrizioni, che qui non si riportano visto la crudeltà dei contenuti, ma che riguardano l'aspetto psicologico, pedagogico e corporale, anche con casi estremi, fino al suicidio.

Nonostante un simile contesto, gli studi effettuati nell'ultimo decennio hanno dimostrato come l'attività motoria e sportiva rappresenti una strategia concreta per favorire la rieducazione del soggetto e il miglioramento della sua qualità di vita.

Prendersi cura del corpo del recluso, cercare di garantirgli un minimo di benessere fisico e sociale, superando l'imperante ipocinesia e abbandono, è un modo per ricordare a lui, e ricordarci noi, che abbiamo a che fare con delle Persone, con le loro responsabilità e le loro colpe, ma anche con i loro bisogni, le loro necessità ed i loro diritti³⁹.

Recuperare uno stile di vita sano vuol dire inoltre, contenere un'emergenza sanitaria e creare le basi per attuare un processo di rieducazione.

Gli studi psico pedagogici e socio-educativi degli ultimi anni hanno attribuito molto valore al concetto di rieducazione, sovvertendo il concetto passato di educazione solo attraverso la pena e la punizione.

Infatti, nell'opera di Colombo⁴⁰, si afferma che la convinzione, nel corso dei secoli, è generalmente stata che la pena, la punizione fossero educative, a cominciare dai bambini per finire a coloro che hanno commesso un reato, i quali vanno ri-educati perché, evidentemente, la prima educazione è stata cancellata o dimenticata. In questa ottica punire vale educare, tant'è che il principio è applicato ovunque, non solo in carcere. I bambini, dalle famiglie, alle scuole, alle comunità sono normalmente educati attraverso il sistema del premio e della punizione.

In passato, infatti, vigeva un modello educativo verticale con due attori, chi imponeva le regole e chi le subiva. Secondo tale modello bisognava educare all'obbedienza che rappresentava il fine ed il mezzo dell'educazione stessa.

I sistemi repressivi, peggio ancora se vendicativi, non recuperano i colpevoli; al contrario in essi scatenano i peggiori istinti dell'uomo: aggressività e rabbia, odio e vendetta, tradimento e inganno, violenza e spietatezza. Il dolore evitabile, anche se legalizzato, inflitto per forza, difficilmente rende migliore l'uomo. Si sa ancora che la carcerazione totale dei cittadini riproduce nuovi gravi problemi familiari e professionali, sanitari, economici e sociali: lo sfascio della famiglia, la perdita del lavoro, emarginazioni irreparabili, deviazioni sessuali, impoverimento fino alla miseria. E questi nuovi problemi, non di rado, sono peggiori dei primi⁴¹.

Per i bambini che hanno un genitore, una persona cara, un parente che ha trascorso tempo dietro le sbarre o ha precedenti penali (e perciò è parte della sotto casta, di quel gruppo di persone che può essere legalmente discriminato per il resto della vita) le *chance* nella vita si sono enormemente ridotte. È più probabile che essi crescano in estrema povertà; i loro genitori difficilmente sono in grado di cercare lavoro o casa e spesso non hanno diritto nemmeno agli aiuti alimentari. Per i bambini, l'era della carcerazione di massa ha significato un numero incredibile di separazioni familiari, famiglie disgregate, povertà e un elevatissimo livello di perdita di speranza, in quanto essi

vedono così tanti loro cari entrare e uscire ciclicamente di prigione. I bambini con genitori in carcere hanno possibilità molto maggiori di finire in carcere a loro volta⁴².

In realtà «se invece desideriamo che funzioni una società basata sul riconoscimento della persona, è necessario parlare di educazione alla libertà e, quindi, alla responsabilità. Libertà e responsabilità sono termini inscindibili: si è liberi in quanto si è responsabili, si può essere responsabili soltanto se si è liberi»⁴³. La libertà ha diverse sfaccettature. «Nell'idea di libertà c'è anche una connotazione positiva legata all'idea che ognuno di noi, autoderminandosi, è arbitro del proprio destino e per questo porta la responsabilità delle proprie scelte e delle proprie azioni»⁴⁴.

Il processo di rieducazione

Sembra quindi importante definire epistemologicamente il concetto di rieducazione. Possiamo così affermare che la Pedagogia Sociale nasce, appunto, dal rapporto dell'educazione con i condizionamenti e i bisogni micro e macro sociali, in ordine al successo della crescita umana nella conquista della libertà derivanti dall'estrazione sociale dei soggetti e dalla loro cultura d'origine dai metodi didattici più o meno improntati alla pratica del dominio e l'esperto di Pedagogia Sociale prende consapevolezza dai dati di una determinata situazione, dal comportamento delle persone singole e dei dinamismi interni ai gruppi sociali con l'impegno di realizzare le migliori condizioni possibili per i processi formativi⁴⁵.

Secondo Colombo⁴⁶, inoltre, si parla di rieducazione invece che di risocializzazione, un concetto che invece oggi risulta probabilmente più realistico in quanto 'tendere alla rieducazione' comporta il tentativo di condizionare il detenuto ai valori dominanti della società, fermo il presupposto che venga realizzato l'esame della personalità e che venga attuato un trattamento efficace, rispettoso della dignità della persona.

Come si è detto fino a questo punto, la detenzione in sé non ha alcun ruolo educativo. La rieducazione, volta a reintegrare completamente la persona condannata, deve rappresentare un'occasione di riscatto finalizzata alla reintegrazione sociale. Infatti finché vive, un uomo può

essere sempre in tempo a cambiare, perché è libero di poterlo fare.

La ri-educazione esiste solo consentendo a ciascuno, anche dopo la commissione di un reato, di poter di nuovo corrispondere a questo dovere positivo di progresso materiale e spirituale della società. Si è rieducati solo se nonostante il reato si contribuisce a rendere migliore la società e il mondo in cui si vive⁴⁷.

E' per questa ragione che «occorre allora proporre con forza i principi di giustizia non “vendicativa” affinché il periodo di pena sia un'opportunità anche per coloro che istintivamente biasimiamo dal più profondo»⁴⁸.

Dietro un reato, anche il più riprovevole, si nascondono profondi disagi mentali o sociali. Quante volte, infatti, si rilevano problematiche che potevano essere prevenute se adeguatamente gestite con la giusta attenzione ai segnali d'allarme da parte di tutti coloro che ne hanno competenze, ed obblighi, nella prevenzione primaria⁴⁹. Grazie anche all'evoluzione del concetto del rispetto dei diritti umani, si è verificato il ribaltamento della visione della rieducazione che ha iniziato ad essere concepita come terapia di riadattamento sociale.

Rieducazione e sport

Occorre però tenere presente che il semplice lavoro manuale, espressivo, fisico con una serie di attività e di esperienze positive e riedificanti, non basta a rieducare il detenuto, ma dipende anche da come egli coglie e vive personalmente, con la sua storia, le attività e le esperienze messe in campo.

L'attuale visione pedagogica carceraria concepisce la struttura penitenziaria come inclusa nel territorio. L'operatore dovrebbe essere in grado di interagire non solo con il detenuto, analizzando la sua individualità intesa a livello psicologico, corporeo e di storia umana, ma anche con il territorio e tutte le agenzie formative, incluse quelle deputate all'ambito motorio e sportivo. L'attività sportiva preferita dai detenuti potrebbe rappresentare quindi l'elemento catalizzatore del processo di rieducazione. Attività ludiche come lo sport di squadra, rappresentato soprattutto dal calcio (che lega maggiormente il vissuto delle persone detenute), esaltando le proprie capacità funzionali e

rafforzando legami sociali e comunicativi, permette di modulare l'aggressività, controllare gli impulsi frustrati e lo stress, spesso responsabili di conflittualità tra carcerati⁵⁰.

Come afferma Sturniolo⁵¹ si sono sviluppati così approcci pedagogici che cercavano di prescindere dalle anomalie fisico-psichiche, sia rivalutando la personalità del detenuto attraverso un processo di empatia che mira a far esprimere tutte quelle potenzialità che lo stile di vita, dentro e fuori dal carcere, tende a soffocare, sia lavorando sull'aspetto culturale, formativo e umano del detenuto.

Per poter rieducare un detenuto è importante analizzare i tratti peculiari della persona mettendone in luce sia i pregi che i difetti e la sua caratteristica situazione umana. Questa valutazione preliminare servirà per lo sviluppo della propria personalità e della propria interiorità.

Il lavoro rieducativo non può prescindere dalla presa di coscienza del detenuto delle sue potenzialità, della possibilità di aprirgli nuove e impensate forme di esistenza, e dalla conoscenza di sé come fondamento per una analisi del proprio passato⁵².

Finora si è sostenuto che l'attività fisica, regolarmente praticata, promuove la cura della persona, l'autostima e la capacità di interazione. Secondo la definizione di Lewin, Adams, & Zener⁵³ il gruppo sociale è un sistema dinamico i cui membri condividono un unico destino nonché Carcere, attività fisica e rieducazione il raggiungimento di uno stesso scopo, non in modo autonomo ma attraverso l'interazione e lo scambio reciproco sviluppato da una 'identità collettiva'. Come sostiene Federici:

se realmente il sistema carcerario si fondasse sulla rieducazione, l'educazione motoria e sportiva avrebbe un ruolo vitale in questo contesto, perché aiuta a mantenere l'individuo in salute a livello psico-fisico e promuove una più profonda coscienza della propria corporeità. In realtà, il sovraffollamento e gli spazi di reale vivibilità ridotti al minimo sono solo alcune delle condizioni di detenzione che, in aggiunta alla reclusione forzata, hanno determinato un tale aumento dell'incidenza di suicidi tra i detenuti⁵⁴.

L'attività fisica concorre a mantenere il detenuto nelle normali condizioni di salute, ma soprattutto il suo significato si lega alla rieducazione del condannato.

Il riconoscimento e l'accettazione delle regole e ruoli diversi, il rispetto degli avversari, l'affiatamento della squadra finalizzato al raggiungimento degli obiettivi, l'accettazione della sconfitta, la consapevolezza di un notevole sforzo di volontà, l'applicazione e la costanza, sono fattori indispensabili per il raggiungimento del risultato. Lo sport non è quindi unicamente una modalità di positiva canalizzazione dell'energia e dell'aggressività, ma uno strumento privilegiato per accedere alla mente. Si tratta in definitiva di educare la persona a vivere concretamente i valori etici dello sport, intesi come la possibilità di assumere quei comportamenti distintivi che caratterizzano una cultura in quanto promozione e dedizione a valori e gerarchie di valori. La violazione e il 'tradimento' di tali principi, concettualmente traslati nella vita sociale, rappresenta la causa prima del disadattamento sociale e individuale che spesso è alla base del reato stesso⁵⁵.

Se l'attività fisica e sportiva ha una valenza educativa che promuove il reinserimento sociale del detenuto, d'altro canto, presenta il vantaggio di essere uno strumento semplice, economico e quindi attuabile concretamente. L'attività fisica e sportiva ha intrinsecamente tutti i requisiti che deve possedere un piano di rieducazione individuale, non fosse altro che gli individui, attraverso il piacere del rispetto delle regole del gioco, acquisiscono il rispetto stesso delle regole di convivenza. Il gioco, infatti:

risponde a una vera disposizione sociale e culturale. La presenza di spettatori o di altri giocatori contribuisce a mantenere alta la motivazione a tale attività e a creare un confronto/rivalità cercando di impegnare la persona a dare il meglio di sé, infatti questo impegno educa sé e gli altri partecipanti⁵⁶.

La sintesi può essere meglio compresa nelle parole di Don Luigi Ciotti: Questo è l'imperativo: riconsegnare alla società una persona responsabilizzata e cosciente, capace a sua volta di restituire positività. Ciò è possibile se quella persona in carcere non si è ammalata, avvilita, incattivita, se davvero il territorio e le istituzioni riescono ad accogliere e ad essere comunità, non solo insieme di regole, pur necessarie⁵⁷. Si riporta una significativa testimonianza di Cannavò:

Il cemento del cortile di San Vittore, che ospita il rito dell'ora d'aria, può diventare un teatro e persino un campo di pallavolo, trasuda calura. Come su certe pietre dell'Etna, vi si potrebbero friggere le uova. Ma è il giorno dello sport, un giorno che regala ai detenuti - e non so se sia un bene o uno struggimento - un fugace senso intimo di libertà, perché i gesti dello sport sono uguali dovunque, in un carcere o in un college americano. Attimi senza confini. [...] C'è un'aria aperta, pubblico delle grandi occasioni, cortile - avrebbe detto Sandro Ciotti - ai limiti della capienza. [...] Prima della partita di pallavolo, ginnastica, potenziamento muscolare, mobilità articolare, stretching, esercizi addominali. [...] Ci sono arabe, sudamericane, africane e dell'Est europeo. Diverse in tutto sul piano individuale, ma capaci di integrarsi nel momento agonistico o, se volete, in quello della liberazione psicologica. La ginnastica è importantissima in un carcere dove c'è il pericolo dell'abbandono fisico e mentale che ti distrugge piano piano. Lo sport scalda la linfa vitale. C'è anche dialettica tra le ragazze, dinanzi alle fasi di gioco e soprattutto agli errori: lascio che siano loro a gestire i momenti polemici. Dopo gli esercizi, c'è la fase di rilassamento. E qui riaffiorano i pensieri, si richiudono mentalmente le sbarre. Vedo spesso delle lacrime. Siamo in un carcere, le mura sono barriere, il futuro è lontano, talvolta lontanissimo⁵⁸.

Il ruolo dell'educatore penitenziario tra carcere e contesto sociale

Lavorare come educatore penitenziario vuol dire avere a che fare con persone che hanno perso la loro libertà, che vanno sostenute senza farle sentire giudicate anche e nonostante possibili situazioni emotive difficili o stati psichici patologici (depressione, follia). E' importante che l'operatore sappia che educare un detenuto vuol dire fornire dei modelli educativi che siano in grado di spingerlo al cambiamento.

«La figura dell'educatore è poliedrica, nel senso che attua tutto ciò che può essere funzionale al trattamento, inteso come via alla risocializzazione del detenuto. [...] L'educatore coordina e segue le attività trattamentali che variano secondo il tipo di carcere e secondo le possibilità ambientali»⁵⁹.

Occorre dunque trovare degli stimoli opportuni che migliorino l'autostima, creino dinamiche relazionali positive, permettano di condividere le emozioni e i vissuti per liberarsi dal passato e scommettere con uno sguardo nuovo sul futuro.

Di conseguenza, all'azione pedagogica/ri-educativa, si devono unire anche quelle attività i cui obiettivi siano la relazione, la socializzazione e la progettualità, condividendo il vissuto e le emozioni, rimettendosi in gioco, rendendo responsabile ognuno di sviluppare anche la percezione dell'altro; rivisitando assieme il passato, provando a trasformare e cambiare il presente⁶⁰.

L'educatore dovrà quindi saper gestire non solo le relazioni con l'utente e tutto ciò che caratterizza la sua esperienza di detenzione, ma anche con gli altri operatori del carcere e del territorio.

Si può affermare quindi che «se non conosce l'altro da sé, il soggetto non può sviluppare le proprie facoltà intellettive e affettive, non può da solo giungere alla propria maturità spirituale»⁶¹.

Pertanto, si comprenderà l'educazione come «una realtà dinamica che muove da un presupposto: la disposizione dell'educando all'esercizio di libertà, resa manifesta dall'azione dell'educatore, il quale nel perseguire questa meta si scopre dipendente dal suo destinatario, quindi a lui innanzitutto rimanda; l'educando è il protagonista dell'educazione»⁶². Proseguendo, Pati afferma che:

d'altro canto, l'educazione di per sé stessa si svolge sotto il segno del mutamento, non soltanto perché è strettamente vincolata al concetto di crescita bio-psico-sociale del minore, ma anche e soprattutto in quanto si fonda sull'idea di progressione nel tempo delle personalità in via di sviluppo e in esse si prefigge di apportare trasformazioni⁶³.

Può accadere che il detenuto aderisca ad un certo percorso rieducativo con la sola finalità di ottenere dei benefici. Bisogna tenerne conto, perché questo non vuol dire che durante il percorso l'adesione si trasformi da opportunismo ad adesione effettiva e che si possa tradurre in un cambiamento dell'individuo.

Occorre garantire una visione multidisciplinare che vede al centro la persona né solo vittima né solo reo: nel "fare", non solo educativo, esperienza, metodo e condivisione delle prassi sono certamente gli elementi chiave per dare il necessario peso alle previsioni normative oltre che etiche; alla base del dettato costituzionale che anima il processo rieducativo-risocializzativo nei confronti del reo; verso un'idea di giustizia e protezione del cittadino che si apre entro una visione essenzialmente preventiva secondo gli assiomi delle moderne scienze sociali⁶⁴.

Il carcere per molti è una sorta di 'non-luogo'⁶⁵. La sfida del futuro è che invece le carceri possano essere parte del nostro sistema sociale e non luoghi di contenimento e punizione.

Il reo non è un rifiuto ma il destinatario di una precisa azione prevista dalla nostra Costituzione, infatti essa ci affida il delicato compito di garantire alla persona un progetto di vita al termine della detenzione. [...] La comprensione di questo principio è fondamentale per capire quanto sia complesso il lavoro di chi quotidianamente si rapporta con un mondo che, per avere un senso, deve necessariamente essere provvisto di collegamenti per comunicare con l'esterno. Di qui l'importanza di costruire dei ponti per avvicinare la "città murata", un luogo dagli specifici odori, colori e rumori, al quotidiano del cittadino libero, per aiutarlo a comprendere le peculiarità di questo microcosmo dal quale nessuno può completamente sottrarsi. Vivere il carcere significa anche ascoltare storie di vite reclusi, segnate dal dolore, da paura, angoscia e rabbia, da tanta, troppa rabbia⁶⁶.

La garanzia di civiltà che domandiamo è:

che quella gente resti ben chiusa, che non disturbi, che i parenti non inquinino il quartiere con la loro presenza o, magari, facendo la fila al mattino nei giorni dei colloqui. In nome della sicurezza, quella gente non deve esistere nella geografia di una città-vetrina come Milano. [...] Il carcere fa parte di questa società, come le scuole, le chiese, gli ospedali. Non puoi nascondere per imbellettare una città dove si continuerà a delinquere a ogni livello, come in tutte le città del mondo, e dove continueranno a esistere i problemi e i risvolti illegali dell'integrazione e dell'emarginazione: è un vile inganno, una fuga dalla realtà. Quelle mura al

centro della metropoli sono una testimonianza di verità. E anche un monumento, acquisito da oltre un secolo, della fisionomia urbana. Milano ha la Scala, il Duomo, la Fiera, San Siro, San Vittore e quel che resta dei Navigli⁶⁷.

Fino al periodo precedente la seconda guerra mondiale la rieducazione era ancora considerata il risultato oggettivo di una serie di azioni, soprattutto nel campo dell'istruzione e del lavoro, a cui il detenuto era sottoposto ancora in modo obbligatorio, e persisteva ancora la convinzione che l'imposizione di regole di vita e di un complesso di abitudini di per sé ispirate dal bene o bonificanti non avrebbero mancato di dare, con il passare del tempo, buoni frutti⁶⁸.

La situazione attuale è che il carcere è un luogo in cui si offrono occasioni di formazione aperte alle agenzie educative del territorio.

Le competenze specifiche dell'educatore professionale e dell'educatore fisico e sportivo

La popolazione carceraria è eterogenea per età, cultura e vissuti personali. Questo implica da parte degli operatori competenze specifiche per gestire tutti gli interventi in maniera mirata. Bisogna, pertanto, definire quali aspetti teorici e pratici deve possedere l'educatore.

La dimensione teorica nella ricerca educativa è molto importante, afferma Corsi:

Senza la teoria l'analisi dei fenomeni umani diventa o mera casistica, dunque sterile e insignificante perché priva d'ogni riferimento a schemi più generali, o mera intuizione di un fatto. Senza una solida base teorica, è impossibile non solo pervenire ad un'autentica conoscenza dei fatti sociali ed umani, ma anche esercitare su questi un'influenza tale da consentire lo sviluppo e l'eventuale trasformazione⁶⁹.

Come osserva Bertagna, dall'esperienza educativa nasce «la teoria formalizzata dell'esperienza educativa, che si compone di 'tutte le azioni e le produzioni' poste in essere per invenzione, sentimento, buon senso, intuizione, abitudine, tradizione allo scopo di educare nell'ambiente e nel tempo che si vive»⁷⁰.

Nella competenza personale l'atteggiamento olistico, unitario, non si limita mai, perciò, soltanto a parte subiecti, ma si estende senza soluzione di continuità anche a parte obiecti. Il risultato della competenza - cioè qualsiasi opera o problema risolto o compito ben fatto o progetto ben impostato da ciascuno - non solo, perciò, ha bisogno di mobilitare l'intero delle capacità personali di ogni attore, da quelle logiche a quelle emotive, da quelle estetiche a quelle motorie, da quelle sociali a quelle espressive, ma imprime lo stigma (o l'aura) di questa interezza anche al suo prodotto. In questo senso, nessuna opera che sia frutto di competenza personale potrà essere soltanto tecnicamente funzionale, oppure esteticamente bella, oppure soltanto relazionalmente e socialmente stimolante, ecc., ma in modi e intensità diverse mostrerà di essere un kosmos unitario di tutte queste dimensioni⁷¹.

La competenza non risiede nelle risorse da mobilitare ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. Qualunque competenza è finalizzata e contestualizzata. La competenza è un saper agire o reagire riconosciuto. La competenza non si riduce alla singola prestazione, ma non si dà competenza al di fuori delle prestazioni⁷².

Gentili dà alcuni parametri cruciali per definire e chiarire alcuni punti chiave del concetto di competenza, in quanto distingue tra la competenza e le sue componenti: capacità, conoscenze e abilità, ma le definisce come

una mobilitazione delle risorse da parte dell'individuo in funzione di una loro valida messa in opera; di conseguenza, non si può confondere la competenza con il contenuto di un processo di formazione: quest'ultimo infatti è pertinente a fornire le risorse di cui le competenze si compongono; la competenza quindi è un'azione e non uno stato (un possesso certificato di saperi e capacità); l'azione è competente nel momento in cui è riconosciuta ovvero valicata attraverso un giudizio altrui, che nel caso del lavoro è costituito dal soggetto responsabile del contesto in cui essa si applica: l'impresa o in genere l'organizzazione del lavoro⁷³.

Diverse competenze sono quelle dell'educatore fisico-sportivo. È pur vero che egli svolge la propria attività potendosi trovare ad avere a che fare con persone che interpretano in maniera personale lo sport. Inoltre, le

carenze strutturali rendono difficile operare e portare a termine i progetti.

Per le ragioni premesse: «insegnare in carcere comporta delle scelte didattiche diverse dall'insegnamento scolastico e da quello in normali palestre o ambulatori di ginnastica posturale. Ci si trova di fronte a soggetti adulti che hanno un vissuto e delle esperienze. È dalle loro conoscenze, dai loro bisogni e dalle loro richieste formative che si deve partire per organizzare un'attività con valore rieducativo»⁷⁴.

È pertanto importante che vi sia una sinergia tra l'educatore professionale e quello sportivo. Anzitutto, occorre conoscere l'individuo e le eventuali esperienze precedenti in ambito motorio e sportivo. Bisogna capire i desideri e le aspettative della persona senza perdere di vista le finalità del progetto. A volte si verifica che i detenuti vengano trasferiti o rimesse in libertà e questo comporta da parte dell'educatore la capacità di riadattarsi continuamente alle persone che si hanno di fronte.

Bisogna anche stimolare la loro l'autonomia utilizzando strumenti semplici (disegni, schemi, tabelle) che permettano al detenuto di svolgere l'attività appresa con l'educatore anche quando non c'è. Fondamentale dunque, che l'educatore sportivo, oltre alle competenze specifiche, abbia anche attitudine alla gestione dei rapporti umani.

Le competenze relative all'aspetto strettamente pedagogico e all'approccio umano possono essere senza dubbio estese anche all'educatore fisico. Si deve essere in grado, infatti, di stabilire rapporti interpersonali profondi mantenendo però equilibrio in situazioni complesse e, spesso, conflittuali. Si deve essere in grado di ascoltare i bisogni o i semplici racconti dei detenuti, mettere a proprio agio l'interlocutore e fargli percepire la propria disponibilità, conservando un atteggiamento professionale, anche attraverso alcuni piccoli accorgimenti come, ad esempio, l'utilizzo del lei. Ma anche rispettare i tempi della comunicazione verbale, o, specie per chi opera nella struttura sportiva, indossare un abbigliamento opportuno. Al tempo stesso, l'educatore deve cogliere prontamente difficoltà, bisogni, aspettative e potenzialità della persona mantenendo un atteggiamento di assoluta onestà e puntualità⁷⁵.

L'educatore ludico-motorio e sportivo, oggi, giunge nel complesso penitenziario mediante specifici progetti ed interventi disposti da organizzazioni di promozione ludica, creativa e lavorativa, di benessere psicofisico, sportiva. Chi decide di avvicinarsi a questo luogo trova alcune oggettive complessità nel rintracciare informazioni utili a comprendere l'ambiente in cui si dovrà operare.

Come già anticipato, l'educatore fisico deve possedere competenze psico-pedagogiche e capacità relazionali: l'educatore deve cogliere prontamente difficoltà, bisogni, aspettative e potenzialità della persona mantenendo un atteggiamento di assoluta onestà e puntualità. Non si deve promettere ciò che non può essere mantenuto⁷⁶.

Dal punto di vista dell'atteggiamento generale, occorre essere animati da intenzioni educative profonde, da pensiero positivo verso le persone, da una grande capacità di tollerare situazioni frustranti. Curiosità e apertura mentale devono caratterizzare l'approccio dell'educatore fisico con gli altri, mantenendo nello stesso tempo l'equilibrio emotivo e il senso della realtà⁷⁷.

L'agire educativo si deve basare sulla presa di coscienza da parte dell'educatore dell'importanza di comunicare su un piano comune. L'educatore deve evitare atteggiamenti di chiusura che potrebbero ostacolare la possibilità di entrare in sintonia realizzando un approccio pedagogico basato sull'empatia. Ogni intervento di educazione o di rieducazione non può prescindere dalla disponibilità reciproca⁷⁸.

Accanto a queste competenze professionali, si richiedono all'educatore fisico anche conoscenze specifiche e tecniche in quanto è chiamato a rispondere a tante richieste di servizi diversificati e complessi. [...] L'educatore fisico dovrebbe avere, considerata anche la complessità del luogo dove opera, una notevole conoscenza delle tecniche di base di sport di squadra, essere competente nelle tematiche di allenamento ed essere a conoscenza non solo delle basilari tecniche della ginnastica posturale e preventiva ma anche delle competenze riguardanti la ginnastica psicomotoria, respiratoria, le tecniche di rilassamento e i principi di alimentazione e di igiene⁷⁹.

A proposito degli interventi, questi dovrebbero essere pensati in maniera specifica, organizzando corsi che si rifacciano a schemi di allenamento studiati opportunamente per le esigenze fisiche e per le caratteristiche individuali del soggetto. L'impegno di seguire e di aiutare i detenuti è volto sia a coloro che sono già abituati a praticare attività fisica, sia a coloro che non hanno mai praticato alcuna attività.

Un buon educatore fisico dovrebbe diventare anche una figura di raccordo fra l'ambito medico e il detenuto, attivando tutti gli approcci più idonei per evitare l'instaurarsi delle varie sindromi connesse alla carcerazione o, semplicemente, dando consigli e organizzando le attività, non solo ginniche ma anche formative, perché il detenuto sia informato e stimolato a mantenere il miglior stile di vita possibile. Organizzazione e promozione di iniziative e tornei sportivi. L'educatore fisico, in questo contesto, dovrebbe svolgere il ruolo di mediatore con il territorio in cui è inserita la struttura penitenziaria, favorendo, attraverso lo sport, momenti di reale socializzazione

mediante l'organizzazione di tornei intra ed extra mura⁸⁰.

Inoltre, l'educatore deve anche cercare di coinvolgere coloro che lavorano in carcere, organizzando attività, tornei ed eventi sportivi.

Gli interventi da proporre devono sempre prevedere esperienze di gruppo. Nel gruppo, infatti, il soggetto impara a ritrovare la propria identità, attraverso le relazioni, sperimenta il gusto di compiere gesti che non implicino né giudizi né condanne.

In definitiva, il ruolo delle attività ludico-motorie e sportive assume una particolare importanza nell'ambito del trattamento rieducativo, non solo dal punto di vista salutistico, ma soprattutto perché queste attività favoriscono la realizzazione personale, la crescita individuale, la socializzazione tra detenuti e le loro relazioni sociali con il mondo esterno.

ANNA MARIA CAPITTA
University of Milano-Bicocca

DANIELE COCO
Catholic University of Sacro Cuore of Milano

¹ I due Autori condividono l'impostazione complessiva e i contenuti dell'intero testo; la realizzazione dei paragrafi 1, 2, 3 è di Anna Maria Capitta, 4, 5, 6, 7 e 8 di Daniele Coco.

² Legge 26 luglio 1975 n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*.

³ Sulla nascita ed evoluzione del sistema carcerario nella civiltà occidentale dell'età moderna, si veda l'opera del filosofo francese M. Foucault, *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Gallimard, Paris 1975.

⁴ Regio Decreto 18 giugno 1931 n. 787, Regolamento per gli Istituti di prevenzione e di pena.

⁵ La prima teoria, retributiva, era propugnata dalla Scuola classica, la seconda, preventiva, dalla Scuola positiva. Cfr., per tutti, M. Ruotolo, *Diritti dei detenuti e Costituzione*, Giappichelli, Torino 2002, pp. 1-6.

⁶ Corte cost. 12 febbraio 1966 n. 12, «Gazzetta Ufficiale - 1^a Serie Speciale - Corte Costituzionale», 64, 12 marzo 1966.

⁷ Cfr. A. Pugiotta, *Il volto costituzionale della pena (e i suoi sfregi)*, «www.penalecontemporaneo.it», 10 giugno 2014, p. 3.

⁸ Corte cost. 2 luglio 1990 n. 313, «Gazzetta Ufficiale - 1^a Serie Speciale - Corte Costituzionale», 27, 4 luglio 1990.

⁹ Sembra, in questo senso, eccedere chi ritiene che il nuovo regime carcerario riformato non sia «meno illiberale e totalizzante» di quello fascista, perché tenderebbe a «sostituire la coercizione morale» a quella fisica e «il condizionamento persuasorio delle coscienze» alla «durezza delle condizioni di vita»: L. Ferrajoli, *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 750. Per analoghe osservazioni critiche, cfr. A. Pugiotto, *Il volto costituzionale della pena (e i suoi sfregi)*, cit., p. 4, nonché M. Ruotolo, *Diritti dei detenuti e Costituzione*, cit., p. 45, il quale non manca, peraltro, di rilevare come quel giudizio così severo di Luigi Ferrajoli contribuisca a spiegare lo iato tra i principi sanciti dalla riforma penitenziaria e la effettività della condizione carceraria.

¹⁰ Cfr. A. Pugiotto, *Il volto costituzionale della pena*, cit., p. 4.

¹¹ Cfr. M. Ruotolo, *Diritti dei detenuti e Costituzione*, cit., p. 12.

¹² Ivi, pp. 12-19. Cfr., in giurisprudenza, Corte cost. 11 febbraio 1999 n. 26, «Gazzetta Ufficiale - 1^a Serie Speciale - Corte Costituzionale», 7, 17 febbraio 1999.

¹³ S. Bonvissuto, *Dentro*, Einaudi, Torino 2012, p. 14.

¹⁴ Art. 15 comma 1 ord. penit.

¹⁵ La Rubrica dell'art. 15 ord. penit. si intitola, appunto, *Elementi del trattamento*.

¹⁶ Art. 27 comma 2 Cost. e art. 1 comma 5 ord. penit. Con riferimento sia agli imputati che ai condannati e agli internati, si parla solitamente di trattamento penitenziario, quale *genus* rispetto alla *species* del trattamento rieducativo. Quest'ultimo è riservato ai soli condannati, cioè alle persone già sottoposte all'esecuzione della pena.

¹⁷ Legge 10 ottobre 1996 n. 663, *Modifiche alla legge sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*.

¹⁸ Legge 27 maggio 1998 n. 165, *Modifiche all'articolo 656 del codice di procedura penale ed alla legge 26 luglio 1975 n. 354, e successive modificazioni*.

¹⁹ Dpr 30 giugno 2000 n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*.

²⁰ In ciascun Istituto, poi, l'organizzazione del trattamento è demandata alle Direttive dell'Amministrazione penitenziaria, mentre le modalità da seguire sono disciplinate dal Regolamento interno (art. 16 ord. penit.).

²¹ Risoluzione ONU del 30 agosto 1955, *Regole minime per il trattamento dei detenuti*.

²² Raccomandazione R (2006)2 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa dell'11 gennaio 2006, *Regole penitenziarie europee*.

²³ Il Gruppo Osservazione e Trattamento (c.d. GOT) è stato istituito con la Circolare del 2003 (Circolare n. 3593/6043 del 9 ottobre 2003, *Le Aree educative degli Istituti*), che lo ha definito come quel «gruppo allargato di cui fanno parte o possono essere chiamati a far parte, con il coordinamento dell'educatore, tutti coloro che interagiscono con il detenuto o che collaborano al trattamento dello stesso (gli operatori della polizia penitenziaria, l'assistente sociale, l'esperto, l'insegnante del corso scolastico o professionale frequentato dal detenuto, il medico, il volontario)». E' pertanto «un gruppo la cui composizione è estremamente mobile, cambiando gli attori (siano essi penitenziari che del territorio, che del privato sociale) a seconda di coloro che si occupano dello stesso singolo soggetto in esecuzione di pena»: Circolare n. GDAP-0217584 del 14 giugno 2005, *L'Area educativa: il documento di sintesi ed il patto trattamentale*.

²⁴ L'*équipe* – così convenzionalmente definita dalla Circolare n. 3593/6043 del 9 ottobre 2003, cit., per distinguerla dal GOT – è, in altri termini, il gruppo di lavoro per l'osservazione scientifica della personalità, cui fa riferimento sia l'art. 82 comma 1 ord. penit., sia l'art. 29 comma 2 Reg. esec., e che è composto dal Direttore dell'Istituto, che lo presiede, dall'educatore, dall'assistente sociale e, in generale, dal personale e dai professionisti indicati dall'art. 80 ord. penit. (esperti in psicologia, servizio sociale, pedagogia, psichiatria e criminologia clinica; personale incaricato giornaliero). Tra questi, coloro che hanno di fatto svolto le attività di osservazione pervengono alla compilazione del programma di trattamento e alle sue successive variazioni.

²⁵ Cfr. C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, Del Cerro, Pisa 2008, p. 42.

²⁶ Cfr. C. Brunetti, *Pedagogia penitenziaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2005, p. 219; A. Federici, D. Testa, *L'attività motoria nelle carceri italiane*, Armando Editore, Roma 2010, p. 33.

²⁷ Cfr. Circolare n. 2625/5078 del 1 agosto 1979, emanata in occasione della prima immissione in ruolo degli educatori da parte dell'allora Direzione Generale degli Istituti di Prevenzione e Pena. Sulla figura dell'educatore, cfr., tra gli altri, T. Bortolotto, *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo* (Prefazione di Alessandro Margara), FrancoAngeli, Milano 2002, pp. 46-67; A. Dellisanti, *La figura dell'educatore nell'Amministrazione penitenziaria - Compiti e ruolo - Bilancio dell'esperienza e prospettive in vista dell'attuazione dell'area educativa*, «Rassegna penitenziaria e criminologica», 1-2, 1997, p. 149.

²⁸ Cfr. G.M. Flick, *Un ponte fra carcere e società: il volontariato*, «Rassegna penitenziaria e criminologica», 1, 2013, p. 214.

- ²⁹ Cfr. M. D'Angelo, *I tirocini in carcere: l'esperienza della relazione educativa in un contesto complesso*, «Formazione, lavoro, persona», III, 9, 2013, p. 4. Cfr., altresì, G. Brambilla, *Presentazione mostra 'Libertà va cercando, ch'è sì cara'*, Relazione tenuta presso il Palazzo di Giustizia di Milano, 17 marzo 2009, p. 3.
- ³⁰ A fronte dell'ampia letteratura e della copiosa manualistica in materia di pedagogia penitenziaria, si può far riferimento, nell'economia del presente scritto, tra gli altri, a G. Sartarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi del trattamento*, Carocci Faber, Roma 2005, p. 110.
- ³¹ Art. 27 ord. penit.
- ³² Sul piano sanzionatorio, l'art. 39 comma 1 n. 3 ord. penit. prevede l'esclusione da attività ricreative e sportive per non più di dieci giorni, nell'ambito delle sanzioni disciplinari irrogabili. Per contro, sono concesse ricompense, su iniziativa del Direttore, a coloro che si sono distinti per attiva collaborazione nell'organizzazione e nello svolgimento (anche) delle attività sportive (art. 76 comma 1 lett. c Reg. esec.).
- ³³ Sono inflitte sanzioni disciplinari a coloro che si siano resi responsabili di giochi o altre attività 'non consentite' dal Regolamento interno (art. 77 comma 1 n. 5 Reg. esec.).
- ³⁴ L'art. 16 comma 4 Reg. esec. specifica che «gli spazi destinati alla permanenza all'aperto devono offrire possibilità di protezione dagli agenti atmosferici».
- ³⁵ La commissione prevista dall'art. 27 comma 2 ord. penit. (e richiamata all'art. 59 comma 3 Reg. esec.) è composta dal Direttore dell'istituto, dagli educatori, dagli assistenti sociali, nonché dai rappresentanti dei detenuti e degli internati. I rappresentanti di tali ultime categorie sono nominati con le modalità indicate nell'art. 67 Reg. esec., nel numero di tre o cinque, rispettivamente, per gli istituti con un numero di detenuti o di internati presenti non superiore o superiore a cinquecento unità.
- ³⁶ Circolare n. GDAP-0036997 del 29 gennaio 2013, *Realizzazione Circuito regionale ex art.115 d.p.r. 30 giugno 2000 n. 230 - Linee programmatiche*, con la quale l'Amministrazione si propone il potenziamento delle attività trattamentali «da realizzarsi anche attraverso la ricerca di ogni forma di collaborazione con le altre istituzioni dello Stato, con gli enti locali, con la società esterna in tutte le sue costruttive iniziative».
- ³⁷ Cfr. G.M. Flick, *Un ponte fra carcere e società: il volontariato*, cit., p. 225.
- ³⁸ Cfr. D. Gonin, *Il corpo incarcerato*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 1994.
- ³⁹ A. Federici, M. Valentini, A. Ceccarini, F. Lucertini, *Carcere, attività fisica e rieducazione: ruolo e potenzialità pedagogiche dell'educazione al "fair play" nello sport carcerario*, «Formazione & Insegnamento», XIII, 1, 2015, p. 373.
- ⁴⁰ Cfr. G. Colombo, *Il perdono responsabile: si può educare al bene attraverso il male? Le alternative alla punizione e alle pene tradizionali*, Ponte Alle Grazie, Firenze 2011.
- ⁴¹ C. M. Martini, *Non è giustizia, La colpa, il carcere e la parola di Dio*, Mondadori, Milano 2003, p. 49.
- ⁴² Cfr. J. Sokolower, *Schools and the New Jim Crow: An Interview with Michelle Alexander*. *Truthout*, June 4. 2013.
- ⁴³ C. Cardinali, R. Craia, *Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile*, «Formazione & Insegnamento», XII, 4, 2014, p. 157.
- ⁴⁴ M. De Caro, *Il libero arbitrio*, Editori Laterza, Bari 2004, p. 5.
- ⁴⁵ Cfr. D. Izzo, *Manuale di pedagogia sociale*, Clueb, Bologna 2000.
- ⁴⁶ Cfr. G. Colombo, *Il perdono responsabile: si può educare al bene attraverso il male? Le alternative alla punizione e alle pene tradizionali*, cit.
- ⁴⁷ C. Cardinali, R. Craia, *Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile*, cit., p. 157.
- ⁴⁸ Ivi, p. 163.
- ⁴⁹ Cfr. M. Villanova, *Introduzione alle scienze della prevenzione primaria e formativo-forensi in età evolutiva e nell'adolescenza*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2006.
- ⁵⁰ A. Federici, M. Valentini, A. Ceccarini, F. Lucertini, *Carcere, attività fisica e rieducazione: ruolo e potenzialità pedagogiche dell'educazione al "fair play" nello sport carcerario*, cit., p. 371.
- ⁵¹ Cfr. I. Sturniolo, *Per un rapporto umano e personalistico con il detenuto*, Edizioni Laurus, Firenze 1978.
- ⁵² Cfr. P. Bertolini, L. Caronia, P. Barone, C. Palmieri, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- ⁵³ Cfr. K. Lewin, D. K. Adams, K. Zener, *A dynamic theory of personality: selected papers*, McGraw-Hill Book Company, New York 1935.
- ⁵⁴ A. Federici, M. Valentini, A. Ceccarini, F. Lucertini, *Carcere, attività fisica e rieducazione: ruolo e potenzialità pedagogiche dell'educazione al "fair play" nello sport carcerario*, p. 372.
- ⁵⁵ Ivi, p. 373.
- ⁵⁶ D. Coco, *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Anicia, Roma 2014, p. 172.
- ⁵⁷ Cfr. L. Ciotti, Prefazione in A. Federici, D. Testa, *L'attività motoria nelle carceri italiane*, cit., pp. 9-12.
- ⁵⁸ C. Cannavò, *Libertà dietro le sbarre*, Rizzoli, Milano 2004, pp. 213-214.

-
- ⁵⁹ G. Concato, *Educatori in carcere*, Edizioni Unicopli, Milano 2002, p. 38.
- ⁶⁰ C. Cardinali, R. Craia, *Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile*, cit., p. 155.
- ⁶¹ S. Polenghi, *La pedagogia della coeducazione*, in L. Pati, L. Prenna, (a c. di), *Percorsi pedagogici ed educativi nell'opera di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 247.
- ⁶² G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013, p. 12.
- ⁶³ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, p. 125.
- ⁶⁴ C. Cardinali, R. Craia, *Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile*, cit., p. 164.
- ⁶⁵ Sul concetto di 'non-luogo', cfr. M. Augé, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano 1996.
- ⁶⁶ C. Cardinali, R. Craia, *Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile*, cit., p. 154.
- ⁶⁷ C. Cannavò, *Libertà dietro le sbarre*, cit., p. 6.
- ⁶⁸ Cfr. T. Bortolotto, *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, cit.
- ⁶⁹ M. Corsi, *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1997, p. 85.
- ⁷⁰ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, «Rassegna di pedagogia», I, 4, 2009, p. 13.
- ⁷¹ G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, «StudiumEducationis», III, 2, 2010, p. 20.
- ⁷² Cfr. G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Orsanisation, Paris 1994.
- ⁷³ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 21.
- ⁷⁴ A. Federici, D. Testa, *L'attività motoria nelle carceri italiane*, cit., p. 61.
- ⁷⁵ Ivi, p. 63.
- ⁷⁶ Cfr. T. Bortolotto, A. Iperoni, G. Troletti, *Attività motoria con gli anziani*, Edi. Ermes, Milano 1992.
- ⁷⁷ A. Federici, D. Testa, *L'attività motoria nelle carceri italiane*, cit., p. 64.
- ⁷⁸ Cfr. D. Izzo, *Manuale di pedagogia sociale*, cit.
- ⁷⁹ A. Federici, D. Testa, *L'attività motoria nelle carceri italiane*, cit., p. 65.
- ⁸⁰ Ivi, p. 66.

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,⁴⁷

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 penalità 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.

Progetto di vita e progettazione educative in dialogo: Essere madre in contesti di detenzione

Life project and educational planning in dialogue: being a mother in detention contexts

ANDREA TRAVERSO, SARA CAMBIERI*

The contribution intends to submit, according to the logic and models of educational planning, a reflection about the gender differences in processes and penal with a particular attention to mothers with very young children. During detention space and time of the projects must be reorganized because of the penalty (personal dimension) and the place (social dimension). In particular, the contribution will present a case study to endorse support the development of educational interventions that support the specific rules in this context.

1. Progetto di vita e progettazione educativa

Ogni volta che l'educazione è chiamata a darsi una forma istituzionale ed insediarsi in spazi e luoghi che necessitano di linguaggi specifici, i modelli di lavoro devono essere completamente rivisti ed aggiornati per adattarsi alle nuove condizioni. Nello specifico, nei luoghi di detenzione, la progettazione educativa¹ deve fare i conti – così come capita anche all'interno di comunità residenziali che richiedano una permanenza medio-lunga – con un'equivocità intrinseca alla sua stessa natura.

La progettazione educativa è concepita come strumento finalizzato alla *liberazione*². Nel caso di molte delle situazioni prospettate oggi in un carcere, invece, si configura come uno strumento di mediazione tra “il dentro” ed “il fuori”, tra emergente ed emergenza³; di rivendicazione tra il possibile e l'impossibile, tra l'atteso e il proibito. Perde una parte della sua dimensione “evocativa” per affondare il suo impegno nel “recupero”, nel “trattamento”, nelle procedure giuridiche.

L'ingresso in un carcere è prefigurabile come il momento palese del “progetto mancato”: i progetti di vita entrano “in crisi” e devono modificare le loro finalità, i loro

“piani”. Tutta la precedente opera di costruzione fallisce o, nel migliore dei casi e alle migliori condizioni possibili, subisce una brusca frenata. Qualunque sia il progetto *in sospeso* merita la nostra attenzione, merita l'attenzione della comunità educativa che è chiamata a rispondere e sostenere.

È proprio nell'idea e nel ruolo del supporto, di un'idea di tutorato che sappia anticipare l'intervento educativo e seguire immediatamente quello di natura sociale e tutelare. «L'esperienza di detenzione non può essere attraversata come una parentesi che “riporta in parità” i conti, e da chiudere al più presto, senza un minimo spazio per una significazione del proprio vissuto. Parentesi vissuta magari come già chiusa durante quella “terra di mezzo” che è la misura alternativa. Occorre pensare a occasioni per progettare insieme il pensiero riabilitativo del detenuto, in raccordo con l'area educativa, e con un patto stabilito con il detenuto stesso»⁴.

La logica di mediazione consente di porre al riparo la persona, garantendole un tempo congruo per ri-definire meglio il proprio progetto di vita. È in questa logica che s'inseriscono alcuni diversi approcci e concetti di istruzione e formazione all'interno del carcere⁵; così come

le diverse modalità con le quali i detenuti sono parti attive nei processi educativi⁶ e formativi, persone in grado di esercitare il diritto all'esistenza nella società nel suo complesso (fuori e dentro) e potenziali partner e destinatari di interventi didattici finalizzati al raggiungimento di competenze minime in ambito di istruzione e formazione⁷. All'educazione spetta il compito di sorvegliare con interesse sui processi di apprendimento, contribuendo a realizzare il potenziale naturale e la difesa della dignità umana, superando le logiche utilitaristiche dell'interventismo sociale. Si dovrebbe mirare a raggiungere un pieno sviluppo di tutte le componenti umane che richiedono, tra le altre cose, e sempre con maggiore frequenza – e non solo in termini di situazioni che de-concentrano l'attenzione sull'istituzionalizzazione - l'accesso all'istruzione formale e informale⁸, a programmi di alfabetizzazione, ad una istruzione di base e alla formazione professionale, ad attività creative-artistiche⁹, religiose e culturali, alla promozione dell'educazione motoria e dello sport¹⁰. Oggi, oltre a questa offerta è necessario affiancare un reale investimento (di tempo, di iniziative, di cultura e di sensibilità pedagogica sul tema degli alfabeti affettivi, della prossimità e della necessità di dedicare spazi ed occasioni al loro "esercizio").

Un ruolo decisivo, in tal senso, è quello dell'educatore (o del pedagogo) «una figura incerta, alle volte quasi sfuggente, costantemente in via di definizione, restia a qualsiasi tentativo di stabilizzazione in una rassegna esaustiva di compiti e funzioni. L'incertezza che connota l'educatore e il lavoro educativo rappresenta però una salutare e costante apertura di possibilità, una ricerca ininterrotta sul senso dell'agire educativo, una continua messa in discussione del proprio orizzonte di finalità, destinatari e metodi»¹¹.

2. La condizione della donna detenuta. Normative e applicazioni

La legge del 26 luglio 1975 n.354 «Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esercizio delle misure privative e limitative della libertà»¹², all'art. 1 «Trattamento e rieducazione», oltre a sancire nelle primissime righe che «il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona», stabilisce che «nei confronti

dei condannati e degli internati deve essere attuato un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con l'esterno, al reinserimento sociale degli stessi. Il trattamento è attuato secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni dei soggetti»¹³. Sempre in riferimento a questo, l'art. 13 «Individualizzazione del trattamento» afferma che «il trattamento penitenziario deve rispondere ai particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto».

Si tratta di una grande riforma, che oltre a sostituire definitivamente il precedente regolamento carcerario del 1931, basato sull'isolamento e la sofferenza fisica, evoca alcuni temi che, come abbiamo visto già nel precedente paragrafo, sono declinabili da una interpretazione pedagogica del problema: umanità, dignità, trattamento rieducativo, bisogni individualizzati. Temi esplorati dalla pedagogia nel corso degli anni '60 e '70, anni in cui la disciplina estende il suo campo di interesse ad ambiti non solo scolastici, ma anche di marginalità e devianza, in riferimento principalmente al mondo del carcere¹⁴. Deriva proprio dall'importanza pedagogica attribuita ai temi, di cui sopra, la scelta di concentrare la nostra attenzione sulle specifiche caratteristiche della condizione della donna in carcere.

Utilizzando una strategia di elaborazione top-down, si analizzerà il fenomeno a partire da una visione generale del sistema carcerario femminile giungendo, sempre più nello specifico, allo studio di un caso.

Cos'è il carcere? La definizione che meglio rappresenta il modello carcerario presentato in chiave critica all'interno di questo contributo è quella del sociologo E. Goffman, racchiusa nel concetto di «istituzione totale»¹⁵

Tutti gli aspetti della vita si svolgono nello stesso luogo e sotto la stessa, unica autorità. Ogni fase dell'attività giornaliera si svolge a stretto contatto di un enorme gruppo di persone, trattate tutte allo stesso modo e tutte obbligate a fare le medesime cose. Le diverse fasi delle attività giornaliere sono rigorosamente schedate secondo un ritmo prestabilito¹⁶

L'ingresso del detenuto in carcere coincide con quella che Goffman definisce «spoliazione»: la perdita dei beni materiali, della propria identità, determinata per prima cosa dall'allontanamento dei legami affettivi, familiari e

sociali. Si crea dunque una barriera, una distanza totale tra l'internato ed il mondo sociale esterno.

Questo perché il carcere, così come è stato descritto, non rappresenta un luogo, bensì un «non-luogo»¹⁷, spersonalizzante e disumanizzante per chi lo abita.

Ci domandiamo quindi come è possibile, all'interno di un quadro così deprimente, restare uomini, restare donne, e con ancora maggiori difficoltà, restare madri, che nella diversità delle loro vite condividono un bisogno comune: il bisogno di dare e ricevere l'affetto dei propri figli.

Ricostruendo i più importanti passaggi legislativi sul tema è possibile, e cronologicamente parlando in maniera sempre più specifica, trovare alcune risposte:

Legge 354/1975:

Art.28. «Rapporti con la famiglia»: «Particolare cura è dedicata a mantenere, migliorare o ristabilire le relazioni dei detenuti e degli internati con le famiglie».

Art.30. «Permessi».

Art.45.«Assistenza alle famiglie»: «Il trattamento dei detenuti e degli internati è integrato da un'azione di assistenza alle loro famiglie. Tale azione è rivolta anche a conservare e migliorare le relazioni dei soggetti con i familiari e a rimuovere le difficoltà che possono ostacolare il reinserimento sociale».

Decreto del Presidente della Repubblica del 30 giugno 2000 n.230 art.19 «Assistenza particolare alle gestanti e alle madri con bambini».

E' qui importante richiamare l'art. 11 (354/1975) che consente alle madri di tenere con sé i figli fino all'età di tre anni, in sezioni apposite¹⁸.

Legge 8 marzo 2001 n.40 «Misure alternative alla detenzione a tutela del rapporto tra detenute e figli minori»¹⁹.

Proposta di legge del 12 Luglio 2002 «Modifiche alla legge 26 luglio 1975, n.354, in materia di affettività in carcere».

All'art. 28 è stato aggiunto il seguente comma:

Particolare cura è altresì dedicata a coltivare i rapporti affettivi. A tale fine i detenuti e gli internati hanno diritto ad una visita al mese della durata minima di sei ore e massima di ventiquattro ore con le persone autorizzate ai colloqui. Le visite si svolgono in locali adibiti o realizzati a tale scopo, senza controlli visivi e auditivi. Analoghi permessi possono essere concessi per eventi familiari di particolare rilevanza.

Al terzo comma dell'art. 30 è stato aggiunto:

«Ai condannati che hanno tenuto regolare condotta ai sensi del comma 8, il magistrato di sorveglianza può concedere, oltre ai permessi di cui al comma 1, un ulteriore permesso della durata di dieci giorni per ogni semestre di carcerazione per coltivare specificatamente interessi affettivi».

Tali normative sono solo in parte applicate, e sono mosse da quell'idea pedagogica, che accetta la detenzione come privazione della libertà, ma non come privazione della dignità di ognuno.

Chi sono le donne in carcere?

I protagonisti della realtà carceraria e criminale sono da sempre gli uomini, ed a confermarlo è la percentuale costante di donne detenute, pari a circa il 4% (2.213 unità al 30 aprile 2016). Questo non permette di cogliere l'emergenza in termini di accorgimenti organizzativi e di offerte riabilitative capaci di valorizzare la specificità della popolazione detenuta femminile, costretta a vivere in un'istituzione fatta dagli uomini per gli uomini. Come spiega Donatella Zoia, medico penitenziario a San Vittore:

Il carcere è una struttura assolutamente maschile. Di questo ci si rende conto non appena si entra in qualunque carcere, indipendentemente dalla "causa" che ci porta dentro. Non si tratta di una semplice sensazione. È la realtà del carcere, che si esprime nella struttura, nelle modalità di rapporto, nei colori, nelle regole e te ne rendi conto sia che ci entri come detenuta, che come operatore, che come volontario. Sei in un ambiente maschile, con modalità relazionali maschili, basate sul potere²⁰.

Immaginiamo un gruppo di donne, nella società, alle quali sia imposta una vita 'maschile', cioè che segua codici e modelli di comportamento maschili e che soddisfi aspettative maschili. Quale potrebbe essere la reazione di queste donne? Gli operatori penitenziari parlano di particolare insofferenza delle donne verso il carcere, che non è mera insofferenza ma sintomo di una grossa difficoltà di adattamento a stili di vita e aspettative tipicamente maschili. Inoltre il fatto che l'essere donna non sia conciliabile con un'istituzione creata per porre dei limiti alla pericolosità sociale, è dato dal fatto che i reati

femminili sono ‘meno gravi’, se così si può dire, rispetto ai reati maschili. Infatti, la tipologia dei reati²¹ commessi dalle donne è espressione chiara del percorso di marginalità che spesso segna le loro vite, e che le riporta in carcere per brevi e ripetute permanenze, si tratta infatti di reati con pericolo di reiterazione.

Riportiamo ora una parte di risposte fornite da alcuni operatori, ai quali è stato domandato, quale secondo loro fosse la differenza tra la detenzione vissuta da un uomo e quella vissuta da una donna:

La detenzione femminile porta con sé sentimenti di forte sofferenza, dolore e sensi di colpa per il distacco dei figli e la perdita di un ruolo determinante nella cultura di appartenenza (Trapani); la donna risente di più della lontananza dagli affetti familiari ed è più incline alla depressione (Castiglione delle Stiviere); apparentemente la donna richiede l'espressione visibile di maggiore affettività (Camerino); la donna tende ad esasperare di più rispetto all'uomo la condizione detentiva, alla quale si adatta con maggiore difficoltà, nella donna c'è forse maggiore aggressività, la sensazione è che la donna tenda a chiudersi di più in se stessa (Udine); la donna vive la detenzione con maggiore ansia e problematicità anche perché sente molto di più la responsabilità verso i figli, la donna continua ad avere, durante la detenzione, una grande attenzione per il proprio corpo, con un conseguente aumento di problemi fisici di natura psicosomatica (Rebibbia); la donna si sente strappata dagli affetti dei propri figli e familiari, il che la rende particolarmente vulnerabile (Monza)²².

Sono due gli elementi principali caratterizzanti l'essere donne in carcere: la grande fragilità e il distacco dagli affetti, che portano la donna più che l'uomo, a sentirsi perduta.

Donne detenute e straniere: doppia esclusione? Queste donne vivono il processo di esclusione due volte: al momento dell'emigrazione e al momento dell'entrata in carcere.

I detenuti stranieri, proprio per la loro non appartenenza al nostro modello culturale hanno grosse difficoltà di adattamento e comprensione dell'ordinamento penitenziario, insito di innumerevoli norme scritte. Sarebbe quindi preziosa la figura del mediatore

culturale²³, che andrebbe maggiormente promossa ed incentivata, dal momento che è presente in pochissimi istituti: a Gennaio 2011 era presente solamente negli istituti di Bologna, Firenze, Genova, Forlì, Milano San Vittore, Modena, Monza e Rovigo.

Ma da dove ha origine la doppia esclusione del detenuto-straniero? Il sociologo italiano, Alessandro Dal Lago, parla di una tradizionale «ostilità»²⁴ verso lo straniero, il marginale, il diverso, che è parte integrante del discorso pubblico, politico e culturale.

Tale ostilità è alimentata da una forma di xenofobia, ovvero da quella paura verso l'altro, che porta la società a distaccarsi dai cosiddetti *outgroups*²⁵, individuando in essi i nemici di turno, i responsabili di mali e disagi. L'aumento della presenza straniera in carcere e l'attenzione rivolta a questo fenomeno, vengono infatti usati come mezzo per spiegare la pericolosità sociale dell'immigrato. Ritornando sulla normativa, il primo articolo della grande riforma (354/1975) è qui di fondamentale importanza:

Il trattamento è improntato ad assoluta imparzialità, senza discriminazioni in ordine a nazionalità, razza e condizioni economiche e sociali, a opinioni politiche e a credenze religiose.

Nonostante questo le detenute extracomunitarie non riescono, per esempio, ad accedere ai benefici delle misure alternative al carcere. Perché non succede? Analizzando la misura alternativa dell'affidamento in prova al servizio sociale si può osservare come questa venga concessa solo in presenza di determinate condizioni: ambiente familiare idoneo, attività lavorativa che permetta al detenuto di sostenersi autonomamente fuori dal carcere, ed un alloggio. Le donne straniere sono, nella maggior parte dei casi, prive di tutto questo.

In riferimento alla misura della semilibertà invece, la condizione essenziale per ottenerla è quella di avere un lavoro, e non è facile per una detenuta extracomunitaria trovarlo. Alla luce di quanto riportato, è evidente che le misure alternative al carcere siano caso di disuguaglianza sociale nei confronti di coloro che rappresentano i soggetti più deboli della popolazione detenuta. Per questi motivi, e non solo, chi entra in carcere, e poi vi esce, è probabile vi rientrerà presto, alimentando un circolo vizioso destinato a non avere fine.

È possibile fare i genitori in carcere e dal carcere?
Elenchiamo quelle che sono le funzioni²⁶ della genitorialità:

- funzione protettiva: è la funzione tipica del caregiver che consiste nell'offrire cure adeguate ai bisogni del bambino, soprattutto al bisogno di protezione fisica e di sicurezza;
- funzione affettiva: si riferisce alla dimensione emotiva ed affettiva all'interno della quale il bambino vive, al desiderio del genitore di vivere e con-dividere emozioni positive con il proprio figlio;
- funzione regolativa: è la capacità di regolare i propri stati emotivi;
- funzione normativa: è la capacità del genitore di dare dei limiti, di offrire una struttura di riferimento;
- funzione predittiva: è la capacità del genitore di prevedere la tappa di sviluppo successiva del proprio figlio;
- funzione rappresentativa: è la capacità di modificare continuamente le proprie rappresentazioni in base alla crescita del bambino;
- funzione significante: è la funzione appartenente alla madre, la quale trasforma i vissuti angosciosi e privi di senso del proprio bambino in elementi comprensibili;
- funzione differenziale: è necessità, del figlio, relazionarsi sia con la madre che con il padre, sperimentandosi in rapporti diversi e con persone differenti.

Dopo aver elencato le funzioni principali della genitorialità, E. H. Erikson e il suo discorso sulla «generatività»²⁷. Quest'ultima viene da lui attribuita all'età adulta, in antitesi alla 'stagnazione' e alla preoccupazione esclusiva del proprio sé. Con il termine «generatività» si intende la capacità di prendersi cura delle persone, dei prodotti o delle idee verso cui si è preso un impegno. È infatti, da questa esperienza, che l'individuo acquisisce una nuova forza vitale che si traduce nella cura e nel sostegno alla crescita dei figli. Appare quindi evidente come la dimensione della genitorialità, insieme alle sue funzioni, sia a 'rischio' in quei genitori che vivono la loro vita in condizioni di reclusione. L'ingresso in carcere di un genitore rappresenta, infatti, oltre che l'interruzione della cura verso il figlio, l'alimentarsi di quel giudizio sociale, negativo e squalificante con il quale il soggetto recluso è chiamato a confrontarsi: un genitore recluso non può essere un buon genitore. Tale giudizio, porta il genitore ad auto-svalutarsi, colpevolizzarsi per aver abbandonato i figli, per averli privati delle cure necessarie che avrebbe

dovuto loro assicurare: *l'outgroup* viene nuovamente deumanizzato.

È quindi possibile condannare l'autore di reato salvaguardando però il suo ruolo genitoriale? La genitorialità è un diritto, sia per il genitore che per il figlio, il quale ha il diritto di conservare i legami genitoriali, essenziali alla sua crescita e al suo sviluppo psicologico, affettivo, cognitivo, relazionale e sociale, come affermato dalla Convenzione ONU, sui diritti dell'infanzia. Importante è l'art.9:

Il bambino i cui genitori, o uno dei due, si trovano in stato di detenzione, deve poter mantenere con loro dei contatti appropriati.

Il problema sta però nel capire quanto il contesto carcerario sia capace di mantenere e garantire questi «contatti appropriati» tra genitori e figli. Le madri detenute che tengono con loro i figli in carcere, e questa possibilità andrebbe maggiormente tutelata, aspettano con grande sofferenza il giorno che questi ultimi compiano i tre anni, perché, come già affermato, la possibilità per le madri di tenere con sé i figli è data per figli con età inferiore ai tre anni, dopo di che ci sarà quella separazione, quel distacco inevitabile. Il carcere altro non è che il segno di «una "separazione" della vita dalla vita»²⁸.

Il carcere è una lunga attesa, attesa di tempi che si fanno attendere e di tempi che separano il detenuto dalla sua vita, principalmente dalla sua vita di affetti e relazioni. Inoltre i bambini che vivono in cella con la madre, nonostante la presenza di quest'ultima, si trovano in una situazione di quasi totale deprivazione affettiva, relazionale e sensoriale²⁹. Questa volta non per la mancanza della madre, ma per la mancanza di quel tempo da dedicare alle relazioni esterne, alle relazioni di vita. Infatti, i bambini in cella vivono la maggior parte del loro tempo nella famosa sezione nido, o nel cortile del carcere, godono di poche visite con persone esterne, godono di pochi momenti con i coetanei, a meno che non vi siano altri bambini reclusi nella struttura. Il loro mondo relazionale inizia e si conclude con la madre, con la quale costruiranno un tipo di attaccamento insano ed ossessivo. Inoltre è da sottolineare che le sezioni nido altro non sono che sezioni colorate, con qualche disegno appeso alla pareti, e spesso ubicate al piano terra per essere più vicine al cortile, ma

restano comunque sezioni interne al carcere, con le caratteristiche tipiche di quest'ultimo.

Per quanto riguarda invece, il mantenimento del rapporto con i figli fuori dal carcere, sono i colloqui e le telefonate, gli unici strumenti disponibili e capaci di questo. Va però ricordato che il colloquio avviene per una sola ora a settimana, nella stanza dei colloqui, e le telefonate sono consentite ogni quindici giorni, e hanno un tempo massimo di dieci minuti.

3. Il progetto "Comunque Famiglia": la stanza dell'affettività di Milano-Bollate

Tema ed obiettivi

Il progetto di ricerca ambisce a mettere in relazione due concetti delineati nell'inquadramento teorico illustrato in precedenza: la progettazione educativa nei contesti di detenzione e la condizione della donna detenuta. Si vuole dunque riflettere su come e perché garantire un percorso rieducativo per la donna detenuta, e su come e perché garantire, all'interno dello stesso, il diritto delle donne all'affettività, in riferimento alla sfera genitoriale³⁰. L'obiettivo della ricerca è descrivere ed analizzare il rapporto tra madre detenuta e figlio/a, analizzando un percorso rieducativo individualizzato volto al mantenimento e alla tutela del rapporto, all'interno della casa di reclusione di Milano-Bollate.

Metodologia

L'approccio della ricerca è di tipo qualitativo e si avvale della metodologia dello studio di caso:

[...] un'attività situata che colloca l'osservatore nella realtà [che] si compone di una serie di pratiche interpretative e fattuali attraverso le quali la realtà acquista visibilità. Tali pratiche trasfigurano la realtà in una serie di rappresentazioni, quali ad esempio, annotazioni sul campo, interviste, conservazioni, fotografie, registrazioni e appunti personali. A questo livello la ricerca qualitativa richiede un approccio naturalistico-interpretativo. In altri termini quanti si occupano di ricerca qualitativa studiano le cose nel loro ambiente naturale nel tentativo di dar conto, ovvero interpretare i fenomeni in termini di significati che vengono loro attribuiti dagli attori³¹.

La ricerca qualitativa studia, infatti, l'oggetto indagato,

considerato nella sua particolarità ed unicità, all'interno dell'ambiente in cui è inserito, con il fine di *scoprirlo* e comprenderlo; una strategia di ricerca che permette di investigare e spiegare un fenomeno nel suo «contesto ecologico»³² per mezzo dello «lo studio di analisi ristrette, quali possono essere singoli soggetti, piccoli gruppi o istituzioni, denominati appunto casi»³³. In particolare, il sociologo americano Yin (2003) parla di *a research strategy comprising an allencompassing method*³⁴. La scelta di dedicare la nostra attenzione all'esperienza nel carcere di Bollate – studiata con finalità descrittive³⁵ – deriva da ricerche documentali sulle strutture penitenziarie italiane che hanno fatto emergere l'esperienza milanese come quella con la maggiore evidenza di elementi rieducativi e di tutela del rapporto tra detenuta e figli. Per questo motivo si può parlare di studio di caso strumentale³⁶, dove il caso diventa lo strumento per analizzare e spiegare le risposte e le evidenze ricercate in un'ottica confermativa. L'analisi avviene sulla base del seguente sistema di indicatori di qualità³⁷:

Dimensioni	
La <i>qualità</i> dell'intervento ri-educativo	La <i>qualità</i> del supporto affettivo
<ul style="list-style-type: none"> ● presenza di educatori ● presenza di attività educative esterne al carcere ● presenza di attività educative interne al carcere ● adeguatezza degli spazi 	<ul style="list-style-type: none"> ● adeguatezza dei colloqui ● presenza di momenti significativi tra madre e figlio ● presenza di interventi individualizzati ● presenza di strumenti d'intervento

Tabella 1. Il sistema di indicatori di qualità del percorso rieducativo.

Strumenti per la raccolta dati

Per sviluppare e sostenere lo studio sono stati utilizzati documenti (fonti statistiche, prodotti progettuali) ed interviste semi-strutturate. I primi hanno reso possibile una descrizione puntuale dell'intero sistema di indicatori sopra elencati; le interviste, somministrate ad educatori e responsabili della struttura educativa, hanno consentito di esplorare in profondità gli oggetti della ricerca triangolando le altre tipologie di dati.

Analisi dei dati raccolti

La casa di reclusione di Milano-Bollate è una struttura

aperta, operativa dal 2000, dove le porte delle celle si chiudono solo la sera e durante il giorno i detenuti possono girare liberamente da una sezione all'altra. Qui, a differenza della maggior parte delle carceri italiane, non ci sono problemi di sovraffollamento e circa quattrocento unità di operatori sono sufficienti per la vigilanza. Tra gli organi attivi all'interno dell'istituto è operativa una commissione unica costituita dal personale, dagli educatori e dagli stessi detenuti che ha l'obiettivo di proporre iniziative culturali, attività lavorative e sociali. L'Area Educativa si compone di 16 educatori, 4 esperti in psicologia e criminologia, oltre a un gruppo di assistenti sociali dell'UEPE (Ufficio Esecuzione Penale Esterna). La presenza degli educatori copre 6 giorni su 7 e una fascia oraria che va dalle 08:00 alle 21:00. Su richiesta, gli educatori possono ricevere i familiari e i legali dei detenuti per un aggiornamento ed un confronto sui loro percorsi. Le loro mansioni sono disciplinate dalla normativa penitenziaria (in particolare dagli artt. 13, 15 e 82 della Legge 354/1975 e dall'art. 27 del DPR 230 del 2000) e hanno principalmente due obiettivi: uno incide sulla qualità della pena, volta alla sua umanizzazione, e l'altro sull'efficacia della pena, strettamente ricollegata alla finalità rieducativa che la Costituzione attribuisce alla detenzione. Inoltre, considerato il numero consistente di detenuti stranieri, è presente un agente di rete che accompagna gli stessi nelle pratiche burocratiche del sistema penitenziario. A questa procedura collabora il mediatore culturale e il «Gruppo Migranti», un gruppo informale creato per garantire un confronto e una sollecitazione culturale sulle tematiche della migrazione. Le molteplici attività culturali, lavorative, sociali e ricreative sono realizzate in appositi spazi: il teatro interno al carcere, che ospita regolarmente rappresentazioni teatrali, concerti, incontri letterari, mercatini; e la biblioteca, che conta oltre 16.000 volumi. Basta camminare lungo i corridoi delle varie sezioni per capire come questo carcere rappresenti un luogo: i detenuti ~~e~~ si fermano a chiacchierare nei corridoi, si preparano per andare a lavorare, scherzano con le guardie oppure passeggiano liberamente insieme ai parenti nelle varie sezioni.

Per alcuni di loro, genitori detenuti, c'è anche la possibilità di trascorrere alcune ore nella casetta o stanza dell'affettività: un ambiente arredato come fosse una vera

casa, dove possono accogliere i loro figli, mangiare e giocare insieme, valorizzando il legame affettivo, anche se solo per il tempo di una visita. Ricostruire i legami affettivi è, infatti, uno dei principali obiettivi di questo particolare spazio. Inoltre, mentre nel resto del Paese la recidiva raggiunge soglie del 70%, a Bollate si attesta a non più del 20%. Uno dei motori di questo successo è sicuramente la fervida attività progettuale che accompagna il processo di de-carcerizzazione³⁸, preparata con costanza durante l'intero percorso detentivo. Un altro esempio di preparazione alla scarcerazione è la *stanza dell'affettività*, elemento centrale del progetto «Comunque Famiglia», attivo dal 2005, che si propone di mantenere e favorire, dove possibile, la relazione genitoriale tra detenuto e figlio. Il progetto è composto da due anime: i colloqui di sostegno, svolti con il genitore detenuto e con il genitore libero (se esistente) finalizzati allo sviluppo e/o al recupero delle risorse genitoriali e alla rimozione dei nodi problematici presenti nei nuclei familiari; e i colloqui genitore-figlio all'interno di un ambiente simile a quello abitativo. I due momenti offrono un percorso di "allenamento" alla relazione e al successivo, imminente, ritorno in famiglia. La psicologa Carla Fregoni descrive nello specifico il luogo di manifestazione affettiva considerato:

La stanza dell'affettività è un luogo grande quanto un monolocale, con servizio di pertinenza. È arredata con mobili in legno e comprende un divano, un tavolo per consumare un pasto e/o fare i compiti o un gioco, una piastra per cucinare e un forno per scaldare cibi già preparati. È possibile utilizzare una tv per guardare film di animazione o comunque per ragazzi. È provvista di una piccola biblioteca e sono a disposizione di bambini e genitori giochi e materiale da disegno [...] alcuni genitori si organizzano per dare senso al tempo trascorso insieme ai figli, proponendo lavoretti in pasta di sale, portando disegni da colorare insieme, e cd o dvd da condividere³⁹.

All'interno di questo spazio il controllo visivo è garantito dalla presenza di telecamere, e così anche l'osservazione da parte di psicologi qualora necessaria. Questo tipo di sorveglianza permette alle persone coinvolte di sentirsi più libere, sperimentando veramente la sensazione di "trovarsi a casa", pur nella consapevolezza del luogo in cui ci si trova. All'interno della quotidianità reclusa questi

momenti educativi e formativi sono uno spazio privilegiato dove è possibile fare una pausa, abbandonare la consuetudine del quotidiano, i ruoli codificati e forse cristallizzati.; un luogo dove prendersi tempo per raccontare quello che è stato e progettare quello che sarà. Inoltre, alcune mamme che hanno aderito al Progetto hanno avuto anche la possibilità di vivere un'esperienza formativa a stretto contatto con l'esterno: un modo per difendersi da quel giudizio sociale negativo che spesso è attribuito alla detenuta-madre rispetto al suo ruolo genitoriale. L'8 novembre 2014 il carcere di Bollate ha ospitato un'esposizione di libri, la «Biblioteca Vivente» dal titolo «Fuori-Dentro» dove venti detenuti hanno accettato la sfida di diventare libri umani. Dietro a ogni 'titolo' c'è una persona che apre la propria vita alla narrazione con episodi personali, raccontando di sé e rispondendo alle domande più dirette e spontanee dei visitatori. È uno strumento arrivato a Milano nel 2011 grazie alla cooperativa ABCittà, e 'preso in prestito' dalla danese

*Human Library*⁴⁰, che mette in piedi una realtà abitata da persone con emozioni e sofferenze vere. Questa proposta culturale è un modo per dare dignità ai detenuti, metterli in comunicazione con il mondo fuori e superare i pregiudizi che isolano il carcere.

I pur sintetici dati presentati hanno soddisfatto l'intento di mostrare una realtà complessa che si sforza ed impegna a sostenere il ruolo della donna-madre detenuta nella relazione con i figli. Bollate è una struttura aperta con iniziative di relazione con il mondo esterno, con progetti educativi che prevedono anche un contatto diretto tra madri e figli, che pensano ed organizzano spazi in funzione dei bisogni delle detenute e delle loro esigenze affettive. L'esperienza oggetto di studio può essere, dunque, considerata una buona prassi per la sua capacità di coniugare le dimensioni spazio-temporali con la cura delle emozioni e degli affetti valorizzando la persona senza allontanarla dai nuclei familiari di appartenenza.

ANDREA TRAVERSO,
University of Genova

SARA CAMBIERI
University of Genova

¹ Sul tema si vedano, a titolo esemplificativo: A. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa*, Carocci, Roma 2016; E.M. Torre, *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma 2014.

² M. Roberto, S. Maddalena, M. Taraschi, *La pedagogia che «libera»*. Spunti per l'educazione in carcere, PensaMultimedia, Lecce 2013.

³ A. Traverso, *Progettare il quotidiano e l'emergenza*, in D. Parmigiani, A. Traverso (edd.), *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienza*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 43-50.

⁴ I. Lizzola, *Elaborazione dei risultati a seguito di interventi formativi con la Polizia Penitenziaria, gli operatori ed i volontari dei servizi del territorio, le insegnanti*, Università di Bergamo, Bergamo, 2006.

⁵ S.B. Merriam, R.S. Caffarella, *Learning in adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco 1999²; J. Mezirow, *Apprendimento e Trasformazione. Il Significato dell'Esperienza e il Valore della Riflessione nell'Apprendimento degli Adulti*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2003; J. Reilly, U. Niens, *Review of Human Rights Education and Training*, Northern Ireland Human Rights Commission, University of Ulster 2005; C. Benelli, *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*, Liguori, Napoli 2012.

⁶ S. Calaprice, *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*, Laterza, Bari 2010.

⁷ B. Hawley (ed.), *Prison education and training in Europe – a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*, GHK Publications for the Commission européenne, Bruxelles 2011.

⁸ C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere. Itinerari di educazione formale e non formale nei «luoghi di confine»*, Edizioni del Cerro, Pisa 2008.

⁹ Ne è un esempio, coerente con quanto verrà proposto in seguito nel nostro contributo, il progetto portoghese proposto dall'associazione "BebéBabá" che gestisce progetti musicali per i genitori ed i loro bambini. Nel 2008 BebéBabá ha sviluppato per la prima volta un programma per le detenute di sesso femminile ed i loro bambini. La musica contribuisce a rafforzare i legami tra madri e neonati in carcere. Il programma musicale è stato anche utile anche per le donne prigioniere che hanno trovato una piattaforma per condividere la loro esperienza. L'esperienza è presentata in B. Hawley (ed.), *Op. Cit.*

¹⁰ V. Muñoz, *The Right to education of persons in detention, Report of the special rapporteur on the right to education*, Human Rights Council, UN 2009. [url : http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf (ultimo accesso 09 maggio 2016)].

¹¹ Per un approfondimento sulla professione si vedano: G. Concato (ed.), *Educatori in carcere. Ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziari*, Unicopli, Milano 2001; T. Bortolotto, *L'educatore penitenziario. Compiti, competenze, e iter formativo. Proposta per un'innovazione*, FrancoAngeli, Milano 2002; S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2008.

¹² Per una panoramica sui riferimenti normativi e sulla loro evoluzione, si veda F. Della Casa, G. Giostra, *Ordinamento penitenziario commentato*, CEDAM, Padova 2015.

¹³ È utile richiamare in questa sede il comma 3 dell'articolo 27 della Costituzione della Repubblica Italiana: «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato».

¹⁴ G.F. Ricci e D. Resico, *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*, FrancoAngeli, Milano 2010.

¹⁵ Per una maggiore argomentazione del concetto «istituzione totale», si veda E. Goffman, *Asylum. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Edizioni di Comunità, Milano, 2001.

¹⁶ E. Goffman, *Op. cit.*, p. 145.

¹⁷ Per un approfondimento del concetto di «non-luogo», si veda: M. Augè, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 2009.

¹⁸ I dati forniti all'interno del sito del Ministero della Giustizia, nella sezione statistica: detenute madri e asili nido aggiornato al 30 Giugno 2014, indicano la presenza di 18 asili nidi funzionanti.

¹⁹ È importante sottolineare che in molti casi resta inapplicata, perché le misure alternative alla detenzione presuppongono, come dichiarato dalla stessa legge, l'accertamento della non reiterazione del reato. Questa condizione mal si combina con i reati commessi da larga parte delle detenute madri: furto e spaccio, infatti, presentano tipicamente un alto tasso di recidività.

²⁰ L. Astarita, *Femminile, Detenzione*, in AA. VV., *Inchiesta sulle carceri italiane*, Gruppo Abele, Torino 2001, p. 76.

²¹ Per maggiore approfondimento, si veda la tabella pubblicata sul sito del Ministero della Giustizia nella sezione statistica: detenuti presenti per tipologia di reato - aggiornamento al 30 Giugno 2014.

²² L. Astarita, *Op. cit.*, 2001, pp. 76 ss.

²³ Per meglio comprendere quanto la figura del mediatore culturale sia poco presente, si rimanda alla tabella presente nel sito del Ministero della Giustizia (www.giustizia.it) sezione statistica: attività trattamentali - mediatori anno 2014.

²⁴ Cfr., per un approfondimento del «senso dell'ostilità», A. Dal Lago, *Non-Persone. L'esclusione dei migranti in una società industriale*, Feltrinelli, Milano 1999, pp. 43 ss.

²⁵ Per gli studi sulle dinamiche «ingroup e outgroup» un rimando a, N. Halevy, Y.E. Chou, R.T. Cohen, W.R. Livingston, *Status conferral in intergroup social dilemmas: Behavioral antecedents and consequences of prestige and dominance*, in «Journal of Personality and Social Psychology», v. 102, n. 2, 2012, pp. 351-366.

²⁶ E. Giglio, *La Genitorialità. Come si impara a prendersi cura*, in «Tredimensioni», VIII (2011), pp. 255-26.

²⁷ Cfr. E. H. Erikson, *cit.* 2008.

²⁸ G. Anzani, *L'isola dei reclusi*, in «Famiglia Oggi», Milano 2006, p. 10.

²⁹ C. Scanu, *Mamma è in prigione*, Jaka Book, Milano 2013, pp.141-147.

³⁰ J. Bowlby, *Una base sicura*, Raffaello Cortina, Milano 1989; L. Catan, *Infants with mothers in prison*, in R. Shaw (Ed.), *Prisoners' children: what are the issues?*, Routledge, Londra 1992, pp. 13-28; J. Woodrow, *Mothers inside, children outside: what happens to the dependent children of female inmates?*, in Id., pp. 29-40; J. Poehlmann, *Children's Family Environments and Intellectual Outcomes During Maternal Incarceration*, in «Journal of Marriage and Family», 2005, pp. 1275-1285.

³¹ N.K. Denzin, Y. Lincoln, *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*, in AA.VV., *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, New York 2000, cit., p.3.

³² R.K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetti e metodi*, Armando Editore, Roma 2005, p.44. Sul tema si veda anche J.J. Gibson, *The ecological approach to visual perception*, Houghton Mifflin, Boston 1979.

³³ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004, cit., p.156.

³⁴ R. K. Yin, *Case study research: Design and methods*, in «Thousand Oaks», 2003, p.14.

³⁵ Per le tipologie e finalità dello studio di casi si rimanda a L. Cecconi, *La ricerca qualitativa in educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

³⁶ Cfr., R. E. Stake, *The Art of Case Study Research*, in «Thousand Oaks», 1995, pp. 2 ss.

³⁷ Cfr., R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2015, pp 156-169.

³⁸ T. Fabelo, *The Impact of Prison Education on Community Reintegration of Inmates: The Texas Case*, in «Journal of Correctional Education», v. 53, n.3, 2002, pp. 106-110; J. Cronin, *The Path to Successful Reentry: The Relationship between Correctional Education, Employment and Recidivism*, Institute of Public Policy, Report 15, 2011, pp. 1-6.

³⁹ Estratto dell'intervista somministrata alla psicologa ed operatrice del progetto «Comunque Famiglia» Dott.ssa Carla Fregoni, Cooperativa Spazio Aperto Servizi (MI), referente ed operatrice del Progetto.

⁴⁰ Il sito del progetto di R. Abergel, Human Library [url: www.humanlibrary.org (ultimo accesso: 24 aprile 2016)]

La formazione in carcere come spazio di riflessività sulla genitorialità: quando il detenuto è anche padre...

The education in prison as a reflexive space on parenting: when the detainee is also a father...

ROSY NARDONE

The education in prisons is an extremely contentious issue, which reflects the ambivalence and the contradictions of this institution in contemporary society. The Pedagogy, therefore, is called to reflect on this challenge, to propose possibilities for change and proposals different models of rehabilitation of the prisoner. In this direction, the contribution aims to explain the purposes and results of the research-action project based on the cooperation between the University of Chieti-Pescara and the Chieti Prison, and on the essential features of the Charter of children and their parents in prison.

Educare e punire: una questione antinomica

La società si assume il diritto di infliggere all'individuo castighi spaventosi, ma ha il vizio supremo della superficialità e non arriva a comprendere ciò che ha fatto. Quando il castigo è giunto al termine essa lascia l'individuo a se stesso cioè lo abbandona nel momento in cui hanno principio nei riguardi di lui i suoi doveri più alti. Essa in realtà si vergogna di ciò del suo operato ed evita coloro che ha punito, come la gente evita un creditore a cui non può pagare il debito o a cui abbia inflitto un irrimediabile, irreparabile danno. Per me, dichiaro che mi rendo contro di ciò che ho sofferto; la società dovrebbe rendersi conto di ciò che mi ha inflitto, e che né dalla mia parte né dalla sua deve rimanere odio o amarezza."

Oscar Wilde, *De profundis*

Riflettere e occuparsi di formazione all'interno di un'istituzione totalitaria qual è il carcere significa, innanzitutto, muoversi in un territorio strutturalmente antinomico: controllo/autonomia, normalità/devianza,

obbedienza/disobbedienza, inclusione/esclusione legalità/illegalità, prevenzione/riparazione, sono solo alcune delle zone d'ombra che rappresentano una sfida alla riflessione pedagogica. Come possono i significati profondi dell'educazione convivere con i principi della punizione?

La formazione, l'educazione dentro al carcere può considerarsi tale o per esserlo dovrebbe portare alla negazione stessa del principio detentivo, ovvero, come afferma Gherardo Colombo,

non si può insegnare a non privare gli altri della libertà togliendola¹?

Il carcere come pena o "riscatto" sociale richiama fortemente il sistema fiscale, ma in primis l'idea di persona, di cittadino a cui sottende.

Mettendo al centro il concetto di "pena" come funzione riparativa e poi rieducativa, impone una riflessione sulla sua funzione "formativa" e sulle sue modalità di esecuzione. Come afferma Gonnella,

la pena carceraria in una società democratica ha dei limiti insuperabili, imposti dall'ordinamento giuridico e dal senso etico. Limiti che sono riconducibili alla protezione della dignità umana intesa nel suo significato kantiano di umanità e di non riducibilità dell'uomo a mezzo².

La caratteristica principale di tutte le pratiche punitive è il danno. La punizione, infatti, danneggia il soggetto cui è diretta perché gli viene inflitto qualcosa di negativo o tolto qualcosa di positivo. E si riscontra questo anche in una modalità di intendere l'educazione in contesti formativi, formali e non formali, quali la famiglia, la scuola, l'ambito religioso, e così via.

L'idea di castigo e quella di sanzione sono da sempre associate ad un comportamento scorretto e la loro esistenza appare come qualcosa di ovvio, di imprescindibile, di necessario per mantenere l'ordine sociale. Ma la punizione in quanto tale elimina dall'orizzonte educativo la comprensione di quali fattori, concause, motivazioni, mancanze, fragilità hanno portato l'individuo a "deviare".

Da un punto di vista pedagogico, infatti, nella formazione della persona, a lungo termine risultano fallimentari modelli che utilizzano il castigo come strumento per dissuadere e per "plasmare" comportamenti: si accetta la pena per obbedienza ad un potere che impone una regola, una norma a cui aderire, ma questo avviene in maniera acritica, per accontentare l'adulto, senza sviluppare una reale comprensione, un *pensiero critico* su perché, come e sul contenuto dell'azione. Alimenta atteggiamenti di passività e di conformismo verso modelli suggeriti, ma non compresi in maniera autentica e personale: è un modello educativo basato sul controllo, che incoraggia la minore o maggiore capacità di adeguamento al contesto, ad una norma "convergente".

Parafrasando Bertin, il cambiamento deve essere considerato obiettivo del processo educativo,

rivolto a "trasformare", la personalità dell'uomo nelle sue radici profonde [...] contro l'avvento di una civiltà redenta dalla "volontà di potenza"³.

Indubbiamente, pensando alla storia dell'«economia del castigo»⁴ sono cambiate diverse condizioni da quando la

pena era intesa come feroce supplizio del corpo, reso ancor più atroce e sadico dal suo carattere pubblico, e della tortura del corpo stesso come mezzo istruttorio (ovvero come strumento per stabilire la verità). La spettacolarizzazione della sofferenza del reo che, come ben ha illustrato Foucault, in epoca premoderna prevedeva la partecipazione del popolo onde esprimere al meglio la propria efficacia, aveva come principale obiettivo non tanto quello di ripristinare e ristabilire la giustizia violata a seguito del comportamento trasgressivo della norma, quanto quello di riattivare il potere del sovrano, messo in discussione e ferito dal gesto criminale. Ma l'idea di danno non si concretizza solo con l'idea di dolore fisico

bensì si estende a tutte quelle situazioni immaginabili di frustrazione di desideri personali di qualche tipo. Piuttosto che di dolore, dovremmo parlare di male in quanto privazione di un bene come riscontrabile chiaramente nell'evoluzione delle pene dall'Antichità sino alle società moderne: dalla pena di morte quale pena massima, si è passati alla pena della privazione di libertà, e da questa alle pene pecuniarie, quali privazioni dei beni basilari della vita, della libertà, della proprietà⁵.

Se si sono modificate le modalità, fatica a modificarsi il significato che la pena carceraria assume all'interno della società. È ancora un fatto scontato, nonché desiderato nell'opinione pubblica, che si debba punire qualcuno per un'azione illecita e che questo debba avvenire attraverso la privazione della libertà. Anzi si invocano spesso espressioni quali "aumento della severità della pena", "tolleranza zero", e così via.

Come sostiene Colombo, con altri studiosi⁶ dell'istituzione carceraria, c'è una forte resistenza ad abbandonare un sistema retributivo, che vede il concetto di giustizia e di persona come "merce" da valutare a secondo delle azioni che ha compiuto e può compiere per la comunità: in questa direzione teorica si punisce in base al concetto *quia peccatum est*, ovvero in quanto è stato commesso un peccato.

In questo caso, dunque, la pena è giusta in sé e, indipendentemente dalle conseguenze che da questa possono scaturire; si punisce in risposta ad un male commesso secondo l'assunto generale che il bene vada

ricompensato con il bene, il male con il male. È, dunque, una teoria che guarda al passato, a ciò che è stato, fissando il detenuto nella cornice del reato che ha commesso, anzi rivolgendo lo sguardo sulla “azione” e non sulla “persona”.

Speculare a tale teoria è la teoria utilitaristica della pena, che giustifica questa in base alle conseguenze attese, che volge, dunque, lo sguardo al futuro, a ciò che sarà. Un trattamento punitivo è motivato qualora sia in grado di prevenire un male peggiore della sofferenza che la punizione stessa arreca al soggetto punito. Questo vuole avere, implicitamente, anche una funzione di scoraggiamento per il resto della comunità.

Per entrambi questi approcci emergono problematiche, criticità e incoerenze evidenti, sia su un piano morale che di funzionalità: il carcere, per come è strutturato, rappresenta ancora un insuccesso rispetto agli obiettivi per cui nasce, ovvero sia la “trasformazione” del detenuto in un “buon cittadino” sia di essere da esempio per la società stessa, in quanto luogo chiuso e separato da essa, di cui non si conosce nulla o ben poco.

Lo sguardo educativo come possibilità

Il riconoscimento dell’individuo come portatore di diritti, di dignità, sia da parte della Dichiarazione Universale dei Diritti umani che della Costituzione Italiana, pone l’attenzione non tanto sulla carcerazione in sé, quanto sulla persona che la vive, spingendo a scoprire le cause che l’hanno determinata, per poter così pervenire ad una loro rimozione, in funzione di un futuro rientro della persona nella società, rieducandola. Nell’affermare che «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità», l’art. 27, comma 3 riporta in primo piano la tutela della persona da atti o pratiche offensive e lesive della sua dignità, sia a livello fisico che psichico; aggiungendo, inoltre, che le pene «devono tendere alla rieducazione del condannato» reintroduce il concetto, di matrice positivista, di riabilitazione del reo al vivere civile, da conseguirsi in questo caso attraverso l’opera di rieducazione. Ha posto, dunque, le basi per un cambiamento di visione, la cui valenza innovativa più profonda e di ribaltamento del paradigma culturale da

escludente a inclusivo deve essere ancora percepito dall’intera società.

Come ostacolo a questa ricezione contribuisce anche il significato attribuito alla parola rieducazione e presente nel testo costituzionale: esso afferisce a concezioni mutate dall’ambito religioso, medico, psicologico, richiamando processi di purificazione del peccato commesso, oppure interventi atti a curare, guarire la delinquenza intesa, dunque, come “malattia”. I rischi, dunque, sono quelli di considerare nuovamente il detenuto come un oggetto su cui attuare un intervento piuttosto che di considerarlo soggetto portatore di una complessità, unicità e con la cui dignità e rispetto è necessario confrontarsi.

Questa concezione eziologica rimane anche nella Legge n. 345 del luglio 1975, in cui si parla di «osservazione scientifica» e di «trattamento individualizzato», linguaggio che riprende le scienze cliniche a cui fa riferimento, parlando anche di osservazione, diagnosi e prognosi. Mancano, invece, riferimenti espliciti afferenti all’ambito educativo-pedagogico, in termini di progettazione di azioni educative, sia in senso formativo che di possibilità di cambiamento, di riconoscimento di sé in relazione alla comunità di appartenenza, di acquisizioni di strumenti, attitudini, conoscenze, valori che possano contribuire al suo miglior sviluppo.

Nel suo modello educativo [il carcere] – anche quando quest’ultimo non degrada a modello disciplinare – tende a seguire uno schema pedagogico gerarchizzato tra custodi (buoni) e i custoditi (cattivi), tenendo fuori proprio la prospettiva della responsabilizzazione⁷: ecco, dunque, che l’attuale sfida per un modello di carcere *umanocentrico* è quella di porre al centro del processo detentivo i concetti di responsabilità, fiducia e rispetto dei diritti. Come sottolinea Gonnella, «l’etica della responsabilità [...] è quella che consente al detenuto di connettere in modo razionale le proprie convinzioni agli eventi che ne possono conseguire. La finalità della pena dovrebbe essere quella di favorire un percorso che vada dalla devianza criminale alla responsabilità sociale⁸.

Questa è la faticosa e complessa sfida intrapresa dal diritto e dalla pedagogia rispetto al contesto carcerario, ovvero una presa di distanza da pratiche esclusivamente coercitive e retributive, per promuovere percorsi educativi e formativi, ribadendo l’impossibilità di rieducare alla

legalità un soggetto illecitamente umiliato nella sua dignità di essere umano.

«La necessità di ri-educare soggetti che hanno violato norme di comportamento sociale è legata al verificarsi di un “danno educativo” dagli stessi subito prima dell’incarcerazione»⁹ afferma Francesca Torlone, sottolineando, da un punto di vista pedagogico, come

alla base della frattura con la società civile, e accentuato nel periodo di detenzione il danno educativo viene associato allo sviluppo di disturbi dell’apprendimento, che accentuano nell’individuo la propensione a commettere atti antisociali e delittuosi, scarsa autonomia di azione e di pensiero, deficit linguistico e matematico, difficoltà comunicative¹⁰.

Interpretando il quadro giuridico in una dimensione pedagogica, la categoria del risarcimento può essere rivista in ottica educativa, ovvero il diritto al risarcimento sorge e va riconosciuto alla persona ristretta in virtù di uno stretto nesso tra due importanti elementi:

da un lato le carenze (scolastiche, formative, familiari, etc.) della società nei suoi confronti, colpevole di non aver contribuito a creare, attraverso adeguate azioni educative e con diligenza, prudenza e perizia, cittadini onesti e virtuosi, dall’altro l’essere stato reo, violatore di norme di convivenza civile a causa della mancanza e/o inadatta educazione alla vita nella *polis* – senza con questo negare l’intenzionalità di certe scelte d’azione, mal guidate o orientate¹¹.

Il danno, inoltre, continua ad essere accentuato nell’istituzione penitenziaria nella misura in cui non si pongano in essere tutte le condizioni per la riabilitazione e la rieducazione del soggetto danneggiato, facendo leva su componenti, dispositivi e risorse disponibili.

L’ambito pedagogico, della formazione, dunque, si deve far garante per trasformare il momento della punizione in occasione di riqualificazione umana, di dignità, di crescita culturale, senza ridurlo a mero tempo di neutralizzazione di sé, della vita di cittadino. Perché la dimensione di segregazione, di annientamento della relazionale sociale, di parcheggio ozioso e “incapacitante” è sempre sottesa, in agguato, pervasiva, intrinseca all’esclusione dalla comunità di vita. In un luogo ristretto sono più che mai necessari e centrali – se non vitali – l’istruzione, la

formazione, la cultura, la pratica lavorativa per la costruzione consapevole della propria individualità, della possibilità di costruzione di un’autonomia e di un’autostima positiva, che possa sostenere il cittadino quando ritornerà nella vita sociale. E

in un contesto antinomico alla speranza, quale è il carcere, tale direzione assume significati di sfida fondamentali, determinanti nel riportare al centro la possibilità di libertà che deriva dall’educazione, dalla riflessione. Libertà dalle proprie gabbie interne, che ci si costruisce a partire dai pregiudizi, dalle interpretazioni della società sulla base di etichette quali “detenuto”, “delinquente”, “colpevole”, dalle aspettative o dalla mancanza di esse rispetto a se stessi, alle capacità di cambiare e di sentirsi, comunque, persona¹².

Il punto di arrivo del processo di apprendimento, in un’ottica trasformativa, è proprio la ricostruzione da parte del detenuto di un rapporto con la società, che rappresenta il contesto e la causa del suo delinquere. Indubbiamente tale processo sarebbe facilitato e verosimilmente con esiti maggiormente positivi se si superasse l’idea del carcere come luogo di riscatto, e si andasse verso la direzione che anche il Consiglio d’Europa ha raccomandato nel 1999, affermando nella n.(99) 19 sulla mediazione penale come

qualsiasi procedura per la quale vittima e colpevole sono messi in condizione, se vi consentono liberamente, di partecipare attivamente alla soluzione delle difficoltà derivanti dal reato con l’aiuto di una terza parte imparziale (il mediatore)¹³.

L’attenzione della comunità internazionale alla mediazione come soluzione alternativa al punire ha come *focus* il principio del confronto, della ricerca di dialogo, reciprocità, assunzione di responsabilità da parte del detenuto, in una ricerca comune di una riparazione che permetta alla vittima, o al suo contesto familiare, di essere riconosciuta nella sua sofferenza e anche risolleata dallo stesso responsabile, e a quest’ultimo di prendere consapevolezza del disvalore del suo agire, assumendosi la responsabilità di riavvicinarsi alla comunità con un’azione costruttiva, alternativa che restituisca alla collettiva lo “strappo” che aveva causato¹⁴.

In Italia non esiste ancora una disciplina legislativa di giustizia riparativa e di mediazione, ma ciò non impedisce l'attivazione di percorsi sperimentali, che hanno soprattutto la funzione di attenuare gli aspetti retributivi insiti nell'idea tradizionale della pena. Questo può passare anche dal riconoscere le istituzioni penitenziarie come "sistemi cognitivi"¹⁵ in grado di trasformare, in funzione educativa, le conoscenze, le pratiche lì disponibili, per mettere il detenuto in una condizione di riscatto consapevole. Trasformare il carcere da luogo di mera custodia a istituzione che ha in sé componenti e compiti educativi, per la promozione della persona, nella dimensione individuale e sociale. Come affermano le voci dei detenuti delle Vallette di Torino sulla rivista "Letter@21", riflettendo sulle opportunità nell'aver partecipato ad un progetto lavorativo all'esterno del carcere :

La prima (riflessione) è che la possibilità di impegnare il tempo costruendo al contempo passaggi per un futuro diverso dal presente è di fondamentale importanza sia per la persona detenuta che per la collettività tutta.

La seconda riflessione è di ordine generale: se le persone si incontrano, e hanno modo di conoscersi svolgendo delle attività, i pregiudizi cadono¹⁶.

3. Genitori e figli senza sbarre: un progetto di ricerca-azione per ripensarsi padri

"Ciascuno cresce solo se sognato"
Daniilo Dolci

Per quanto affermato fino ad ora, emerge quanto la centralità della dimensione relazionale-affettiva del detenuto sia fondamentale in un'ottica educativa di riprogettazione di sé come persona, come possibilità di reciprocità con gli altri, dell'essere pensato e desiderato da qualcun altro.

Il potersi riconoscere, comunque e nonostante tutto, in relazione con le persone fuori dal carcere, con la comunità di appartenenza e con l'intera cittadinanza fa parte di quel processo di riconoscimento della dignità e di una dimensione umanizzante.

Questo aspetto ha ancora più rilevanza se lo si considera in relazione alla genitorialità in carcere, tematica assai

controversa, ambigua, su cui si giocano pregiudizi e contraddizioni politiche e sociali, in quanto "genitore" e "detenuto" risultano essere più che mai antinomici nel pensiero sociale e culturale. Colpevole di aver violato la legge e sconvolto l'ordine sociale, arrecando sofferenze, disordine, risulta difficile attribuire al genitore, per di più padre, un ruolo che richiede, invece, per sua definizione, responsabilità, testimonianza con l'esempio, trasmissione dei valori¹⁷.

Non solo, ma nell'ideologia sottesa al carcere e anche nel pensiero comune si è portati a credere che questo evento provochi conseguenze gravi, punitive solamente sul detenuto.

Non prendendo, invece, in considerazione le dolorose conseguenze sulla sua famiglia, sul suo contesto sociale:

il carcere [...] aggiunge troppo spesso alla solitudine del detenuto la distruzione dei suoi legami familiari. L'impatto della detenzione è aggravato dalla privazione dei rapporti che il padre o la madre ha con i figli¹⁸.

Tale allontanamento fisico e affettivo produce sofferenza sia nel genitore, che nei figli, a cui si aggiunge la negazione di un rapporto essenziale per il loro sviluppo.

Dal 7° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza 2013-2014 emerge infatti che: «il 74% delle carceri non prevede uno spazio d'attesa per i bambini ai colloqui; il 64% delle carceri non è provvisto di un locale destinato solo ai colloqui dei bambini; l'84% delle carceri non prevede orari per favorire l'ingresso dei bambini; il 51% delle carceri non consente mai che il genitore detenuto possa consumare un pasto in compagnia del figlio; il 90% delle carceri non consente i colloqui della domenica per i parenti che svolgono attività lavorativa tutti i giorni feriali; l'86% delle carceri non consente che i genitori detenuti possano ricevere telefonate dai figli»¹⁹.

La ricerca-azione "Genitori e figli senza sbarre", scaturita dalla collaborazione tra Casa Circondariale di Chieti e Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative dell'Università di Chieti-Pescara, si inserisce, dunque, nel quadro di emergenza denunciato dalla *Carta dei figli dei genitori detenuti*, protocollo d'intesa, firmato nel 2014, tra il Ministero della Giustizia,

l'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza e l'Associazione "Bambini senza sbarre onlus" che difende i diritti di circa 100.000 bambini che ogni anno entrano nelle carceri italiane, per riconoscere formalmente il diritto di questi minorenni alla continuità al proprio legame affettivo con il proprio genitore detenuto e, al contempo, per ribadire il diritto/dovere alla genitorialità.

È infatti, necessario, in un'ottica di possibilità (ri)educativa del carcere, come si è intesa poc'anzi, permettere al genitore/padre di assumersi la responsabilità del proprio ruolo, anche nei casi in cui l'arresto evidenzia una situazione di precarietà e fragilità nelle relazioni familiari. Anche nel rispetto dei principi della Convenzione dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia quanto più tali relazioni risultano problematiche, tanto più diventa fondamentale sostenere processi di prevenzione in grado di ostacolare la cancellazione della genitorialità, quasi una "sparizione", molto simile a quella che sono indotti a simulare i figli rispetto alla loro rete sociale di riferimento, quando per la vergogna di una condizione socialmente penalizzante nascondono la propria storia familiare²⁰. Di fondamentale importanza è anche la necessità di assicurare alla persona detenuta la possibilità di coltivare in modo adeguato e intenso le relazioni con i figli, anche per aumentare le probabilità di diminuzione di una recidiva, di una costruzione maggiore di senso di responsabilità sociale. Si è proposto, perciò, un progetto caratterizzato da un approccio interdisciplinare²¹ e di ricerca-azione, al fine non solo di riflettere e indagare la relazione padri-figli durante la detenzione, ma anche di sostenere, ricostruire e trasformare il ruolo genitoriale in un processo fortemente centrato sull'auto-riflessività, il confronto di gruppo, per perseguire un possibile personale cambiamento nella pratica dell'essere padre oltre le sbarre, nonostante le sbarre.

Come si trasforma tale relazione? Quali nuovi significati produce rispetto al concetto di autorità? E di rispetto delle regole? Come può tentare di ricostruire una credibilità di ruolo genitoriale un padre in carcere rispetto ai propri figli? Come continuare ad esercitare le diverse sfaccettature del ruolo genitoriale, rispetto anche alle pratiche educative quotidiane? Queste e molte altre sono state le domande su cui è stato necessario riflettere per pensare alla relazione figlio-genitore durante la

detenzione, affinché il diritto alla genitorialità venga garantito, culturalmente assimilato e reso parte del sistema valoriale.

Il progetto, iniziato nel febbraio del 2014 e terminato nel giugno del 2015, ha coinvolto 15 detenuti tra i 27 e i 50 anni, attraverso una metodologia che rappresentasse ricerca ma al tempo stesso occasione formativa, di auto-formazione per i padri coinvolti: sono stati, infatti, loro i protagonisti attivi – e non "oggetti" – della ricerca fin dalle premesse, dalle loro richieste e dalle loro narrazioni. Il tutto svolgendosi in una logica di *empowerment*²² inteso come processo e anche come obiettivo personale e di gruppo, in quanto aderente anche ai principi della ricerca-azione, ovvero di cambiamento da parte dei soggetti partecipanti, nonché di una presa di coscienza di sé, delle proprie potenzialità e limiti. Nello specifico la presa di consapevolezza da parte dei detenuti della loro dimensione di padre e di individuo, che ha la possibilità di poter essere anche altro rispetto a ciò che è ora, o che è stato in precedenza, ovvero di essere un padre *oltre e nonostante* le sbarre.

La possibilità, invece, di percorrere un proprio percorso di responsabilità, superando gli ostacoli imposti dall'istituzione carceraria, permette al padre recluso di non focalizzarsi sull'aspetto esterno che mina il rapporto, ma sull'assunzione consapevole di un ruolo centrato sui punti di forza della relazione genitoriale, in grado di compensare le difficoltà materiali del carcere²³.

Come afferma Armando Punzo, drammaturgo e direttore artistico della Compagnia della Fortezza (esperienza unica nel suo genere di teatro stabile nel carcere di Volterra),

alla base c'è una grande fiducia nelle possibilità dell'uomo di sottrarsi dalle prigioni in cui proprio per sua natura tende a chiudersi. Il carcere, nella mia esperienza, diventa anche punto di partenza e metafora d'altri luoghi da poter trasformare. Il carcere è metafora di un carcere più ampio che si estende ben oltre le mura di una prigione²⁴.

A partire da strumenti di indagine qualitativa, quali la somministrazione di un questionario di rilevazione di dati sensibili, un *focus group* per raccogliere le rappresentazioni e i significati dell'essere genitori e dell'essere padri nella particolare condizione di vita qual è

la detenzione, si è proposto, all'interno della ricerca, un percorso laboratoriale centrato sull'approccio alla lettura/narrazione come strumento di mediazione educativa, nel rispetto dei diversi livelli di alfabetizzazione dei detenuti, nonché della loro provenienza linguistica e culturale.

Di grande significatività per il processo di ricerca-azione è stata anche la presenza dello scrittore Antonio Ferrara che ha condotto con i detenuti due laboratori lavorando sull'espressività, sull'importanza di riattivare, sulla scorta dei modelli proposti dalla letteratura per l'infanzia e per i ragazzi, anche in contesti difficili di separazione, assenza e disagio, il nesso tra parole ed emozioni, nella ricerca di un'efficacia espressiva al riconoscimento e alla nominazione delle proprie emozioni e di quelle altrui, in un clima di reciproca comprensione e di autentica cooperazione. Il processo educativo diventa sinonimo di "creare", "promuovere", "liberare", così come lo intendeva Danilo Dolci quando affermava che «seminare domande in ognuno matura e germina risposte»²⁵. Ed è stata la dimensione maieutica ad accompagnare le fasi della ricerca: un ragionare e discutere in gruppo, interrogandosi e riflettendo reciprocamente per suscitare le rappresentazioni di ciascuno, per far emergere idee e possibilità inesplorate, a volte desiderate, ma mai confessate nel timore di non essere adeguati. Il grande valore formativo che questa modalità ha innescato è stato quello della fiducia, nella duplice direzione di affidarsi agli altri e anche nel fidarsi di sé, nel poter essere in maniera autentica, disvelandosi. Come affermato, infatti, dai partecipanti durante una discussione di gruppo: «non era mai successo prima di passare almeno due ore a parlare così tanto di noi tra di noi, non vedendo l'ora che arrivi questo appuntamento del mercoledì. Perché qui non parliamo e basta, qui forse per la prima volta riusciamo a dialogare tra di noi, ascoltando anche opinioni diverse che a volte ci fanno rivedere anche le nostre idee. E soprattutto parliamo di una parte di noi che forse non avremmo mai condiviso così tra di noi. E ci sentiamo meno soli, perché non ci sentiamo mai giudicati, ma ci sentiamo trattati come persone vere...».

Alla relazione genitoriale vengono sottratte in carcere possibilità di reciproca conoscenza, strumenti per esplorare

assieme temi e aspetti della vita dei propri figli, spazi e tempi di autentica condivisione:

leggere ad alta voce e raccontare storie attivano sin dalla primissima infanzia una dimensione intersoggettiva in grado di valorizzare uno degli aspetti più importanti della cura, l'empatia, che rende possibile la condivisione di contenuti emotivi, pur nella differenza di vissuti ed esperienze tra narratore e narratario, e la co-costruzione di orizzonti di senso rispetto agli elementi simbolici e alle risorse culturali che entrano in gioco nella relazione educativa²⁶.

A conferma di quanto la letteratura afferma, anche i padri incontrati in questa ricerca hanno più volte sottolineato come il carcere sia stato un elemento traumatico rispetto a sé ma anche nel sistema familiare, un elemento di rottura dei loro legami: «ognuno di noi, ogni volta che viene arrestato, perde un pochino di quella che è "la sua forza" in casa».

Si mescolano insieme sentimenti di sofferenza per la distanza, l'assenza dai momenti della vita quotidiana dei figli – «non mi riconoscerà come padre, quando esco. Ora è un piccirillo, nemmeno capisce, è troppo piccolo e quando sarò fuori sarò come un estraneo» – con sentimenti di colpa e di vergogna, rimandando per questo motivo l'incontro con i figli, negandosi attraverso bugie, maschere, nell'illusione di tutelare i figli da una realtà drammatica.

Da qui, specularmente, anche gli stessi figli, le stesse famiglie hanno costruito false verità per raccontare al contesto sociale dove è il padre, perché, come afferma uno di loro «ho divorziato per proteggere mia figlia: in effetti il divorzio con mia moglie è stato solo per quello. Così non sono più a casa con loro e questo per farle stare tranquille e serene, per non farle vergognare di un padre in prigione». Oppure, con sofferenza, un altro padre ha affermato: «quando l'insegnante gli ha chiesto "tu padre dov'è?" credo si sia sentito in imbarazzo e ha detto che sono morto e poi l'ha detto a mia moglie; piuttosto che sentirsi in difetto per un padre delinquente, ha preferito dire è morto...».

Padri truffatori, ladri, assassini, con problemi di dipendenze sono padri invisibili, le cui storie non hanno spazi, occasioni per essere ascoltate e soprattutto narrate;

spazi che le possano contenere o politiche familiari che possano farsene carico.

È stato importante far emergere, dal loro confrontarsi, anche le rappresentazioni di sé come figli, per uscire dalle stereotipie emerse sui ruoli genitoriali, “su un passato che è meglio del presente”: «io ho tanti ricordi brutti nella mia vita, di quelli belli ne sono pochi, e quei pochi a volte per ricordarmeli cerco un posto, dove cerco di essere tranquillo per mettermi a pensare...», mentre un altro replica che ricorda la sua infanzia a sprazzi, «la ricordo a sprazzi belli e brutti, non mi mancava nulla in senso materiale, mi è mancato tutto in senso affettivo, ricordo i miei perché dopo le botte di mio padre. Ho scritto i miei giorni nel buio di una stanza dove mi chiudevo a sognare un bacio, anche rapido e silenzioso, mai arrivato e ottenuto». Molti dei padri detenuti hanno vissuto situazioni in cui lo stesso padre era in detenzione o assente, e si trovano quindi a esercitare il ruolo di padre senza avere avuto un'educazione dal proprio. Mancano di esperienze cui riferirsi, o, se le hanno, spesso sono negative.

Ha avuto una grande importanza, nella dinamica di cambiamento e ripensamento di sé, questo rispecchiarsi nelle storie degli altri. Se, infatti, il primo dibattito del *focus group* ha evidenziato una certa difficoltà rispetto al tema della autorevolezza genitoriale, dall'ambiguità di opinioni stereotipate nel retaggio di una visione paternalistica, autoritaria, al trovarsi spaesati rispetto alla capacità di re-inventare un ruolo paterno capace di orientare al futuro e di indicare responsabilmente direzioni di senso, via via che si alimentavano le discussioni di gruppo, i laboratori di scrittura a partire da parole chiave sulla propria condizione di padri-detenuti, piuttosto che di brevi racconti da accompagnare alle lettere dell'alfabeto, sulla scia delle proposte dello scrittore Antonio Ferrara, le persone hanno cominciato a "cercare le parole" per dirsi, comunicare la propria condizione emotiva e di vita, a scoprire un possibile canale espressivo da attivare e coltivare per migliorare la relazione con i propri figli. A cambiare visione e anche significati di come poter essere padri, del ruolo delle regole, della cura, della responsabilità reciproca... Uno dei tanti problemi che affrontano i padri detenuti è quello di non sapere se assumere o meno un ruolo autoritario. «Per un detenuto

dimostrare autorità, dare al proprio figlio delle regole, delle leggi da rispettare è complicato, teme di non essere credibile»²⁷. Come afferma uno dei padri, «non posso affermare al 100% che io amo mia figlia, perché se uno amasse veramente i figli, la moglie, il cane, il vicino, tutto quanto, non si comporterebbe in questo modo, che ci fa essere qui. Scappare la borsa o fare una rapina non è un bell'esempio, io quindi non posso dire di amare mia figlia, quindi a me qualche dubbio mi viene. Forse ognuno di noi dovrebbe pensarci su questo. Forse dovremmo pensare tutti a un modo nuovo di essere...». Al tema dell'inconsistenza del modello tradizionale e del necessario ripensamento della ruolo paterno si lega quello dell'importanza dell'autenticità dei genitori, della necessità della verità e dell'esposizione al figlio con la propria storia e le proprie fragilità, perché solo un genitore autentico non perde autorevolezza, mentre il silenzio e le menzogna inducono a rimuovere interrogativi che possono alimentare fantasmi persecutori.

Ecco, dunque, che la scelta condividere la visione del *Pinocchio nero*, lo spettacolo teatrale realizzato di Marco Baliani nel 2004 a Nairobi, con i ragazzi di strada, e che riprende il testo di Collodi, focalizzandosi in modo specifico sul significato della metamorfosi, del cambiamento per giungere ad una nuova dignità umana, ha permesso di entrare nel vivo di quelle fragilità emerse dalle voci dei padri all'interno del *focus group*. Il riconoscimento delle loro storie in quella storia, fatta a sua volta di storie di trasformazione identitaria di ragazzi considerati come "pezzi di legno" senza valore, esseri fangosi che si aggirano negli slum del paese africano, ha creato, con immediatezza, un contesto di riscatto, di possibilità, di *empowerment*: partire da sé, da come si è, senza inganni, per poter arrivare a come si vuole essere. E questo concetto di cambiamento è stato collegato, inevitabilmente, al concetto di identità: si può cambiare restando sé stessi? Quale rappresentazione di identità coltivano questi padri?

L'identità come un processo di costante negoziazione tra parti diverse del sé è diventato sempre più un nucleo essenziale sul quale lavorare, nella sua inevitabile

pluridimensionalità, non intesa come minaccia all'individualità o della perdita di sé, ma come ricchezza interiore, ricerca delle parti di sé ancora inedite e inesprese, delle molteplici identità dalle quali ognuno è abitato. «Spero di avere un futuro diverso, non avere più paura del passato, e sentire gioia dentro di me, non sentirmi più in colpa dei miei errori, trasmettere con un sorriso e un abbraccio alla persona che amo di più al mondo, mia figlia, e essere un bravo genitore presente» scrive uno dei padri, e, per concretizzare questa speranza, questa possibilità diventata più reale nel processo della ricerca-azione, i padri hanno proposto, come chiusura del progetto, la progettazione di un mazzo di carte.

Un mazzo di carte che hanno intitolato *Padri di carta* per raccontarsi ai propri figli e figlie, ma soprattutto per dare espressione concreta a tutto il processo di relazione, di reciprocità e riflessività attivato dai laboratori, scrivendo ai propri figli e allo stesso tempo trasformando quella scrittura in scrittura per un destinatario universale, per potersi raccontare autenticamente, nonostante le sbarre, e permettere a qualsiasi genitore di identificarsi in quei pensieri in libertà.

È stata scelta come carta di copertina, a rappresentare tutti, la carta scritta da A., padre di una ragazza di 16 anni e che lui non vede da più di 5 anni:

Rilegato come in un libro,
aspettando di essere letto,
aspettando l'ultima pagina,
aspettando la chiusura di questo dannato capitolo.
Aspettando di essere giudicato, forse capito.
Aspettando nel cuore del lettore forse un'assoluzione
che chiunque legga non concede.
Rilegato ancora una volta,
buttato dentro un cassetto di una scrivania,
desiderando di respirare aria pura,
cercando di scrivere di nuovo un vecchio capitolo,
riponendo una speranza in un lettore che non esiste.
Aspettando qualcuno che legga hai finito di scontare,
ma nessun lettore, nemmeno il più assiduo, finirà mai
di leggere, né io di scontare.

ROSY NARDONE
University of Chieti - Pescara

- ¹ G. Colombo, *Il perdono responsabile. Perché il carcere non serve a nulla*, Ponte alle Grazie, Milano, ed. digitale 2013, cap. 9.
- ² P. Gonnella, *Carceri. I confini della dignità*, Jaca Book, Milano 2014, p. 8.
- ³ G.M. Bertin, *Educare al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 2.
- ⁴ M. Foucault, *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976, p. 9.
- ⁵ M. J. Falcón Ytella, F. Falcón Ytella, *Fondamento e finalità della sanzione: diritto di punire?*, Giuffrè, Milano 2008 pp. 8-9.
- ⁶ Cfr. E. Wiesnet, *Pena e retribuzione: la riconciliazione tradita*, Giuffrè, Milano 1987; L. Manconi, S. Anastasia, V. Calderone, F. Resta, *Abolire il carcere. Una ragionevole proposta per la sicurezza dei cittadini*, Chiarelettere, Milano 2015; L. Ferrari, *No prison. Ovvero il fallimento del carcere*, Rubettino, Catanzaro 2015.
- ⁷ P. Gonnella, *cit.*, p. 41.
- ⁸ *Ivi*, p. 44.
- ⁹ F. Torlone, (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, FUP-Florence University Press, Firenze, in corso di stampa, p. 8.
- ¹⁰ *Ibidem*.
- ¹¹ *Ivi*, p. 9.
- ¹² R. Nardone, "Genitori e figli senza sbarre: un progetto di ricerca-azione con i padri detenuti", in F. Torlone, (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, *cit.*, p. 65.
- ¹³ Citato e tradotto in G. Colombo, *cit.*, cap. 16.
- ¹⁴ Per approfondire in quali modalità e quali Paesi europei stanno applicando tale raccomandazione si veda anche il sito di Ristretti, alla pagina <http://www.ristretti.it/areestudio/alternative/mediare/raccom.htm> (consultata il 9/05/2016).

¹⁵ Cfr. P. Federighi, F. Torlone *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*, FUP-Florence University Press, Firenze 2015.

¹⁶ “Dalle Vallette oltre il muro” in *Letter@21*, n. 00 marzo 2016, disponibile al link <http://www.lettera21.org/cosa-proponiamo/online-il-nuovo-numero-della-rivista.html> (consultato il 9/05/2016).

¹⁷ Cfr. A. Bouregba, *Figli di genitori detenuti. Prospettive europee di buone pratiche*, Bambinisenzasbarre, Milano 2007.

¹⁸ *Ivi*, p. 8.

¹⁹ A. Saulini, V. Pugliese (a cura di), *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 7° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza 2013-2014*, Gruppo CRC Save the Children, Milano 2014, disponibile al link <http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/VIIrapportoCRC.pdf> (consultata il 10/05/2016).

²⁰ Sulle modalità di intervento cfr. AA.VV. *Figli di genitori detenuti - prospettive europee di buone pratiche*, Milano, Edizioni Bambinisenzasbarre, 2007; sulle conseguenze emotive della detenzione nel bambino cfr. A. Bouregba, *Quando il genitore è in carcere, l'impatto sul bambino*, Quaderno 1, Edizioni Bambinisenzasbarre, Milano 2011.

²¹ Le responsabili scientifiche del progetto sono Ilaria Filograsso, ricercatrice in M/PED-02 (Storia della Pedagogia) e Rosy Nardone, ricercatrice in M/PED-03 (Didattica e Pedagogia speciale).

²² Per approfondire tale concetto in ambito educativo cfr. C. Piccardo, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina editore, Milano, 1995; M. A. Zimmerman, *Empowerment e partecipazione della comunità. Un'analisi per il prossimo millennio*, in «Animazione Sociale» n. 2, 1999, Torino, pp. 10-24.

²³ Cfr. V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi, *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*, FrancoAngeli, Milano 2012.

²⁴ A. Punzo, “Tra senso della realtà e senso della possibilità: dialogo con Armando Punzo”, in L. Gobbi, F. Zanetti (a cura di), *Teatri re-esistenti. Confronto su teatro e cittadinanze*, Titivillus, Pisa 2011, p. 124.

²⁵ D. Dolci, *La legge come germe musicale*, Laicata, Manduria 1993, p. 83.

²⁶ I. Filograsso, “Genitori e figli senza sbarre. La letteratura per l'infanzia nei contesti di marginalità”, in Tomarchio M., Olivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa 2015, p. 763.

²⁷ A. Bouregba, *I legami familiari alla prova del carcere*, Bambinisenzasbarre, Milano 2005, p. 102.

L'inserimento dei giovani adulti nell'area penale minorile. Riflessioni a partire da una ricerca sul campo

Inclusion of the youth adults in juvenile penal area. Thoughts starting from a field research

LORENA MILANI

The inclusion of youth adults, from 21 to 25 years, in penal treatment area has constituted a major change in interventions, treatment and management of minors' penal system both in internal and external penal area. This transformation also raised a number of critical issues at different levels.

The adulthood strongly question pedagogy both in theory and praxis axis. This paper investigates the development of adulthood in prison and criminal area and explores the vision that young adults have of adulthood. This contribution returns the results of a field study that seeks to interpret the educational tracks in encounters, events and experiences.

Questo contributo nasce da un progetto approvato dal Ministro della Giustizia in collaborazione con il CGM (Centro di Giustizia Minorile) del Piemonte, della Valle d'Aosta, della Liguria e Massa Carrara. La collaborazione con il CGM è attiva dal 2004. Il progetto di ricerca è nato dall'ascolto delle esigenze degli operatori della giustizia e ha incontrato gli interessi di ricerca della sottoscritta. Il progetto è stato denominato: *“Alla ricerca dell'adulthood. Tracce per una pedagogia riparativa dei giovani adulti e degli adulti”*. Nel progetto sono state inserite tre tirocinanti¹ che hanno raccolto le interviste con giovani adulti detenuti (area penale interna) e con i soggetti in area penale esterna. I dati raccolti hanno permesso un'analisi molto interessante delle prassi in atto e di ciò che è possibile immaginare per un intervento scientificamente fondato. Si tratta di una ricerca qualitativa a carattere esplorativo.

Giovani adulti in area penale minorile tra teoria e prassi

La lunga e travagliata storia della giustizia minorile² è un intreccio tra affermazione dei diritti, difesa e promozione del minore, ricerca scientifica, solidarietà e la questione mai del tutto chiusa della pena, in bilico tra punizione e redenzione verso la possibilità della rieducazione (art. 27, Costituzione Italiana, 1948). A partire dall'istituzione del *Codice di Procedura penale minorile* del D.P.R. n. 448/1988 con le *Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del Decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*, D.lgs. n. 272/1989, la giustizia minorile ha davvero acquisito quel carattere di specialità e di attenzione ai bisogni educativi del minore che era l'obiettivo insito nella nascita dei Tribunali per i Minorenni, avvenuta in Italia con il R.D.L. 20 luglio 1934, n. 1404.

Sono sottoposti alla competenza del Tribunale per i Minorenni per l'area penale i minori tra i 14 e 18 anni, se è

stata riconosciuta la capacità di intendere e di volere; a questi minori si applica la pena diminuita di un terzo rispetto a quella dell'adulto. Dal 2003, a seguito della «Raccomandazione del Consiglio d'Europa REC (2003) 20» in merito alle «nuove modalità di trattamento della delinquenza giovanile e il ruolo della giustizia minorile» la fascia di intervento viene estesa ai maggiorenni fino al 21° anno di età. Il principio cui ci si ispira è che i giovani di età compresa tra i 18 e i 21 «hanno necessità educative e sociali specifiche diverse da quelle degli adulti», riconoscendo anche la difficoltà, nella società complessa, di divenire adulti e la rilevanza sociologica di un'adolescenza prolungata³. Gli infra-ventunenni che hanno compiuto un reato in età 14-18 anni hanno diritto, quindi, a scontare la pena all'interno dell'area penale minorile. Questo piccolo cambiamento aveva già innescato una significativa trasformazione che vedeva però positivamente coinvolti tutti gli attori della giustizia (educatori, assistenti sociali, personale dirigente, operatori della polizia penitenziaria): la riflessione sulle necessità rieducative e di trattamento dei soggetti della fascia 18-21 era già dentro la logica della prassi di questi operatori e progressivamente è stata ben affrontata. Nella stessa raccomandazione, poi, era prevista la necessità di formare adeguatamente il personale della giustizia minorile.

Con la L. 117/2014⁴ la fascia di età dei giovani adulti da 18-21anni si è estesa fino 25: l'inserimento degli infra-venticinquenni ha generato un significativo spaesamento e notevoli problemi negli operatori della giustizia minorile che si sono trovati a dover fronteggiare una situazione complessa, a dover trovare risposte rieducative per soggetti con esigenze differenti e specifiche senza avere né gli strumenti né le competenze né, tanto meno, la formazione adatti a gestire una popolazione su una fascia di età così ampia e dissimile. Questo mutamento repentino ha dato origine a una serie di interrogativi circa la possibilità della rieducazione, ma soprattutto circa le modalità trattamentali al fine di offrire risposte efficaci e pertinenti ai bisogni di formazione e sviluppo di questa fascia di età, sulla quale, per altro, la ricerca è ancora all'inizio⁵. La differenza tra soggetti di 14-18 o 18-21 è abbastanza marcata rispetto a giovani adulti fino ai 25 anni di età e soprattutto sembra arduo trovare modalità di gestione dei detenuti o dei soggetti sottoposti all'area

penale esterna più aderenti alle esigenze e ai *compiti di sviluppo* specifici per la fascia degli infra-venticinquenni.

La nostra collaborazione di ricerca si è inserita, pertanto, su questo significativo cambiamento e da questo è stata direttamente influenzata: come vedremo, i professionisti della giustizia hanno richiesto di fare ricerca proprio su questa fascia di età.

Elementi di co-riflessione tra gli attori del progetto di ricerca

Per l'elaborazione del progetto, abbiamo organizzato due incontri tra ottobre e dicembre 2014 e uno nel febbraio 2015. Successivamente abbiamo sottoposto il progetto all'approvazione del Ministero della Giustizia. Nel primo incontro di riflessione condivisa sulle problematiche della giustizia, il nostro intento inizialmente era di svolgere un progetto legato all'intervento penale in carcere sulla fascia 14-18. Nel corso del dialogo e della riflessione congiunta con i professionisti, però, siamo stati messi al corrente del cambiamento avvenuto nell'agosto del 2014 e dell'inserimento immediato dei detenuti infra-venticinquenni. Dal confronto con gli operatori è emerso, soprattutto, che tale cambiamento era vissuto con i caratteri dell'urgenza, ossia come qualcosa a cui era necessario rispondere con immediatezza, e dell'emergenza, sia nel senso di qualcosa che “mette in allarme” sia qualcosa che emerge dal quotidiano come elemento che chiede maggiore competenze e capacità euristica⁶. Il problema segnalato risultava attuale, interessante e effettivamente in linea con gli interessi della pedagogia della devianza, rieducativa e riparativa. Abbiamo perciò dato la nostra disponibilità a ragionare insieme su un progetto di ricerca riferito ai giovani adulti infra-venticinquenni. Sentite le esigenze dei professionisti coinvolti, ossia la necessità di trovare linee di intervento per l'educazione in area penale dei giovani adulti, abbiamo proposto un progetto di ricerca che, utilizzando tre criteri metodologici tipici dell'agire pedagogico, ossia, l'incontro, l'evento e l'esperienza⁷, indagasse sul potenziale di educabilità per l'adulthood a partire dalle storie di vita dei giovani adulti.

Partendo dal presupposto che la vita di questi soggetti non è “vuota”, né è da leggersi unicamente in negativo, e

considerando l'insieme degli incontri, degli eventi e delle esperienze, anche positivi, che hanno costellato la vita dei giovani adulti e degli adulti, come elementi strutturanti la persona con le sue qualità umane e le sue competenze acquisite, il progetto intendeva, attraverso una serie di interviste, esplorare la biografia dei detenuti e dei soggetti dell'area penale esterna per cogliere la valenza di alcuni incontri, eventi ed esperienze in un'analisi tesa a leggerne la valenza formativa come:

- possibilità di crescita/sviluppo/trasformazione;
- valenza progettuale;
- capacità di uscire dalla logica di predestinazione per immaginare un futuro (coscientizzarsi)⁸;
- capacità di pensarsi e immaginarsi "Adulto"⁹;
- capacità di rileggere la propria storia personale come storia in cui vi sono anche elementi di positività, evitando il pregiudizio su se stessi e sulla propria possibilità di riscatto;
- possibilità di esplorare le aspettative, i sogni e bisogni.

Il progetto di ricerca è stato approvato dal Ministero della Giustizia nell'agosto del 2015. La raccolta delle interviste ai detenuti giovani adulti nell'Istituto penale Minorile (I.P.M.) e a quelli dell'area penale esterna si è svolta nel periodo settembre-dicembre 2015.

L'intento principale è quello di raccogliere dati e/o informazioni che permettano di favorire la strutturazione del soggetto sull'asse del futuro, sulla sua conquista e coscienza di adultità. Nella consapevolezza che l'adultità non è una categoria statica, ma dinamica e che non esiste un'immagine unica di "adulto/a" né tantomeno uno stato definitivo di adultità, la ricerca è tesa a dare valore al significato soggettivo e progettuale dell'idea di adultità che ciascun soggetto può e deve elaborare per dare un senso il più possibile compiuto, in termini di progetto, al proprio farsi persona.

A questo scopo, è sembrato utile il confronto tra i soggetti in area penale interna e in area penale esterna per evidenziare differenze e somiglianze, ma soprattutto per andare a rilevare se la prassi educativa strutturata su *incontri, eventi ed esperienze*, maggiormente fruibile nell'area penale esterna, costituisca davvero una possibilità di trasformazione/cambiamento efficace di cui i soggetti sono consapevoli e in quale misura.

Trattandosi di ricerca qualitativa, l'obiettivo è quello di un'indagine in profondità mirata ai bisogni di azione educativa e di progettualità degli operatori dei Servizi Minorili, per un agire professionale maggiormente rigoroso e scientificamente fondato.

Ricordiamo che, in osservanza al D.P.R. 230/2000, l'Istituto penale minorile è organizzato in due sezioni: quella dei minorenni (14-17 anni) e quella dei giovani-adulti (18-25 anni) e che le attività risultano separate.

Metodologia della ricerca

Si è scelto di optare per una metodologia qualitativa della ricerca¹⁰ in quanto l'interesse primario non era ricavare dati confrontabili e statisticamente rilevanti, ma raccogliere elementi utili alla costruzione di una pedagogia degli adulti in rieducazione e analizzare le risposte per cercare di elaborare interventi più mirati e cogliere esigenze nascoste dei soggetti giovani adulti presi in carico dal CGM in cui si è svolta la ricerca. La ricerca ha, quindi, un carattere esplorativo.

Tecnica di raccolta dati

La ricerca è stata svolta attraverso la tecnica dell'intervista semi-strutturata. L'intervistatore ha adottato uno schema predefinito con la possibilità di adattarlo a seconda delle storie dei soggetti intervistati e dei nodi o delle questioni di interesse che potevano emergere, connessi alle finalità della ricerca. Le interviste sono state condotte da tre tirocinanti che avevano già avuto modo di osservare e di conoscere il contesto e che hanno potuto più facilmente entrare in contatto con gli intervistati. Le interviste, ove autorizzate, sono state registrate per un migliore utilizzo delle informazioni. L'addestramento all'intervista è stato garantito dalla prof. Milani, coordinatrice e responsabile scientifica della ricerca.

Campione

Sono stati intervistati 15 soggetti reclusi sottoposti all'area penale interna e 15 soggetti sottoposti all'area penale esterna (progetti di messa alla prova o di affidamento in prova), tutti di età compresa tra i 18 e i 25 anni e con una discreta proporzionalità tra maschie e femmine, sebbene il bacino per 'costruire il campione' non permettesse di

avere un ampio numero di femmine. Il campione è stato scelto cercando di mantenere un'omogeneità tra i due gruppi in termini di distribuzione dell'età, nella consapevolezza che la sua strutturazione ha risentito, probabilmente, delle affluenze ai servizi nel periodo di raccolta dati. Riteniamo, comunque, che eventuali piccole disomogeneità, trattandosi di ricerca qualitativa, senza alcuna pretesa di estensività dei dati, siano state una variabile poco significativa. La distribuzione delle provenienze è stata la seguente: a) area penale interna: Marocco 5, Romania 3, Italia 2, Albania 1, Croazia 1, Repubblica Dominicana 1, Perù 1, Ecuador 1; b) area penale esterna: Italia 6, Marocco 3, Serbia 3, Nigeria 1, Perù 1. Si osserva che nel campione, in linea con le statistiche, la presenza degli Italiani in area penale interna è minore, mentre su 15 giovani adulti seguiti dal penale esterno ben 6 sono Italiani: si conferma, così, la prevalenza della popolazione italiana in riferimento ai progetti di messa alla prova o agli affidamenti in prova, anche se le statistiche in merito a questi progetti in ambito minorile segnalano una costante crescita in percentuale per minori immigrati.

Traccia dell'intervista

Il questionario, strutturato in modo "soft" e con un linguaggio abbastanza accessibile, è stato costruito sui seguenti punti:

- le chiedo di parlarmi della sua storia e di descriversi, partendo da qualsiasi momento della sua vita.
- Domande di approfondimento (esempi: Da dove vieni, hai una famiglia o sei solo? Hai amici? Dove li hai conosciuti? Hai studiato? Dove e quando? Quali studi?...)
 - Durante la tua vita hai avuto incontri che ti hanno aiutato? E in che modo?
 - Quali incontri, invece, ti sono mancati, cioè chi avresti voluto incontrare per indirizzare meglio la tua vita?
 - Ci sono stati degli eventi che hanno cambiato la tua vita? Perché? In che modo?
 - C'è qualche evento che vorresti cancellare e perché?
 - Quali esperienze ritieni più significative nella tua vita e quali avresti preferito non fare?
 - In questo momento della tua vita, hai fatto qualche incontro significativo? Perché?
 - C'è qualche evento, in particolare, che ti ha spinto a rivederti e a pensarti in modo diverso?

- Le esperienze che stai svolgendo ti stanno facendo scoprire capacità/qualità e aspetti interiori/talenti che pensavi di non possedere?

- Pensandoti adulto, quali sono: i tuoi sogni, i tuoi bisogni e le tue paure?

La raccolta dei dati

La raccolta dei dati attraverso l'intervista ha risentito di alcuni elementi critici:

- la giovane età delle intervistatrici, quasi coetanee degli intervistati, che, se da una parte ha favorito lo scambio relazionale e comunicativo, dall'altra ha impedito quel necessario distacco utile all'intervista;

- sempre a causa della giovane età e della condizione di tirocinanti, la mancanza di esperienza e di competenze utili alla gestione dell'intervista hanno probabilmente inciso sulla conduzione: si impara a intervistare solo intervistando;

- la questione della lingua: la popolazione dei soggetti sottoposti ad area penale provengono da molti Paesi e non possiedono bene la lingua italiana e ciò in alcuni casi ha ostacolato la comunicazione;

- la differenza di genere ha costituito un elemento di criticità in particolare con i detenuti maschi che, di fronte alle intervistatrici, hanno adottato comportamenti più seduttivi, sebbene mai 'oltre le righe', ma ovviamente giustificati da un contesto rigido che non consente spazi di socializzazione con il sesso opposto;

- il luogo delle interviste: per i giovani adulti detenuti, infatti, l'intervista si è svolta in una saletta sotto controllo della telecamera e dell'agente di polizia penitenziaria, questo ovviamente ha un po' influenzato l'andamento e il clima dell'intervista, sebbene non tutti i detenuti ne abbiamo risentito in modo eccessivo. Le interviste con i giovani adulti dell'area penale esterna, invece, sono avvenute in luoghi meno connotati e più consoni;

- il condizionamento dell'ambiente detentivo che ha spinto alla reticenza, al silenzio e all'omertà.

Nonostante ciò, i dati raccolti costituiscono un ampio spaccato di pensieri, elementi ricorrenti, vissuti, ma anche insofferenze, desideri, tracce di incontri mancati e di esperienze che costituiscono un materiale ampio e ricco per la riflessione pedagogica e per il ripensamento della prassi.

I dati più salienti della ricerca

Data l'ampiezza dei dati, qui ci soffermeremo su alcune evidenze più significative che possono costituire punti di partenza per una più ampia riflessione sui dati complessivi e per ripensare la prassi.

Incontri, eventi ed esperienze per l'adulthood

Innanzitutto possiamo segnalare che le categorie *incontro*, *evento* ed *esperienza* risultano utili per leggere l'educazione implicita nelle storie di questi giovani adulti: infatti, tali categorie metodologiche per l'educazione formale risultano specularmente utili nell'ambito informale. Nonostante la difficoltà, maggiore per gli adulti detenuti, di comprendere il termine 'incontro', una volta spiegato questo termine ha trovato 'posto' nella rilettura delle loro vite. I termini *incontro*, *evento* ed *esperienza* sono stati letti sia nell'ambito più formale (scuola, area penale interna ed esterna, assistenza sociale...) sia nell'ambito della vita quotidiana, nella famiglia e nella 'vita di strada'. Nell'analisi, però, per ragioni di sintesi, non entreremo nello specifico di queste categorie che meriterebbero una lettura molto approfondita, ma ci focalizzeremo sugli elementi legati a ciò che riguarda la costruzione di una prospettiva progettuale verso lo sviluppo dell'adulthood, nella consapevolezza che esistono diverse forme di adulthood¹¹ e che certamente l'idea di adulthood risente anche delle influenze culturali¹² e di vita da cui provengono i soggetti della ricerca. Non solo esistono una pluralità di modi di essere adulti, ma esistono differenti modelli culturali che orientano l'essere adulti e che determinano le scelte. In alcuni contesti culturali, infatti, l'adulthood si conquista in un'età più giovane e semplicemente acquisendo l'autonomia lavorativa e la capacità di autosostenersi: questo è certamente il fulcro della visione di molti giovani adulti, peraltro condivisa anche da giovani adulti non implicati con la giustizia, occorre però sottolineare che la difficoltà nel trovare lavoro può indubbiamente generare una maggiore complessità nel costruirsi l'adulthood su questo asse.

Lavoro e adulthood

Il rapporto adulthood/indipendenza economica/lavoro è una questione che condiziona ampiamente lo *status* di giovani adulti e che probabilmente contribuisce al pensarsi in una prospettiva di *adolescenza prolungata*. In questa direzione, anche la letteratura scientifica oscilla tra una visione che privilegia l'approccio *adolescenza prolungata* (18-25) e chi, invece, preferisce etichettare questa fascia come giovani adulti. Torneremo su questa questione nella parte conclusiva di questo contributo. Avere un lavoro, comunque, per i soggetti intervistati, è la premessa a sentirsi adulti, in linea comunque con quanto probabilmente penserebbe la totalità della popolazione italiana dei giovani adulti.

Identità "ristrette"

Una prima importante osservazione di carattere generale riguarda la risposta all'invito di presentare se stessi in modo generico: nel descriversi, i *giovani adulti* dell'area penale interna tendevano a connotarsi più con la carriera deviante e con il reato e il motivo della condanna che per come erano in quanto persone, assumendo in toto il processo di etichettamento¹³, mentre nei soggetti di area penale esterna nelle interviste il richiamo al reato è stato minore e la descrizione di sé si allontanava dal vissuto del reato, guardando più alla loro personalità. L'identità dei soggetti in area penale esterna coincideva con l'essere detenuti, un'identità ristretta e condizionata dall'istituzione sociale¹⁴, un'identità tutta centrata sulla devianza.

Futuro

Un dato che spicca è la quasi totale inesistenza della capacità di immaginarsi nel futuro per uscire da una logica di predestinazione e cercare di dare un orientamento verso l'adulthood. Questa incapacità determina anche la reale possibilità di immaginarsi adulto¹⁵ che è pressoché assente. La maggior parte dei detenuti intervistati (area penale interna) avevano davanti a loro ancora un lungo periodo di detenzione e nelle interviste si riscontra una scarsa progettualità futura: i giovani adulti in reclusi costruiscono la loro vita sull'asse del presente e sul quotidiano, vivendo le esperienze proposte come un modo per riempire il tempo. Questo risultato coincide con le affermazioni di P.

Bertolini che vede nei ragazzi devianti l'incapacità di collocarsi nel futuro. Questa incapacità si mostra in due diverse categorie di soggetti: quelli in cui si rileva un Sé molto fragile e che evidenziano una totale assenza di capacità di essere soggetti attivi del proprio futuro perché ripiegati sul presente, sulle soddisfazioni immediate. Il futuro di questi soggetti è costruito sulla logica¹⁶ della costrizione. La seconda categoria cui manca la capacità di progettarsi nel futuro è costituita da soggetti che pensano a se stessi come irrilevanti nei confronti del mondo che li circonda e che non immaginano la possibilità di investire in progetti condivisi con altri e che non riesco ad attenersi al principio di realtà. Tra gli intervistati queste due categorie sono ben presenti nei detenuti: le diverse attività a loro proposte non trovano connessione né con la possibilità di vedersi differenti e di potersi trasformare né con una progettualità futura. Sembra non riescano a trarre vantaggio dalle esperienze offerte. In effetti, nessuno dei detenuti cita mai un'esperienza fatta all'interno del carcere quando si chiede loro di indicare un'esperienza che ha segnato positivamente la propria vita (o anche negativamente), mentre i giovani adulti in area penale esterna sottolineano quasi tutti l'importanza del percorso di messa alla prova o di affidamento in prova e le esperienze connesse (lavoro, scuola, percorso universitario...).

Tempo presente

La vita dei ragazzi detenuti è costruita sul "qui ed ora" totalmente scisso da qualsiasi possibile connessione con il futuro e in particolare sembrano vivere tutto in una forma passiva: solo se stimolati su domande precise riguardo a cosa hanno scoperto di sé (capacità, competenze, abilità, qualità umane...), grazie alle attività proposte, rilevano con grande fatica qualche conoscenza, apprendimento o abilità che hanno scoperto, ma non ne vedono la connessione con le possibilità future. Qualche volta la risposta sembra voler accontentare l'intervistatrice più che rilevare davvero ciò che pensano. Coloro che sono sottoposti ai progetti dell'area penale esterna (affidamento in prova o messa alla prova), invece, più spesso dimostrano almeno di avere una progettualità che si riferisce a concludere positivamente il percorso intrapreso, in particolare intendono finire l'università o il percorso di

studi o di formazione oppure cercare di sfruttare al meglio la borsa-lavoro. Per questi soggetti il futuro è qualcosa di immediato, identificabile in un progetto a medio-termine, ma che potrebbe anche trasformare la loro esistenza.

Essere adulti

Analizzando le risposte alle domande che indagano sul loro sentirsi adulti e cosa ciò significhi per loro, la maggior parte dei giovani adulti detenuti mostra difficoltà a comprendere anche solo il senso della domanda. Da una parte, però, è confortante il riscontro generale alla categoria della responsabilità che si declina anche come autonomia, autosufficienza, capacità di cavarsela da soli a cui manca, però, il riferimento a una dimensione minimamente etica. Nelle storie che emergono dalle interviste di questi ragazzi appare talvolta, verso la famiglia, un senso di responsabilità forte: si sentono responsabili nel dover sostenere la famiglia (di origine o da loro generata) e per questo motivo alcuni dichiarano di aver cominciato a commettere reati. La risposta che mette al centro la responsabilità, comunque, potrebbe essere un processo indotto dal contesto, una risposta attesa. Quando si chiede loro di dire se si sentono adulti, la maggior parte dei giovani adulti (detenuti e non) riconoscono di non esserlo, mentre alcuni lo dichiarano con convinzione, ma spesso senza definirsi in modo chiaro come tali.

Adultità e tracce di progettualità

Cercando di spostare l'analisi dell'adulthood sull'asse della progettualità, la domanda è stata formulata in termini di sogni, bisogni e paure. Nelle risposte colpisce innanzi tutto la difficoltà a dare concretezza, consistenza a un sogno in senso realizzabile, nonostante le spiegazioni fornite dalle intervistatrici, e la stereotipia delle risposte: quasi tutti i soggetti detenuti affermano di volere un lavoro, una famiglia e dei figli che evidentemente corrispondono all'idea di vita adulta, senza interrogarsi su ciò di cui avranno bisogno per realizzare il loro sogno. La distanza tra reale e immaginario è ancora più evidente nei soggetti detenuti i cui 'sogni' denotano assenza di riferimento al principio di realtà: un detenuto, infatti, dichiara che il suo sogno è «Aprire una discoteca», mentre un altro vorrebbe «Avere un ristorante» oppure desiderano trovare lavoro, ma questa ricerca non è quasi mai messa in connessione

con qualcosa che sanno fare realmente o qualche esperienza di laboratorio in cui hanno appreso alcune competenze. Solo se stimolati, allora, identificano la loro progettualità sull'esperienza laboratoriale fatta in carcere, ma anche in questo caso la risposta sembra data per corrispondere all'attesa del contesto (intervista in carcere). Qualcuno di questi detenuti ha anche dichiarato che continuerà a fare quello che faceva prima: spacciare, rubare, scippare...; per alcuni di questi soggetti le attività illegali coincidono con un «lavoro», infatti alla domanda se per caso avevano svolto qualche attività lavorativa c'è chi ha risposto: «Sì, ma non era un lavoro legale». Nei giovani adulti in area penale esterna, i sogni sembrano più legati all'esperienza di affidamento in prova/messa alla prova, come, ad esempio, terminare il percorso di studi o di formazione professionale intrapreso: per alcuni il progetto principale è questo e in alcuni casi si rendono conto che si tratta della loro *chance* di cambiamento. In particolare, tra questi soggetti è interessante ciò che ha dichiarato una persona di fronte alla domanda dell'intervistatrice che le chiedeva se ci fosse stato un evento che le aveva cambiato la vita:

...finire in tribunale mi ha cambiato la vita perché è stata cosa di impatto “o cambiavo o non cambiavo e rimanevo lì dov'ero” e quindi il fatto di cambiare mi ha dato la possibilità di vedere “altro”, che non c'è solo Santa Rita [il quartiere di provenienza], non ci sono solo quelle persone, non c'è solo una modalità di pensiero, si può pensare anche in altri modi. Quindi la vita pian pianino ti cambia.

E ancora di fronte alla richiesta di indicare un'esperienza che maggiormente ha influito sul suo cambiamento afferma:

Allora, tutta la grinta che ci ho messo nel percorso di messa alla prova, perché mi sono rimessa in gioco in tutto, ho capito quanto valgo e andare a Palermo con Libera, una settimana, quello è stato proprio bellissimo e niente, ho guardato tutto in modo positivo, questo percorso. Al posto di dire “Sono finita in questo casino, che sfigata, che sfortunata”, l'ho presa in senso positivo e ho detto “Questa è un'opportunità per me, per rimettermi in gioco”.

L'opportunità di mettersi in gioco, di sperimentare altre possibilità è certamente essenziale per avviare il processo di trasformazione. Il detenuto, invece, si sperimenta in un orizzonte ristretto e non riesce a vedere le ricadute delle sue esperienze (laboratori, attività, vita in comune...) né in carcere né, tantomeno, nel suo futuro, quando uscirà dal carcere.

Tutte le esperienze servono

Tra i dati raccolti, poi, ricorre spesso l'idea che tutte le esperienze servono e si conferma, soprattutto per i recidivi, che la ‘galera’ sia considerata un'esperienza di vita e un ‘merito’, in qualche caso un'esperienza voluta e cercata. Un detenuto, infatti, dichiara che voleva entrare fin da piccolo in galera:

Volevo avere l'esperienza capito? Già a 13 anni dicevo ma perché vedevo i miei zii, i miei cugini tutti che dicevano che sono usciti dal carcere quindi si facevano i figli si ma vai affanc+ io dicevo “ma com'è il carcere? Come cavolo sarà”, Capito? e poi ci sono entrato [ride] però non è un granché.

L'idea che la “galera” sia comunque un'esperienza è molto viva nei soggetti detenuti:

Un'altra carcerazione, no, no, non mi spaventa. Io dico, ogni volta che sei in galera hai sempre una nuova esperienza di vita, impari cose nuove, ti sai poi gestire meglio.

Alcuni soggetti, sia del penale esterno sia del penale interno, ammettono che vorrebbero cancellare alcune esperienze o eventi, in particolare quelli legati al reato o che li hanno indotti alla vita criminale; qualcuno vorrebbe cancellare dalla propria vita alcuni incontri, in particolare i genitori (entrambe le figure oppure una di queste, specialmente i padri).

Identità fragili e paura del fallimento

C'è, comunque, una difficoltà a riconoscere come negative alcune esperienze, una sorta di reticenza verso il proprio passato che, comunque, ha determinato ciò che questi giovani adulti sono. Si percepisce in modo chiaro la *paura* di cambiare accanto alla paura di non farcela, di fallire, dichiarata sia dai soggetti detenuti sia da quelli in area

penale esterna. Il bisogno di crescere e di cambiare trova un ostacolo nell'identità che chiede, invece, di essere confermata e si percepisce una grande fatica a definirsi, a rispondere alla domanda: "Chi sono?" che precede "Chi vorrei essere?". La paura di non riuscire a tener fede a un progetto, di fallire con la famiglia, di non riuscire a portare avanti i propri sogni è onnipresente e rende ragione della difficoltà a immaginarsi nel futuro e dell'investimento sul presente.

Resistenza al cambiamento

Parallelamente, in molti soggetti dell'area penale interna e in alcuni dell'area penale esterna si coglie una resistenza al cambiamento: la loro difficoltà di guardare al futuro, infatti, è connessa alla difficoltà di abbandonare la propria identità faticosamente costruita, di 'gettare la maschera' e tentare di vedersi diversamente. Si muovono tra bisogno di cambiare la propria immagine, consapevoli che la loro storia di devianza può condizionare la percezione della loro identità fuori dal penale, nella società, e bisogno di non negare ciò che sono e che sono stati.

Il carcere minorile non è per adulti

Questo dato, naturalmente, è emerso soprattutto dalle interviste ai detenuti. Infatti, si potrebbe partire dall'ipotesi che il contesto minorile, che si presenta più *soft* e ricco di attività, possa essere più attraente e apprezzabile da parte dei detenuti. In realtà, i detenuti che hanno sperimentato il carcere adulto si sono espressi in modo negativo rispetto al minorile. I detenuti intervistati, infatti, dichiarano di non aver apprezzato:

- le troppe richieste degli educatori e dei molti professionisti;
- il fatto di sentirsi sempre sotto controllo;
- l'eccesso di strutturazione della giornata;
- la disciplina che, attuandosi con un clima più sereno e più disteso con gli operatori, rende più facile «uscire dalle regole e mettersi nei guai» (dichiarazione di un detenuto);
- il fatto che le regole e i ruoli non fossero abbastanza rigidi (regole più rigide, infatti, arrivano ai detenuti in modo più chiaro, senza ambiguità e consentono una lettura semplificata);
- la mancanza di quell'autonomia che, invece, è presente nel carcere per adulti (una detenuta ha dichiarato: «Sì,

diciamo che agli adulti si è molto indipendenti, cucini tu, è diverso», dall'altra parte sottolinea che però nel carcere minorile sentono più la presenza degli educatori e dei differenti professionisti che li vengono a cercare).

In generale, il contesto del carcere minorile non è apprezzato proprio per la presenza dei minori, che vedono piccoli, diversi e molto infantili e con i quali faticano a relazionarsi.

Pur nella sinteticità inevitabile della presentazione di alcuni dati salienti, possiamo certamente dire che i dati raccolti offrono notevoli spunti per tracciare alcune linee pedagogiche per promuovere la progettazione dell'adulthood e per indirizzare la prassi.

Riflessioni, tracce e piste di lavoro

Adolescenza prolungata o giovani adulti¹⁷? La questione non è di poco conto e non è solo una disquisizione accademica; le definizioni, infatti, generano prospettive di senso: un conto è pensare questi soggetti ancora adolescenti e in fase sperimentale e un conto, invece, è immaginare dei giovani orientati a definirsi come adulti. Riteniamo che l'etichetta "*giovani adulti*" sia più consona in quanto crea linee di indirizzo per l'azione pedagogica degli educatori/formatori nei diversi contesti di intervento con questa fascia di età. Con la denominazione dei soggetti di 18-25 anni come giovani adulti diventano più chiari gli obiettivi da proporre attraverso il processo rieducativo, ossia promuovere: percorsi di adulthood; capacità riflessiva sulle esperienze; ricerca di possibili modalità di realizzazione di Sé; esplorazione di possibilità-di-essere; favorire il riconoscimento dei propri punti di forza e di debolezza; capacità di immaginarsi sull'asse passato-presente-futuro. In oltre, vengono più facilmente definite le linee per la prassi: coinvolgimento diretto dei soggetti nelle scelte, nei progetti, nella gestione, nella pianificazione e invito ad autovalutarsi; progetti su vari fronti per consentire la sperimentazione: scolastici, lavorativi, universitari, ma anche di volontariato e tempo libero; capacità di conquistare consapevolezza rispetto alle proprie qualità, abilità e competenze; senso di realtà e capacità di costruirsi progetti realizzabili; capacità di differire la soddisfazione per raggiungere traguardi più

significativi e a lungo termine; capacità di analizzare il proprio agire in riferimento alla legalità avviandosi verso una conquista progressiva di eticità; rivedere la propria esistenza sull'asse della progettualità che includa la libertà da, di e per; abbandonare la logica di predestinazione per afferrare con le proprie mani il futuro; coltivare la speranza.

Si tratta, ovviamente, di obiettivi e linee indicative molto 'alte', ma necessarie per acquisire uno sguardo più ampio e inclusivo di una fascia che si presenta con livelli di maturità, esigenze formative, bisogni di sviluppo molto differenziata. In questa direzione, un altro principio da tenere fermo è la personalizzazione degli interventi e dei progetti in quanto ogni soggetto è unico, originale, irripetibile e diverso e pertanto altrettanto unici, originali, irripetibili e diversi sono i bisogni, le esigenze e le domande educative implicite. Comprendere le ragioni di alcune richieste e/o esigenze dei giovani adulti è una necessità intrinsecamente educativa e pedagogica.

Ci vorremmo soffermare su due linee di indirizzo in particolare: a) la riflessione e b) la progettualità che includa la libertà da, di e per.

a) La riflessione dovrà essere incentivata a partire prima di tutto dal riflettere sulle esperienze, sui momenti di vita comune, sulle regole; poi sarà necessario spostare l'asse di attenzione sulle esperienze del passato per favorire un distanziamento da queste e promuovere l'immaginazione creativa sul proprio sé; infine, sarà necessario far fare esperienza di progettazione perché solo così si impara anche a progettarsi.

b) La progettualità da costruire dovrà partire da: la libertà da, ossia dall'analisi dei condizionamenti e di ciò che impedisce di cambiare; la libertà di: ossia il gioco di immaginazione che promuove il scegliere 'chi vogliamo essere' unito alla libertà per che è la libertà di costruire un progetto per sé includendo anche gli altri, quindi considerando le conseguenze sul prossimo e sulla società del proprio progetto e coniugando libertà e responsabilità.

Dobbiamo chiederci, alla luce di quanto emerso, se la collocazione di questi soggetti di età compresa tra i 18 e i 25 all'interno del penale minorile abbia un senso. Risulta forse meno problematico l'inserimento della fascia 18-21, ma certamente la fascia 22-25 diventa più complessa da gestire: sarebbe opportuno, a questo proposito, verificare

anche cosa ne pensano i minorenni di questa convivenza con gli infra-venticinquenni. Alcuni detenuti infra-venticinquenni provenienti dal carcere adulto hanno vissuto molto negativamente questo inserimento, dichiarando che preferivano il carcere adulto. In generale alcuni detenuti non apprezzano il fatto di essere in un carcere minorile perché si sentono più controllati e sotto pressione, con il 'fiato sul collo', anche se capiscono che potrebbe essere per loro una chance diversa e non tollerano positivamente la presenza dei soggetti di 14-18 anni. L'inserimento crea in loro una sorta di spaesamento, soprattutto per coloro che hanno già sperimentato il carcere adulto perché le regole sono chiare, ma il clima è più soft e, con le parole di un detenuto, «...è normale se qua, gli assistenti fanno/danno confidenza fanno scherzare con i ragazzi – è normale che qualche giorno qualche ragazzo fa qualche cavolata e prende il rapporto ed è più facile prendere rapporti qua che al maggiorenni perché al maggiorenni non prendi mai rapporti».

Ci sembra necessario, quindi, valutare alcune elementi:

- prima di decidere se spostare un adulto nel carcere minorile è necessario condurre un colloquio approfondito che ne chiarisca i motivi e le opportunità e che descriva, al detenuto, il contesto in cui verrà inserito, valutando con il soggetto interessato l'opportunità di questo spostamento;
- sarebbe ottimale cercare di proporre attività che non siano solo per 'passare il tempo', ma di cui possano intravedere chiaramente l'utilità; sarebbe opportuno, quindi, proporre attività semi-professionalizzanti e indirizzate su progetti che li vedano coinvolti come protagonisti attivi, con l'opportunità anche di ragionare sul progetto stesso per migliorarlo: questo non solo motiva i soggetti, ma li aiuta a riflettere, a progettare, a incanalare le proprie energie verso un obiettivo e a imparare a differire la soddisfazione, misurandosi anche con il principio di realtà;
- lasciare qualche spazio di autonomia e di auto-organizzazione, con un po' di vigilanza, affinché sperimentino un certa indipendenza e maturino anche la possibilità di richiedere aiuto e sostegno: se il sostegno è sempre costantemente offerto, non si dà spazio alla persona di imparare a contare positivamente sugli altri e a vedere il contesto carcerario anche come un ambiente di opportunità né di comprendere che essere adulti è sì

divenire autonomi, ma anche saper cercare le risorse intorno a sé per risolvere i propri problemi;

- qualche detenuto dice che “c’è poco spazio per riflettere” altri dicono il contrario: in ogni caso, occorre favorire la capacità di riflessione non solo sul reato commesso e sulla propria storia di illegalità, ma anche sul senso delle proposte, su ciò che si è imparato, sulle competenze acquisite, oltre che sulle ansie e sulle paure per evitare vissuti fallimentari;

- provare a organizzare brevi uscite sul territorio e a creare più occasioni di contatto con l’esterno sia attraverso i volontari, sia proponendo momenti di incontro, spettacoli, tavole rotonde, attività con qualche associazione, tornei;

- le presenze professionali sono state comunque valutate molto positivamente, soprattutto nell’area penale esterna: alcuni giovani adulti hanno indicato educatori, assistenti sociali o datori di lavoro come incontri positivi che hanno permesso di dare una svolta alla propria vita.

Infine, servono un accompagnamento e un sostegno costanti per aiutare la persona a vedersi positivamente, a tener fede agli impegni, a non scoraggiarsi: occorrono strategie in grado di coltivare autostima e autoefficacia, insieme al sentimento della speranza.

Chiudiamo con un’osservazione centrale per la possibilità di riuscita degli interventi che consiste nell’atteggiamento degli educatori e delle persone con cui verrà in contatto: l’ottimismo pedagogico che impegna l’educatore a credere

nelle possibilità di cambiamento del soggetto. Più ancora, poiché l’ombra del fallimento oscura costantemente l’orizzonte della speranza dei giovani adulti coinvolti in attività criminali, confermiamo come necessario l’atteggiamento dell’educatore come soggetto capace di coltivare speranza. Questo atteggiamento chiede che l’educatore sia in grado di: sperare al posto loro in quanto spesso sono incapaci di nutrire speranza e necessitano di un educatore che creda nella loro capacità; sperare per loro, intessendo costantemente trame educative per promuovere educabilità e speranza; sperare con loro ossia sostenerli costantemente, incoraggiando gli sforzi e offrendo momenti di verifica dei traguardi raggiunti. Perdere la speranza vuol dire gettarli nella disperazione¹⁸: qui si apre tutto il capitolo delle competenze per gli educatori della giustizia e del bisogno di supervisione e tempi per la gestione di competenze collettive che sostengano la capacità di sperare nell’educabilità dell’essere umano¹⁹.

LORENA MILANI
University of Turin

¹ Si ringraziano le dott.sse Patrizia Barone, Ilaria Volgarino e Martina Vassallo per il lavoro di somministrazione e raccolta delle interviste.

² Nella vastissima letteratura esistente, per dovuta sintesi, segnaliamo alcuni testi per approfondire: I. Baviera, *Diritto minorile, vol. I: I soggetti – Le istituzioni*, Giuffrè, Milano 1976; G. De Leo, *La giustizia dei minori. La delinquenza minorile e le sue istituzioni*, Einaudi, Torino 1981; V. Nuti, *Discoli e derelitti. L’infanzia povera dopo l’Unità*, La Nuova Italia, Firenze 1982; G. De Leo, *La devianza minorile. Metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento*, NIS, Roma 1990; A. C. Moro, *Erode fra noi. La violenza sui minori*, Mursia, Milano 1998; L. Milani, *Devianza minorile. Interazioni fra giustizia e problematiche educative*, Vita & Pensiero, Milano 1995; S. Antonio, *La giustizia minorile nel Novecento Dall’Associazione «C. Beccaria» ai tribunali minorili in Italia: biografia di un’istituzione*, Unicopli, Milano 2007; E. Tommaselli, *Giustizia e ingiustizia minorile. Tra profonde certezze e ragionevoli dubbi*, FrancoAngeli, Milano 2015.

³ Per una lettura critica del concetto di adolescenza prolungata, si veda: V. Orlando, *Realtà giovanile e provocazioni educative*, in M. L. De Natale, *Pedagogisti per la giustizia*, Vita & Pensiero, Milano 2004, pp. 877-896.

⁴ Si tratta della Legge dal titolo: «Disposizioni urgenti in materia di rimedi risarcitori in favore dei detenuti e degli internati che hanno subito un trattamento in violazione dell’articolo 3 della convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali, nonché di modifiche al codice di procedura penale e alle disposizioni di attuazione, all’ordinamento del Corpo di polizia penitenziaria e all’ordinamento penitenziario, anche minorile» Testo del decreto-legge 26 giugno 2014, n. 92 (in Gazzetta

Ufficiale - serie generale - n. 147 del 27 giugno 2014), coordinato con la legge di conversione 11 agosto 2014, n. 117. La legge, spesso chiamata ‘svuota-carceri’, ha come obiettivo il miglioramento delle condizioni di vita dei detenuti: in questa prospettiva, si è applicato il criterio di spostare i detenuti infra-venticinquenni negli Istituti Penali Minorili, affidandoli ai CGM, considerando l’età in cui i soggetti avevano compiuto il reato (dai 14 ai 18 anni di età) come criterio per determinare il luogo nel quale doveva avvenire il trattamento, ossia il contesto penale minorile.

⁵ I. Mastropasqua, N. Buccellato, C. Colicelli (eds.), *Giustizia minorile e giovani adulti*, Gangemi Editore, Roma 2015.

⁶ Sulla questione delle urgenze e delle emergenze in educazione e nella progettazione, si veda: L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino 2013, pp. 146-153.

⁷ Per i concetti di incontro, evento ed esperienza in educazione si veda: L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 77-84.

⁸ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.

⁹ D. Demetrio, *Educazione degli adulti. Gli eventi e i simboli*, CUEM, Bologna 1996.

¹⁰ D. Demetrio, *La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 2002; R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002; P. Sorzio, *La ricerca educativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma 2005; R. Cipriani, C. Cipolla, G. Losacco, *La ricerca qualitativa fra tecniche tradizionali ed e-methods*, FrancoAngeli, Milano 2013.

¹¹ D. Demetrio, *L’educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Carocci, Roma 1995; V. Orlando, M. Pacucci, *La paura di volare. Il difficile passaggio all’adulthood dei giovani italiani*, Elledici, Torino 2011.

¹² C. Secci, *Modelli di adultità. Problematiche dell’educazione*, Armando Roma, 2006.

¹³ H. S. Becker, *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, EGA, Torino 1982.

¹⁴ E. Goffman, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell’esclusione e della violenza*, Edizione di Comunità, Torino, 2011.

¹⁵ L. Milani, *Resilienza ed educazione in disagio. Riuscire a volare sfruttando le correnti*, in L. De Natale, *Pedagogia e giustizia*, I.S.U., Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2006, pp. 107-148.

¹⁶ P. Bertolini – L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 180-183.

¹⁷ A. Mariani (Ed.), *I giovani adulti. L’educazione che non c’è più, la formazione che non c’è ancora*, Unicopli, Milano 2004.

¹⁸ P. Freire, *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino 2008.

¹⁹ L. Milani, *Costruire competenze professionali nelle periferie dell’intercultura e della devianza minorile. Il caso del CGM di Torino*, in «MeTis», 2013, III, 2, pp. 35-40.

Il lavoro esterno tra attese e riscatto: la voce dei detenuti

The external work between expectations and redemption: the prisoners' voice

ROSA VEGLIANTE, ANTONIO MARZANO

This paper addresses the issue of the rehabilitation of prisoners engaged in external jobs, as stipulated by Article 21 of the Italian Law 354/1975. According to some historical and pedagogical reflections on the prison, it is possible to understand the evolution of educational pathways and the different conception of work during the transition from the “obligation” to an “opportunity” of social redemption. Thus, it was decided to adopt a hermeneutic approach based on biographical interviews, in order to understand expectations, perceptions and mental representations of prisoners. The involved structure has been the Social Cooperative “L’Approdo”, located in Avellino (Campania, Southern Italy).

Il lavoro nasce con l'intenzione di dar voce ad una realtà marginalizzata, quella della detenzione, a volte eccessivamente medializzata, con tratti difficilmente corrispondenti ad una descrizione oggettiva di un contesto che solo chi tocca con mano può trasferire e consegnare a chi si pone in ascolto. Il mettersi in ascolto, lasciando parlare i protagonisti di un percorso rieducativo, è uno degli espedienti per affrontare la questione. Il tema della formazione, del lavoro tra aspettative e attese dei detenuti, può essere letto e inteso da angolazioni differenti, con rimandi a trattati o fonti del settore che affrontano tali problematiche. Non a caso, la rieducazione delle persone detenute è oggetto di studi giuridici, sociologici, pedagogici che adottano, come comune denominatore, l'importanza di un processo di “ritorno all'educazione della responsabilità” quale forma di «restituzione del soggetto a se stesso»¹. Le attività rieducative in carcere, quali il lavoro, la formazione, le occasioni di volontariato, diventano l'unico modo per “evadere” da un luogo che, il

più delle volte, anziché migliorare i reclusi li incattivisce, ragion per cui gli interventi socio-educativi assumono i connotati di un farmaco da somministrare durante la terapia curativa. Attraverso la narrazione è possibile cogliere l'unicità di pensiero di chi vive una particolare condizione per risalire ad una rappresentazione socio-culturale specifica di quel determinato vissuto, nonché attivare un processo di formazione che assume i tratti dell'autoriflessione. Sulla scorta di queste premesse, il nostro obiettivo è stato quello di coinvolgere i detenuti, impegnati in lavori esterni al carcere, per comprendere un microcosmo che, nel caso specifico, è rappresentato dalla relazione che si instaura tra il “dentro” (carcere) e il “fuori” (il territorio) utilizzando un approccio qualitativo e servendosi dell'intervista aperta non direttiva focalizzata, conosciuta anche come intervista biografica, per “rintracciare” le percezioni e le aspettative di coloro che, in maniera diretta o indiretta, vivono l'esperienza lavorativa durante il percorso rieducativo.

Il carcere da sistema punitivo a luogo rieducativo

Nel tempo si è assistito ad una metamorfosi del sistema punitivo; da forme crudeli di punizione corporale, di repressione o soppressione dei beni e dei diritti sociali, quali la vita, il denaro, l'integrità fisica, si è affermato un lento processo di umanizzazione del reo. Inizialmente il carcere nasce come struttura attigua al tribunale, la cui funzione è di custodia provvisoria per imputati in attesa di giudizio, e verso la metà del XVIII secolo si trasforma in contesto di espiazione delle pene². Significativo è l'intervento del filosofo Cesare Beccaria che verrà accolto a livello nazionale ed europeo. L'Autore nella sua opera del 1764, *Dei delitti e delle pene*, riconosce l'atrocità di una pena duratura, unico mezzo di prevenzione sociale, piuttosto che di una condanna a morte immediata.

Non è l'intensione della pena che fa il maggior effetto sull'animo umano, ma l'estensione di essa; perché la nostra sensibilità è più facilmente e stabilmente mossa da minime ma replicate impressioni che dà un forte ma passeggero movimento. L'impero dell'abitudine è universale sopra ogni essere che sente, e come l'uomo parla e cammina e procaccia i suoi bisogni col di lei aiuto, così l'idee morali non si stampano nella mente che per durevoli ed iterate percosse³.

È da allora che il carcere cessa di essere luogo di afflizione, divenendo così luogo di rieducazione. In Italia l'istituzionalizzazione del carcere, come spazio di internalizzazione del colpevole, il quale privato della libertà viene sottoposto a metodi di sorveglianza e punizione, risale al periodo pre-unitario. Con l'approvazione del Codice Rocco, nel 1930, si opera anche a livello strutturale e fisico un'adeguata separazione tra il mondo carcerario e il mondo esterno. Ciononostante, in quell'occasione vengono enunciate tra le principali attività consentite e finalizzate al trattamento il lavoro, l'istruzione e le pratiche religiose. Sull'onda delle rivolte nazionali, contrassegnate dalle lotte socio-politiche, viene imposta la riforma del 1975. La *ratio* della Legge n. 354 del 1975 ha inteso siglare il passaggio dalla vigilanza al trattamento rieducativo, attuando i dettati costituzionali dell'art. 13, inerente l'inviolabilità della libertà della persona, e dell'art. 27 che recita: «Le pene non possono consistere in

trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato». L'ordinamento penitenziario avvalorava l'istruzione, il lavoro, le attività culturali, ricreative e sportive, la religione, quali dimensioni fondamentali su cui si fonda il trattamento⁴, contribuendo al reinserimento sociale del detenuto. Con il passare degli anni la legge ha subito un'evoluzione che è consistita in piccoli interventi di restringimento, basti citare la Legge Gozzini del 1986, che amplia le misure alternative alla pena prevedendo l'apertura a esterni all'istituto penitenziario nella gestione di attività lavorative e formative⁵, così come la Legge Simeoli-Saraceni del 1998, che riprende le intenzioni proposte dalla legge precedente ed estende le misure alternative a tutti i soggetti in esecuzione delle pene e, in più, vi propone il non ingresso a chi, dal carcere, potrebbe sortire un effetto depersonalizzante, sino al Regolamento del 2000⁶ che introduce dei miglioramenti nella gestione quotidiana del detenuto. In esso si presta maggiore attenzione ai diritti più intimi della persona, con particolare riferimento ai rapporti con i familiari, alle caratteristiche dei locali di detenzione e alle norme igienico-sanitarie, all'istruzione e formazione professionale e all'organizzazione dell'attività lavorativa con il coinvolgimento di imprese esterne⁷. Nella Raccomandazione sulle regole penitenziarie europee, adottata dal Consiglio dei Ministri nel 2014, viene concesso l'accesso al lavoro e alla formazione anche per i detenuti pericolosi:

Le persone in detenzione preventiva di sicurezza dovrebbero potersi dedicare ad attività significative e dovrebbero poter accedere ad un lavoro e ad una formazione in conformità con i principi stabiliti nella Raccomandazione Rec (2006) 2 sulle Regole Penitenziarie Europee⁸.

La volontà di ripercorrere, seppur brevemente, l'*excursus* normo-giuridico è dettata dall'interesse di ricostruire una cornice, entro la quale, inserire i temi caldi della formazione e del lavoro, in un contesto in cui rappresentano le uniche forme di recupero del reo. Nel processo di umanizzazione dell'uomo, *télos* delle azioni educative, l'istruzione e il lavoro diventano i mezzi attraverso i quali si materializzano nella pratica l'intenzionalità e la responsabilità, insite nel processo rieducativo. Volendo risalire all'etimologia della parola

lavoro, il corrispettivo latino *labor*, tradotto con fatica, viene associato alla radice sanscrita *labh* che, in senso figurato, sta per desiderio, intento; in tal modo si restituisce un significato che è più della somma delle parti di cui si compone, è espressione teoretico-pratica. Tale dicotomia viene sostenuta da Bertagna⁹, il quale definisce il lavoro “pensiero manuale”, pensiero in atto, espressione dell’integrità umana nelle sue differenti dimensioni, spirituale ed educativa.

Il lavoro non consiste solo in una manifestazione esterna, ma è un cammino interiore mediante il quale le persone sviluppano le proprie potenzialità, le proprie attitudini¹⁰. Il diritto alla formazione al lavoro di ogni essere umano viene dichiarato da Moscato¹¹ che, sulla base delle teorie classiche e delle esigenze desunte dalle esperienze ricavate dai contesti, avverte l’esigenza di attivare una rinnovata progettualità educativa che adotti quali criteri di riferimento la conoscenza, la socialità, la capacità di condotta umana e il lavoro. Significativo al riguardo è il lavoro che, connesso all’educazione, diviene il «mezzo della continuità sociale della vita»¹². Le credenze, gli ideali, le speranze della felicità vengono rigenerati attraverso il rinnovamento dell’esistenza¹³. Il lavoro è un aiuto efficace che consente all’uomo di immettersi nel contesto sociale e di realizzarsi sia professionalmente, sia personalmente. Come afferma Gentile, «l’uomo reale, che conta, è l’uomo che lavora»¹⁴.

Di recente, si sono conclusi gli Stati Generali dell’esecuzione penale (18-19 aprile 2016) con i relativi diciotto tavoli tematici e, nello specifico, il tavolo 8 ha affrontato la questione inerente il Lavoro e la Formazione¹⁵. In esso viene dichiarato il passaggio dal concetto di “obbligatorietà” del lavoro alla condizione di “opportunità” da garantire al detenuto; questa transizione mira ad esplicitare che, tra le idee principali che hanno guidato l’impostazione degli Stati generali, si rintraccia il voler responsabilizzare il detenuto-persona già a partire da un’operazione di svecchiamento della terminologia utilizzata dall’ordinamento, per “normalizzare” un contesto che è parte integrante del territorio. La “pulizia linguistica” diventa la prima forma di cambiamento da attuare per restringere il *gap* tra il soggetto recluso e la realtà esterna, ciò significa esperire già tra le mura quel quotidiano lavorativo che tipizza la vita dell’uomo

inserito nella società. Tale proposta si ricollega alla regola 96 contenuta nella *Mandela Rules* del 2015 in cui viene riportato il passaggio dal lavoro come obbligo all’opportunità lavorativa offerta.

Sentenced prisoners shall have the opportunity to work and/or to actively participate in their rehabilitation, subject to a determination of physical and mental fitness by a physician or other qualified health-care professional. Sufficient work of a useful nature shall be provided to keep prisoners actively employed for a normal working day¹⁶.

Il lavoro esterno viene sancito dall’articolo 21 dell’Ordinamento Penitenziario, che ammette al lavoro i condannati internati ed imputati sin dall’inizio della detenzione per svolgere attività lavorativa, dando la possibilità di frequentare corsi di formazione professionale, di prestare attività a titolo volontario e gratuito in progetti di pubblica utilità in favore della collettività da svolgere presso lo Stato, le regioni, le province, i comuni, le comunità montane, le unioni di comuni, le aziende sanitarie locali, o presso enti o organizzazioni, anche internazionali, di assistenza sociale, sanitaria e di volontariato.

A livello normativo sia la modifica della legge 381/1991, sia la Legge Smuraglia n. 193/2000 disciplinano le attività svolte dalle cooperative sociali, imprese pubbliche o private, come risposta proveniente dal territorio ai differenti compiti trattamentali, formativi, di qualificazione professionale e di gestione lavorativa dei detenuti. Le cooperative sociali, nelle due tipologie¹⁷, nascono con lo scopo di svolgere attività di promozione umana e di integrazione sociale e, tra le tante *mission*, vi è l’inserimento lavorativo di persone svantaggiate. Nel caso in questione, viene offerta la possibilità lavorativa ai condannati ammessi alle misure alternative alla detenzione ex artt. 47, 47 bis, 47 ter e 48 dell’Ordinamento Penitenziario 354/1975. Con la Legge Smuraglia viene altresì ridefinita la categoria di lavoratore svantaggiato rispetto alla normativa del 1991, che non contemplava tra i soggetti svantaggiati i detenuti comuni. Per questo motivo, con tale normativa vi rientrano non solo coloro ammessi alle misure alternative al carcere, ma anche gli internati degli istituti penitenziari, i condannati e coloro che svolgono lavoro all’esterno.

La rappresentazione del lavoro nelle narrazioni dei detenuti

L'accesso al mondo del lavoro, come poco sopra accennato, è tra le opportunità perseguite dalle cooperative che sono tenute ad agire nell'interesse della collettività attraverso l'integrazione e avviando un percorso progressivo di emancipazione¹⁸. La funzione formativa si concretizza in un coinvolgimento attivo del detenuto, inserito in un progetto di risocializzazione, in vista di una ri-nascita personale e consapevole in una prospettiva di *lifelong lifewide learning*, con l'obiettivo di evitare generalizzazioni, cogliendo la specificità del singolo. In linea con quanto dichiarato da Alberici¹⁹, nell'ambito dell'educazione permanente degli adulti, le attività formative vengono tripartite in formali, informali e non formali²⁰ e in esse vi rientrano le attività a carattere compensativo che si rivolgono ad adulti "svantaggiati", le attività destinate ai lavoratori aziendali e ai neo assunti e la formazione continua. In quest'ottica, il lavoro si traduce in una specifica qualificazione e formazione professionale dei detenuti.

Scopo dell'articolo è quello di riportare, attraverso la "voce" dei detenuti, la realtà vissuta, percepita e praticata dai lavoratori in "articolo 21" presso la Cooperativa sociale *L'Approdo*, sita in Avellino. Questo viene rinforzato dal binomio linguaggio-formazione che consente di coniugare la dimensione diacronica con quella sincronica, suffragando la relazione esistente tra il soggetto e la sua storia. Burza, parafrasando Colicchi, sostiene al riguardo che:

il rapporto della formazione con la storicità ci consente di tracciare una *via linguistica* alla formazione che, per un verso, permette l'emancipazione da ottiche normative e, per altro verso, introduce all'apertura e alla possibilità della mediazione tra una soggettività e un'oggettività posti nella storicità dell'esperienza²¹.

La narrazione gioca un duplice ruolo di trasmissione esterna e rappresentazione interna poiché, attraverso il farsi del racconto, l'adulto (in questo caso il detenuto) ci restituisce un vissuto, colmo di significati e di rappresentazioni simboliche, espressione di un contesto specifico di appartenenza. La narrazione, a sua volta,

necessita di una specifica competenza che si esprime in una duplice natura: nella tendenza ad "attribuire significati", sulla base della cultura di appartenenza, e nella "negoiazione" degli stessi attraverso l'interazione con gli altri.

L'attitudine a narrare la propria esperienza di vita, sulla base delle dimensioni sociali e individuali, è insita nella natura umana, del resto le narrazioni consentono di costruire una visione di noi stessi e del mondo. Secondo Bruner²² la pratica narrativa implica la "comprensione", in quanto le storie contengono dei significati che sono intransigentemente multipli, espressione di differenti prospettive in grado di fornire una conoscenza articolata dal punto di vista umano e sociale. La narrazione diviene uno strumento conoscitivo efficace ed esteso che integra la spiegazione e l'argomentazione, in grado di ricostruire la propria esistenza, mediante momenti di interscambio e di condivisione. La "parola" funge da mezzo attraverso il quale l'individuo manifesta l'intimo, la parte latente che è intrisa di senso²³.

Il racconto di vita rappresenta il nucleo dell'approccio autobiografico o biografico che si inserisce nell'ambito dei metodi di ricerca qualitativa in educazione e del quale ci si avvale sia per scopi autoformativi, sia come strategia formativa in cui «l'occasione per raccontarsi e il modo di raccontarsi consentono al soggetto di definire se stesso, la propria cultura, la propria lettura di altre culture, permettendo così di esercitare la memoria a varie strategie cognitive»²⁴. Per analizzare la soggettività del narratore, i modelli relazionali messi in atto, gli stili cognitivi e cogliere le trasformazioni dell'identità nel tempo, si ricorre all'intervista biografica, uno strumento che scava in profondità per far emergere la complessità del fatto umano. Dal punto di vista metodologico, l'approccio autobiografico si differenzia dagli altri metodi di ricerca perché, come sottolinea Demetrio²⁵, ciò che lo caratterizza è il coinvolgimento reciproco che si viene a creare tra intervistatore e intervistato, entrambi si lasciano trasportare dal racconto della propria storia e della personale esperienza sino a creare una "comunione di storie", che alcuni definiscono "accoppiamento comunicativo" e che diviene la condizione necessaria per instaurare un clima disteso e positivo. Fondamentale è il ruolo del conduttore dell'intervista che deve sollecitare il

discorso, selezionare i temi caldi, individuare il contesto dell'intervista, analizzare i contenuti verbali e non verbali della comunicazione, per risalire all'immagine di sé che restituisce l'intervistato.

L'individuo marginalizzato si ri-costituisce in quanto persona grazie all'apporto fornito dalla comunità sociale, composta dalle istituzioni, dalla scuola, dalla famiglia, dal territorio, dal quartiere e dal patrimonio culturale, ossia dal sapere, dalla conoscenza e dalla tradizione, attraverso l'ausilio di esperti della formazione che si avvalgono di strumenti che facilitano "l'apprendimento trasformativo"²⁶. Potremmo leggere la rieducazione in termini trasformativi, ovvero ridefinire il modo di percepire abituale e di comprendere il mondo del detenuto che, collocato in una posizione disorientante e marginale, sia in grado di trasformare le sue prospettive di significato in vista di esperienze più inclusive, permeabili ed aperte all'integrazione dei nuovi ruoli, imposti dalla nuova prospettiva²⁷. Il trattamento rieducativo, dunque, si fonda su una revisione critica del reato commesso e, mediante una valutazione educativa positiva, fissa tra i suoi obiettivi la partecipazione alle iniziative formative e lavorative²⁸.

Il recupero sociale del detenuto mira ad assicurare la dignità umana²⁹, ragion per cui emerge l'esigenza di rivolgersi e confrontarsi con gli attori principali inseriti in un percorso di recupero. Si avvia un processo riflessivo nel momento in cui si prende coscienza delle proprie responsabilità e aspettative per attuare quel principio personalistico, secondo il quale «un diritto penale, a tutela della conservazione, dignità e sviluppo della persona deve restare inderogabilmente ancorato al principio personalistico-solidaristico, della centralità della persona umana, traendone tutti i corollari sui modi di concepire e utilizzare i propri mezzi»³⁰. I diversi modi di declinare la narrazione nei contesti educativi, formativi e lavorativi implica un processo trasformativo. Secondo Formenti, tre azioni risultano significative ai fini della formazione: scrivere, leggere e conversare. «Qualsiasi riflessione teorica, metodologica ed epistemologica sulla cura autobiografica parte da queste tre azioni e dai loro intrecci»³¹. Mediante il racconto si stabilisce un vero e proprio circolo vizioso tra auto-formazione, conoscenza di sé e ristrutturazione personale.

La narrazione è essa stessa azione; per questa ragione, l'unico modo per esperire il sistema di attese del "soggetto agente" nella storia avviene attraverso il coinvolgimento diretto di chi vive un determinato contesto, attribuendo significati «a ciò che fa e a ciò che è»³². Attraverso tale dispositivo, si presentano non soltanto le azioni, ma si restituisce una testimonianza del proprio Sé, le azioni riferite e gli stati d'animo descritti forniscono una doppia rappresentazione del parlante e del posizionamento³³. Il Sé si ricontestualizza sia nella situazione in cui si sono dipanati gli eventi, attraverso un ritorno al passato, "all'allora", sia nel momento in cui viene fatta la richiesta di resoconto, *hic et nunc*. In maniera inconsapevole, l'attore "agente" rivisita l'esperienza passata e la riadatta al presente in riferimento agli obiettivi di interesse³⁴. Le "narrazioni ontologiche", ossia le storie narrate dai protagonisti e che riportano l'identità dei soggetti, vengono interpretate e ricostruite attraverso le "narrazioni concettuali", che fungono da vocabolario antroposociologico, calato nel tempo e nello spazio³⁵. «Attore e protagonista dell'intervista narrativa rimane dunque l'intervistato al quale il ricercatore deve proporsi con interesse "sincero" e senza cercare di dirigere il corso dei pensieri e delle argomentazioni verso le sue categorie interpretative»³⁶. Ciò significa che l'oggetto, ossia la percezione del lavoro dal punto di vista dei detenuti, può essere compreso solo in rapporto al contesto di riferimento. In questo caso, si è utilizzato un approccio ermeneutico-fenomenologico che ha contribuito a ridurre la distanza tra il "singolo" e il dato generalizzato; la vita quotidiana preferisce l'analisi del micro, del particolare, l'adozione di un orientamento di tipo ideografico e descrittivo³⁷.

In tale *framework* si inserisce l'esperienza della Cooperativa sociale di tipo B, *L'Approdo*, volta all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate, il cui oggetto sociale è «il perseguimento dell'interesse generale della comunità alla promozione umana ed alla integrazione sociale dei cittadini e dell'esclusivo perseguimento di finalità di solidarietà»³⁸. L'idea di cooperazione nasce per volontà della Caritas diocesana di Avellino nel 1998, con l'obiettivo di dare concretezza a interventi sul disagio sociale. Gli operatori, dipendenti e volontari³⁹, operano all'interno e all'esterno della Casa Circondariale di

Bellizzi Iripino, con lo scopo di trattare l'esecuzione penale non in termini di "strutture murarie" ma di "infrastrutture sociali" (Progetto *Liberare La Pena* del 2016). *L'Approdo* ha accolto lo spirito della riforma penitenziaria, che pone al centro l'aspetto rieducativo e di recupero delle persone detenute. Tra i percorsi attivati dalla cooperativa si menzionano: l'affidamento ai servizi sociali, in collaborazione con l'Ufficio esecutivo penale esterno (UEPE), i permessi premio e il lavoro esterno, secondo quanto previsto dall'art. 21. La selezione del lavorante avviene attraverso la collaborazione diretta con l'*équipe* interna⁴⁰, a cui partecipano anche i volontari del gruppo carcere Caritas e gli operatori della cooperativa che conoscono il detenuto, attraverso la relazione educativa stilata dall'educatore e il contatto diretto in istituto e in permesso premio presso le strutture Caritas. Per ogni detenuto viene stilato un programma di lavoro personalizzato, i cui compiti vanno dalla raccolta degli abiti usati (una parte dei quali è destinata ai detenuti della Casa Circondariale di Bellizzi Iripino, un'altra per la distribuzione della Caritas e infine per l'autofinanziamento del servizio), a lavori di pulizia e disinfestazione, a piccole manutenzioni edili e attività di centralino e portineria presso il Duomo di Avellino. La maggior parte di essi inizia la giornata lavorativa con l'uscita dal carcere alle ore 7 e la permanenza nell'ente di accoglienza per l'intera giornata, sino al rientro previsto per le ore 21. I detenuti sono impegnati sia in attività di lavoro retribuito, sia in attività di volontariato.

Agli inizi di maggio 2016, la Cooperativa accoglie 7 lavoranti: 2 in articolo 21, 3 ex detenuti e 2 in affidamento ai servizi sociali. Come dichiarato nella premessa del contributo, ci si è avvalsi dell'intervista biografica, quale «spazio potenzialmente creativo tra le persone, che richiede attenzione per gli aspetti emotivi oltre che di discernimento»⁴¹. Alla narrazione viene conferito il potere di ricostruire e organizzare il proprio percorso esistenziale, così da ricondurlo:

all'interno di una trama significativa dove le esperienze sono imprescindibilmente legate l'una all'altra. Così facendo l'individuo è in grado di costruire una propria sintassi interiore. E come la sintassi è la struttura che coordina fra loro le frasi, tutta la nostra esistenza è un lungo viaggio alla ricerca di quella costruzione sintattica dalla quale dipende la

possibilità di comprendere noi stessi e di essere compresi dagli altri⁴².

Il deviante riafferma la propria presenza nel mondo attraverso le sue parole⁴³, in tal modo diventa attore e personaggio che interpreta in prima persona la sua esistenza⁴⁴. Di conseguenza, affidarsi al racconto del soggetto marginale, che vive una condizione passiva e di spersonalizzazione, significa indurlo all'attivismo e avviarlo ad un processo che è sia metacognitivo, autoriflessivo, formativo, sia trasformativo.

L'aver condotto interviste presso la Cooperativa indicata ha consentito di trasferire l'unicità e la singolarità dell'esperienza lavorativa vissuta da chi, in prima persona, vive e prova il trattamento rieducativo attraverso il lavoro tra attese e forme di riscatto. Rilevante, ai fini dell'approccio utilizzato, è la comunicazione verbale e non verbale che si trasforma in un momento volto a ricostruire e formare l'identità e personalità del soggetto intervistato⁴⁵. Il focus dell'intervista verte sul significato attribuito al lavoro sia a livello diacronico sia a livello sincronico, ossia prima dell'ingresso in carcere e durante la permanenza. La traccia dell'intervista ha previsto domande aperte, o generative⁴⁶, così formulate: «Che significato ha per te il lavoro? Come vivi il rientro in carcere dopo la giornata lavorativa? Quali sono le tue aspettative future?». In esse la direttività e la standardizzazione tendono a decrescere per lasciare fluire liberamente gli intervistati. Un'intervista così pensata implica la condivisione di un filo conduttore, di un tema dominante che, al contempo, dà avvio al processo narrativo e conduce alla finalità della ricerca. Portare alla luce il mondo dell'intervistato, senza alterare il senso che gli viene attribuito, consente di registrare l'insieme degli elementi che compongono la complessità del tema trattato. Chi narra la propria storia ricostruisce il proprio vissuto e ciò non significa ritornare indietro nel tempo; l'autobiografia non può essere ridotta al solipsismo e al mero soggettivismo di tipo autoreferenziale.

Le interviste, della durata di circa 35 minuti ciascuna, si sono svolte nel mese di aprile 2016, previa autorizzazione da parte della Cooperativa accogliente e accettazione dei detenuti a voler narrare la propria storia. Dall'analisi delle 5 narrazioni è emersa l'importanza attribuita al lavoro quale forma di riscatto sociale, di espiazione della pena e

di valorizzazione della persona nei termini di utilità, di dignità, di *conditio sine qua non* l'uomo non avrebbe ragione di esistere. Di seguito si riportano alcuni stralci che enfatizzano questi aspetti⁴⁷.

Idris (nigeriano): “il lavoro ha un'importanza personale”.

Ola (senegalese): “si lavora per una dignità umana. Il lavoro mi ha fatto sentire una persona utile. Il lavoro è importante sia per fini economici che personali”.

Antonio (italiano): “il lavoro rappresenta una forma di reinserimento, perché stare chiuso in carcere ti incattivisce, ti senti come un cane legato... il lavoro in generale è importante ma all'interno diventa essenziale perché ti permette di evadere e di non pensare alla condizione [di detenzione]. Nel penale il lavoro diventa la prima forma di rieducazione, ti fa sentire utile anche ai fini economici. Il lavoro in Cooperativa mi ha dato l'occasione di conoscere nuove persone, ragazzi del servizio civile, volontari e di riacquistare i legami persi negli anni”.

Habib (nigeriano): “Il lavoro è essenziale. Se avessi avuto la possibilità di svolgere un lavoro non sarei entrato in carcere... è brutto per un uomo non lavorare, non sentirsi utile. La difficoltà di non avere lavoro, da quando sono in Italia, mi ha portato a sbagliare”.

Francesco (italiano): “il lavoro ti consente di evadere e di allontanarti da una realtà deprivata”.

Per alcuni il lavoro è sinonimo di miglioramento. “Il lavoro mi ha dato la speranza di cambiare”, afferma Idris, per poter riprogettare il proprio futuro in maniera propositiva. Gli intervistati vivono il rientro in carcere in maniera negativa, ma si considerano dei privilegiati rispetto ai propri compagni di cella, costretti a trascorrere l'intera giornata in un contesto che, come è emerso dai racconti, diventa l'intensificazione del male, una scuola di malavita. Significative al riguardo sono le risposte fornite, inerenti le sensazioni provate al termine della giornata lavorativa condotta all'esterno dell'istituto.

Idris: “Il rientro è sofferenza, il carcere significa rabbia perché, a volte, condanna senza comprendere la situazione vissuta, nella cella impari il male se non hai uno spirito forte”.

Ola: “Quando rientro in carcere dopo una giornata di lavoro mi sento in colpa come uomo e ripenso al fatto che sono l'unico della famiglia a stare dentro”.

Antonio: “Il rientro in carcere lo vivo male. La cella diviene un accumulo di nervosismo”.

Habib: “Mi sento più libero rispetto a chi sta dentro, come i miei compaesani che non fanno colloquio, non è facile vivere la lontananza dagli affetti”.

Francesco: “Il rientro all'interno del carcere dopo aver assaporato la libertà, ti fa ripensare al male fatto a te stesso e alle persone care, ai figli che sono l'unica ragione di vita”.

In merito al valore della formazione e del lavoro, quali strumenti capaci di smuovere gli animi dei reclusi e indirizzarli verso nuovi orizzonti, dominati dalla speranza di non reiterare le azioni devianti, la domanda conclusiva ha inteso delineare le eventuali prospettive future, caratterizzate dall'insieme delle attese e dalle aspettative maturate durante il percorso di detenzione. È emersa la volontà di riacquistare gli affetti persi, di guadagnare la stima e la fiducia nei confronti della propria famiglia, del contesto sociale, ciononostante si palesa la consapevolezza di essere stigmatizzato, di portare un marchio permanente che persiste sia a livello culturale, sia a livello personale. La fine della detenzione, in realtà, non finirà mai, ti perseguita per sempre; di conseguenza, la speranza nel cambiamento porta con sé un velo di tristezza e sofferenza che si ripercuote non solo su chi ha vissuto la personale esperienza di detenzione, ma anche sui propri cari che, il più delle volte, diventano vittime di un sistema giudicante. Nelle risposte fornite alla terza domanda, viene sottolineata l'importanza del lavoro come giustizia riparativa da incrementare nel territorio esterno all'istituto penitenziario, attraverso un maggiore coinvolgimento degli enti pubblici e privati nel processo di risocializzazione e reintegrazione della persona detenuta. Se ne propongono alcuni stralci.

Idris: “Vorrei lavorare in maniera onesta. Sono venuto in Italia per migliorare la mia condizione di vita, non avendo da sopravvivere e vivendo in difficoltà, ho accettato di guadagnare facile ma ho perso l'affetto dei cari. Il mio passato mi ha fatto perdere la madre della mia bambina. Qui non ho nessuno, l'unica speranza è di riabbracciare mia figlia e di poter riprendere gli

studi di avvocato, iniziati nel mio Paese, perché l'istruzione ti migliora ma temo di avere un'etichetta".

Ola: "Al termine della detenzione, vorrei porre fine alle ingiustizie subite. Non vedo la mia famiglia da ben 7 anni, sono in Senegal, e la voglia di riprendere i miei affetti è tanta. Ho sempre lavorato da venditore ambulante e sono venuto qui, in Italia, per portare avanti la mia famiglia".

Antonio: "Sono entrato in carcere a 18 anni, sono trascorsi 9 anni dall'ingresso, e la scuola e il volontariato mi hanno dato tanto, è importante avere delle aspettative future. Vorrei praticare sport per scaricare le tensioni accumulate, la cella diviene un accumulo di nervosismo. Tra un anno uscirò per riprendere il lavoro nella mia azienda di famiglia. È necessario l'aiuto da parte delle istituzioni soprattutto per chi non la fortuna, come me, di avere un lavoro sicuro. La sicurezza di un lavoro consente di non cadere negli stessi errori".

Habib: "Vorrei trovare un lavoro in zona, il lavoro è l'unico mezzo per non essere tentato di nuovo e che mi permette di allontanarmi dalla criminalità. Farei qualsiasi cosa, mi metterei a disposizione della Caritas, anche come volontario. È importante fare qualcosa e vorrei cambiare vita".

Francesco: "Trascorrere la giornata in una cella, come dei soggetti passivi, non ha nessun vantaggio. Nelle carceri italiane, il lavoro, l'istruzione, il volontariato diventano le uniche armi a disposizione per poter cambiare. Si può cambiare, secondo te, stando fermi e oziando tutto il giorno? L'emergenza carcere si risolve con l'aumento delle attività utili a chi vive questa realtà. Vorrei che tutti i detenuti avessero la possibilità di impegnarsi in formazione e lavoro".

Nelle storie di vita degli intervistati si coglie, quindi, l'esigenza di incrementare le occasioni lavorative durante il percorso di rieducazione sia all'interno del carcere, sia all'esterno. Formarsi professionalmente significherebbe, per loro, non reiterare quanto commesso e maturare la speranza di una vita diversa, condotta lontana dal contesto deviante. Dei 5 intervistati, 2 sono prossimi alla fine della pena e 3 sono ex detenuti; ciò che accomuna le loro storie è una condizione di malessere socio-economico di origine.

Riflessioni conclusive

Alla luce delle narrazioni riportate, viene rimarcata la necessità di agire a livello formativo nei contesti posti alle *periferie* territoriali, ma che sono parte di una realtà che non possiamo bandire o marginalizzare. È necessario il coinvolgimento degli enti sociali al fine di compartecipare all'opera di rieducazione, il carcere diviene la cartina di tornasole della società. La crisi interna, vissuta dalla popolazione detenuta, si fa specchio di una realtà che, a sua volta, dovrebbe rilanciare l'educazione e la formazione permanente come risposta alle emergenze della società contemporanea.

Per sopperire al mancato sviluppo del lavoro interno al carcere, il tavolo 8 degli Stati Generali (2016) propone la necessità di affidare la gestione ad un ente/organismo esterno, competente in marketing e organizzazione produttiva, e di connettere la formazione e il lavoro attraverso personale competente con una spiccata apertura al mercato del lavoro, per favorire l'occupabilità post detenzione.

Il lavoro diviene il collante tra l'istituzione e il mondo libero, ciò è quanto emerso dalle testimonianze dei detenuti intervistati. Le pratiche che si avvalgono del racconto di vita si traducono in veri e propri interventi educativi con gli adulti "svantaggiati"⁴⁸, l'approccio in profondità offre una visione plurima della realtà, in cui ogni storia è espressione del proprio contesto di appartenenza. In ambito pedagogico diviene un valido ausilio per cambiare il proprio status, per abbandonare una determinata realtà e dirigersi verso nuovi orizzonti. Quando la narrazione, nel farsi della relazione, diviene curativa è al contempo trasformativa. La pratica autoriflessiva, che scaturisce dalla narrazione, manifesta la parte latente e rende conoscibili azioni, concezioni date per scontate. Si innesta così un processo valutativo che veglia, critica e analizza quanto accaduto per, eventualmente, modificarlo. Il racconto di sé, alla stregua della scrittura, comporta una presa di distacco, di ristrutturazione, oltre che il prendersi cura di sé. Avvalersi dell'autobiografia, nel contesto penitenziario, significa contribuire, in maniera efficiente, all'autoformazione della persona coinvolta. Nel momento in cui si raccontano alcune tappe della propria vita si raggiungono livelli profondi di auto-consapevolezza

e auto-orientamento, strategie proficue e positive per migliorare il proprio percorso di vita.

Le interviste biografiche hanno permesso di spiegare i comportamenti sociali che identificano significati soggiacenti: l'azione rivive nella parola e attraverso essa si manifestano le regole alla base dei comportamenti umani⁴⁹. Il processo vissuto nell'interazione congiunta tra intervistato e intervistatore ha consentito al detenuto di spiegarsi ed argomentare, secondo il proprio punto di vista, la propria esperienza, al fine di ricostruire una

personale rappresentazione del "lavoro", fatto di aspettative e di attese, in vista di una ridefinizione della propria identità. Tracciare il proprio vissuto significa, quindi, riprogettare se stessi e può divenire uno stimolo al cambiamento⁵⁰, un laboratorio di azioni e di significati da ricostruire.

ROSA VEGLIANTE
ANTONIO MARZANO
University of Salerno

- ¹ D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008, p. 147.
- ² F. Vianello, *Il carcere. Sociologia del penitenziario*, Carocci Editore, Roma 2012.
- ³ C. Beccaria, *Dei delitti e delle pene*, [1764], Silvestri, Milano 1834, cap. XXVIII.
- ⁴ *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, Legge 26 luglio 1975 n. 354, art. 15.
- ⁵ L'individualizzazione del trattamento viene garantita con l'introduzione di due istituti: il *regime di sorveglianza particolare* (artt. 1-3, L. 663/1986) e i *permessi premio* (art. 9, L. 663/1986). Per approfondimenti, si rimanda a: L. Filippi, G. Spangher, *Manuale di diritto penitenziario*, Giuffrè Editore, Milano 2011.
- ⁶ S. Raimondi, *Le misure alternative alla detenzione. Le istanze del condannato*, Giuffrè Editore, Milano 2013.
- ⁷ *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*, DPR 30 giugno 2000, n. 230.
- ⁸ Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, *Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati Membri relativa ai delinquenti pericolosi*, 2014/3, Parte V, art. 46 (disponibile all'indirizzo: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp).
- ⁹ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- ¹⁰ G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998.
- ¹¹ M.T. Moscato, *Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale*, in «Formazione, Lavoro, Persona», VI, 16, 2016, pp. 52-76.
- ¹² J. Dewey, *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1916), Free Press, New York 1966, p. 3.
- ¹³ Ibidem.
- ¹⁴ G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, [1946], Sansoni, Firenze 1975, pp. 111-112.
- ¹⁵ Si rimanda al sito del Ministero della Giustizia, all'indirizzo: <https://www.giustizia.it/giustizia/> (ultima consultazione: maggio 2016).
- ¹⁶ *United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (the Mandela Rules)*, 2015, Rule 96, p. 31 (documento disponibile al seguente link: <http://www.penalreform.org/wp-content/uploads/2015/05/MANDELA-RULES.pdf>).
- ¹⁷ La tipologia è determinata dallo scopo perseguito: essa può essere di tipo a) se si occupano di servizi socio-sanitari ed educativi, o di tipo b) se si rivolgono all'inserimento di soggetti svantaggiati nell'ambito lavorativo.
- ¹⁸ A. Fici, *Imprese cooperative e sociali. Evoluzione normativa, profili sistematici e questioni applicative*, Giappichelli, Torino 2012.
- ¹⁹ A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso di vita*, Paravia, Torino 1999.
- ²⁰ «Le attività formali includono tutte quelle azioni finalizzate al conseguimento di un titolo di studio nei canali di istruzione del sistema formativo [...]. Per attività non formali s'intendono tutte quelle attività che, pur non rilasciando un titolo di studio, sono finalizzate ad estendere le conoscenze in un particolare ambito del sapere o del lavoro, rispondendo così a specifiche esigenze formative (corsi di lingue, di informatica, ecc.) [...]. Le attività informali includono tutte quelle attività che, pur implicando un cambiamento, non sono intenzionalmente finalizzate al conseguimento di obiettivi formativi specifici (nel lavoro, nell'ambiente urbano), pertanto non rientrano nelle categorie suddette» (cfr. *Fondo sociale europeo. Apprendimento in età adulta*, pp. 15-16).
- ²¹ V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando Editore, Roma 1999, p. 139.
- ²² J. Bruner, *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge 1986.

- ²³ S. Vegetti Finzi, *Storie della psicoanalisi. Autori opere teorie 1895-1985*, Mondadori, Milano 1986.
- ²⁴ S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, p. 204.
- ²⁵ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.
- ²⁶ J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, CA: Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- ²⁷ J. Mezirow, *Transformative learning as discourse*, in «Journal of Transformative Education», I, 1, 2003, pp. 58-63.
- ²⁸ S. Migliori, *Conoscere il carcere. Storia, tendenze, esperienze locali e strategie formative*, ETS, Pisa 2008.
- ²⁹ Tale espressione viene esplicitata nella Costituzione Italiana ed è stata ripresa dalla L. 354/1975 e dalla Corte Internazionale di giustizia.
- ³⁰ F. Mantovani, *Eutanasia*, in «Digesto delle discipline penalistiche», CVII, 4, 1990, p. 424.
- ³¹ L. Formenti, *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento 2009, p. 22.
- ³² R. Harré, G. Gillett, *The Discursive Mind*, Sage, London 1994, p. 128 (trad. it. *La mente discorsiva*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996).
- ³³ P.E. O'Connor, *Speaking of Crime: "I don't Know What Made me do it"*, in «Discourse & Society», VI, 3, 1995, pp. 429-456.
- ³⁴ Si rimanda a: J. Bruner, *Acts of Meaning*, University Press, Harvard 1990 (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992); Id., *Making Stories. Law, Literature and Life*, Farrar, Straus & Giroux, New York 2002 (trad. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002).
- ³⁵ Si vedano: M. Sommers, *Narrativity, Narrative Identity, and Social Action Rethinking English Working-Class Formation*, in «Social Science History», XVI, 1992, pp. 591-629; A. Smorti, *Il Sé come testo, costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze 1997; Id., *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Giunti, Firenze 2006.
- ³⁶ G. De Leo, P. Patrizi, E. De Gregorio, *L'analisi dell'azione deviante. Contributi teorici e proposte di metodo*, Il Mulino, Bologna 2004, pp. 75-76.
- ³⁷ P. Montesperelli, *L'intervista ermeneutica*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- ³⁸ L. 381/1991, *Disciplina delle cooperative sociali*.
- ³⁹ L. 354/1975, art. 17.
- ⁴⁰ Il programma viene stilato dall'*équipe*, che è composta dal Direttore dell'Istituto, dal Comandante di reparto della Polizia Penitenziaria, dagli esperti in psicologia, servizio sociale, pedagogia, psichiatria, criminologia clinica, dagli assistenti sociali e dagli educatori.
- ⁴¹ B. Merrill, L. West, *Metodi biografici per la ricerca sociale*, [2009], tr. it., Apogeo, Milano 2012, p. 170.
- ⁴² A. Marzano, *L'intervista biografica*, in A.M. Notti, *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, p. 159.
- ⁴³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, [1968], tr. it., EGEA, Torino 2002.
- ⁴⁴ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari 2002.
- ⁴⁵ G. Aleandri, V. Russo, *Autobiographical questionnaire and semi-structured interview: comparing two instruments for educational research in difficult contexts*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 2015, pp. 514-524.
- ⁴⁶ R. Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- ⁴⁷ Per la tutela della loro privacy, si è deciso di non riportare i veri nomi dei partecipanti alle interviste e di dichiarare solo la nazionalità.
- ⁴⁸ L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni, tra teorie e prassi*, Guerini e Associati, Milano 1998.
- ⁴⁹ J.P. De Waele, R. Harré, *Autobiography as a Psychological Method*, in G.P. Ginsburg (ed.), *Emerging Strategies in Social Psychological Research*, John Wiley & Sons Ltd., Chichester 1979, pp. 177-224.
- ⁵⁰ J. Bruner, *Acts of Meaning*, cit.

Le prime esperienze di scuola per i detenuti nelle prigioni d'Europa. Note a margine di un opuscolo di Leon Vidal riprodotto e commentato su «Effemeride Carceraria»

The first experiences of school for prisoners in Europe. Notes in the margins of a pamphlet by Leon Vidal reproduced and commented on «Effemeride Carceraria»

STEFANO LENTINI

This research paper presents, analyzes and comments an article published in the journal «Effemeride carceraria», on the first school experiences of adults in European penitentiary establishments. On the theme of prisoners' education, much debated in Europe in mid-nineteenth century, the journal offers a large space in its five years of life, and, in 1867, the editorial board reproduces, with Italian translation, excerpts from a pamphlet of General Inspector of the French prisons Jérôme Leon Vidal, Les Ecoles dans les prisons. Notice sur l'organisation de l'enseignement primaire dans les prisons de la France, de l'Angleterre, de l'Allemagne, de l'Italie et d'autre pays, published in France in 1866, in which he draws the first school experiences for European prisoners.

«Un condannato diceva in una casa centrale ad una persona che visitava la scuola: — Se io avessi saputo prima di venir qui quello che mi hanno insegnato, io non vi sarei mai entrato»¹.

Premessa storica

Il presente contributo di ricerca tenta di rispondere ad una delle domande poste dalla Call di questo numero della Rivista dedicato al tema “La formazione della persona in carcere tra attese, resistenze e riscatto”, e si rivolge, più precisamente, alla questione relativa allo sviluppo dell'idea di formare la persona detenuta. In altre occasioni ci siamo occupati del tema dell'educazione in carcere, con l'obiettivo di ricostruire l'exkursus storico che ha definito, nel tempo, il valore pedagogico della pena detentiva².

L'oggetto della ricerca qui presentata è l'esito parziale di un più ampio progetto riferito alla storia dell'educazione in carcere, condotto attraverso l'analisi e lo studio di alcuni articoli scientifici pubblicati sulla prima rivista periodica dedicata al tema penitenziario, «Effemeride carceraria». La fonte storica, presa in esame nel presente contributo di ricerca, pubblicata nella rivista nel 1867, riporta un'ampia selezione di brani tratta dall'opuscolo di Jérôme Leon Vidal, *Les Ecoles dans les prisons. Notice sur l'organisation de l'enseignement primaire dans les prisons de la France, de l'Angleterre, de l'Allemagne, de l'Italie et d'autre pays*, del 1866. I brani, tradotti in lingua italiana, sono inseriti in un articolo, *Le scuole nelle prigioni ovvero cenni sull'organizzazione dell'insegnamento primario nelle prigioni della Francia, dell'Inghilterra, dell'Allemagne, dell'Italia e di altri paesi*, scritto

presumibilmente (l'autore non si firma) dal direttore della rivista, Napoleone Vazio³.

Per riassumere molto brevemente i risultati delle nostre ricerche, funzionalmente ai temi qui proposti, richiameremo per sommi capi le tappe che hanno determinato la nascita del programma sociale di recupero del detenuto attraverso un percorso “ri-educativo” in carcere. A partire dall'opera riformatrice settecentesca, volta all'abbandono delle punizioni corporali, socialmente ed economicamente inutili, la pena andava perdendo il suo carattere di spettacolarizzazione, secondo quanto teorizzato dal Beccaria. Con la *Scuola classica* del diritto si reagì alla concezione di una giustizia punitiva, amministrata in maniera arbitraria dal potere ed esercitata con ogni mezzo, dalla tortura alle più feroci pene. Al giurista andava il compito di costruire un *sistema scientifico del diritto penale* disancorato dalle contingenze politiche e sociali, ma saldamente agganciato ai valori eterni della ragione assoluta. Secondo il principio per cui l'uomo era dotato di ‘libero arbitrio’, si sosteneva che, essendo in grado di scegliere tra il bene ed il male, il delinquente doveva essere punito in maniera proporzionale alla gravità del reato commesso. Al principio retributivo si affiancò, allora, la proporzionalità della pena, commisurata ad una specifica durata.

Nel corso dell'Ottocento, la *Scuola positiva* del diritto demolì il presupposto principale del diritto penale classico, ossia la base teorica fondata sull'idea del ‘libero arbitrio’ dell'uomo, e postulò il principio di causalità, secondo il quale il delitto era il prodotto non già di una libera e responsabile scelta del soggetto, ma di un triplice ordine di cause: *antropologiche, fisiche e sociali*⁴. Con tale prospettiva si apriva la strada alla possibilità di *recuperare socialmente* l'individuo, attraverso un trattamento *rieducativo*⁵, si superava l'immagine di un sistema penitenziario bloccato sul principio di una pena tesa ad infliggere solamente sofferenza, e il carcere sostituì progressivamente tutte le altre forme di pena, fino a divenire la “punizione per eccellenza”.

Solo dopo la seconda metà del Novecento si assistette ad un significativo dibattito scientifico intorno alla funzione della detenzione, quando, a seguito della pressione crescente delle discipline criminologiche e psichiatriche, impegnate nell'affermazione di una nozione di *esecuzione*

flessibile della pena con l'obiettivo della *rieducazione del reo*, delle numerose attività congressuali internazionali⁶, della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, dell'entrata in vigore della Costituzione repubblicana (v. art.27 co.2), si sancirono i principi di umanizzazione delle pene e della finalità rieducativa della detenzione. L'insieme combinato di tali fattori portò, nel 1975, all'emanazione della *Riforma penitenziaria*, con la quale si precisarono gli obiettivi della pena detentiva, per il reinserimento sociale del detenuto; si delinearono le modalità per conseguire tali obiettivi, che prevedevano nuove figure specializzate da impiegare nel trattamento penitenziario nel percorso *rieducativo/risocializzante*, e tra queste l'educatore (artt. 80-82).

Negli anni '80 del Novecento in Italia si formalizzò un complessivo rinnovamento del trattamento penitenziario, ancora oggi in evoluzione⁷, come documentano la legge 10 ottobre 1986 n. 663, nota come Legge Gozzini, la legge 27 maggio 1998 n. 165, nota come legge Simeone-Saraceni, il d.p.r. 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*, la Circolare 7 febbraio 1992 n. 3337/5787, *Istituti penitenziari e centri di servizio sociale. Costituzione e funzionamento delle aree*, la Circolare 9 ottobre 2003 n. 3593/6043, *Le aree educative degli istituti*, la Circolare 24 novembre 2004 n. GDAP-0423599, *Indicazioni per la formulazione del progetto pedagogico*, la Circolare 20 gennaio 2011 n. GDAP-00224103, *Progetto di Istituto: evoluzione del Progetto Pedagogico. Linee di indirizzo per l'anno 2011*.

I modelli di penitenziario moderno: sorvegliare e punire o emendare? Il dibattito sulla rivista «Effemeride carceraria»

Tratteggiati i principali passaggi che hanno fin qui definito una fisionomia di tipo “rigenerativo” del carcere italiano, concepito sempre più, nel corso della progressiva democratizzazione del sistema sociale nazionale, quale luogo di tutela dei diritti umani, sociali e di cittadinanza, sembra, ora, utile ricostruire le tappe storiche dell'attenzione rivolta alla formazione delle persone detenute, a livello europeo, a partire dalle prime esperienze di istruzione scolastica in carcere.

Per la nostra ricerca ci siamo avvalsi della prima rivista periodica dedicata al tema penitenziario, «Effemeride carceraria», nata nel 1865 sotto la direzione dall'Ispettore generale delle carceri italiane Napoleone Vazio. La rivista proponeva l'aspro dibattito sul sistema penitenziario che, tra gli anni '60 e gli anni '70 del XIX secolo, si era sviluppato in tutta Europa, per denunciare le condizioni delle carceri presenti nel territorio italiano e promuovere una riforma carceraria. Pubblicata fino al 1870, «Effemeride carceraria» rappresenta una fonte inesauribile di notizie storiche, di cronache riguardanti eventi ufficiali del sistema penitenziario italiano ed anche europeo. In essa vi si ritrovano pubblicati articoli scientifici, ampi resoconti di dibattiti parlamentari, di disegni e testi di legge, di lavori delle Commissioni parlamentari, di interpellanze e di interrogazioni sulle tematiche carcerarie e penali⁸.

A partire dal primo numero della rivista «Effemeride carceraria», emergono alcuni temi di base, tra i quali sembrano avere un ruolo centrale i seguenti: la migliore forma di detenzione (reclusione comune e in isolamento); lo scopo della punizione, con un dibattito sulla prevalenza degli aspetti repressivi o emendativi nell'erogazione della privazione della libertà; il valore della detenzione come dispositivo educativo, da svilupparsi sotto il triplice apporto della moralità, della istruzione e del lavoro. Questi ultimi aspetti venivano richiamati come elementi centrali per la 'rigenerazione' morale dei detenuti, proprio perché utili al reinserimento sociale del reo e alla possibile riduzione della recidiva del reato⁹.

Il tema dell'istruzione dei detenuti, come vedremo, fu fortemente legato ad alcuni interrogativi generati dalla diatriba tra gli esponenti della Scuola Classica del diritto e quelli della Scuola Positiva: la pena detentiva doveva essere considerata un'occasione solo per punire o doveva assumere una funzione emendativa? Per rispondere a questo interrogativo bisogna risalire ai due modelli del sistema penitenziario moderno, entrambi di provenienza americana: il sistema filadelfiano e quello auburniano.

In entrambi i sistemi, il lavoro e l'isolamento venivano già intesi come mezzi per la rigenerazione morale dei condannati: il lavoro rappresentava la dimensione afflittiva della pena, mentre l'isolamento doveva essere funzionale alla riflessione solitaria del condannato con l'obiettivo di emendarsi. Il sistema cellulare filadelfiano, noto anche

come pennsylvanico, dal nome del penitenziario di Walnut Street aperto nel 1776, prevedeva l'isolamento continuo del detenuto, diurno e notturno, e il recluso trascorreva il giorno e la notte in cella dove lavorava e pregava. Nel sistema auburniano, introdotto nel 1818 nello stabilimento di Auburn, località nei pressi di New York, l'isolamento era limitato alle ore della notte, tuttavia i detenuti, nello svolgimento delle attività in comune e durante i pasti dovevano osservare un rigoroso silenzio.

Nel 1853 nacque in Inghilterra un terzo sistema penale, detto "misto o inglese": i condannati alla deportazione dovevano scontare un periodo d'isolamento individuale nelle celle della madre patria, cui sarebbe seguito un periodo di lavoro pubblico in comune (negli stabilimenti della Gran Bretagna, in quelli di Gibilterra e delle Bermuda), al termine del quale i detenuti potevano essere inviati nelle colonie australiane o in altre terre¹⁰. Il progetto venne esteso anche all'Irlanda, dove subì alcune modifiche ad opera dell'ispettore generale delle carceri Sir William Crofton, dando origine ad un quarto sistema, detto appunto irlandese. Questo sistema prevedeva la graduale e definitiva liberazione dei detenuti di miglior condotta (erano esclusi i condannati alla pena perpetua e quelli condannati alla pena di morte) e si strutturava in quattro classi di detenzione: l'isolamento, il lavoro comune, il lavoro comune con l'uso di una quasi libertà provvisoria (non prevista nel sistema inglese) e la libertà condizionale¹¹.

Avvertito come prioritario in tutte le nazioni d'Europa, in quanto la 'rigenerazione morale' dei detenuti si ricollegava strettamente alle questioni legate al bilancio economico degli Stati, considerate «tutt'altro che indipendenti dalle questioni del progresso economico, educativo e penale», il tema della riforma in ambito penitenziario toccò, nella prima metà del XIX secolo, anche la Francia e l'Italia¹².

A dare un primo impulso al movimento riformistico fu la Francia, con la presentazione del progetto governativo di una nuova legge delle prigionie, discusso alla Camera dei Deputati nel 1844. Il progetto prevedeva la centralizzazione dell'amministrazione delle carceri sotto il controllo del ministero dell'Interno e la realizzazione di nuove tipologie di carcere per differenziare il trattamento penitenziario (per gli imputati, per i condannati, per le donne e per i giovani delinquenti). Il progetto, approvato il

18 maggio del 1844, istituì un regime detentivo fondato sull'isolamento, in modo meno rigoroso rispetto a quello *pennsylvanico*, sul lavoro e sull'istruzione¹³.

Sul tema dell'istruzione per i detenuti, in Francia, era intervenuto Jérôme Leon Vidal¹⁴, ispettore generale delle carceri in Francia, la cui chiara fama era «ormai conosciutissima per le sue molte e riputate pubblicazioni sulla legislazione penale»¹⁵, con un opuscolo del 1866 intitolato *Les Ecoles dans les prisons. Notice sur l'organisation de l'enseignement primaire des prisons de la France, de l'Angleterre, de l'Allemagne, de l'Italie et d'autre pays*. Alcune parti dell'opuscolo, selezionate e tradotte in lingua italiana, furono riprodotte nel numero di gennaio-febbraio della rivista «Effemeride Carceraria» del 1867, presumibilmente ad opera del direttore della rivista Napoleone Vazio (dato che l'autore non si firma). Si tratta di un documento che offre uno sguardo d'insieme sulle prime esperienze scolastiche realizzate tra gli anni '20 e gli anni '50 dell'Ottocento nei sistemi penitenziari europei, e volto a delineare, nel complesso, le coordinate del dibattito sviluppatosi intorno alla riforma penitenziaria e all'istruzione in carcere.

L'opuscolo di Vidal¹⁶ rappresenta una fonte storica di particolare importanza per il tema trattato. Come sottolinea il curatore dell'estratto pubblicato sulla rivista «Effemeride carceraria»,

onde si possa bene apprezzare il merito e l'efficacia delle scuole nelle case di pena, [Vidal] entra ad esaminarne partitamente la creazione e l'organizzazione, cominciando dalla loro istituzione e discorrendo sino ai nostri giorni. Né solo si limita ad esporre quanto si è fatto in Francia a questo proposito; ma passa in rassegna i diversi sistemi che in tale materia hanno adottato e l'Inghilterra, e l'Allemagna, e l'Italia ed altri paesi; ne pone in evidenza i risultati, specialmente confrontando i dati statistici, ne deduce le conseguenze, ed infine esprime la propria opinione intorno al sistema che egli crede il migliore ed il più pratico¹⁷.

Nella prima parte del testo, Vidal ripercorre l'iter legislativo riguardante l'origine dell'organizzazione dell'insegnamento primario nelle carceri della Francia, a partire dal decreto del ministro dell'interno del 25 dicembre 1819. Successivamente, l'autore si occupa: del

metodo d'insegnamento primario nelle scuole per i detenuti; delle attribuzioni degli istitutori; dei ragguagli statistici sull'istruzione nelle carceri francesi; della questione dell'utilità dell'istruzione in carcere, quale mezzo per la riforma morale, da essere impartita nei limiti del possibile a tutti i detenuti; del tema dell'istruzione in carcere per i minori, passando in rassegna i più noti stabilimenti penitenziari e le colonie agricole della Francia dell'Ottocento; della formazione delle biblioteche speciali e dell'importanza della promozione della lettura in carcere per il miglioramento morale dei detenuti, con uno sguardo alle esperienze dell'Inghilterra, della Germania, del Belgio, della Svizzera e dell'Italia; della scuola per i detenuti nelle prigioni dei vari stati d'Europa.

Le scuole nelle prigioni: cenni sull'organizzazione dell'insegnamento primario nelle prigioni della Francia e sul ruolo degli istitutori¹⁸.

Vidal rintraccia l'origine dell'organizzazione dell'insegnamento primario nelle carceri francesi all'art. 50 di un decreto del Ministero dell'Interno datato 25 dicembre 1819, nel quale si ponevano le basi della scuola per i detenuti:

Art. 50 – *Istruzione primaria* – L'istruzione primaria, la quale consiste nella lettura, nella scrittura ed i primi elementi del calcolo, sarà impartita ai detenuti, seguendo, per quanto lo concederà il numero, il metodo del mutuo insegnamento¹⁹.

Nel 1821, prosegue Vidal, si provvedeva ad avviare in modo serio ed efficace l'istruzione primaria nelle prigioni, discutendo delle possibilità di miglioramento dei detenuti, dal punto di vista morale e professionale:

basterà a insegnare loro quanto si insegna ai fanciulli meno favoriti dalla fortuna: leggere, scrivere e conteggiare. Ecco il modesto apparecchio scientifico di cui essi hanno bisogno.... Tutti i carcerati devono assistere alle lezioni, eccezion fatta dei vecchi e degli infermi; un'ora per giorno sarà sufficiente per i diversi generi d'istruzione ch'essi ricevono senza esser distolti troppo lungamente da un lavoro lucrativo²⁰.

I detenuti ammessi alla scuola elementare, a titolo di ricompensa, potevano assentarsi dal lavoro una o due ore per giorno, così come precisato dall'art. 57 del quaderno d'oneri imposto agli impresari generali del servizio delle case penali centrali, redatto nell'agosto del 1830. Inoltre, aggiungeva Vidal, in ragione di tale disposizione gli impresari pagavano «presentemente le provvisioni della scuola; l'amministrazione non paga che l'indennità assegnata ai monitori, i quali, per lo più sono uno ogni dieci allievi».

Successivamente, l'autore riporta un'istruzione emanata dal Ministero dell'Interno in data 24 aprile 1840, dalla quale si evince il completamento del processo di organizzazione della scuola nelle carceri francesi. Ne riportiamo, di seguito, un passo:

Signor prefetto, le scuole primarie sono presentemente organizzate in tutte le case centrali, di forza e di correzione. In tutte egualmente istituti liberi hanno surrogato i detenuti che, in principio, erano stati incaricati di dar lezioni di lettura e di scrittura. Era questa, difatti, un'economia che le convenienze e la ragione condannavano; la dignità del maestro è necessaria a questa direzione morale e religiosa che deve innanzi tutto, esser data alla istruzione elementare. Sino ad oggi, l'amministrazione non si è occupata dell'istruzione dei condannati che in via accessoria, e solamente sotto il punto di vista dell'utilità pratica, per l'epoca della liberazione. Egli è d'uopo ch'essa prenda ormai un posto più elevato e più a esteso nel regime delle nostre carceri, ed il governo è deciso ad impiegarla come mezzo di riforma morale. Mentre lo stato, i dipartimenti ed i comuni si occupano con tanta sollecitudine della educazione della infanzia e della gioventù nelle nostre pubbliche scuole, non è bene che questi gravi interessi sieno a trascurati nei grandi stabilimenti popolati da quei miseri che la legge penale lascia alla tutela dell'amministrazione...²¹.

L'istruzione emanata dal Ministero dell'Interno nel 1840 dava impulso ad un precedente decreto, emanato dallo stesso dicastero, datato 25 dicembre 1819, puntando non solo all'insegnamento morale e religioso, ma, nello spirito di una formazione che andasse ben oltre l'utilità pratica dell'istruzione, concepiva l'apprendimento del leggere, dello scrivere e del far di conto degli adulti come una precisa responsabilità (civile) dell'amministrazione

penitenziaria. Allo stesso modo, veniva riconosciuta la responsabilità del detenuto adulto nel mostrarsi meritevole della possibilità di ricevere tale privilegio, al contrario di quanto accadeva per i minori, anche perché la scuola per i detenuti rappresentava un costo non indifferente per l'amministrazione:

Io mi propongo, sig. prefetto, di tracciare qui appresso le regole che devono presiedere alla istruzione primaria dei condannati. In primo luogo, tale insegnamento non deve esser impartito a tutti i detenuti indistintamente. Se sono minori non v'ha dubbio, essi devono partecipare al beneficio dello insegnamento. Ma gli adulti sono, a questo riguardo, in una posizione differente. E a desiderarsi vivamente, ed è eziandio del più grande interesse per la società, che i giovanetti imprigionati ricevino tutti i primi elementi dell'istruzione intellettuale; perché questa istruzione può sempre tornar loro proficua, e divenir per tal modo un pegno di sicurezza di più per la società alla quale saranno restituiti. Si deve al contrario fare una assennata scelta fra gli adulti. Se può esser utile l'impartire l'insegnamento elementare a quelli d'un'età poco avanzata, che si comportano in un modo soddisfacente, e che manifestano il desiderio d'istruirsi, è d'uopo rifiutarlo ai condannati che per i loro costumi affatto rotti, e per le loro perverse disposizioni si rendono indegni di ogni benevolenza. È necessario, in una parola, che l'istruzione primaria, nelle case centrali, sia il prezzo della buona condotta e della assiduità al lavoro. È dunque principalmente a titolo di ricompensa che i condannati adulti devono essere ammessi alla scuola²².

L'istruzione elementare veniva affidata alla figura dell'istitutore, mentre dell'istruzione morale e religiosa doveva occuparsi il cappellano del carcere, ma poteva capitare che quest'ultimo si occupasse complessivamente dell'istruzione elementare, morale e religiosa²³.

A tal proposito occorre evidenziare che l'istruzione emanata dal Ministero dell'Interno nel 1840, riportata dal Vidal, rappresenta, probabilmente, una tra le prime fonti storiche nella quale compare la figura dell'istitutore in carcere, e nella quale tale figura professionale assume una organica personalità giuridica:

D'ora innanzi l'istitutore sarà, in tutti gli stabilimenti, impiegato interno, e, a questo titolo, potrà ottenere una pensione a termini della ordinanza reale del 8 settembre 1831. Prenderà posto nella amministrazione

dello stabilimento dopo il cancelliere contabile, e concorrerà seco lui per l'avanzamento. Verrà impiegato nelle funzioni attive della amministrazione o nei lavori di cancelleria, sotto gli ordini del direttore, nel tempo che nol tengano occupato le sue attribuzioni speciali, e gli studi preparatori che esse richieggono. Potrà specialmente divenire l'ausiliario più utile dell'ispettore nel sorvegliare all'esecuzione del decreto del 10 maggio in ciò che riguarda le disposizioni attinenti alla morale e alla disciplina. Per l'avvenire, gli istitutori delle case centrali non potranno esser scelti che fra i candidati che giustificheranno i requisiti di capacità e di moralità voluti dalla legge 28 giugno 1833 sulla istruzione primaria. La giustificazione della baccelleria in lettere potrà per altro tener luogo del brevetto di capacità. Ma si richieggono altre condizioni ancora per poter esercitare un ragionevole ascendente sui condannati. Così, io mi studierei a tutt' uomo di non confidare le funzioni d'istitutore se non ad uomini ben educati, d'un orrevole carattere e profondamente penetrati dall'importanza della loro missione. La prospettiva dell'avanzamento promesso in premio dei loro servizi nello insegnamento ci renderà facile, io oso sperarlo, la scelta d'istitutori che sieno all'altezza dei loro doveri. Sino ad oggi, quasi in tutti gli stabilimenti che rinchiudono i due sessi, l'istruzione elementare è stata impartita alle donne come agli uomini dall'istitutore. Motivi di convenienza, sopra i quali sarebbe inutile l'intrattarsi esigono che l'ammaestramento delle donne sia esclusivamente affidato alle istitutrici. Se donne laiche, o suore d'un ordine religioso vennero già chiamate nello stabilimento, è naturale ch'esse sieno incaricate di condurre la scuola. Sarà di sommo rilievo, signor prefetto, che ella regoli sulla proposta del direttore, il quale dovrà concertarsi preventivamente col cappellano e l'istitutore, le ore e la durata delle lezioni, come la polizia dello stabilimento; io mi riservo di approvare l'ordinanza che ella avrà presa a tale effetto²⁴.

Per lo svolgimento delle lezioni, della durata di due ore al giorno, ci si avvaleva dei testi sacri, considerati una lettura atta 'a migliorare i costumi dei detenuti'. Secondo l'art. 1 della legge del 25 giugno 1833, l'insegnamento primario doveva comprendere la lettura, la scrittura, gli elementi della lingua francese e del calcolo, ed il sistema dei pesi e delle misure²⁵. L'amministrazione specificava, inoltre, che il tempo della scuola dovesse essere dedicato per metà all'insegnamento morale e religioso, e per metà a quello intellettuale.

Oltre all'insegnamento, gli istitutori avevano altri compiti:

«attendono all'ufficio di segretario, redigono i quadri della statistica morale dei detenuti, assistono il direttore al pretorio per ciò che concerne l'applicazione della giustizia disciplinare, estendono il verbale delle sedute; di più sono bibliotecari ufficiali incaricati di conservare e d'amministrare la collezione dei libri di lettura che devono servire pei carcerati».

Con una circolare diramata ai prefetti dal Ministro dell'Interno, datata 15 dicembre 1842, l'amministrazione penitenziaria provvedeva successivamente ad uniformare l'insegnamento nelle scuole delle carceri francesi: tutte le direzioni delle carceri centrali ricevevano un questionario atto a rilevare le differenti opzioni metodologiche adottate dalle singole direzioni per l'istruzione elementare, alla luce della legge del 25 giugno 1833²⁶.

Ma i risultati delle prime statistiche del 1865, riportate nel documento, non restituivano un quadro soddisfacente della scuola per i detenuti.

In sintesi:

Nella maggior parte delle case centrali d'uomini, il numero degli ammessi[alla scuola] varia dall'8 al 12 per 100 sulla quantità totale dei detenuti; nelle prigioni di donne varia da 4 a 5 per 100. La durata della lezione è quando di un'ora, quando di un'ora e mezzo, raramente di due ore, a cagione delle esigenze del lavoro industriale. Allorché la scuola è troppo numerosa, essa si divide in due sedute, generalmente una alla mattina e l'altra alla sera; e ordinariamente è alla mattina, dopo la prima refezione, che essa ha luogo; la prima mezz'ora presa sulla ricreazione, la seconda sul tempo del lavoro²⁷.

A differenza dell'Inghilterra e dell'Italia, dove tutti i condannati analfabeti o poco istruiti erano costretti a ricevere l'istruzione elementare, in Francia, dei 15.101 uomini condannati, presenti nelle carceri centrali al 31 dicembre 1865, solo 1.315 vennero ammessi alla scuola; per quanto riguarda le donne, su 3.612 condannate, solo 265 furono ammesse alla scuola. Nel sistema francese, la circolare ministeriale del 24 aprile 1840 raccomandava di non ammettere indistintamente tutti i detenuti alla scuola e di allontanarne quelli che non ne avessero tratto profitto. Per tale ragione, allo scopo di far «in modo che l'istruzione [fosse] impartita ai carcerati al livello, relativamente, di tutto ciò che si fa in Francia», il

Ministero dell'Interno emanò un'altra circolare, datata 11 gennaio 1866, con la raccomandazione di fare in modo che i detenuti non abbandonassero «la casa centrale senza avere fatto acquisto degli elementi indispensabili della istruzione primaria, nozioni precise di lettura, di scrittura e di calcolo, le quali possono tornar loro a grande profitto in molte circostanze della vita, ed anche per procurarsi lavoro. Per questi vari motivi sembra necessario di dare, nei luoghi ove si subiscono lunghe pene, un più vivo impulso all'insegnamento scolastico, affinché esso dia risultati più soddisfacenti che per l'addietro».

Dopo avere presentato la statistica dell'istruzione nelle carceri francesi, l'autore tocca, molto sommariamente, la questione dell'utilità dell'istruzione in carcere, per passare poi al tema dell'istruzione dei minori in carcere e al tema della istituzione delle biblioteche speciali, e a quello dell'importanza della lettura promossa in carcere per il miglioramento morale dei detenuti, con uno sguardo alle esperienze di Inghilterra, Germania, Belgio, Svizzera e Italia.

Per ragioni di spazio, non tratteremo tutti gli argomenti, riservandoci di farlo in altra sede, qui ci soffermeremo sulle statistiche riguardanti la scuola nei sistemi penitenziari per gli adulti dei paesi europei, presi in esame da Vidal.

Le scuole nelle prigioni: uno sguardo al sistema penitenziario europeo

Nell'ottavo paragrafo del testo, Vidal si occupa dell'istruzione impartita ai carcerati nelle prigioni nei vari Stati d'Europa²⁸.

In Inghilterra,

tutte le grandi prigioni hanno una scuola diretta dal cappellano, il quale tutti gli anni rende conto nel suo rapporto alla amministrazione superiore della situazione dell'istruzione²⁹.

Successivamente, passa in rassegna la statistica delle prigioni di Ponteville, Millbank, Portland, Chatham, Portsmouth, Dartmoor, Voking, Parkhurst e Brixton.

Nella prigione di Ponteville, dopo il 1 gennaio 1865, venne adottato l'insegnamento individuale nelle celle, con eccellenti i risultati. Secondo l'opinione dei cappellani

della prigione, benché richiedesse un numero più grande di sotto-maestri o monitori, tale sistema permise di raggiungere migliori risultati per gli allievi meno avanzati, a svantaggio di coloro che erano più istruiti. Il programma d'insegnamento, troppo esteso in un primo momento, fu limitato alla lettura, alla scrittura e all'aritmetica elementare. Lo stesso sistema d'istruzione cellulare venne applicato nella prigione di Millbank, anche qui con eccellenti risultati: su 886 detenuti entrati nella prigione e condannati ad una pena da 6 a 12 mesi, 51 non sapevano leggere, 160 non sapevano scrivere, e 382 non conoscevano le prime regole dell'aritmetica; quando uscivano dal carcere solamente 2 non sapevano leggere, 21 non sapevano scrivere, 93 non sapevano contare. In definitiva, 688 detenuti sapevano scrivere bene senza errori, 464 sapevano contar bene, fra i quali 317 conoscevano le regole superiori della aritmetica.

Nella prigione di Portland venne adottato il sistema della scuola in comune, ma non vi si ammettevano i condannati che possedevano già, al loro ingresso, un'istruzione sufficiente. A questi ultimi si fornivano i mezzi per perfezionare autonomamente la propria istruzione, cioè testi per studiare la grammatica, l'aritmetica, la geografia, i pesi e le misure, l'algebra, l'agrimensura, compresi i dizionari, che essi potevano tenere nella propria cella. Questo sistema permetteva ai maestri di aver maggior tempo per occuparsi degli illetterati. La scuola era divisa in quattro classi e i condannati reputavano come una grave punizione l'essere espulsi dalla scuola per cattiva condotta. A Chatham la scuola aveva luogo alla sera, e malgrado le difficoltà di un insegnamento svolto nelle ore serali, i risultati generali furono ugualmente soddisfacenti: su 1.060 condannati, solamente 287 potevano frequentare la scuola, in quanto gli altri 773 erano già in possesso dell'istruzione primaria. Di questi ultimi, 730 avevano a propria disposizione, per perfezionarsi nell'istruzione, libri di matematica, di lettura, di grammatica, di geografia, di agrimensura e di misurazione, dizionari ecc. Solamente un quarto dei frequentanti la scuola non fece progressi.

A Portsmouth, il sistema scolastico penitenziario prevedeva momenti d'insegnamento individualizzato ed era fondato su un sistema di incentivi che dava o sottraeva il diritto ad alcune gratificazioni:

su 1.047 condannati, 202 frequentavano la scuola per apprendere a leggere, a scrivere e contare; 388 non vi intervenivano, perché avevano già una istruzione sufficiente e potevano perfezionarla di per se stessi; 412 intervenivano alla scuola per imparare solamente a scrivere, 95 imparavano a leggere e scrivere. A norma dei regolamenti della prigione, la scuola ha luogo dalle 6 alle 8 della sera e dura due ore in due sale separate; durante questo tempo, 40 minuti sono impiegati per l'insegnamento individuale nelle celle dei condannati che sono meno avanzati, ed hanno bisogno di maggiori cure, o degli illetterati. I carcerati che per la loro disattenzione non approfittano della istruzione che viene loro impartita e sono riconosciuti incapaci di leggere e scrivere dopo un dato tempo, perdono il dritto alle gratificazioni (*gratuities*) o salari per il loro lavoro³⁰.

A Dartmoor, la scuola si teneva di sera e, durante la cattiva stagione, anche di giorno. Le statistiche riportate da Vidal, anche in questo caso, documentano un buon risultato dell'istruzione carceraria:

Su 277 prigionieri entrati, 62 possedevano una buona istruzione, 76 una istruzione mediocre, 159 sapevano passabilmente leggere, scrivere e contare; 50 di questi ultimi fecero progressi notevoli durante l'anno, 271 sono usciti e su questo numero 204 erano convenientemente istruiti nella lettura, scrittura e nella aritmetica³¹.

Infine, Vidal, allo scopo di sottolineare l'importanza attribuita all'istruzione in Inghilterra, riporta alcuni dati riferiti alla prigione per infermi di Voking, allo stabilimento per malati mentali condannati di Broadmoor e agli stabilimenti per le detenute di Parkust e di Brixton:

Nella prigione degli infermi, a Voking, si è notato una grande indifferenza per parte dei condannati relativamente alla istruzione scolastica; migliori disposizioni si sono manifestate in seguito, e si ottennero ottimi risultati. Gli istitutori fanno una scuola speciale nella infermeria per quelli che vi possono assistere, e che si mostrano desiderosi di approfittarne. I condannati già istruiti sufficientemente ricevono egualmente libri nelle loro celle per perfezionarsi nello studio. In ogni stabilimento penitenziario, perfino nel ricovero dei pazzi condannati per delitti (*criminal lunatic asylum*) di Broadmoor, vi è stabilita una scuola, ed è frequentata da quelli fra i detti infelici che possono far profitto dello insegnamento. Essa ha luogo alla sera, dalle ore

6 alle 8. Nelle prigioni delle donne l'insegnamento è ugualmente bene organizzato. A Parkhurst, la scuola è divisa in tre sezioni, le quali hanno ciascuna una maestra speciale, indipendentemente dallo insegnamento impartito nelle celle. Il numero delle condannate è di 391. Su 183 entrate durante l'anno, 90 sapevano leggere e scrivere più o meno bene, 43 sapevano leggere mediocrementemente, 50 erano illetterate. A Brixton, su 226 donne condannate, 122 sapevano più o meno leggere e scrivere quando entrarono in prigione, 65 sapevano leggere più o meno, 39 erano illetterate. Durante l'anno 17 solamente non fecero progressi³².

Come si può notare, a differenza del sistema francese, quello inglese prevedeva la possibilità di impartire a tutti i prigionieri analfabeti l'istruzione elementare minima, senza trascurare coloro che non venivano ammessi alla scuola in quanto già in possesso dell'istruzione sufficiente. Tuttavia, per questi ultimi era prevista una possibilità di perfezionamento mediante la dotazione di libri destinati all'insegnamento superiore. In tal modo si obbligava ogni prigioniero ad acquisire l'istruzione assolutamente necessaria e, nel caso in cui il detenuto lo avesse desiderato, si facilitava la via per raggiungere un livello di istruzione superiore.

Il sistema scolastico delle prigioni dell'Irlanda³³ rappresentava -a detta di Vidal- una delle basi principali del sistema penitenziario dei tempi moderni. In Irlanda la diffusione dell'istruzione era piuttosto trascurata, e, a riprova di ciò, il documento riporta che il 69% dei prigionieri rinchiusi a Montjoy era privo della minima istruzione elementare. Nonostante tale dato, i risultati della scuola per i detenuti furono soddisfacenti. L'insegnamento non si restringeva soltanto "all'arte di leggere, scrivere, e far conti", ma vi si aggiungeva, con risultati più o meno positivi, la storia biblica, la grammatica e la geografia. Tra gli insegnamenti meno graditi dai detenuti compariva la grammatica, e tra quelli più graditi la geografia. I contenuti dell'insegnamento erano, perlopiù, di carattere pratico:

Ovunque poi si insegnano i primi elementi di economia politica (*political economy*). Si tiene assai a spiegare le relazioni tra i capi-fabbrica e gli operai, i principii che regolano i rialzi e i ribassi dei salarii, l'influenza salutare dell'uso delle macchine per la mano d'opera, i vantaggi delle nozioni tecnologiche, le risorse che si presentano nella società per una

sussistenza onesta, ed infine la piena cognizione del diritto di proprietà e di successione nella cerchia delle famiglie. Egli è in tal modo che si trova il destro di combattere una folla di pregiudizi, che intralciano il ben essere della classe operaia. La necessità di tale insegnamento pratico è pienamente riconosciuta dagli ecclesiastici, che accolgono con premura tutti i mezzi, che possono servire a rialzare l'influenza salutare del periodo d'isolamento³⁴.

Il clero irlandese comprendeva, infatti, che, pur destinando gran parte del tempo all'insegnamento morale e religioso, era necessario non trascurare l'istruzione elementare «soprattutto per coloro che sono privi d'ogni coltura intellettuale». Uno dei cappellani della prigione di Mountjoy, il sig. Cooney, a tal riguardo, così s'esprimeva:

La detenzione solitaria produce a Mountjoy combinata coll'istruzione religiosa, durante due o tre mesi al più, delle impressioni straordinariamente forti sull'animo del prigioniero che trovasi quasi sempre disposto alla sotto missione e al desiderio di mutar vita. Ma egli è quasi impossibile, che la sola religione possa continuare per lungo tempo ad esercitare un'influenza tanto salutare. Questi poveri prigionieri non furono mica destinati da Dio ad una vita contemplativa!³⁵.

Il metodo d'insegnamento³⁶ utilizzato nella prigione di Mountjoy, stabilimento nel quale si svolgeva il primo stadio del sistema *irlandese*³⁷, era quello stesso utilizzato nelle scuole pubbliche. I prigionieri venivano suddivisi in due categorie, a seconda dell'età: detenuti adulti e minori. La categoria degli adulti era, a sua volta, suddivisa in tre classi, ognuna delle quali diretta da un istitutore. La possibilità di utilizzare la biblioteca della prigione era considerata una ricompensa.

Il metodo utilizzato da uno degli istitutori del tempo, il sig. Organ, era quello delle letture serali. Le letture dovevano attirare l'attenzione del detenuto, per cui avevano un risvolto pratico, e gli argomenti spaziavano dalla geografia alle scienze fisiche e sociali, alla tecnologia. I prigionieri in grado di scrivere prendevano delle note. La sera del sabato era dedicata ad una sorta di mutuo esame (*competitive examination*) durante il quale i prigionieri si esercitavano ad interrogarsi reciprocamente sui soggetti trattati lungo la settimana, per meglio memorizzare ciò che avevano appreso.

In Germania, tutte le prigioni erano dotate di una scuola; la lezione durava solitamente un'ora ed era obbligatoria per tutti i condannati analfabeti. Tale obbligo era differente per età nei territori tedeschi: in Prussia fino al 21° anno, in Baviera fino al 22° anno, nel Wurtemberg e nel gran ducato di Baden fino al 30° anno; nelle prigioni di Kaiserlauter fino ai 36 anni. La scuola non era obbligatoria per i condannati che avessero superato tali limiti di età, ma, essendo liberi di assistervi, spesso la frequentavano, in quanto in Germania, e specialmente in Prussia, l'istruzione era generalmente molto più diffusa che nel resto dell'Europa. Il numero dei condannati analfabeti infatti non oltrepassava il quinto della totalità. L'insegnamento nelle scuole delle prigioni era basato sulla lettura, sulla scrittura e sull'aritmetica, e in qualche stabilimento vi era persino una scuola di canto. I progressi degli allievi nella istruzione primaria erano generalmente considerevoli.

Anche in Olanda, tutte le grandi prigioni erano dotate di una scuola, ma vi si ammettevano, a titolo di ricompensa, solo i detenuti adulti analfabeti. Lo stesso valeva per il Belgio, dove in tutte le case di pena venne organizzata una scuola alla quale erano ammessi solo i detenuti che avevano compiuto il 31° anno d'età. L'ammissione alla scuola per i prigionieri era considerata come un premio. Nelle prigioni della Svizzera, a seconda dei cantoni, vi erano scuole dove si svolgevano lezioni quotidianamente o solamente qualche giorno a settimana; ai condannati vi si impartiva l'istruzione elementare, si insegnava la lettura, la scrittura, l'aritmetica e il canto religioso. Nella Svezia, paese ove l'istruzione era grandemente diffusa ed avanzata tra la popolazione, nelle prigioni l'insegnamento primario fu ovunque presente.

Come gli altri Stati, anche l'amministrazione del Regno d'Italia si occupò di organizzare la scuola primaria nelle prigioni penali. Nel 1861, su 29 stabilimenti penitenziari, solamente 17 possedevano una scuola per i detenuti; nel 1863 se ne aggiunsero tre e infine, al 30 dicembre 1865, solamente quattro ne erano sprovviste: due stabilimenti per gli uomini e due per le donne. A parere del Vidal, fu considerevole lo sforzo del Regno d'Italia compiuto con il *Regolamento generale per le Case di pena*, approvato con R.D. 18 gennaio 1862, n. 413, nel quale il legislatore aveva organizzato le scuole primarie in questa tipologia di stabilimento, come si evince dai sottocitati articoli:

Art. 310. Presso ciascuna casa di pena è stabilita una scuola per l'istruzione elementare di quei detenuti, i quali per attitudine a farne profitto e per buona condotta si mostrino meritevoli di esservi ammessi.

Art. 311. Quest'insegnamento comprende la lettura — la calligrafia — l'aritmetica — il sistema legale dei pesi e misure — gli elementi della lingua italiana — e del disegno lineare. Potrà coll'autorizzazione del ministero essere data all'insegnamento una maggior estensione.

Art. 312. Il detenuto incorso in punizione, mentre sta scontandola, non può intervenire alla scuola. Debbono esserne espulsi coloro che si rendessero colpevoli d'insubordinazione verso il maestro, o che in qualche modo cercassero di turbare il corso regolare delle lezioni.

Art. 314. Il maestro deve consegnare al direttore semestralmente, e quante volte ne venga richiesto, quadri esatti sul movimento della scuola, sulla condotta e sul progresso dei singoli detenuti, desumendoli da apposito registro da esso tenuto³⁸.

Tuttavia, nonostante il lungimirante Regolamento carcerario, a causa del dilagante analfabetismo, specie nelle regioni meridionali, la scuola dei detenuti non portò a soddisfacenti risultati. Amara, ma realistica, la considerazione di Vidal in merito:

L'amministrazione del regno d'Italia, occupandosi di organizzare le prigioni come devono essere in tutti i paesi di civilizzazione avanzata, non poteva mancare di pensare alla scuola primaria nelle prigioni penali. [...] Nelle provincie meridionali, in cui l'istruzione era così trascurata dagli antichi governi per i cittadini liberi, sarebbe stato infatti strano, quasi assurdo, che si avesse pensato ad impartirla ai prigionieri³⁹.

Nelle prigioni del Regno d'Italia, almeno due volte l'anno, il direttore verificava il livello dei progressi ottenuto dai detenuti ammessi alla scuola. Nel 1864 si contavano nelle prigioni penali 7.203 uomini e 493 donne: di questi il 62.07% era analfabeta, il 29.39% sapeva leggere, il 9.57% sapeva leggere e scrivere, lo 0.51% sapeva leggere, scrivere e contare. Alla scuola venivano ammessi 723 detenuti, e tra questi: 277 erano analfabeti, 165 sapevano leggere, 165 sapevano leggere e scrivere; 140 imparavano a leggere, 238 imparavano a leggere e scrivere, 276 imparavano a leggere, scrivere e contare; del totale, 44 erano rimasti illetterati per inattitudine. I dati offerti dal

Vidal furono però oggetto di critica da parte del curatore dell'articolo, che riportò, con una nota, una lettura differente (e più ottimistica) dei dati pubblicati nella Statistica delle case di pena del Regno d'Italia, pubblicata a Torino nel 1866⁴⁰.

Riflessioni conclusive

L'opuscolo del Vidal traccia un quadro generale della scuola per i detenuti nei sistemi penitenziari europei della metà degli anni '60 dell'Ottocento, e ci offre lo spunto per alcune riflessioni conclusive. L'istruzione nelle prigioni, come abbiamo visto, poteva essere, in certi casi, obbligatoria per tutti i condannati, che fossero analfabeti o già alfabetizzati; in altri casi, obbligatoria solo per quelli che non avessero ancora raggiunto una certa età; in altri ancora, facoltativa per quelli che avessero oltrepassato un limite d'età variabile; infine, l'istruzione poteva essere impartita a titolo di ricompensa, tenendo tuttavia conto dell'età e della buona condotta del detenuto.

Le considerazioni cui Vidal perviene, a conclusione del suo opuscolo, ci spingono a rilevare come il tema dell'istruzione per i carcerati rappresentasse, già negli anni '20 dell'Ottocento, l'importanza attribuita dagli Stati alla più ampia questione dell'educazione ed in particolare di quella penitenziaria. Il frutto più maturo di tale dibattito arrivò in Italia con la Riforma penitenziaria del 1975, dopo una sistematica e attenta riflessione sulla funzione pedagogica della pena detentiva (che, alla luce degli avanzamenti e degli arretramenti, continua ancora oggi)⁴¹.

Oltre un secolo prima, Vidal scriveva che era un dovere della società quello di far partecipare del beneficio dell'istruzione gli «infelici che non avendo potuto averla in gioventù» avevano commesso qualche reato. Egli esortava la Francia a fare di più e meglio sul terreno dell'alfabetizzazione dei condannati, rendendola obbligatoria, facendo in modo che i detenuti la considerassero «un dovere per tutti gli uomini».

Ma Vidal si spingeva oltre, e considerava il tema dell'istruzione carceraria come un fattore connesso alla democratizzazione sociale, e citando le parole del filosofo Victor Cousin, affermava il valore dell'educazione (e la universale diffusione dell'istruzione) quale mezzo per prevenire il reato:

Io approvo adunque e benedico di tutto cuore le scuole di correzione, ma io le considero quasi inefficaci fintanto che esse non saranno appoggiate su scuole del popolo universalmente diffuse, obbligatoriamente seguite, e nelle quali l'istruzione non sia che uno dei mezzi di educazione⁴².

La missione degli istitutori, per quanto potesse apparire modesta – scriveva Vidal – doveva essere considerata con più attenzione dall'amministrazione penitenziaria e dallo Stato, in ragione della sua pubblica utilità.

Che vi ha infatti di più nobile che il richiamare colla fiamma della istruzione anime abbruttite dalla

ignoranza e trascinate perciò sulla via del vizio e del delitto? [...] Correggere è importante senza dubbio, ma prevenire importa ancor più. [...] L'educazione del popolo è il fondamento necessario di ogni buon regime carcerario. Le case di correzione non son fatte per cangiar mostri in uomini, ma per rammentare ad uomini travati i principi che si sono loro insegnati e conculcati altra volta.

Ecco, dunque, il tema pedagogico connettersi a quello politico della legalità e della democrazia.

STEFANO LENTINI
University of Catania

¹ «Effemeride Carceraria», vol. III, gennaio-febbraio, 1867, p. 20. Il riferimento alla fonte è la riproduzione digitalizzata del numero della rivista di Google Libri consultata il 01/06/2016 al seguente link: <https://books.google.it/books?id=ZPkZAAAAYAAJ&hl=it&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>

² Segnaliamo: S. Lentini, *L'educazione in carcere. Profili storico pedagogici della pena*, Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer", Palermo 2012, pp. 15-151; Id., *Dal progetto pedagogico al progetto d'istituto: linee di sviluppo degli interventi di trattamento dei detenuti adulti e minorenni*, in A. Pennisi (a cura di), *La giustizia penale minorile: Formazione, devianza, diritto e processo*, Giuffrè, Milano 2012, pp. 465-485; Id., *La rieducazione ed il trattamento nella storia del carcere italiano*, in H.A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e Programmi di ricerca*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013, vol. 1, pp. 361-375; A. Criscenti, S. Lentini, *A liberdade na prisão: força do imaginário e qualidade da intervenção. Uma pesquisa nas penitenciárias do sudeste da Sicília*, in A. F. Ribeiro de Abreu Araújo (a cura di), *Actas do II Colóquio Internacional Antropologia do Imaginário e Educação do Envolvimento/Desenvolvimento*, Universidade do Minho, Portogallo, pp. 49-69; Id., *La valenza pedagogico-formativa della pena detentiva: uno sguardo alla storia del carcere*, in «Nuovo Bollettini Cirse», vol. 1, 2010, pp. 107-114; Id., *Il carcere: storia, realtà e problemi*, in P. Crispiani, *Pedagogia giuridica*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 2010, pp. 156-185; A. Criscenti, S. Lentini, *La libertà in prigione: forza dell'immaginario e qualità dell'intervento educativo. Una ricerca nelle carceri della Sicilia Sud orientale*, in «Studi sulla formazione», vol. 1-2, 2009, p. 98-119; Id., *Il carcere: storia, realtà e problemi*, in P. Crispiani, *Pedagogia giuridica*, cit., pp. 156-185.

³ «Effemeride Carceraria», vol. III, cit., pp. 3-43.

⁴ Cfr. F. Mantovani, *Il problema della criminalità*, Cedam, Padova 1984, pp. 33-34 e *passim*.

⁵ Cfr. E. Florian, *Trattato di diritto penale*, vol. I, Vallardi, Milano 1934, p. 19.

⁶ Ricordiamo il Congresso Internazionale di Diritto Penale dell'Aja del 1950, nel quale venne riconosciuta l'importanza dell'osservazione e dell'individualizzazione nel trattamento; il Congresso di Roma del 1953, nel quale si sostenne la finalità rieducativa della pena; il Congresso di Anversa del 1954, nel quale si ribadì l'importanza dell'osservazione scientifica del detenuto; il Congresso dell'O.N.U. del 1955, nel quale si approvarono le Regole Minime per il trattamento dei detenuti.

⁷ Il 19 maggio del 2015 l'attuale ministro della Giustizia ha dato avvio agli Stati Generali dell'Esecuzione Penale: «un lungo percorso di riflessione e approfondimento durato circa un anno durante il quale 18 tavoli di lavoro, composti da personalità esperte del sistema penitenziario e di diverse discipline, hanno dibattuto e prodotto riflessioni e proposte circa l'esecuzione della pena. [...] Nel disegno di legge di riforma del processo penale è contenuta una delega per riformare l'ordinamento penitenziario. [...] Ogni tavolo ha trattato un aspetto tematico e messo a confronto punti di vista anche diversi tra loro. I temi affrontati sono stati questi: architettura e carcere, la vita e la responsabilizzazione del detenuto, donne e carcere, vulnerabilità e dipendenze, minorenni autori di reato, il mondo degli affetti e la territorializzazione della pena, stranieri, lavoro e formazione, istruzione e sport, salute e disagio psichico, misure di sicurezza, sanzioni all'interno della comunità, mediazione e tutela delle vittime dei reati, regole internazionali, formazione degli operatori penitenziari, ostacoli normativi al trattamento rieducativo, processo di reinserimento, organizzazione e amministrazione dell'esecuzione penale». Gli Stati Generali si sono conclusi con la discussione delle relazioni finali dei 18 Tavoli tematici il 18 e il 19

aprile 2016, presso l'auditorium della Casa circondariale "Raffaele Cinotti" (Roma Rebibbia), alla presenza del Presidente della Repubblica (cfr. www.giustizia.it, consultato il 05/05/2016).

⁸ Informazioni dettagliate si trovano in A. Borzacchiello, *I precedenti della Rassegna penitenziaria e criminologica*, pubblicato su <http://www.rassegnapenitenziaria.it/storia.aspx>

⁹ «Effemeride Carceraria», vol. I, 1865, pp. 13-17. Riproduzione digitalizzata del numero della rivista di Google Libri consultata il 01/06/2016 al seguente link: <https://books.google.it/books?id=uvZAAAAYAAJ&hl=it&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>

¹⁰ Il progetto di riforma, sottoposto all'esame del Parlamento nel 1847 e adottato in via sperimentale, diveniva legge nel 1853.

¹¹ Il sistema irlandese venne adottato in Italia con l'emanazione del R.D. 1 Febbraio 1891, n. 260.

¹² Dalla relazione della Commissione generale del bilancio del deputato Martinelli (relatore nella tornata del 7 febbraio 1865 sul Ministero dell'interno per l'esercizio del 1865 – parte relativa alle carceri estratta dagli atti della Camera dei Deputati, p. 5669, anno 1865). Pubblicata su «Effemeride Carceraria», 1865, p. 277.

¹³ Cfr. A. Borzacchiello, *La grande Riforma. Breve storia dell'irrisolta questione carceraria*, in «Rassegna penitenziaria e criminologica», vol. 2, n. 3, 2005, pp. 83-91.

¹⁴ J. L. Vidal, *Les Ecoles dans les prisons. Notice sur l'organisation de l'enseignement primaire des prisons de la France, de l'Angleterre, de l'Allemagne, de l'Italie et d'autres pays*, cit.

¹⁵ Tra le opere: J. L. Vidal, *Considérations sur la nécessité d'une loi organique sur les prisons et le régime pénitentiaire pour l'exécution des peines*, Paris 1870; Id., *Mémento sur les peines accessoires et spécialement sur la surveillance de la police, son exécution pratique et ses effets d'après les lois pénales de la France, de l'Angleterre, de la Prusse, de l'Espagne, de l'Italie, etc. pour servir à l'étude de la question du patronage des libérés*, Paris 1869; Id., *Mémoire sur l'éducation correctionnelle des jeunes détenus et sur le patronage des jeunes libérés*, Paris 1863.

¹⁶ L'estratto dell'opuscolo è reperibile anche sugli *Annali universali di statistica economia pubblica, legislazione, storia, viaggi e commercio*, Serie 4, vol. 29, fasc. 87 (01/03/1867), p. 229. Pubblicato su <http://www.urfm.braidense.it/rd/eva/pdf/1287/ART99635.pdf>.

¹⁷ «Effemeride Carceraria», vol. III, cit., pp. 13-17.

¹⁸ *Ivi*, p. 3.

¹⁹ *Ivi*, p. 4.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ivi*, p. 5.

²² *Ivi*, pp. 5-6.

²³ «Ma non basta che l'istruzione sia letteraria, nei limiti dell'articolo 1° della legge del 28 giugno 1833; è pure volontà espressa di questa legge che l'insegnamento sia morale e religioso. Non perdiamo di vista, d'altronde, che l'insegnamento nelle carceri è una mera liberalità del governo, e che, nel tempo stesso, le spese che esso richiede non possono sufficientemente giustificarsi se non in quanto esso può servire all'emendamento dei condannati. Da ciò ne segue che per dare a questo insegnamento il carattere morale e religioso, che gli è necessario, il concorso del cappellano è indispensabile, qual si sia la confidenza che possa ispirare l'institutore per il suo carattere e per i suoi costumi. Ella deve adunque, sig. prefetto, invitare direttamente il cappellano a dedicarsi con particolare studio alla istruzione elementare. Io confido che egli si farà premura di adoprarsi con tutte le sue forze in un'opera della quale comprenderà certamente tutta la moralità, ch'egli vorrà d'ora innanzi assistere frequentemente, anche tutti i giorni, se è possibile, alle lezioni dell'institutore» (*Ivi*, p. 7).

²⁴ *Ivi*, p. 8.

²⁵ Sotto il profilo didattico: «Non essendo stato prescritto o consigliato alcun metodo dalla amministrazione centrale il mutuo insegnamento fu adottato in qualche stabilimento; in altri, venne data la preferenza all'insegnamento simultaneo» (*Ivi*, p. 7).

²⁶ «I direttori degli stabilimenti centrali dovevano rispondere alle questioni seguenti: «Metodo (1° Quale è il metodo d'insegnamento? — È desso mutuo o simultaneo?); Oggetto dell'insegnamento (2° Quali sono le materie che si insegnano? — Comprendono esse altra cosa all'infuori della lettura, della scrittura e le quattro prime regole dell'aritmetica? — L'insegnamento è desso giudicato sufficiente?); Istruzione religiosa e morale (3° Qual parte ha in detto insegnamento l'istruzione religiosa e morale? — Quali preghiere dicono i carcerati prima e dopo la lezione? — Quali sono gli altri esercizi speciali che si fanno nella scuola? — Il cappellano vi presta le sue cure? — Quali sono le visite ch'egli vi fa? — Queste visite sono regolari? — Imparte egli qualche istruzione agli allievi, e sono esse ascoltate con attenzione e raccoglimento?); Ammonitori (4° L'istitutore si fa egli aiutare dai monitori? — In questo caso quali sono le attribuzioni di ciascheduno? — Sono essi scelti fra gli allievi, o fuori di essi? — Il loro concorso è indispensabile? — Quale è l'indennità mensile che vien loro retribuita? — L'istitutore dà loro delle lezioni, e tiene con essi conferenze particolari?); Ammissione alla scuola (5° Quali sono i detenuti che compongono la scuola? — Non vi si ammettono che i giovani condannati, e a titolo di ricompensa, come raccomandano le Istruzioni? — Se si è derogato a questa regola, quali ne sono i motivi? — Se vi sono ammessi condannati che si trovano in istato di recidiva, in qual numero son essi?); Durata dell'insegnamento (6° Quanto tempo è ordinariamente necessario ad un allievo per imparare sufficientemente tutte le materie

dell'insegnamento? Il tempo della uscita dalla scuola è desso fissato, ovvero, una volta ammesso vi può rimanere fino al giorno della sua liberazione? In quali giorni si fa la scuola? quanto tempo vi consacrano ed in che tempo sono distolti dal lavoro? I lavori industriali sembrano soffrirne?; *Esercizi* (7° Si fanno nella scuola letture ad alta voce? Quali sono queste letture? Da chi sono esse fatte? Quali sono le divisioni della classe? Qual grado d'attitudine fa egli mestieri pur raggiungerle? *Libri* (8° Quali sono i libri d'insegnamento e gli altri di cui si fa uso? Vi è nello stabilimento una biblioteca? Di quante opere è composta? (Se ne invii il catalogo); *Ricompense e castighi* (9° Quali sono i mezzi di ricompensa e di punizioni impiegati nella scuola?); *Controllo del direttore* (10° Quali sono, per il direttore e per l'istitutore i mezzi di controllo? Quali sono i registri di cui fanno uso? Il direttore e l'ispettore visitano frequentemente le scuole? Qual parte prendono essi a quello che vi si fa?); *Effetti osservati* (11° L'insegnamento ha prodotto qualche bene degno di considerazione? I detenuti sembrano penetrati dei vantaggi che esso arreca? Esso esercita qualche influenza sull'ordine e la disciplina dello stabilimento? La moralità dei condannati vi guadagna? L'espulsione della scuola per causa di cattiva condotta riesce una punizione temuta?» (Ivi, pp. 12-14).

²⁷ Ivi, p. 16.

²⁸ Come riportato dall'estensore dell'articolo pubblicato nella rivista «Effemeride Carceraria», nel suo opuscolo Vidal fornì anche un cenno sulle scuole per i detenuti negli Stati Uniti d'America. Di seguito ne riproduciamo il testo tradotto in lingua italiana: «Nelle prigioni degli Stati Uniti d'America il sistema scolastico varia secondo il sistema carcerario. Negli stati in cui si applica il regime cellulare assoluto, detto sistema di Filadelfia, la scuola ha poca importanza in generale. Si comprende difatti, come fanno osservare MM. de Beaumont e de Tocqueville, che l'istitutore non può istruire che una sola persona alla volta, ciò che cagiona una immensa perdita di tempo. Così non vi sono scuole regolarmente tenute; allorché gli ispettori e i sovrintendenti scoprono in un detenuto buone disposizioni, s'interessano in suo vantaggio, gli procurano i primi elementi della istruzione. Qualcheduno eziandio di questi funzionari impiega molto tempo a questa buona opera. Siccome i prigionieri hanno i libri a loro disposizione, e specialmente la Bibbia e qualche opera morale, possono perfezionarsi nella lettura e si sono veduti esempi di detenuti che sapendo solamente le lettere dell'alfabeto hanno appreso a leggere correntemente da per sé stessi. Nelle prigioni, in cui il sistema di Auburn è seguito, è grandemente facilitata l'istruzione primaria, e la scuola ne è considerata con ragione come uno dei mezzi di riforma morale il più efficace. Il cappellano è incaricato, come in Inghilterra, della direzione della scuola; e molto spesso secondato da persone caritatevoli, che fanno nello stabilimento la scuola della domenica, e vi esercitano, durante due o tre ore, le funzioni di istitutore primario. A Auburn stessa gli allievi di un seminario presbiteriano sono incaricati di questo ministero gratuito dell'insegnamento, misto, egli è vero, di consigli religiosi e di esortazioni morali. Per altro a Auburn, come a Baltimora, a Sing-Sing, e Boston, il principio della ammissione generale ed obbligatoria degli illetterati, anche di un'età poco avanzata, non è ammesso. Così a Sing-Sing su 1.000 prigionieri non ve ne ha che 60 i quali frequentino la scuola. È una proporzione molto più piccola che nelle grandi prigioni della Francia e della Germania. In realtà l'insegnamento primario nelle prigioni dell'America del nord è molto al di sotto dell'insegnamento religioso, nel quale si concentrano tutti gli sforzi, tutta l'attività dei cappellani, delle amministrazioni penitenziali e dei numerosi ausiliari che loro procaccia lo zelo delle persone caritatevoli, anche nelle classi più elevate della società, i quali considerano il loro concorso come una buona opera, come un dovere religioso da compiersi» (Ivi, pp. 34-35).

²⁹ Ivi, p. 28.

³⁰ Ivi, p. 30.

³¹ *Ibidem*.

³² Ivi, pp. 30-31.

³³ Il testo della scuola per i detenuti nel sistema irlandese viene riportato in nota e non sul corpo del testo. È plausibile che si tratti di una nota del curatore, aggiuntiva rispetto al testo di Vidal, riferita ad un intervento attribuito a Van der Brugghen, del quale non si hanno riferimenti bibliografici.

³⁴ Ivi, p. 32 (in nota).

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Nota il curatore dell'articolo su Vidal, che questi, parlando di sistema d'insegnamento si era intrattenuto volentieri sulle materie e sulle discipline impartite ai detenuti, trascurando l'aspetto del metodo d'insegnamento, aspetto non secondario per garantire ai detenuti un efficace risultato di apprendimento. Nel caso del sistema irlandese – scrive il curatore dell'articolo – si era stabilito che gl'istitutori seguissero il metodo usato nelle scuole pubbliche, opzione fortemente criticabile in quanto l'esperienza aveva dimostrato che i metodi utilizzati nelle scuole pubbliche erano troppo lunghi e poco adattabili ai detenuti. L'Italia – conclude - «ha riparato a questo inconveniente gravissimo, prima ancora che il signor Vidal pubblicasse il suo lavoro, e fin dall'ottobre 1866 adottò per le sue case di pena il metodo dato in luce dal professor Garelli. Questo metodo, che in pochi giorni rende il discepolo in grado di leggere e scrivere ci sembra quello, che più convenga alle nostre prigioni. Già si hanno le prove della sua superiorità, e della sua utilità pratica, e non dubitiamo, che i rapporti che perverranno al governo intorno ai risultamenti della sua applicazione nelle case di pena, confermeranno viemaggiormente le nostre convinzioni a questo riguardo». Ivi, p. 43. Dedicheremo, in altra sede, maggiore attenzione alla figura del prof. Vincenzo Garelli (Mondovì, CN, 1818- Carmagnola, TO, 1878), allievo di Ferrante Aporti alla scuola di metodo, ed autore di alcuni scritti dedicati all'educazione per i detenuti.

³⁷ Ossia il periodo d'isolamento al seguiva il lavoro in comune nelle prigioni intermedie.

³⁸ Regio Decreto 13 gennaio 1862, n. 413, *Regolamento generale per le case di pena*.

³⁹ Si veda a tal proposito «Effemeride Carceraria», vol. III, cit., p. 35.

⁴⁰ *Ivi*, pp. 36-38.

⁴¹ «Si istruiscano dunque i carcerati, *fiat lux* anche per le loro intelligenze oscurate, e il regime penitenziario otterrà il suo scopo, il quale non è solo di far subire la pena ai colpevoli, ma di migliorarli colla disciplina e l'istruzione». «Effemeride Carceraria», vol. III, cit., p. 42.

⁴² *Ibidem*.

La scuola in carcere: fare scuola, rendere giustizia ***School in prison: to make lessons, to make justice*** **(a cura di I. Lizzola)**

Pubblichiamo questa sezione, separata dagli altri saggi, perché si tratta di tre articoli che si completano tra loro e presentano un percorso formativo e di ricerca avviato nella Casa circondariale di Bergamo, condotto da un gruppo di ricercatori dell'Università di Bergamo coordinato da Ivo Lizzola e condiviso con gli insegnanti del CPIA e con la Direzione e l'Area educativa trattamentale sul tema della funzione della scuola in carcere.

Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami
To make lessons, to make justice. School in prison:
to rediscover people, to build relationships
(I. Lizzola)

A project of investigation, research and training has followed a complete school year (2014-2015) in the courses held in the prison in Bergamo. We have listened to the life stories of the prisoners (men and women), to their thoughts and reflections, and we have observed the teaching practices, we have discussed and investigated with the teachers, we have worked along with the other professional workers in the prison. This essay, reflecting on what came out, outlines first of all the features of “an experience on the threshold” of education which is required to cross the troubled grounds of human condition, of truth, of shadow, of guilt and of punishment and grief, of redemption and of restoration; of suffering and conflict; of violence and reconciliation. It takes up the features of the delicate and possible founding of a living place, the school, where people can be welcomed and can gather experiences of a time of school which can give sense to the time of punishment. It shows how the prison “changes” the school: the school rediscover itself as centred on the students and on their stories, as a place where to promote a personal reflection and the intentionality of every person, the building of relationships, responsibilities and acknowledgements, as a way of knowledge, subjects, competences discovered as human experiences, of encounter, of sense, of commitment. In the last part it copes with the delicate and current question of how the “redeeming” education and making justice cross themselves and refer reciprocally in a demanding way; to go to school and to build up demanding ways of restorative justice in which building relationships and reviving future and common life

Dalla definizione degli approcci metodologici all'osservazione diretta:
la scuola in carcere *entre les murs*
From the definition of methodological approaches to direct observation:
prison education “entre les murs”
(A. Ghidini)

The essay is divided into two parts. The first part explains the main methods developed into the field study called “La scuola in carcere”, referring to a qualitative and phenomenological approach. The field research was carried out at Bergamo District

Prison from 2014 to 2015. The second part focuses on the meaning of scholastic experience in imprisonment conditions, starting from the analysis of the outcomes of a direct observation concerning the context involved in the research project itself.

**Rappresentazioni e visioni sulla scuola in carcere:
l'esperienza della Casa circondariale di Bergamo**
*Ideas and visions about the school in prison:
the experience of the Bergamo district prison*
(S. Brena)

The essay, starting from a few interviews carried out in the research project 'La scuola in carcere', examines in depth the ideas about the functions and significance of school in the prison of Bergamo. The result is a framework in which school is recognized and valued as a flexible organizational model, for its positive influence on various levels of the prisoners-students' life and for the dialoguing ability with other contexts and professional workers involved in the treatment. However, it is essential to increase the exchange with these areas and reinforce the educational syllabus in order to engage also the most fragile prisoners.

Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami

To make lessons, to make justice. School in prison: to rediscover people, to build relationships

IVO LIZZOLA

A project of investigation, research and training has followed a complete school year (2014-2015) in the courses held in the prison in Bergamo. We have listened to the life stories of the prisoners (men and women), to their thoughts and reflections, and we have observed the teaching practices, we have discussed and investigated with the teachers, we have worked along with the other professional workers in the prison. This essay, reflecting on what came out, outlines first of all the features of “an experience on the threshold” of education which is required to cross the troubled grounds of human condition, of truth, of shadow, of guilt and of punishment and grief, of redemption and of restoration; of suffering and conflict; of violence and reconciliation. It takes up the features of the delicate and possible founding of a living place, the school, where people can be welcomed and can gather experiences of a time of school which can give sense to the time of punishment. It shows how the prison “changes” the school: the school rediscover itself as centred on the students and on their stories, as a place where to promote a personal reflection and the intentionality of every person, the building of relationships, responsibilities and acknowledgements, as a way of knowledge, subjects, competences discovered as human experiences, of encounter, of sense, of commitment. In the last part it copes with the delicate and current question of how the “redeeming” education and making justice cross themselves and refer reciprocally in a demanding way; to go to school and to build up demanding ways of restorative justice in which building relationships and reviving future and common life

Un anno di ricerca: le persone e le pratiche

“In carcere non possiamo non chiederci chi incontriamo”. E in quale momento incontriamo le donne e gli uomini che entrano in un percorso scolastico, nei suoi luoghi o in un suo tratto. Non nel senso che dobbiamo conoscere la loro posizione giuridica, gli elementi delle *Relazioni di sintesi*, oppure elementi delle biografie personali. Piuttosto nel senso di “serbare le consapevolezza che quel lui è una storia unica e diversa, e profondamente segnata dal reato e dalla pena, in modo unico e diverso”¹. Sono uomini e donne del reato e uomini e donne della pena.

A volte si tratta di uomini, e di donne, con un profilo personale ed uno spazio interiore definito attorno alla forza attrattiva e ordinatrice del reato e della sentenza. Alcuni sono del tutto presi dalla logica del “ricambio”, della restituzione: pagano il “prezzo” del malfatto, a fine pena avranno “saldato il debito”. Si tratta di una logica subita o accolta; una logica che rende ogni gesto e ogni relazione funzionale, portatrice di “benefici” o di “sospensioni”, o di punizioni. Logica che pervade gli istituti di pena. A volte si tratta di uomini, e donne, che trovano anche l’avvio di un cammino, che maturano motivazioni e destinazioni, o dedizioni: in relazione ad altri, in incontri

che sono come aperture, in relazione a parti di sé nascoste e incontrate, o perdute e ritrovate. Che sentono aperture di credito e fiducia.

Da dove partono questi uomini, queste donne del reato e della pena? Dove vanno questi uomini e donne della pena? Di quali sostegni, e orientamenti, e conoscenza necessita il loro avviarsi e sostenersi nel viaggio?

Iniziando l'impegnativo percorso di ricerca e formazione nella Casa circondariale di Bergamo, condiviso con gli insegnanti del CPIA e con la Direzione e l'Area educativa trattamentale, l'équipe dell'Università degli Studi di Bergamo² aveva steso un documento nel quale erano sintetizzati alcuni orientamenti per il cammino che qui vengono ripresi.

La scuola in carcere accoglie persone che portano percorsi di vita e di formazione, vissuti e intenzionalità, motivazioni, culture e bagagli di competenze, molto differenziati e non facilmente componibili. Il quadro di senso ed i percorsi di sviluppo dell'attività scolastica vengono continuamente composti e scomposti, e di nuovo ricercati, in gruppi classe che cambiano e le cui dinamiche vanno attentamente lette e gestite. E nel contesto dei rapporti che ogni corsista detenuto costruisce con l'altro, con il tempo, con le proprie reti di vita e d'affetto, con il reato e con la pena. È dentro tali dinamiche e tale contesto che si attivano le attese ma anche le resistenze specifiche (come è sempre nella formazione degli adulti) verso le proposte didattiche e di contenuto, verso gli insegnanti e la relazione con i compagni di corso.

D'altro canto, insegnanti e formatori, persone che assumono uno sguardo pedagogico, e fanno uso degli strumenti delle scienze dell'educazione, non possono non confrontarsi con le realtà del reato e della colpa, del fallimento e del riscatto, della violenza e della riparazione. Come non possono evitare di fare i conti con le distorsioni e gli esiti devianti dei contesti educativi e sociali deprivati, violenti e criminogeni di provenienza.

La prospettiva nella quale si è collocato questo lavoro è quella di una giustizia non solo riabilitativa ma anche riparativa e riconciliativa³. Tale da richiedere e permettere esigenti percorsi di ripensamento, riorientamento personale, responsabilizzazione e

assunzione delle conseguenze dei propri gesti da parte degli autori di reato, e tesi a ricostruire il legame di convivenza leso e a avviarsi verso percorsi riparativi e riconciliativi verso le vittime. Questa prospettiva non può non prevedere movimenti di ripensamento e attivazione anche nel contesto sociale perché esprima responsabilità e ospiti nuove attenzioni verso gli autori di reato e le vittime.

Erano tre le direzioni di ricerca individuate:

1. La scuola in carcere viene con forza sollecitata ad assumere significati e finalità particolari, ad essere esperienza importante nei piani trattamentali, nella rideclinazione dei progetti di vita, nella strutturazione di momenti di confronto ed incontro, di ricerca ed elaborazione tra diversità culturali, tra storie e generazioni diverse. La stessa discontinuità o parzialità delle presenze nei cicli scolastici chiede alla scuola di esprimere significatività nelle sue singole proposte, nelle unità didattiche, nelle particolari esperienze di apprendimento che propone ed attiva.

Indagare questi movimenti può dare interessanti indicazioni circa il rapporto tra l'offerta scolastica e la vita delle persone, l'attenzione alle motivazioni e l'orientamento, la valutazione (di sé) e il progetto di vita.

La scuola accoglie, ospita e incontra le particolari storie di vita delle persone ristrette? Con quale configurazione dei setting formativi, con quali scelte didattiche e pedagogiche e con quali offerte formative? Come si configura e viene attivata l'attività di studio personale e di gruppo; quale è il rapporto tra la scuola e altre attività formative (i corsi di alfabetizzazione, i corsi di scrittura, le attività espressive, i gruppi di riflessione tematici); il rapporto tra i tempi e gli spazi scolastici e quelli delle sezioni a sorveglianza dinamica integrata (e delle sezioni "chiuse"), e l'attività dei volontari?

2. Il tema dell'inclusione in un'esperienza scolastica vissuta in carcere si rivela centrale non solo per la questione delle differenze culturali (nazionali, religiose), pure rilevante. Le persone che frequentano i corsi portano fratture biografiche, vivono differenti transizioni, spesso hanno

sedimentato svantaggi, difficoltà, rigidità cognitive nei processi di apprendimento. Non di rado queste sono legate ad ambienti socioculturali difficili o deprivati, ad esperienze scolastiche segnate da esclusione, da fallimenti, interruzioni, frustrazioni.

Quale nuova capacità di inclusione viene colta e coltivata dagli iscritti ai corsi di scuola secondaria in carcere, quando sono portatori di tali “precedenti” scolastici? Cosa viene cercato e trovato dai corsisti nel lavoro sulle competenze, sui linguaggi, sulle capacità proposte a scuola?

Cosa trovano di significativo nella scuola gli studenti in condizione di restrizione per il lavoro su di sé, sulle proprie capacità, ma anche per la rielaborazione della propria avventura personale?

Quale funzione assume la scuola? Quale “appropriazione” originale di ciò che avviene a scuola è realizzata dalle persone che vi entrano in carcere? Quale “uso” ne viene fatto? Quali indicazioni vengono offerte nel lavoro scolastico per sostenere ed interpretare ciò che avviene (o può avvenire) nei percorsi più complessi, difficili, marginali o faticosi che attraversano la scuola italiana?

3. La scuola in carcere viene offerta a uomini e donne chiamati a fare i conti con la colpa e con la pena, con la loro elaborazione faticosa e non scontata. La scuola è esercizio di libertà e di responsabilità, di cooperazione e di confronto (conflitto) non distruttivo, di riconoscimento dell’altro e della propria possibilità. Le dimensioni di riscatto e di perdono, il processo di pentimento e di ricostruzione/restaurazione (del legame, della verità, della norma), nel lavoro scolastico non sono necessariamente assunti direttamente. Ma restano comunque presenti, neppure troppo sotto traccia.

Come e quando emergono nelle attività? In riferimento a quali contenuti, a quali esperienze disciplinari, in quali contesti di lavoro scolastico (di apprendimento servizio, di tutorato, di apprendimento cooperativo, di laboratorio, ...)?

La scuola fa incontrare la realtà sociale esterna, i suoi problemi ed i suoi soggetti, aiutando a smuovere uno sfondo incrostato di pregiudizi e di

giustificazioni di gesti e scelte, di esclusioni e separazioni, aprendo spazi di riflessività, di responsabilità, di dialogo riparativo, di riscatto e di riconciliazione?⁴

Le pagine che seguono presentano riflessioni ed interpretazioni su quanto emerso dal lavoro di ricerca con gli insegnanti e con le persone detenute coinvolte nella attività scolastica.

1. Un incrocio e una zona franca

Nel contesto dell’esecuzione penale

L’attività scolastica, così dice la norma, deve collocarsi all’interno della strategia rieducativa, sviluppata attraverso una attività trattamentale che dovrebbe vedere coinvolte tutte le diverse aree dell’organizzazione penitenziaria con il coordinamento delle figure degli educatori (ora operatori giuridici pedagogici) cui spetta l’elaborazione della *Sintesi di osservazione della personalità* e delle relazioni richieste dal Magistrato di Sorveglianza⁵.

La carenza di risorse economiche e l’orientamento delle scelte politiche e amministrative hanno portato ad una composizione del personale penitenziario decisamente orientato ad una caratterizzazione custodialista del carcere⁶.

Molte ricerche, anche recenti rilevano come sia forte la spinta dell’organizzazione carceraria all’adeguamento alla passivizzazione, all’infantilizzazione della persona detenuta. Ad essa si chiede regolarità nella condotta, atteggiamento collaborativo, adesione alle attività trattamentali, omologazione e conformazione a regolamenti e a pratiche.⁷ Sovraffollamento, rigidi rapporti di potere, deprivazione affettiva, relazionale e sessuale, scarsità di esperienze possibili, a volte scarso rispetto della dignità umana fanno sì che “l’obiettivo rieducativo resti isolato in un contesto fortemente oppositivo” che presenta caratteri molto distanti da quelli di “una situazione aperta, in divenire, dagli esiti inaspettati e inattesi com’è quella propriamente educativa”⁸.

L’attività scolastica è una delle attività che può offrire indicazioni preziose all’“osservazione della personalità” che l’articolo 27 dell’Ordinamento Penitenziario descrive in questi termini: “l’osservazione scientifica della

personalità è diretta all'osservazione dei bisogni di ciascun soggetto, connessi alle eventuali carenze fisico-psichiche, affettive, educative e sociali, che sono state di pregiudizio ad una normale vita di relazione”, aggiungendo che “ai fini dell'osservazione si provvede all'acquisizione di dati giudiziari e penitenziari, clinici, psicologici e sociali e alla loro valutazione con riferimento al modo in cui il soggetto ha vissuto le sue esperienze”.⁹ Questa attenzione alla centralità del soggetto apre ad una prospettiva propriamente pedagogica: “la valorizzazione del soggetto inteso come luogo di significazione della realtà e di riformulazione o superamento delle definizioni condivise della realtà, acquista una particolare centralità all'interno dell'approccio pedagogico”.¹⁰

Lo specifico oggetto della riflessione dell'area pedagogia è “il contributo del soggetto alla costruzione del proprio modello di interpretazione del mondo e di azione nel mondo”. In un contesto di esecuzione penale, e incontrando percorsi biografici segnati da devianza, attitudini criminali, distorti o carenti capacità intenzionali, oltre che ploidipendenze e problemi psichiatrici, l'obiettivo è quello di mutare i modi disadattativi di percepire sé, gli altri, il mondo e di ristrutturare una capacità intenzionale. Oltre che di mettere a fuoco orientamenti di valore e di senso che appoggino nuovi esercizi di libertà e responsabilità. Un detenuto incontrato ed ascoltato, ritenuto degno di attenzione, capace di parole e pensiero, può essere accompagnato a cogliere una responsabilità esistenziale, una dignità personale, che è possibile riconquistare progressivamente¹¹.

In questo contesto la scuola in carcere è, insieme, una zona franca ed un incrocio: lì si trovano adulti che provano a incontrarsi in responsabilità definita, cercando di tessere e di tenere tra loro relazioni “giuste”, corrette, buone.

La figura dell'insegnante in un istituto di pena si colloca nel contesto dell'esecuzione penale, in una rete di relazioni organizzative molto particolari. Sviluppa il suo lavoro all'interno di strategie trattamentali che vedono protagonisti diverse figure: gli educatori, il magistrato di sorveglianza, gli operatori di sanitari, gli ispettori della Polizia Penitenziaria, gli assistenti sociali all'UEPE. Il contesto è molto diverso da quello dei corsi di Educazione per adulti offerti sul territorio o dei corsi di scuola secondaria di primo e secondo grado.

L'insegnante garantisce il diritto all'istruzione e alla formazione di persone adulte che intendono riprendere un percorso scolastico: questo però si disegna, da un lato, in una situazione di forte restrizione delle libertà, che determina e di frattura biografica, dall'altro nello sviluppo di un'esecuzione penale legata ad una rottura del patto sociale e ad un comportamento offensivo verso altri.

Il suo lavoro è, inoltre, legato alle decisioni prese dall'Amministrazione penitenziaria e dalla Direzione circa i tempi e le condizioni del suo lavoro. Queste decisioni incidono anche sulla scelta di strumenti didattici, sui caratteri delle esperienze attivabili, sulle stesse presenze dei corsisti e sulla loro continuità.

Da diversi anni si è sviluppato in Italia un pensiero critico sul carcere ed una seria riflessione sul senso della pena che, però, non sono riusciti ancora ad attraversare il senso comune. È convinzione diffusissima tra chi si occupa di pena, di giustizia, di carcere che il tempo del carcere debba servire a “mettere alla prova la persona per cercare di farla tornare equamente nella società”¹². Eppure la “cultura del controllo” di una società impaurita spinge sempre verso una carcerizzazione di massa, all'uso del carcere ai fini di contenimento di fenomeni sociali (si pensi anche solo al fatto che vi sono più tossicodipendenti in carcere che in comunità)¹³.

Se il carcere non è il luogo delle prospettive, e vi declina la funzione riabilitativa lasciando spazio a molti percorsi di incapacitazione, la vita si ripiega sulla contingenza. Diventa difficilissimo “gestire derive esistenziali” trovandosi “all'ultima stanza”, come scrive Pietro Buffa.¹⁴ Le persone non sono inviabili da nessun altro: occorre guardarle in faccia.

Il tempo di cui si fa esperienza a scuola incrocia il tempo della pena. Da un lato lo reinterroga in modo esigente, dall'altro lo “svela” nella sua durezza. Interrogarsi sul senso ed i significati, aprire la lettura della realtà nei suoi problemi presenti e nelle sue direzioni storiche, controllare linguaggi e strumenti, riflettere sulle responsabilità e sulle dimensioni morali che richiamano, può riaprire il confronto con il reato e con la pena, con le vittime e con la convivenza. Apre, può aprire, a un ripensamento serio, anche doloroso; chiede un processo di chiarificazione nel quale possono emergere dimensioni pregiudicate e offese, o malintendimenti e distorsioni.

Il tempo della pena fa i conti con un tempo perduto o distorto. Questo “dà pena”, ma insieme può permettere una diversa lettura di ciò che nel tempo (di pena e di futuro) può essere recuperato, colto, rigenerato. Si può passare da un tempo di pena chiuso e vuoto a un tempo nel quale può valere la pena? Forse, per qualcuno certamente, il percorso penale potrebbe sviluppare – anche grazie alla scuola - queste direzioni se aprisse a condizioni diverse di “prova di sé”, e di partecipazione a momenti e impegni formativi e riparativi diversificati. Al momento presente in carcere, vivendo la scuola, se ne può cogliere la importanza, la necessità, e prepararne le condizioni.

La scuola, luogo di maggiore respiro del pensiero, e di relazioni più aperte ed umane, è anche luogo nel quale la sofferenza può emergere con più evidenza, trovando sue parole e immagini, trovando modo di prendere figura e rappresentazione nelle figure e nelle rappresentazioni della cultura, della scienza, dell’arte.

La sofferenza non può che emergere nel “gioco di verità e di domanda” che si coltiva a scuola. Qui la sofferenza non è obbligata a sfogarsi, o a reprimersi, come in sezione: in un dolore senza racconto e dicibilità, che a volte diviene rabbia, altre macerazione in depressioni e abulie. Che porta a fughe continue in farmaci, relazioni malate, cattive immaginazioni¹⁵.

Riuscire ad “appoggiare” la sofferenza nelle parole e nelle narrazioni, nelle riflessioni che nel tempo donne e uomini, in culture diverse, e nella pressione della vita, hanno raccolto, sperimentato, attraversato, è importante. È riconoscimento d’umanità. Come sapere e saper attraversare con riflessione e strumenti culturali, il conflitto, la violenza, l’offesa. Come cogliere le radici della riconciliazione, conoscerne storie ed esempi, e immaginare la ricostruzione in nuovi inizi grazie a ciò che si studia, si indaga, si esamina e si incontra grazie alla scuola. Anche questo è riconoscimento d’una umanità perduta e ritrovata.

Il tempo della scuola si pone come tempo di disvelamento progressivo e delicato. Dove possono chiarirsi motivazioni diverse e ambivalenze che abitano le persone: dove progressivamente portare e sostenere maturazioni ed evidenze di necessarie fratture, di profondi riconoscimenti, di confessioni. Senza forzare o tematizzare, o lasciare

ostentare tutto questo. A scuola lo si può maturare o lo si tiene per lo più serbato.

La classe rappresenta un poco una zona franca dove pesano, ma non dominano, le dinamiche e le relazioni legate alla condizione giudiziaria. Dove gli incontri sono fuori dai giochi di assicurazione reciproca o connivenza, dove le parole possono essere utilizzate con più libertà. Permette qualche distanza del passato che pesa dove può dischiudersi qualche lineamento d’un volto promettente della vita a-venire: in un diverso ritmo del tempo si può andare a riprendere il passato, per ridirne qualche pagina, risignificarla, provare a girarla.

Una zona franca del raccoglimento (per raccogliersi occorre sentirsi accolti, dicevamo): incontro con la verità propria, nella quale vedere l’altro e lasciarmi guardare. “Intessuti nel tempo” le donne e gli uomini hanno la capacità di “ricapitolarlo”¹⁶. Raccogliamo il nostro essere in identità personale. Se viviamo nella scissione, senza raccoglimento sperimentiamo una dispersione e una falsificazione.

Certo le traiettorie personali possono non incrociarsi, possono evitarsi, possono continuare a definirsi in giustificazioni chiuse, a volersi riconfermare. Allora, però, in una zona franca non si riesce molto a stare, non se ne regge l’accoglienza che domanda, che chiede di affacciarsi su soglie di scoperta e di, tollerabile, esposizione. Dopo un poco, provato il gioco della sola ricerca di conferme e di “utilità”, ci si ritrae. Come alcuni allievi detenuti hanno fatto durante il percorso e fanno ogni anno.

Da dove vengono i corsisti? accogliere a scuola uomini e donne del reato e della pena

Certamente l’esperienza scolastica apre (può aprire) feconde contraddizioni in un contesto come quello detentivo, può contribuire a perseguire l’obiettivo della umanizzazione del carcere¹⁷.

Accogliere la condizione detentiva, e la necessità di declinare, di cercare nuove declinazioni della propria vicenda personale, è entrare nella frattura del sentire che “non ci si appartiene più come prima”. E camminare nella frattura per provare a riemergere all’aperto.

Certamente si può non reggere l’esposizione cui la scuola ti chiama, almeno un poco, a stare; si può evitare la parola,

l'esperienza del pensare per restare in una sorta di nascondimento, di ottundimento, di fuga della responsabilità. Ma se lo si regge, la scuola diventa un'esperienza di attesa: in essa si attende a se stessi, certo, ma si attende anche nel senso che si accetta di ritrovarsi là dove non ci si aspettava di trovarsi: in un incontro con se stessi (le proprie ombre, i sensi di colpa, le sofferenze) e con altri, anche faticosi; con le possibilità e con il non conosciuto. In essa non si finisce di incontrare, di interpretare, di rischiare. Approdando a qualche più acuta angoscia e anche al tratteggio di speranze. Aprendosi, a volte, ad una sorta di disciplina nuova, ad una tenuta nel tempo.

La scuola in carcere riconsegna la questione del progetto di vita alle persone, lavorando sulla costruzione delle capacità di scelta, delle competenze per vivere. Provando a contrastare la 'fuga dalla libertà' – e da un vivere consapevole, responsabile, generativo – esercitata con il reato. Provando a contrastare sfiducia, rinuncia, rappresentazione del dopo "fine pena" come destinazione alla reiterazione. La scuola pare come una prova, una pur limitata messa alla prova per vedere se si è capaci di vivere le dimensioni della mancanza, del distacco (da situazioni e persone, sì, da prospettive, forme di vita, relazioni malate, da distorsioni dell'intenzionalità...) e quelle dell'attesa, della novità.

Imparare cose, sentire più in profondità, soffrire e provare a riaprire il tempo: questo si coltiva (si può coltivare) a scuola, togliendo spazio al fragore, alle ripetitività chiuse e soffocanti, alla distrazione e alla fuga. C'è, anche frequentemente, l'incontro con la fatica e con la capacità di leggere le proprie condizioni di debolezza, di ambivalenza, di sofferenza; a coglierne le loro implicazioni relazionali, sociali, personali; a far proprie prospettive nuove, nuove responsabilità, possibilità di riparazione e riconciliazione.

La scuola può aprire (e per alcuni apre) una stagione diversa della pena che cerca un nuovo apprendimento della vita: l'apprendimento dalla frattura e dal fallimento, dallo stare nelle limitazioni e nelle impossibilità, e pure del tornare a pensarsi liberi, a corrispondere, a generare. Ciò chiede di maturare una riscoperta (che in molti casi è una scoperta) del valore simbolico dei gesti e delle scelte quotidiane, un sapere cogliere ed esprimere il senso di

riparazione, di riconciliazione, di consegna e di dedizione. Oltre la ricerca di utilità, di convenienza, di risarcimento, di superamento.

Apprendere dalla frattura e dalla colpa, vuol dire imparare a lasciare, a fare scelte; e a concentrarsi, a cambiare e intensificare sguardi, azioni, impegni. Il momento che si vive è prezioso, non è da "perdere" in attesa d'altro, di occasioni illusorie, o aspettando che passi. La frattura del reato e della pena resta nella vita quotidiana, sempre pesante, nella sua materialità. Costringendo una faticosissima fedeltà a ciò che si vive.

Portare responsabilmente la propria storia ferita nel tempo personale e nella rete vitale, come nel tempo sociale, può avvenire a condizione di tornare a trovare radicamenti e narrazioni in conoscenze, parole e pensieri. Dove cercare altre possibilità d'essere è provare il rapporto, difficile e fragile, con un'altra fioritura, come scrive Martha Nussbaum. Fioritura altra che passa dall'esperienza d'una consapevolezza avvertita dalla propria fragilità e dalle ambivalenze dell'ombra che si porta.

Portare responsabilmente la propria storia ferita (e di ferita arrecata) è possibile in un quadro di relazioni che non facciano spazio a infantilizzazioni, a vittimizzazioni, a nascondimenti, a neutralizzazioni emotive.

Declinare la vita altrimenti, in altri modi, in un tempo nuovo, chiede di declinare altrimenti pensieri e immagini, le capacità e il sentire. Chiede di far declinare, di indebolire e vincere il rapporto con il tempo, con le cose e le persone di prima, rapporto segnato da moventi acquisitivi, o dalla tendenza a disporre e utilizzare, dall'anestesia del sentire l'altro, dal gregarismo che non fa sentire neppure la propria dignità personale.¹⁸

Si può costruire, insieme ad altri, una storia "prospettica" di vivibilità per il tempo prossimo futuro. In una condizione detentiva, che propone così rare esperienze di prova di sé e di ampliamento di spazi di esperienza, quella scolastica di presenta come una delle poche che accompagnano alla costruzione di un rapporto rinnovato con il tempo. Nuova esperienza del sentire, del pensare, delle competenze per la vita. La scuola può permettere di dire di sé a sé nella prova, di narrare e di pensare, per vivere con la frattura e con la prospettiva, ridisegnate.

Ci vuole un serio e delicato lavoro ermeneutico, da sviluppare insieme alle donne e agli uomini che la vivono,

insieme agli uomini e alle donne che la condividono e la accompagnano. Ascoltando lo smarrimento, il cammino, i passaggi difficili, le fratture instauratrici, i movimenti interiori delle persone detenute. Ascoltandone la lamentazione, il silenzio sospeso. Un approfondimento delle simboliche della pena e della colpa. Nei giorni che si sono fatti ampi, vuoti ed aperti, carichi di sospensione, anche di confronto prolungato con il nulla. Giorni di attesa, a volte vuota a volte corrisposta. Negli spazi concreti dove quei giorni si vivono, si possono aprire luoghi da rendere abitabili (perché ci si può raccogliere, accolti¹⁹), nei quali curare di nuovo il compito della propria formazione. Spazi della vita quotidiana ristretta (le celle) e luoghi “sociali” (le aule scolastiche, i laboratori, i luoghi formativi ed espressivi) nei quali toccare scelte, libertà e vita buona.

Da dove partono gli insegnanti? La questione di una giustizia da rendere

Ci chiedevamo: da dove vengono gli uomini, e le donne, del reato e della pena che entrano nei corsi scolastici? E gli insegnanti (ma anche gli educatori, gli operatori della cura e sociali) da dove partono incontrandoli?

Possono partire da una posizione certa e forte, messi in sicurezza da un mandato e da un profilo professionale. Così costruiscono un incontro nel quale viene garantito il diritto che è proprio dell’utente, del fruitore di un servizio, di un cittadino sottoposto a misure restrittive per il quale non si fan differenze, cui si offre parità di trattamento, perché, queste vigenti, non vada comunque pregiudicato un trattamento a garanzia della salute ed della formazione personale.

In questo caso l’incontro a scuola, e la sua forma, viene definito dall’organizzazione scolastica, dal gioco di ruoli istituiti e definiti (insegnante e studente), dalle scelte didattiche e dal lavoro di insegnamento-apprendimento nelle diverse discipline, dalla valutazione corretta. Le soggettività, le scelte, le emozioni sono neutralizzate il più possibile; poco considerati, se non per gli aspetti funzionali, sono i tempi, gli spazi, le relazioni della vita non scolastica.

La giustizia faccia il suo corso, la pena venga scontata, si rispetti la norma (l’art. 27 dell’Ordinamento Penitenziario)

e si proponga l’attività scolastica. Ad ognuno, poi, di usare dell’opportunità di questo servizio garantito, di questa opportunità nel tempo di detenzione, e di operare connessioni e mediazioni tra questa esperienza e il vissuto della colpa e della responsabilità, delle memorie, e delle relazioni.

Ma gli insegnanti (e gli educatori, i sanitari, gli assistenti sociali) possono partire anche dalla convinzione, che la giustizia, quella assicurata dall’apparato e dalla logica giudiziari, sia necessaria ma non basti. Perché non esaurisce le responsabilità di una convivenza sociale, specie democratica, verso un autore di reato e verso la vittima, ad esempio.

Resta da “rendere giustizia”²⁰ partendo dal periodo di esecuzione penale. Rendere giustizia a chi non è stato difeso da se stesso, come spesso è un autore di reato negli anni di quella che molti ormai chiamano “detenzione sociale”,²¹ che trattiene in carcere persone portatrici di percorsi di deprivazione culturale e sociale, percorsi di svantaggio, marginalità e dipendenza. Anche la scuola ha avuto le sue responsabilità.

Resta da “rendere giustizia” a persone che hanno giocato irresponsabilmente della loro libertà, che sono condannati in quanto responsabili di qualcosa, o per qualcosa, ma che vanno accompagnati ad essere responsabili verso qualcuno, verso altri: gli offesi, i danneggiati, i feriti, i resi insicuri. Verso le vittime e il contesto di convivenza. Bisogna riportare la giustizia nelle relazioni: anche qui c’è da rendere, ripensare e rifare la giustizia: compito educativo, formativo, sociale.

Resta da “rendere giustizia” ai rei, alle vittime, alla convivenza. Questa tessitura di relazioni e significati, questo lavoro che interessa biografie, storie e reti di relazioni uniche di ogni persona detenuta, non si può ridurre alla, pur indispensabile, fornitura di una “occasione formativa” dai tratti addestrativi e funzionali. Muovendo da questo non si evita di incontrare il disorientamento esistenziale, etico, culturale di autori di reato; si considera e si legge con attenzione e consapevolezza (costruita dialogando con i colleghi) l’impatto di contenuti e scelte didattiche su forme di pensiero, strutture di personalità, esperienze interiorizzate, modi del sentire delle persone incontrate in classe.

Incontrare le persone detenute, autrici di reato, considerandole soggetti responsabili vuol dire pensare una proposta scolastica, didattica, e pedagogica nella quale chiamarli a giocare: nella possibilità e negli obblighi nei quali ogni sapere si costruisce e si impiega; nel riconoscimento e nella cura di sé, della propria mente, dei propri moventi.

Infine gli insegnanti possono partire da una collocazione “laterale”, dall’attenzione, si potrebbe forse dire da una posizione di veglia: sulle possibilità e sulle direzioni nelle quali fare reincontrare altro di sé, le capacità di conoscere e di reinterpretare (contenuti, saperi, conoscenze, competenze, ma anche scelte, condizioni di vita, contesti, dinamiche sociali del tempo). Cercando di fare cogliere responsabilità, di uscire da rappresentazioni chiuse.

Veglia sull’altro che mi è stato affidato: fragile, segnato, in cerca di nuova affidabilità, incerto circa il suo valore, il suo futuro. Veglia sulle possibilità e sulle direzioni sulle quali pensare a come può riparare i legami rotti, le offese arretrate. Aprire conoscenze e saperi, dilatare campi di esperienza ed esercizi di competenze, maturare dimensioni di coscienza ed immagini dell’umano e della realtà sociale più complesse ed aperte: in questo si esercita una veglia che può permettere di mettersi in contatto con sé in modo nuovo. Grazie al lavoro di chi serba e invita a entrare in una attesa, lavorando su un *setting* pedagogico e su contenuti ed esperienze che aiutino l’emersione del nuovo²².

Le rappresentazioni del ruolo degli insegnanti, il bisogno di riflettere e ricercare

Lavorando con gli insegnati delle scuole in carcere sulle rappresentazioni del loro lavoro è emerso un quadro molto interessante di tendenze e vissuti abbastanza differenziati.

Un primo gruppo di rappresentazioni si raccoglie attorno ad una interpretazione molto tecnica dell’esercizio professionale, connessa al mandato di supporto alla azione trattamentale. Questa interpretazione “stretta” dell’indicazione dell’Ordinamento Penitenziario, e successivi documenti applicativi, adegua e un poco assoggetta l’azione didattica e formativa alle indicazioni dei paradigmi “forti”: quello giuridico e quello medico-sanitario. L’azione risulta tesa ad offrire occasioni di

costruzione di competenze, di sostegno e recupero degli svantaggi culturali e delle disabilità, di correzione dei comportamenti e degli stili di relazione trasgressivi e di adeguamento alle norme. L’istituzione chiede questo, almeno questo è il vissuto di alcuni docenti, e questo chiedono anche molti studenti-adulti in formazione, nella pratica di un loro diritto. I docenti devono addestrare a competenze aggiornate, devono far controllare linguaggi e strumenti. Queste condizioni pratiche permetteranno giochi di libertà più ampi e responsabili: una riabilitazione. Un secondo gruppo di insegnanti concepisce la sua funzione come facilitazione e regia di esercizi dialogali grazie ai quali sia possibile fare emergere conoscenze e potenzialità delle persone (“dobbiamo partire da quella che esperti di didattica chiamano conversazione diagnostica”), che sono poi da verificare e fondare scientificamente, oltre che da ampliare. D’altro canto i dialoghi porteranno i corsisti ad una presa di coscienza della propria condizione, in una più ricca e piena capacità di lettura e relazione con la realtà, il contesto, gli altri.

A questo si affianca un terzo gruppo di insegnanti che fa riferimento soprattutto alla promozione di capacità critiche, d’analisi, ipotesi, verifica (“avere una testa sopra il cuore, e le viscere, e usarla bene”). Ciò chiede molto lavoro di “disincrostazione”, lavoro su pregiudizi e abitudini mentali chiuse e scorrette. E la proposta di conoscenze più ampie; di possibilità di confronto, di contestualizzazione, di rinforzo di saperi specialistici.

Pare ancora molto presente in alcuni insegnanti, anche di diverse età e con diverse storie di formazione professionale, un approccio proprio della pedagogia speciale, che ha caratterizzato una stagione passata della pedagogia penitenziaria²³.

Un gruppo numeroso di docenti ha come riferimento l’educazione degli adulti ed la pedagogia della marginalità e della devianza²⁴. Questi insegnanti mantengono una interrogazione continua attorno alle questioni della continuità formativa, della trasformazione, della inattuabilità delle interiorità e delle storie dei corsisti.

Almeno sei percorsi di riflessione e ricerca sono emersi fin dall’inizio, non eludibili, per un gruppo di docenti che lavora in una scuola in carcere o nei contesti di esecuzione penale. Docenti interessati ad una continua investigazione

del “sapere pratico”, del “sapere del fare scuola che viene agito”²⁵.

Anzitutto, la questione dell’incontro con le storie di detenzione, e con le storie di reato. Come “entrano” nell’incontro con la scuola, con le discipline, la ricerca e lo studio? Come si “ridisegna” la pena, la responsabilità, il significato della legge, il pensiero alle vittime? Come si sviluppano le relazioni con gli altri operatori? Con i saperi della psicologia, dell’antropologia, e con quelli degli autori di reato?

In secondo luogo, la questione dell’intenzionalità educativa, legata ad un mandato sociale complesso, a volte contraddittorio, e, insieme, ad una coscienza morale e civile, ad elementi deontologici, ad una consapevolezza culturale profonda. Educare e formare, “fare scuola e fare giustizia nell’esperienza della scuola in carcere si legano e si interrogano” continuamente, reciprocamente. Sono attività obbligate a ritrovare le loro radici e i loro fondamenti nel confronto con il male e con il legame rotto, con l’inizialità e la riconciliazione, con il diritto di punire²⁶ e l’obbligazione a riconoscere, con la dignità e con la riparazione, con il pentimento e con il riscatto.

In terzo luogo, la domanda di senso rivolta alle materie, ai saperi, ai contenuti, ai linguaggi. La necessità di riscoprire le materie come avventure dell’umano, di riprenderle nel loro statuto epistemologico, di cogliere i linguaggi come luoghi di nuova esperienza di sé e del mondo. Di vivere, al loro interno e grazie a loro, “il dovere del sapere”, il richiamo alla responsabilità, ma anche un senso di gratitudine e capacità di contemplazione.

In quarto luogo, la questione, delicatissima e difficile, dell’incontro con il dolore e la sofferenza. Riuscire a maturare una “giusta distanza” non esaurisce la questione: inevitabilmente la scuola è “compromessa” nella significazione del dolore. Gli insegnanti sono chiamati a “sapere lasciare andare il dolore”, non evitandolo e non trattenendolo. Non volendolo guarire, né pensandolo solo in termini espiativi.

In quinto luogo, la questione della motivazione e della rimotivazione, che interessa sia i detenuti-studenti che gli insegnanti. È una questione delicata della relazione tra adulti che si incontrano in co-educazione e co-formazione e che devono affrontare il rapporto con male, violenza,

fiducia, giudizio. Con l’ombra dell’umano, si potrebbe dire.

In sesto luogo, infine, la questione del *lavoro con altri* (colleghi, altri operatori; detenuti e detenute), del bisogno di cooperare e sostenersi a vicenda, di provare a star bene con sé e con gli altri, in un contesto di durezza, non certo segnato da forti correnti di fiducia e speranza. Il sospetto, il controllo, il trattamento, la sorveglianza tolgono non poco respiro a queste dimensioni, decisive per l’incontro e per i processi educativi e formativi.

2. Cammini di umanizzazione

L’esperienza della soglia

L’esperienza della scuola in carcere si configura come esperienza di soglia, come una di quelle esperienze nelle quali non si può che tornare a ciò che origina l’umano. Al cuore della sua vulnerabilità. Esperienza di incontro, di scelta, di patto; confronto con la paura e attraversamento dell’ombra, resistenza all’incontro con la propria ombra, movimento della propria intenzionalità.

Un’esperienza di soglia, è esperienza di riposizionamento: dal disprezzo e dal misconoscimento al riconoscimento e dall’apprezzamento del valore proprio dell’altro. E del mondo, delle cose, del tempo. Del suo “prendere figura” in una nuova cura: di una storia, del mio venire *reengendrado*, riconcepito²⁷.

Nelle esperienze di soglia noi troviamo, insieme, uomo vecchio e uomo nuovo: cammino dentro di sé e conflitto. L’uomo “porta sempre un altro dentro di sé. Colui dal quale fugge, l’io in ombra quello che vive nel disprezzo, colui del quale ci vergogniamo, quello che ironicamente riconosciamo come controparte ostinata del nostro progetto, e l’altro dei nostri sogni, con il quale arriviamo a confonderci nei momenti fortunati, in quei rari momenti in cui ci sembra che viviamo e siamo davvero”²⁸.

Nelle esperienze della soglia l’incontro è un “da costruire”, non è scontato: può darsi, ma può anche non realizzarsi. In un luogo di formazione ci si incontra a partire da una domanda di formazione. Nella scuola in carcere – in carcere e nella esecuzione penale - tale domanda di trasformazione non è un già dato, una premessa: può essere una domanda da costruire, da sviluppare. Un passaggio incerto, dove le conquiste faticano a

consolidarsi e si registrano regressioni, dove i moventi sono contraddittori, le motivazioni ambivalenti. Entrare nella relazione, vivere l'incontro con una certa presenza sincera, cercando ed esponendosi, non è scontato.

Come fare entrare, come entrare nel dialogo? È un problema di accoglienza, una questione di invito e proposta. C'è una tutela da garantire, una protezione ed una veglia da tessere. E c'è sempre una resistenza da tenere in conto, come di fronte ad un'irruzione: non è semplice vivere un'esperienza che può condurre all'incontro con paure, con nuovi legami, con parti di sé non conosciute. Le cristallizzazioni delle visioni della realtà e dei paesaggi interiori vengono difese, fanno restare "in riserva".

"Non possiamo trasformare noi stessi, possiamo soltanto essere trasformati, ma lo possiamo soltanto quando lo vogliamo con tutte le nostre forze"²⁹. Vittime e autori di reato, offrendosi, si trovano in questa realtà, quella di una impossibile trasformazione e in una fissazione nel passato e nel ruolo: quella dove si trovano "ridislocati", "trascinati via", a forza, dalla loro biografia. Vittimizzati e fissati nella colpa e nel reato.

Sulla soglia motivazioni, incontri, dialogo si danno nel tempo, per chiarificazioni progressive, e incerte, si acquisiscono e si giocano nel "fuoco" dell'esperienza; cercando parole, ascoltano domande, attenzioni. Vivendo la possibilità di uscita da ristagni, ripiegamenti, tornanti. Occorre lasciare possibilità e tempo perché si sia resi diversi dall'esperienza che si va facendo. Lasciar essere e tenere, e tessere, la relazione. Usando parole incarnate e garantendo riserbo.

L'esperienza scolastica in carcere è soglia delicata: non è terapia, né correzione, né risarcimento, né liberazione, e neppure trattamento. Di certo non solo né tanto. L'esperienza della scuola rappresenta, almeno in parte, un nuovo apprendimento della vita. E per la vita. Dopo e dentro la frattura e lo sfiguramento. Sperimentando che "non ci si appartiene più", che non ci si apparterrà più. L'incontro educativo in carcere non riporta ad un'appartenenza forte, può riportare ad una attesa; non riporta subito ad una appartenenza a sé, forse ad uno spazio comune, ad un luogo di riconoscimento reciproco. Partendo da storie uniche e ferite, spezzate, storie di prostrazione e fallimento, o di abbandono, quello che si dà

sulla soglia è "un incontro tra soli" per dirla con Julia Kristeva. La grande pensatrice bulgaro-francese così definisce l'incontro tra persone segnate da una debolezza irriducibile, da radicale distanza. Jean Vanier le propone, nel dialogo, di parlare di "incontro tra poveri"³⁰.

A volte avvengono impreviste e sorprendenti "solidarietà nella pena": reciprocità, cure, veglie, correzioni reciproche tra uomini e tra donne detenuti. C'è un dolore da sciogliere, un male cui non dare troppo spazio. "Io riesco a guardarla perché lei mi guarda" si può sentir dire un insegnante in carcere. La scuola non si disegna come ingranaggio dell'apparato della pena con funzioni correttive e di rieducazione forzata; piuttosto si offre durante l'esecuzione penale e nella restrizione occasione per riconquistare pratiche di libertà, e di responsabilità, come forme di cura di sé (a partire dalla "cura della mente" direbbe Luigina Mortari) dal carcere e dalla pena; dal malefatto e dal male subito.

Anche a scuola si manifestano le fragilità che interessano una parte consistente della popolazione carceraria: quelle psicologiche-psichiatriche, quelle sociali, quelle culturali, quelle legate alle dipendenze. Tali fragilità incontrano in classe uno sguardo diverso da quello sanitario, e vengono assunte in una dinamica e in una prospettiva non contenitiva e di controllo. In una prospettiva pedagogica ci si propone per un accompagnamento all'incontro con le proprie fragilità ed i propri limiti, e con la possibilità di rielaborarli, di sviluppare parti di sé positive, di evitare paralisi o distorsioni dell'intenzionalità.

Si incontrano tratti esistenze personali che han bisogno di "venire riconcepite"³¹. Julia Kristeva annota in pagine lucidissime di come la presenza di fragilità radicate, inaggrabili, porti all'"insularizzazione" e a un senso di abbandono. Occorre annota "aiutare le persone a sentire con te", a formare e scambiare parole, a reinventare il quotidiano, a giocare insieme la singolarità di ognuno. "Fare conoscere (...) la possibilità di essere soli insieme"³². Disinsularizzare, rendere le estraneità, le differenze, le fragilità condivisibili, al di là della sofferenza. Se la scuola accoglie, accompagna, risveglia, "tu puoi sapere di te". Contro "la tirannia della normalità", la normalizzazione, emerge la possibile bellezza di ogni presenza, anche nella scoperta dei propri blocchi, delle

paure, delle incapacità. Le debolezze, le dipendenze, la malattia mentale, le deprivazioni anche i reati non incasellano uomini e donne in categorie ma accentuano, piuttosto, le loro singolarità. Ma, si può “pensare a due”, i soli possono stare insieme. Questo anche in un carcere dove si può toccare l’esperienza dura che “non ci si appartiene più”, che non ci si apparterrà più. E dove alcuni sentono che “non si è più di nessuno”, “Io non esisto più per nessuno?”.

La sofferenza, il vuoto: non ci si appartiene più

Come spesso ricordano gli insegnanti, come non di rado si è osservato nello sviluppo delle attività scolastiche e nei momenti vissuti nei gruppi classe, il confronto con il dolore e la sofferenza è ricorrente. A volte trova manifestazioni evidenti, cui occorre rispondere, sempre è presente come sotto traccia. Certamente in primo piano sono le storie di separazione familiare, di lontananza forzata dagli affetti, l’interruzione dei progetti di vita. Un poco più nascosta, diversamente maturata, vi è la ferita arrecata ad altri e a sé con il reato. E vi sono anche i riverberi del dolore delle vittime, quelle dirette e quelle indirette, offese dagli atti o dalle scelte personali.

In carcere si corre un grande rischio: quello di “sprecare” sofferenza o, forse, sarebbe meglio dire, di “disperderla”, di assistere alla sua cristallizzazione, di lasciare che si ramifichi e che soffochi le relazioni ed il tempo. Tempo che, così, non riesce più a darsi come respiro, pur se affannato, di speranza³³.

Il dolore di chi viene condannato a subire la pena può cercare risposte nella fuga nei meccanismi del “disimpegno morale”, nella vittimizzazione che lascia spazio al rancore, al risentimento. O alla depressione, alla autodistruttività. È importante non lasciar ristagnare la sofferenza perché non entri nel tessuto dei giorni, della coscienza, degli atteggiamenti, delle relazioni e del tempo. Perché non ristagni dentro le “catene del male”, le “catene della colpa”, o le “catene del risentimento”³⁴ difficilissime da spezzare. È importante pure non lasciarla disperdere, la sofferenza, nei rivoli prodotti dalle strategie di anestetizzazione, di desensibilizzazione, che svuotano attese e responsabilità verso l’altro, che impediscono gli accessi alle memorie ed al loro ripensamento, che

permettono di stare nel presente e nel futuro solo nel nascondimento e in una certa superficialità. Accesso fragile, sempre a rischio.

In carcere non troviamo solo l’evidenza di una “questione sociale”. Troviamo, certo, i riflessi delle nuove forme di diseguaglianza, della profonda crisi del legame sociale, dei diversificati percorsi di vulnerabilità, dei fenomeni di marginalizzazione, troviamo l’incertezza, la povertà. Ma vi incontriamo anche storie e situazioni nelle quali è rimessa in gioco la stessa condizione umana, investita da difficoltà e fatiche, piegata in spazi soffocanti, presa dal ristagno di violenze subite, di rancori irrisolti, di intenzionalità distorte, di mancanza di risonanze con la bontà, la bellezza, la cura. Qui sono in gioco l’idea e le forme dell’umano³⁵.

A volte ci troviamo di fronte a uomini e donne che non riescono ad abitare la loro vulnerabilità, né a sostenere dubbi e interrogazioni sulle loro capacità e sulle loro possibilità, che non vogliono sentire sé e gli altri in profondità.

La propria vulnerabilità la si avverte come intollerabile, perché non si è mai imparato ad incontrarla e dirla. La si può temere, e si può essere sopraffatti da un’ansia che si trasforma a volte in angoscia. Oppure si può reagire alla sensazione di essere esposti, di restare in balia di altri e degli avvenimenti, irrigidendo ogni relazione costruendo cittadelle chiuse, aggredendo³⁶.

Si può segnare anche una via diversa pure lenta e non scontata: quando l’esperienza di essere “consegnati in mani d’altri” fa incontrare affidabilità e presenze attente, allora possono venire generati tessuti di relazione fraterna e responsabile, apertura al nuovo, mutualità, riconoscimento e reciproca assicurazione³⁷.

Chi si incontra viene da “territori di vita” lontani e diversi. Anche (e chiaramente) stranieri tra loro. Gli studenti-detenuiti sono portatori di diversi strumenti e diverse disposizioni nell’entrare in rapporto con gli altri, con i contesti di vita, con i patrimoni culturali ed i linguaggi, con le possibilità e con la memoria. Non si tratta di calare dall’alto risposte, forme organizzative, progetti di formazione standardizzati, quanto di alimentare con continuità attività di ricerca, processi, relazioni, riflessioni che facciano crescere, come stalagmiti, le stesse forme organizzate del lavoro scolastico, le comunicazioni, le

esperienze di accompagnamento reciproco. Come stalagmiti: frutto di “miriadi di micro decisionalità quotidiane” e di sapienza responsabile, di passione per la vita e per il mondo, di fiducia e di speranza³⁸.

È possibile un incontro tra sradicati? Certo oggi lo sradicamento è un’esperienza che ha tonalità ancor più dure di quelle colte da Simone Weil prima della metà del secolo scorso³⁹, esprime una radicalità molto accentuata e specifica nelle strutture di coscienza e nei cammini dell’identità dei figli e delle figlie dell’Occidente e dell’Oriente. La crisi delle radici, il loro sfilacciamento – a volte il loro smarrimento, la loro dissoluzione – è ben visibile nell’affermarsi dell’indifferenza, nella deriva delle libertà individualistiche. Come nel diffondersi della “violenza senza fine” dei fondamentalismi. Nella diffusione del disprezzo, della trascuratezza verso l’altro. Si vive sradicati dalla domanda su di sé e sradicati dalla relazione con l’altro. Lo si osserva bene anche in carcere negli ultimi dieci anni.

“Non ci si interroga più, ci si adatta semplicemente alla logica di causa ed effetto” – annota Julia Kristeva – “nessuno più sa cosa siano il bene e il male”.⁴⁰ Ma da sradicati in un luogo-non luogo come in carcere, in un tempo che si prova o ci si rassegna ad abitare, la presenza all’altro può svelare e disegnare per me e per lui - entrambi ospiti - il luogo e il tempo nel quale una domanda si apre e può condurre al “prendere forma” della vita, anche della vita comune. *Mai senza l’altro* titola un prezioso scritto di Michel de Certeau⁴¹.

Dare tempo all’altro è nel respiro dell’incontro: fare scuola è ritrovarsi in un tempo dato, dove ci si aspetta, si coltiva futuro, si riflette e riprende memoria, ci si esercita al nuovo. Un patto, un’alleanza, un incontro responsabile, un desiderio comune può lentamente, o per strappi ed anticipi, farsi tensione verso un orizzonte di umanità e di giustizia: questo può aprire il tempo tra noi, aprirlo come crescita e germinazione. Servono eventi, cammini, processi. Serve giorno dopo giorno apprendere e vivere a occhi aperti, ad essere visti, a sentire uno sguardo su di noi non come minaccia, come “inferno”, ma come presenza preziosa e vulnerabile. Scrive Roberta De Monticelli in *L’allegria della mente* che “Il tempo nasce dall’amore”, ma dall’amore, nel tempo condiviso, sono le persone e le comunità umane a nascere.⁴²

Tornare a pensare, a pensare bene, come atto di responsabilità e di riconoscimento; tornare a sentire la realtà fuori da circuiti cristallizzati della mente intrisi di disprezzo e di funzionalità, questo può essere aiutato dalla scuola. Riportare alla realtà è anche percorrere i sentieri della cultura, della letteratura, dell’arte, quelli della scienza e della tecnica, è incontrare i linguaggi per la lettura, la rappresentazione e la comunicazione. Incontrando persone competenti, e incontrando la bellezza, la prova, la domanda, le questioni complesse; ed il mistero, il conflitto, la prossimità, l’alleanza, la sofferenza. Per non diventare ciechi, costi anche la sofferenza che questo chiede: “mediante il patimento la conoscenza” canta il coro di Agamennone. Uscire dalla palude grigia e ritrovare il bisogno di verità, il gusto della verità del pensare e del sentire. E tornare a vedere l’azione e l’intenzione propria: questo può chiedere un esercizio non semplice, una esperienza, specie “quando anche l’ultima frontiera è superata”.

Qui la scuola può toccare il suo limite, e il lavoro dei docenti un’esitazione. Quella che prova chi si sente vicino al vuoto possibile di cui parla Hannah Arendt in *Vita della mente*⁴³, alla assenza di pensiero, sconcertante, di criminali che non sentono alcuna colpa, che si rifugiano in cliché, in frasi fatte, di fronte a qualsiasi prova, accusa, ragione. Sconcertante per chi è abituato a considerare il pensiero connesso alla percezione del bene e del male. A volte sembra non esserci coscienza né del bene né del male: una “coscienza vuota”, una “perdita di ogni contatto con la realtà”⁴⁴.

Non sentire nulla, non scegliere tra bene e male. Eppure scegliere: stare nell’impietramento. Quello che permette di disporre d’ogni cosa, o persona resa cosa. “Perché l’ho fatto? Perché potevo” risponde Biljana Pavlic, braccio destro di Karadzic davanti alla Corte per i delitti contro l’umanità del Tribunale de L’Aja che la giudica per i massacri in Bosnia.

Certo, qui si è di fronte all’estremo, ma la tentazione di queste dinamiche interiori, o il rifugio in esse, non sono estranei a un uomo, allignano al fondo di reattività, giustificazioni, istintività irriflesse⁴⁵. Qui ci si arresta. La relazione educativa, l’azione formativa toccano il loro limite. Qui vengono chiamati in gioco altri sguardi e saperi, quello della psicologia giuridica e clinica, quello

della psichiatria, ad esempio. Se cristallizzata la sofferenza può trovare esiti anche nella depressione, nell'abulia, nell'autodistruttività. Il dolore che cerca verità, nuova vita; il dolore che cerca riscatto passa nel riconoscimento della colpa, della responsabilità.

Il senso della colpa e la narrazione

Il rapporto con la colpa, con il senso di colpa va ben gestito. Non può essere evitato o eluso. Non si può venire risucchiati nella colpa dell'altro, eppure questa va sentita ed assunta: non quella specifica ma la "condizione" di colpa. Lavorare sul possibile e sul "riscatto" espone a rischi di una colpevolizzazione vischiosa, dall'altro può indebolire i meccanismi dell'auto assoluzione o della giustificazione.

Anche se - lo abbiamo sottolineato altrove - "il senso di colpa va coltivato", va letto e impiegato in attraversamenti e narrazioni. Può "sia distruggere che divenire fonte di vita rinnovata"⁴⁶.

Il confine è incerto, la sfida assunta: trasformare l'"angoscia essenziale" in "desiderio esistenziale", in desiderio di superamento attraverso una "confessione etica"⁴⁷. In un passaggio delicato, camminando in crescita e reggendo la vertigine.

Non possiamo affidarci al solo senso di colpa come criterio di salvezza e di liberazione: cosciente e inconscio fanno del senso di colpa un inconoscibile. Dobbiamo maturare una certa lucidità, e una certa pietà per noi (e per gli altri), e cogliere cosa è messo in discussione del nostro valore, radicalmente⁴⁸. Riportare il senso di colpa nella propria storia personale e nella propria vulnerabilità, nel gioco tra i limiti e le capacità personali, è utilizzare e canalizzare la sua forza e la sua capacità di orientamento. È farne premessa per nuovi inizi, per impedirne il dilagare, e impedirne la rimozione. Questo vale per ognuno: può valere anche per chi, a causa dell'attribuzione di colpa, si ritrova segregato.

Si resiste, ed è questa resistenza che impedisce la conquista di una complessità e di una apertura, la lettura di un tempo altro per sé. Non è semplice restare nell'esitazione, nel ripensamento, non è semplice rendersi conto di ciò che vivono gli altri, le vittime. I costi morali,

identitari sono alti: trasformare il "così è stato" in "così ho voluto" è un passaggio necessario e duro, per nulla immediato e semplice. Può essere duramente distruttivo un senso di colpa che diviene "un verme roditore", come scrive Françoise Dolto, che fa cercare nell'autoaccusa quel che resta di un esercizio di potere. E poi fa pensare di aver pagato abbastanza, d'esser purificati.

A volte si contrappone senso di colpa e senso di responsabilità. Una contrapposizione netta tra il senso di colpa e il senso di responsabilità come quella proposta ad esempio da Giovanni Jervis (che riconduce il primo a dipendenza e irrazionalità, il secondo a autonomia e razionalità; il primo a indegnità, il secondo a dignità personale) fa riferimento a una concezione della responsabilità disegnata nel circuito chiuso del "rispondere dei propri gesti", del "portare le conseguenze delle proprie azioni", del "costruire se stessi in libertà e autonomia", "nello scambio e nella competizione". Responsabilità che lascia l'io autoreferenziale solo, e la convivenza senza legami, senza consegne e cura del futuro. Non spiega la forza della convivenza, della fraternità e del legame tra le generazioni. Questa forza, questo legame hanno a fondamento l'intreccio tra senso di colpa e senso di debito, tra senso di responsabilità e attenzione alla cura e alla dedizione.

Il rapporto tra le generazioni, l'amore, il debito e la gratitudine, come pure la sofferenza avvertita empaticamente, sono tutte dimensioni che mettono al centro l'esperienza dell'altro, dell'alterità. Anzi, che riconducono alla dimensione originaria, per il costituirsi del nostro rapporto col tempo e col mondo, del *sentire l'altro*. Offrire e orientare scelte e impegni di vita, in modo anche inedito, è un movimento che può permettere, come bene annota Jervis, di "inglobare l'insieme delle nostre contraddizioni in qualche cosa che per noi ha un senso: la nostra vita e la nostra identità"⁴⁹. Ma "inglobare" è un frutto dell'incontro con l'altro, che è sempre sia ferita che benedizione. Ed è frutto di ciò che l'incontro svela di noi stessi, dei nostri moti profondi; e delle nostre potenzialità di intelligenza e di sollecitudine, di significazione e di cura, non ancora colte⁵⁰.

La colpa si può attraversare, dalla colpa ci si può lasciare lavorare, lasciandosi educare da dentro, ma questo avviene grazie ad una riflessione che non può che essere condivisa.

Incontro e riserbo sono necessari, insieme: questo può avvenire anche a scuola grazie al velo di protezione di materie, scelte didattiche, rispetto di ruoli e cura reciproca⁵¹.

Quanto dicevano molti insegnanti impegnati nella scuola in carcere mostra come sia vera quella riflessione attorno alla relazione educativa che ne sottolinea la dimensione sempre anche “drammatica”⁵², di tensione, di confronto tra resistenze. L’incontro con l’altro è sempre in qualche misura una ferita. È una ferita anche perché vi si gioca un esercizio di forza. Ma lì ritroviamo anche le nostre capacità e le possibilità di cura. Non a caso alcuni pedagogisti parlano dell’educazione come dello sforzo per rompere insieme delle resistenze, per poi insieme costruire. Tutti e due i movimenti la costituiscono.

Il coraggio della verità

La conoscenza in carcere si dà come esperienza di rottura, che ci chiama in presenza, che chiama in responsabilità. Che alimenta la produzione simbolica e culturale, che chiama in gioco le tradizioni religiose, che chiama a rendere giustizia.

Ci si deve perdere, ci si deve sentire un poco persi, in queste rotture, per ritrovarsi. Il processo di apprendimento in carcere non è un fatto di costruzione, è decostruzione e ricostruzione; è erosione delle resistenze, riscatto e ritrovamento, nuovo inizio e cominciamento. Il lavoro scolastico, qualunque argomento o disciplina venga proposta, attiva spesso (e sempre, in alcuni) un lavoro ermeneutico, di indagine, di ripensamento, di riposizionamento. Sfugge agli sforzi di neutralizzazione, di tecnicizzazione. Ed una “buona ermeneutica mette in discussione gli interpreti stessi, i loro orientamenti esistenziali, la loro stessa esperienza di vita”⁵³.

Si può recuperare un ascolto silente, ed una certa serenità, anche dalla tensione comunicativa e da un dialogo dialogale.⁵⁴ Ci vuole silenzio per tornare ad immergersi nella propria esperienza di vita, e questo chiede di sperimentare quello che Fulvio Manara chiama un “ascolto silente”, una capacità di raccoglimento e ripiegamento sul mistero della realtà: in carcere la scuola (e l’esperienza educativa, il gruppo di riflessione) può essere luogo per

trovare, o ritrovare, un pensare aperto e ascoltante, un sentire consapevole.

Le esperienze che vi si conducono devono essere solo quelle di chimici e commentatori, tesi all’analisi ed alla scomposizione, tutte interne a ragioni regionali, ma anche quelle di alchimisti-critici che si espongono al vivo ed alla sua verità. Annota sempre Fulvio Manara in dialogo con Walter Benjamin che “lo studio non è solo l’analisi che decostruisce il suo oggetto e illumina i frammenti scomposti generati dalla sua stessa opera, e, ahimè, non più ‘ricomponibili’. Lo studio può essere inteso anche come un pensare aperto e ascoltante, che raccoglie e mira ad un sentire consapevole; può essere l’attività dell’immergersi nella vita e nell’esperienza con una cura volta a cogliere qual è la forza, qual è l’amore che spinge ciascuna cosa a cercare il proprio posto nella realtà. Abbiamo bisogno oltre che dell’opera del chimico/commentatore che analizza e scompone, soprattutto dell’esperienza alchemica del critico che accoglie la fiamma vivente e la sua verità come un tutto pensato-vissuto”⁵⁵.

La vita vissuta è anche disordine e plurivocità, incontro con quello che Hillesum chiama “l’inedito esperire” è prezioso movimento di reincontro nell’esperienza della vita. Quella esperienza che si è disegnata o segnata, con gesti e parole, di cui porto peso e responsabilità; quella esperienza che ha scritto e continua a scrivere in me vita, di cui ho in parte coscienza ed in parte no. Le donne e gli uomini sono sempre soggetti di esperienza e soggetti *all’esperienza*.

Il rapporto con la verità è importante, e complesso. Il reo durante il processo ha diritto alla non verità, al nascondimento: alla mistificazione. Per altro deve lasciare che il proprio mondo venga esplorato, indagato. La scuola, la conoscenza, la relazione educativa chiedono invece verità, seria ricerca, attenzione alla correttezza e disponibilità all’esposizione e all’esposizione trasparente di sé, nel gioco con altri. La verità ha a che fare con la scuola, e con la vita. Ci sono dimensioni che nella condizione di frattura, di colpa, di vulnerabilità vengono messe alla prova, indebolite; eppure sono proprio (tra) quelle necessarie per tracciare percorsi di umanizzazione, di conoscenza, di costruzione di una vita comune. Da dentro l’ombra da cui molti vogliono fuggire, che altri non

vogliono assumere, che alcuni vorrebbero vincere. Si tratta delle dimensioni della disposizione, della decisione, del dramma (o differenza)⁵⁶.

Tracciare percorsi di umanizzazione implica anzitutto disposizione, cioè apertura, non autosufficienza, desiderio di incontrare. È una dimensione esistenziale, non intellettuale, un movimento di gioco di sé, di offerta (di energie, intelligenza, tempo). Di spazi e mettersi a disposizione. Per comprendere qualcosa è utile entrare nel mondo cui quel qualcosa appartiene; per comprendere qualcuno questo è necessario. La disposizione si dà da dentro la vita concreta e i problemi reali, come coglimento di un senso spostato, di una messa in nuova prospettiva⁵⁷, come rottura del vincolo esclusivo ai propri interessi, alle proprie paure.

La ricerca di cammini di umanizzazione rimanda, poi, alla decisione. Che è azione e, prima ancora, presa di posizione. Presa di distanza da riti e modi di pensare cui ci si era abituati, uscita concreta da stili di vita superficiali e scontati. Scelta: scegliere è sempre scegliere una relazione, scegliere qualcuno, o per qualcuno. Impegna il soggetto: scegliere è legare, definire un patto, un'alleanza: credere nella possibilità di vivere insieme, di ritrovarsi. Cogliere una promessa, un'attesa tra noi, decidere per essa.

Conoscere in verità è saper essere portatori di una differenza, di una specificità. Chiede coraggio, in un tempo in cui si soffre una certa solitudine del senso. E ci si chiude in appartenenze chiuse, in ragioni senza ricerca e senza riflessione. Ci vuole fierezza e ci vuole umiltà: non si basta a se stessi. Interiore qualità di disposizione e capacità di una scelta esistenziale, chiedono e attivano la forza di essere differenti, unici: di vivere vita e relazioni nel loro essere dramma, confronto, e ricerca, e dialogo, e testimonianza. E domanda, e attestazione di quel che si è colto come essenziale.

Possono queste dimensioni “veritative” venire riprese e riattivate, o reincontrate, nella dura esperienza della esecuzione penale? Può la densità di un “qui ed ora”, di incontri e ascolti veri e capaci di inizio, con tutto il limite e la fragilità di quel che avviene in una classe, riuscire a indirizzare in questa direzione? Può essere possibile garantire questo in un luogo che sia “eccedente” il sistema di controllo e pena pur senza essere estraneo ad esso?

Non si sa (troppo) dove si andrà in questo cammino, né quanto avanti, e in quale direzione. Come modulare la prossimità, l'incontro, l'esercizio di ruolo professionale accanto al cammino di adulti disorientati e ambivalenti nel rapporto con la verità? In alcuni detenuti che soffrono quello che vivono come un esilio l'appartenenza è avvertita come ritorno ad un'identità rifugio. In carcere la chiusura in gruppi di nazionalità può rinforzarlo. Qualche volta a scuola possono avvenire movimenti di maturazione che conducono a non cogliere la propria verità solo legata a un'origine “ma nella capacità di esiliarsi”, come suggerisce Julia Kristeva: “di prendere una certa distanza rispetto all'origine. L'origine è una madre, una lingua e una biologia, tuttavia, pur riconoscendola, diveniamo noi stessi nel momento in cui ce ne liberiamo: (...) aprendoci all'altro ci si obbliga a ricominciare la nostra vita con esplorazioni ogni volta nuove”⁵⁸.

L'insegnante non diventa così un terapeuta, e neanche un “mediatore penale”, ma colui che accompagna ognuno dei corsisti e l'intero suo gruppo di studenti su cammini sui quali promuove e accetta disegni di verità provvisoria, sempre a venire, e tuttavia chiara.

3. Il tempo della scuola, il luogo della scuola Un luogo che accoglie, un luogo dove raccogliersi

Ci ricorda Eugenio Borgna che “un essere umano comincia sempre con il ricevere”. Anche nei passaggi sofferti nei quali ci si sente nel ristagno del tempo”⁵⁹.

Il contesto scolastico non può, certo, “neutralizzare” le storie ed i vissuti personali. Questi restano con la loro forza, con i faticosi assestamenti nel profondo, come dopo un terremoto, o come per la pressione di forze contrapposte che ne preparano uno. Non si può sapere, lo si coglierà nel corso del tempo in alcuni casi, cosa muove e cosa provoca il ritrovarsi in una situazione di studio, di ricerca e di riflessione. In una inedita relazione con adulti che condividono la condizione carceraria, e con insegnanti, che vengono da “fuori”.

Accogliere persone e storie nel lavoro scolastico non vuol dire affatto forzare esposizioni, intrattenersi con intenzioni “salvifiche”, chiarificatrici, o indagatrici nelle vite degli altri. Accogliere è lasciare che moventi, storie, domande, tensioni, zone grigie, sofferenze e scomposizioni

“incontrino” i contenuti, i linguaggi, i saperi, le costruzioni delle conoscenze. Che al loro riparo o per loro sollecitazione si muovano, trovino immagini e parola, ricreino rappresentazioni e moventi. Nella protezione garantita dal “velo” del lavoro scolastico attorno a oggetti culturali.

Accogliere persone e storie è anche accettare che a volte scompaginino proposte e didattiche, ne facciano uso “improprio” per l’urgenza di messe a fuoco di nuove acquisizioni (su di sé, sul mondo, sul proprio percorso). O accettare che chiedano di sospendere una trattazione, uno studio, o un “esercizio” perché insostenibile per ciò che evoca, richiama o esige. Accogliere le persone e le loro storie nella scuola in carcere è sapere che una parola, un testo letterario, un argomento di scienze, una traduzione, una misurazione o una formalizzazione non sono mai (solo) quello che sono ma sono, possono essere, anche altro. Non sono mai (solo) una sfida cognitiva o d’apprendimento. Sono sempre, anche, segno d’altro, o accesso ad altro; entrano in mondi di significato, in storie d’esperienza, in memorie di corpi ed immagini, in nostalgie profonde. Mettono a rischio meccanismi di giustificazione, ricostruzioni di memorie, significati.

La scuola richiama alla libertà, ed al suo esercizio, alla riconciliazione e all’incontro. È un luogo di contraddizione per le logiche della violenza e della sudditanza, dell’automatismo e del non sentire l’altro. È liberazione contro costrizione, è rispetto e riconoscimento dell’altro e vincolo, contestazione di una libertà irresponsabile e cieca. Nella scuola in carcere “la convivenza ti viene a cercare, ti guarda, ti riguarda” come dice una insegnante. Esprime una veglia su di te e ti chiede di assumerla. La scuola è luogo di domanda sul senso e sul sapere del mondo e della vita nel quale ti ritrovi avvolto. Con la scuola la società prova, anche, a riconsegnare risorse e possibilità delle quali molti detenuti, molti giovani-adulti non hanno potuto disporre o godere nella loro crescita, nella loro vita, nei contesti familiari e sociali di provenienza.

La domanda di formazione a volte è incerta, fragile, contraddittoria: va fatta evolvere e sviluppata, va chiarita. Le biografie delle persone detenute non le aiutano a cogliere ad assumere il loro compito di sviluppo. Neppure aiuta un contesto detentivo che preme verso acquiescenza, sottomissione, ripetizione e passivizzazione. La scuola è

importante non solo come luogo di apprendimento, ma anche luogo sociale, relazionale e di una partecipazione responsabile alla convivenza.

Gli studenti detenuti nel percorso scolastico devono superare la rappresentazione che li vede destinatari di una iniziativa di altri per cogliersi titolari di domande, di opzioni di soggettivazione: per essere progressivamente artefici delle proprie domande di sviluppo, in rinnovato rapporto con le relazioni, le regole e il progetto di vita.

Aprire il tempo è qualcosa che può riguardare la vita quotidiana, che non chiede eccezionalità: è coltivare una nuova desiderabilità del giorno di domani, nel quale può accadere del nuovo e dell’altro, o in cui si può vedere anticipato altro. Rispondere a scuola a bisogni (di conoscenza, di formazione, di istruzione, di strumenti e linguaggi) è certo molto importante, ma alimentare e dare buoni profili a desideri può essere ancora più importante. Per desiderare quello che si svela possibile in classe: relazioni pacificate e cooperative, riconoscimento di parti buone; di capacità di pensare e di sentire.

Nello spazio detentivo la scuola può diventare un luogo, un luogo abitabile nel quale il mondo appare, in cui le cose assumono un volto⁶⁰. Un luogo costituisce “un universo di riconoscimento” nel quale ci si incontra, ci si identifica, si vive un’appartenenza. Persone detenute nei gruppi-classe ritrovano con le loro fatiche, i loro desideri, complessi e anche ambivalenti, in un universo di riconoscimento.

In un Istituto di pena si vive spesso un legame forte e duro, obbligato e passivizzante (si è sotto gli occhi d’altri, sempre, “tenuti d’occhio”); oppure provvisorio, funzionale, spesso senza riconoscimento. C’è qualcosa del “non luogo” di Marc Augé⁶¹, ma proprio il grande antropologo ci ricorda che c’è un non luogo in tutti i luoghi, in tutti i non luoghi si può ricomporre un luogo.⁶² Il carcere è spesso un luogo disumano, ma non è “non umano”, è comunque “infestato di senso”, come direbbe Derrida: l’umano vi si mette in scena.

Certamente per molti uomini ristretti lo sperdimento, il senso di abbandono, il peso della frattura biografica e la paura prendono la gola e i giorni. Non ci si raccoglie, non ci si ritrova, ci si chiude in sé. Ci sono cedimenti che scuotono la vita interiore delle persone: vittimizzazioni,

autoflagellazioni, menzogne e falsificazioni, autoinganni, sensi di colpa dilaganti, disimpegni.

Per un uomo che vive su questa faglia servono luoghi, per tornare a raccogliersi e incontrare quel che si è, “luoghi in cui essere accolti” (al di là di quanto si sia capaci di accogliersi)⁶³. Un uomo, una donna non può raccogliersi se non là dove è accolto, al di là della paura e del giudizio. In una sua “nudità”, in una verità che egli tende a coprire e nascondere. In una intimità salvaguardata del riserbo.

L’esperienza di una persona ristretta viene “destrutturata” dall’altro in vicinanza forzate, in promiscuità non scelte, in prossimità che urgono e costringono, che inquietano e provocano. Egli può sentire davvero che “l’inferno sono gli altri”, cui si è continuamente esposti.

Ma si può dare un’esposizione, ed un incontro, di segno diverso. Con l’altro si può fare l’esperienza della coltivazione e della custodia, si possono coltivare, cogliere e proteggere frutti, colti insieme ci si può prendere cura di qualcosa che è buono, generato insieme, che permette di ritrovare sé, parti buone di sé. La scuola è attività dove costruire o edificare qualcosa di utile e diverso, è soprattutto abitare un luogo e l’alterità, riscoprire le dinamiche di vivere, con-essere, custodire. Anche a scuola non ci si sceglie, non ci si può evitare, eppure non c’è sono scambio, funzionalità, forza, riscatto. C’è dell’altro. Ci può essere riconoscimento, responsabilità, cura condivisa.

C’è l’altro e c’è dell’altro, dunque, come un incontro, una costruzione comune, un rispetto. Lo si può riconoscere, riconoscendo o provando, per la prima volta, “la preziosità di un rispetto che non nasce da sudditanza o da minaccia”, ma da un rapporto di libertà senza legame, dalla custodia. Segnando una differenza da quanto incontrato e maturato nella carriera criminale.

L’esperienza scolastica, se non è connotata solo dal trasmettere e dall’istruire, è esperienza di un luogo abitabile, nel quale c’è l’altro e c’è dell’altro. Addestrare, trasmettere può essere fine a se stesso, o riportato a logiche individualistiche e di confronto non generativo. Ci vuole la dimensione del custodire, del serbare il legame e il valore del luogo e dell’esperienza di vita comune, di pensiero e di ricerca. “E farsi responsabili di questo cammino di costruzione” nella relazione ad altri.

Chi costruisce il *setting* pedagogico, chi propone e guida la ricerca ed il processo di insegnamento-apprendimento,

deve ben esercitare una regia attenta. Perché c’è sempre la possibilità di un capovolgimento. L’esperienza dell’abitare degli uomini “non è mai pura ma sempre contaminata (ma forse il termine più adeguato sarebbe semplicemente: abitata) anche da eccessi, fantasmi, illusioni, sensi di colpa e di rivalsa, sentimenti di odio e di vendetta, autocensura e paura”.⁶⁴ Che macerano, a volte si manifestano. Occorre guardare e pensare bene, anzi ripensare continuamente.

Il tempo della scuola: provare a pulire il futuro

“Il passato sempre davanti, il presente lontano non incontrato”, così uno dei detenuti esprimeva la dolorosa fatica di creare un rapporto con il tempo, con la propria storia in un luogo come il carcere che, nella sua fisicità, nella sua organizzazione concreta, continuamente svuota il presente e lo lascia insensato e irraggiungibile – a volte palude, a volte labirinto – e reimpone il passato con il suo peso ed il suo vincolo.

A scuola, in carcere non ci si illude di determinare il futuro, di prenderlo sotto controllo, ma ci si impegna, come dire? a provare a pulire il futuro.

Un futuro che, pulito, non sia minaccia, insopportabile groviglio di problemi, svantaggi e situazioni complesse, non resti gravido di rancori e sofferenze. Un futuro che, pur con le durezze e fatiche con le quali si annuncia, si presenti come aperto, come un esodo nel quale avviarsi dotati di nuove capacità di lettura della realtà, dei contesti, delle proprie volontà e delle emozioni. Con qualche resistenza, lucidità e fiducia. Pulire il futuro è liberarsi da rappresentazioni improprie, dai meccanismi del disprezzo e del misconoscimento, dai pregiudizi. E curare un pensare attento, competente, ricco. È anche conoscere e saper controllare le fonti, prendere bene le misure e immaginare responsabilmente. Pulire il futuro è uscire da determinismi e da vittimismo, da posizionamenti personali e sociali chiusi e duri, segnati da rivalsa o da rinuncia.

In esodo è importante chiedersi sempre “chi stiamo diventando?”, “che cammini teniamo aperti?”, “cosa evochiamo in altri? positività e cura, o difensività reattiva?”. La scuola, in un certo senso, un poco costituisce come un attendamento per la traversata, un cammino di apprendimento, offre dei “segnavia”, degli appigli e dei disegni d’orizzonte per il cammino.

In classe si entra nelle storie e nelle vite gli uni degli altri, ma non sotto il segno dell'indagine o della sorveglianza, della prova di forza e del confronto duro o del sospetto. Piuttosto nel segno dell'ospitalità, dell'apprezzamento, del riconoscimento delle specificità; della buona interazione e della cura di quello che fa emergere i possibili. Si può vivere in prossimità non temute e non subite, nelle quali sperimentare che non tutto è controllabile e dominabile, o è da subire passivamente, o è ricerca di pura convenienza utilitaristica. Ci può essere anche riconoscimento, attesa fiduciosa, reciprocità, fraternità, responsabilità condivisa. Pensare con altri può essere un ritrovarsi sulla soglia (oggi siamo diventati molto poveri di esperienze sulla soglia) reciprocamente ospiti e capaci di inizio, di avvio⁶⁵.

Senza grandi illusioni: certamente si resta nella durezza della prova propria degli uomini della pena, e nella spaccatura, nell'ambivalenza provata dagli uomini del reato. Quella soglia si dà provando la realizzazione di interstizi tra mondi diversi nei quali "fare muovere" attitudini, moventi, pensieri e riposizionamenti di senso. Nei quali si può osare e provare a uscire, anche un poco temendolo. Magari sulla soglia si può anche provare la "tenuta" resistente dei propri meccanismi di "disimpegno morale", delle proprie giustificazioni, o delle cristallizzazioni interiori delle culture criminali e mafiose. Negli interstizi, però, si possono anche delineare confini tra mondi sui quali fare l'esperienza di "un incontro tra soli", tra singolarità uniche; nelle costruzione condivisa di conoscenze, nei progetti di ricerca, nel lavoro attorno a "prodotti" culturali. Dagli interstizi ai confini: su questi la scuola può accompagnare, come fanno i passatori. E lasciare, poi, alle libertà ed alle scelte dei singoli il proseguire. Alla fine, dopo aver creato un luogo, promosso un cammino condiviso, costruito indicazioni e tratti d'orizzonte, la scuola lascia. Incontra le persone che entrano nel suo luogo nel loro "momento", non le piega al suo "modello", costruisce con e tra loro un impegnativo percorso di vita comune su chiari principi, poi consegna e lascia.

Riconsegna le persone al loro compito d'inizio. Per questo sta attenta al limite ed alla rischiosità di una prospettiva solo correttiva, terapeutica, di sostegno e recupero, come pure alla debolezza di una prospettiva risarcitoria o consolatoria. Una strategia di bonifica non permette

ridislocazioni, risimbolizzazioni affettive, vere capacitazioni, non scava nelle forze residue nascoste.

Lo scambio in una classe di adulti in un contesto detentivo vede da un lato l'attivazione di strutture di resistenza molto forti, quasi cristallizzate: resistenze al dolore, forme di edulcorazione della realtà, d'anestesia del sentire, di elusione della responsabilità. Che potrebbero lasciare spazio, ad esempio, ad un gusto solo formalistico della pratica dei linguaggi e dei saperi raccolti nelle discipline. La conoscenza potrebbe, costruita fine a se stessa, rappresentare anche una via di fuga, l'evasione in un luogo "altro", non reale, dove l'esercizio di sé può assumere tratti narcisistici, di un certo cinismo a-morale. Un sapere senza destinazione, senza corrispondenza⁶⁶. Un incontro educativo in carcere può, però, anche permettere di sperimentare la verità del dire di Simone Weil per la quale il futuro entra in noi prima che avvenga. La possibilità che una persona cambi è legata anche al vedere maturare in sé possibilità e rappresentazioni e forme del pensiero nuove provocate da "salti di piano", da confronti con conoscenze e saperi, da dialoghi e riflessioni. L'incontro apre a movimenti del pensiero e della coscienza, che fanno cogliere quello che ho fatto, quello di cui non avevo ancora colto dimensioni e carattere. Nel suo sentire, nel suo racconto (che può essere anche quello delle narrazioni letterarie, delle opere d'arte, delle testimonianze e delle memorie storiche) può prendere figura interiore, ad esempio, la dimensione di evento relazionale proprio del reato: non solo trasgressione di norme ma offesa arrecata a persone, a legami reali, a beni della vita comune. Dimensione da "riprendere" dentro possibilità, attive e responsabili, di riparazione delle conseguenze e di rigenerazioni del legame.

Certamente questo chiede che nel contesto scolastico si stabiliscano nel tempo relazioni di presenza, di autenticità, di affidamento reciproco, tra cercatori di verità e dialogo. E che, quindi, si accetti il costo della sincerità. Il riconoscimento è anche questione pedagogica: re incontrare sé nelle condizioni di frattura, tornare a conoscere cosa si è diventati e cosa non si è ancora giocato o colto di sé, è prezioso. Ed è operazione delicata, occorre cogliersi nella figura propria e nella (propria) ombra.⁶⁷

Occorre lasciare tempo perché l'esperienza che si va facendo riavvii la possibilità di "tornare a partire da sé",

dalle proprie risorse per provare a giocare in progetti e relazioni nuove o rigenerate. Uscire dalle ombre, da chiusure soffocanti, staccare da modi di pensare ed essere, da relazioni non generative; ritrovarsi in luoghi e confronti riconciliati, starci e muoversi; vedere le cose in altra luce: questa lotta contro un certo sfinimento, contro il rattrappirsi e ritirarsi nella sfiducia, nella colpa, si conduce in carcere anche nella scuola.

Una cultura della scuola

Dovrebbe essere convinzione diffusa che la scuola esiste in funzione dei suoi studenti, dei quali deve cercare benessere, sviluppo, felicità e che, pensata in altro modo, perde la sua ragion d'essere. Nel caso di persone ristrette ciò si può dare se la cultura della scuola è orientata a costruire un nuovo e più pieno senso di sé, una nuova capacità di autodeterminazione. Se è luogo nel quale “formare il carattere”, come scrive Samuel Casey Carter, perseguire una “formazione morale” attraverso l'orientamento a obiettivi virtuosi, costruttivi, generativi, pro-sociali.⁶⁸ È la cultura della scuola che determina i risultati di crescita e maturazione personale degli studenti, oltre la ricchezza degli apprendimenti. Una cultura che miri al successo di ognuno e del gruppo. Una cultura fatta di persone, principi, intenzionalità. Creare il clima ed individuare orientamenti chiari per una storia del gruppo, rende interessante incontrarsi, apprendere, cercare insieme, “fare sempre del proprio meglio”⁶⁹.

Ciò che si vive come “successo” scolastico si lega ad una cultura della scuola che è sempre “locale”, propria di quelle persone, del loro patto, dei valori e delle relazioni che vivono.

Nelle modalità di lavoro, guidate da principi chiari e ribaditi, specie in carcere, si possono creare opportunità perché ognuno sia valorizzato, segua un suo cammino di miglioramento con intensità e determinatezza. Toccando con mano l'importanza dei valori proposti, apprezzando verità, bontà e bellezza.

La cultura della scuola prende forma dalla risposta a bisogni, ma intende creare valore aggiunto per la vita di studenti detenuti. Vanno definiti presto nel gruppo classe principi-base adeguati, chiari, discussi e condivisi; van cercati risultati nella vita e nel lavoro del gruppo, van

costruiti comportamenti, rinforzate convinzioni e stili di vita positivi e costruttivi. Va curato un circolo virtuoso di abitudini e consuetudini perché attecchiscano e facciano avvertire un clima, un modo di abitare il tempo della scuola.

La scuola, allora, più che uno spazio pubblico, diviene un luogo di vita comune dove i valori, apprezzati e condivisi, vanno resi pubblici e ricordati. Qui si dà forma a tratti di carattere che reggano, nel tempo, il confronto e il contrasto con gli altri momenti e le altre attività della vita di detenzione. Qui non è questione di benefici, di utilità, di punizioni, ma di cosa desiderare di buono per sé, e nel lavoro con altri. Le pratiche e le attività sono intenzionali, si dà ragione al lavorare sodo, ognuno e insieme all'interno del gruppo. E si tengono le fila di una storia di formazione unica e condivisa, tra adulti. Ci si espone e si riceve apprezzamento, si rischia e si resiste, ci si richiama ai valori e ci si offre come appoggio, si cerca con originalità e non si teme il confronto, si fatica e si prova continuità.

“Lavorare per dar forma alla cultura della propria scuola”, responsabilizzandosi tra i docenti e i corsisti, è tenere attiva una lettura dei comportamenti, del linguaggio, delle comunicazioni. Questo per cogliere moventi espliciti e inconsapevoli, metterli a fuoco, e per ridire e rinforzare il legame e gli obiettivi comuni da perseguire. La classe deve essere capace di chiarezza e di controllo circa le sue dinamiche. Anche nei momenti di “caos creativo”, di discussione o di apprendimento cooperativo. “L'importante non è solo ciò che impariamo, ciò che conta è chi diventiamo”: si sente risuonare in queste parole quanto raccolto nel testo di Casey Carter sulla esperienza di dodici scuole americane. Il legame tra la importanza morale del lavoro e le abilità pratiche insegnate durante le lezioni è strettissimo⁷⁰.

“Non serve sostenere doveri senza norme”, che non sono altro che forme disciplinanti, esito di pratiche di assoggettamento formativo come insegna anche Michel Foucault.⁷¹ Serve, piuttosto, una esperienza che appoggi la costituzione dell'esercizio della libertà⁷² o, quanto meno, della partecipazione alla costruzione della propria esistenza, della propria personalità. Al di fuori di un paradigma deterministico, ed al di fuori di un paradigma

soggettivistico/psicologico che “pretende di identificare le conoscenze nella sola attività del soggetto”.⁷³

Il richiamo all'autonomia, “aspetto più concreto ed esistenzialmente più significativo della libertà”, è il richiamo alla capacità di organizzare i propri comportamenti e le proprie scelte con riferimento alla cura di sé, ed anche in relazione ai vincoli e alle limitazioni nelle quali ci si è costretti con le proprie scelte devianti. Sul piano pedagogico ciò significa non orientare verso un “non dobbiamo fare così” ma verso un “sforziamoci di fare così”, positivo e in responsabilità. Come indica Elena Madrussan, riprendendo Merleu-Ponty, “se la scelta della propria modalità di essere nel mondo – che corrisponde alla propria forma, a ciò che l'educazione ha fatto e fa di noi – implica l'assunzione critica della libertà, essa ha a che fare proprio con la capacità di *decostruire* la propria esperienza del mondo, e quindi, in primis, la propria percezione del mondo”⁷⁴.

Prendere in esame “che cosa vedo veramente”, con atteggiamento critico, decostruendo la precedente esperienza del mondo e la precedente percezione del mondo è acquisire una “qualità dell'intelligenza” nuova, riflessiva. Le attitudini percettive consolidate, dentro le quali si sono date ed esercitate le libertà, le scelte, le possibilità, vanno decostruite, reinterrogate. Come le esperienze vissute. Va conquistata di un'attitudine critica per la promozione della matrice etica delle scelte: questo va perseguito da una chiara strategia co-educativa in carcere. Dall'apertura di nuovi orizzonti del possibile/fruibile occorre passare alla messa a fuoco e all'esercizio di una intenzionalità dell'agire. Reimparando a vedere e sentire, e agendo sul possibile⁷⁵.

La ricerca nel campo delle scienze dell'apprendimento ha da tempo dimostrato che l'apprendimento avviene sempre a partire da uno sfondo di conoscenze esistenti, e che è importantissimo cogliere e mettersi in rapporto con pensieri e strutture della conoscenza portate con sé in classe degli studenti⁷⁶. Questo è tanto più importante quando ci si trova in un ambiente così profondamente differenziato in storie, culture, percorsi di crescita, riferimento ad ambienti sociali, diversificatissimi. Nel quale le persone portano non solo le loro radici in tradizioni, immaginari, appartenenze, lontane tra loro, ma

anche il modo particolare della loro reinterpretazione dentro scelte e vissuti personali trasgressivi e di illegalità. (Oltre che le contaminazioni tra i modi di interpretare la vita ed il mondo propri della formazione ricevuta e incontrati nei percorsi di migrazione, o in quelli di devianza).

Prestare attenzione alle strutture cognitive preesistenti nelle studentesse e negli studenti, e allo sfondo di conoscenza ed esperienza che le persone portano (che le differenzia continuamente), colloca il lavoro dei docenti nella prospettiva della proposta di percorsi di apprendimento “più indipendenti e negoziali” per soggetti “intrinsecamente motivati, in grado di assumere le responsabilità del loro costante apprendimento proiettato sull'arco di tutta la vita”⁷⁷. L'incontro a scuola può rappresentare una offerta di strumenti e di percorsi che rendono possibili nuove articolazioni (più ampie, corrette ed approfondite) delle comprensioni. L'apprendimento può muoversi, così, nelle progressive acquisizioni di impalcature (*scaffolding*) più solide e complesse.

Per formare ogni studente come soggetto autonomamente responsabile e intrinsecamente motivato occorre considerarlo tale: aspettandosi che lo sia e chiedendogli d'essere tale o di crescere in tale direzione. Stabilendo con lui un patto vincolante e serio.

Fino agli anni '80 le scienze dell'apprendimento hanno posto l'accento sulla conoscenza individuale e sui processi individuali di apprendimento. Con acquisizioni importanti circa le singolarità e le unicità. Dal 1990 in poi lo sguardo dei ricercatori si è spostato sulle comunità che apprendono (Brown e Compere), sulle comunità di pratica (Lave e Wenger), sulle comunità che costruiscono conoscenza (Bereiter e Scardamalia)⁷⁸.

Attribuire importanza al processo di scambio e produzione di un apprendimento in una comunità di ricerca ricca di differenza (e problematicità, e livelli differenziati di competenze) nella quale promuovere conoscenze ed idee futuro di attività di collaborazione non è semplice. La centratura sulla comunità di apprendimento si è sviluppata sulla spinta della ricerca di contesti di conoscenza e d'esercizio di competenze e abilità che consolidassero le nuove modalità di apprendimento. Spingendo ad impiegarle oltre l'interazione con i compagni e con

l'insegnante. A dare una forte spinta al cambiamento in questa direzione è stato il riconoscimento del fatto che, sebbene l'insegnamento di strategie cognitive dia spesso buoni risultati a breve termine, le condizioni presenti dentro e fuori l'aula scolastica offrono pochi incentivi agli studenti per esercitare lo sforzo supplementare che tali strategie di insegnamento richiedono: lo sforzo di maturazione in profondità di nuovi atteggiamenti di pensiero, di esercizio d'indagine critica e riflessiva nei contesti, e nelle scelte di vita. Ben presto si torna a usare quelle strategie "efficienti", ma improduttive da un punto della crescita personale e in apprendimento, a cui si era abituati in precedenza.

Un apprendimento all'interno della comunità è capace di valorizzare, ma anche di verificare e correggere, le conoscenze preesistenti nelle persone. Un insegnamento che si riduce al paradigma trasmissione-riproduzione, all'esercizio formale, al proporre il controllo di conoscenze trasmesse, alla richiesta di adeguamento, all'addestramento, all'assimilazione di linguaggi, non incide anche quando fa presa sulle persone⁷⁹.

Abbiamo già notato come nella scuola troppe volte si utilizza un pensiero (e si formi all'uso di un pensiero) che è imposizione di griglie; queste, alla fine del cammino, non permettono alla ragione che di incontrare un "mondo anticipato", definito dalle reti di categorie, dai costrutti linguistici, o dalle convinzioni già radicate e diffuse nel senso comune del proprio ambiente socio-culturale, e dagli interessi pratici. Le competenze cognitive non si acquisiscono per adeguamento a richieste, il bisogno di comprendere lo si abita insieme.

Assumere questa prospettiva chiede agli insegnanti movimenti importanti. Chiede, ad esempio, una profonda competenza pedagogica delle materie, e la capacità di proporle come esperienze umane di ricerca, di relazione e di responsabilità. Chiede loro di essere in grado di evocare domande e dare risposte, di riaprire questioni e di "improvvisare" attentamente, di fronte alla dinamica che emerge nella classe. Chiede un lavoro sui curricoli che tenga conto delle "teorie implicite" degli allievi e delle loro idee preesistenti. Chiede contesti e proposte che aiutino esperienze di apprendimento personalizzato e, insieme, momenti di "conoscenza distribuita". Chiede di essere capaci di raccogliere e fare interagire (correggendo,

insegnandone il buon uso, valorizzando) diverse fonti di informazione e conoscenza.

Nei patrimoni culturali si sono dati, si esprimono e prendono forma significati, orientamenti di valore, desideri. Insieme a creatività, responsabilità, cura. L'esperienza del confronto continuo con il plurale rischia di sostenere una cultura che riduce le conoscenze, le competenze, i linguaggi a meri beni disponibili, acquisibili e intercambiabili, utilizzabili al bisogno e secondo utilità.

I cammini di identità che si sviluppano tra le diverse appartenenze tenute dentro sono a volte faticosi, a volte arricchenti, comunque decisivi nel camminare. La scuola può essere uno dei luoghi più significativi nei quali si sviluppano, si chiariscono, e si elaborano.

Creare un'esperienza nella quale richiamare tratti d'un carattere morale, segnato da altruismo e responsabilità, è questione di una proposta culturale ed è questione di uno stile di lavoro, di modi dell'interazione e della ricerca, di clima relazionale.

Lavorare su testi ben scelti, su argomenti seri ed esigenti, e provare desideri e cammini, coltivare l'interiorità e relazioni nuove e riconciliate. Riconquistare così anche il senso della sofferenza e lo sforzo di creare una società più giusta⁸⁰.

A scuola, in carcere, si cerca di perseguire un'"eccellenza" radicata in una sensibilità culturale lontana da quella diffusa nel contesto detentivo di convivenza. Il lavoro sulla parola è importante: "se si impara a ragionare in modo critico e ad usare valide argomentazioni, si può arrivare a discernere la verità (..), andando in profondità si comprende come libertà e dovere vadano di pari passo."⁸¹

A questo va indirizzata la conoscenza delle esperienze della condizione umana e dei diversi patrimoni culturali. Cura, attenzione, gusto per un certo rigore, e per la domanda tesa a comprendere l'essenza vera e profonda di ciò che si studia, sono importanti per crescere l'attenzione a "dare forma", progressivamente, a un comportamento solido, eticamente corretto, ed efficace e rispettoso..

Una cultura della scuola perseguita intenzionalmente, una cultura della comunità scolastica, emerge se è curata da un gruppo di docenti forte e motivato, viene costruita con una attenzione riflessiva alle relazioni. Non evita il confronto con impegnativi e complessi interrogativi esistenziali e per sostenerli sceglie contenuti e modalità didattiche adeguate.

L'esperienza dello studio

Studiare è una delle attività per avvicinarsi al mondo con forza e profondità, per farsi contemporanei a tanti uomini e tante donne, di tanti tempi diversi e lontani. Può essere potere sterile quel che viene dallo studiare, ma può essere anche un cammino prezioso di costruzione, di legame, di libertà responsabile, di riconoscimento, di dedizione. Studiare può farci ri-trovare e sentire la bellezza di “iniziare”, l'essere nascente del mondo e della vita; e di noi stessi in nuovi giorni del sentire e del fare, dell'immaginare e dell'interrogare. Sapremo tornare a vedere la realtà per quel che è, cioè una possibilità, un'attesa, quando i tempi si fan confusi e premono le angosce?

Come si vive il tempo nella scuola in carcere? E ancora quale è il tempo che la scuola qui riesce a “istituire”? Nelle scuole si riesce a dare tempo all'esperienza della conoscenza?

È un tempo particolare quello che si deve offrire alla tessitura del rapporto tra il tempo biografico di chi vive la pena, (e va delineando diversi cammini di identità e di appartenenza al mondo nella fratture), e il tempo storico, il tempo sociale, l'universo simbolico portati dalle culture, dalle tradizioni, dai saperi consolidati, nelle narrazioni dell'avventura umana.

Occorre rendere l'incontro significativo perché utile a orientare nel rapporto con la propria cultura, quella trasmessa dalla famiglia, e nel rapporto con gli altri, con la propria storia; utile a riorientare a costituirsi come soggetti morali⁸².

Occorre rendere l'incontro significativo perché evidenza del percorso possibile di impegni comuni per entrare nel proprio tempo, letto con attenzione e competenza, assunto nell'esercizio di parti e ruoli per operarvi. Prefigurando un orizzonte abitabile e desiderabile per un tempo di umanità e giustizia. Saperi e conoscenza a scuola possono essere un luogo del contatto con il passato e con il futuro, una esperienza di ricomposizione e di riflessione, di studio utile a trovare la propria “posizione” e la giusta “postura” nel tempo e nella realtà.

La conoscenza è un'esperienza, una costruzione, una relazione profonda e impegnativa con altri, vicini e

lontani, in presenza e in assenza⁸³. Proporre un'indagine tra patrimoni culturali e simboli diversi con attenti momenti di scambio, di confronto e dialogo, è anche fare prove ed esercizi di cittadinanza, esaminando le documentazioni sulle ferite delle memorie e del presente, e dando valore ai gesti giusti e alle tracce simboliche.

Se il tempo è dato forse si saprà resistere alla fascinazione delle “possibilità senza tempo”, quelle una volta colte di volta in volta, cercate e lasciate, colte perché non impegnative. Forse l'altro non verrà neutralizzato e il sentire non sarà imperativo con la sua intensità cieca che fa agire immediatamente le tensioni provocando una sorta di “corto circuito del pensiero”. Come è stato nelle esperienze delle bande; come è in alcune dinamiche nelle sezioni. Lì si vedono movimenti e gesti che non significano qualcosa ma sono la cosa stessa: il calore del mondo interno del sentire è riversato all'esterno e contagia chiunque sia nel campo della relazione⁸⁴.

La scuola in carcere non può essere troppo satura. Una scuola porosa è capace di “agire di rimessa”, di lasciare spazi nei quali ricomporre e riconoscere. Sa che il senso di quel che vive al suo interno, e nel rapporto vitale con la convivenza e il contesto della pena va “conquistato”, e detto in modo nuovo: va restituito. Alberto Melucci parlava anni fa dell'importanza di accompagnare anche nella esperienza scolastica a crescere come “testimoni del proprio cambiamento”⁸⁵, di vedersi e di poter dire su di sé. Due movimenti vanno però promossi: quello della “ri-dislocazione”, del percepire e dire del proprio sé che cambia in relazione al contesto di vita che cambia; quello che nasce strutturando nel cammino esperienziale un asse verso l'altro, verso il futuro, uno spazio per l'inedito, l'attesa.

Educare nel rischio e nell'incertezza del futuro, nel dolore per la colpa e per le separazioni, chiede di educare ad acquisire libertà e senso della corresponsabilità, capacità di riflessione profonda prima e dentro le scelte che richiamano l'assunzione d'un rischio. La cultura sociale è segnata dalla espansione delle “promesse del rischio”⁸⁶, per molti, giovani e adulti detenuti, il pericolo è elemento che non dissuade ma spinge all'azione. Le sensazioni di invulnerabilità, l'ottimismo irrealistico che registriamo in alcuni di loro devono essere ricondotti alla assunzione del limite, ad un compimento costruttivo del desiderio.

La scuola può davvero presentarsi come controdispositivo nei confronti dei dispositivi dell'educazione alle mafie o di quelli costruiti, e incrostati nel tempo, dal "disimpegno morale". L'esperienza di formazione può proporsi come rilettura di cose, di realtà, di scelte, di posture impropriamente e a lungo sperimentate e consolidate (i cui segni forti sono ripresi nelle sentenze e nelle osservazioni) solo a certe condizioni. In assenza delle quali la proposta scolastica può essere utilizzata come palestra di esercizio e di prova di solidità dei dispositivi acquisiti.

Si può dare come esperienza, progressiva, non di costruzione o ricostruzione di un mosaico di pezzi e tessere separate, ma come nuova scrittura, nuova composizione. Dentro la sperimentazione d'una possibile nuova relazione, una nuova narrazione che si dà un po' improvvisamente fuori da calcoli, convenienze e ricambi, in una certa gratuità. Tornare a guardare ed ascoltare altri permette incontri di storie (incontri "protetti" tra storie) realizzati anche attraverso il "velo" degli oggetti e delle esperienze culturali, dei linguaggi e delle questioni proposte ed assunte. Parlando d'altro si reinventano parti della propria storia, e storie d'altri, e storie possibili.

Questo anche per umanità "sfibrate", scomposte, a volte attraversate dalla costruzione dell'odio e del disprezzo, o della indifferenza. Sfibramento che segnala il costo pagato in termini di distruzione della propria umanità, nello spazio dato all'inimicizia. Attraversata la negazione di una comune umanità si può non finire nel suo vortice e nel suo risucchio: la cultura, le storie, le esperienze dei saperi, un nuovo gusto del pensare, una cura di sé, possano offrirsi ad una rigenerazione anche lenta, parziale, un poco fragile. Con la leggerezza di incontri con altre storie, con la profondità degli incontri, con lo spazio che il futuro ed il riconoscimento prendono posto dentro di sé "prima di avvenire".

A volte a scuola si articola una didattica che prova "la presa" sugli allievi, al fine di operare in loro trasformazioni che sono adattamenti, trasmissioni di conoscenza in vista di restituzioni. A questa azione che chiede disponibilità e che in verità prova a disporre delle persone incontrate, attraverso l'utilizzo di una razionalità strumentale, resistono soprattutto le biografie e le strutture di personalità segnate da fragilità, svantaggi, diversità, irrimediabilità. Quelle che restano trattenute dentro le

esperienze negative. Resistono rifiutando, resistono nascondendosi nell'adeguamento puro alla richiesta.

Non se ne può disporre, "occorre provare a ritrovarsi all'aperto", provare l'incontro facendo convergere cammini che portano lontano. Nei quali restano le vischiosità non solo degli esercizi di ruolo ma anche delle fatiche ad uscire dalle immagini di sé cristallizzate dalla condanna e dalla pena, e dalle giustificazioni "scambiate" nel contesto detentivo, nel rapporto con il sistema giudiziario e nella relazione con il proprio mondo familiare e di vita. A volte qui si danno rifugi, a volte irrisolte espiazioni, a volte il percorso verso l'accettazione di sé chiede impegno ed esperienza di cambiamento: "cerco qualcosa che mi renda accettabile a me stesso", confidava un giovane uomo detenuto.

La scuola nell'aula

L'aula è un luogo che organizza disposizioni, che contiene, ordina movimenti; ma è anche uno strumento di socializzazione perché regola e richiama responsabilità, riconosce, individua e promuove cooperazioni. Inoltre è anche esperienza che richiama valori (cooperazione, competizione, valorizzazione di ognuno, subalternità, simmetria, asimmetria). Essa collega e distanzia dalla realtà: apre a un movimento di analisi, di formalizzazione, di riflessione, di osservazione, di distinzione in approcci specifici, e invita al ritorno presso la vita complessa, il reale, i corpi e le relazioni⁸⁷.

In aula si portano i propri corpi, carichi di esperienza, di storia, carichi dei segni profondi del "fuori", ma in aula si vive anche una presa di distanza da memorie, pensieri, sensazioni e relazioni. Presa di distanza riflessiva nella quale si fa pratica di un pensare inedito: di nuove immaginazioni, di ricerca e confronto. La realtà (la società, la storia, l'esperienza personale o sociale) non porta con sé tutto il suo significato: se ne possono analizzare i segni, si può attraversarla con sguardi disciplinari, trascenderla, condurne un'ermeneutica. Oltre l'esperienza diretta e immediata si possono dare diverse esperienze di apprendimento "mediate", concettuali, simboliche, epistemiche, estetiche. La classe è il luogo "altro", nel quale condurle.

In classe le cose divengono oggetto di studio (si osservano, classificano, scompongono, descrivono, selezionano, ordinano, misurano, interpretano) e si ripropongono nelle domande di senso, nei legami e nelle destinazioni, nel loro mistero. Richiamano a responsabilità, domanda, raccoglimento, esposizione. In classe si deve imparare ad adattarsi e disadattarsi.

C'è, certo, un mandato istituzionale che muove la pratica scolastica, i gesti educativi, la didattica. Ma nel "tessuto fine" delle relazioni quotidiane, nello sviluppo delle esperienze del gruppo-classe, nel confronto con contenuti e con strumenti si danno eventi relazionali, con "il mandato relazionale che ne discende"⁸⁸.

Ogni gesto didattico, formativo, istruttivo ha luogo, prende vita e forma in un incontro, anzi nel contesto di una "danza relazionale" intensa, cui partecipano più attori, anche imprevisi. "La relazione precede, accompagna, eccede sempre la prestazione"⁸⁹. Vanno costruiti e conservati in un contesto formativo, in ogni contesto di cura, saperi relazionali. Manghi bene ci informa: "I saperi relazionali non investono uno specifico 'bisogno' o 'problema' su cui intervenire, ovvero i contenuti della 'danza' in atto. Investono le sue forme: i modi, i ritmi, le tonalità. Il gusto stesso, oppure l'impaccio, del danzare. Il cangiante intrecciarsi delle aperture e delle chiusure, delle vicinanze e delle distanze, delle simmetrie e delle gerarchie, dei conflitti e delle alleanze. E ancora: delle pazienze e delle impazienze, delle complicità e delle neutralità, delle disperazioni e delle speranze. (...) Va da sé che per chi pratica mestieri e servizi di cura, legittimati a intrecciarsi con l'intera trama delle nostre vicende anche più intime e problematiche, questo compito non è, per così dire, un'opzione soggettiva. È una precisa responsabilità. Un mandato, come si diceva. Che non può essere aggirato, ma solo interpretato e praticato, in un modo o nell'altro"⁹⁰.

Ci vuole intelligenza e responsabilità per costruirli, nelle *équipes* dei docenti ed anche nelle *équipes* multidisciplinari che si collocano sugli snodi organizzativi e vitali del sistema carcere.

Una comunità di apprendimento così differenziata chiede una buona regia, obiettivi e percorsi differenziati che sappiano entrare in risonanze generative dentro le pratiche discorsive ed operative proposte al gruppo di studenti-detenuiti. Un'esperienza scolastica con persone detenute, in

condizione di restrizione, è un'esperienza della diversità e dell'alterità di particolare forza. Un certo rigore, una non casualità sono conquiste importanti per alcuni; per altri è importante cogliere la simbolicità di cose e gesti oltre l'emotività; per altri ancora è possibile raggiungere capacità metacognitive.

L'aula è un luogo in cui stare "in sicurezza", protetti circa acquisizioni, e adattamenti, e riorientamenti. In cui mettersi alla prova accettando la possibilità di cercare e sbagliare, ed anche un poco trasgredire. Si conosce in vista dell'azione, ma anche a seguito dell'azione. Si fa esperienza di un "sapere vivo" che viene da esperienze pratiche e performative, da immaginazioni e lavori su ipotesi, dalla sollecitazione di conoscenze sinestetiche, dalla messa a fuoco di saperi relazionali, emozionalmente aperti.⁹¹

Quotidianamente si è stimolati, o costretti, a guardare le questioni dalla (e della) differenza. Cogliendo la specificità e i caratteri del proprio e degli altri punti di vista: occasione per esercitarsi a decentrare il proprio. Sentendo e vedendo il sentire ed il vedere dell'altro: maturando un poco l'empatico sentire in sé il sentire dell'altro come occasione di conoscenza di impegno morale. Accettando di essere visti, considerati e vissuti da altri: giocando franchezza e trasparenza, accettando interrogazioni e messa in discussione; percependo i cammini su cui avviarmi.

Un'aula è questo se non vive in una scuola delle neutralizzazioni, della conformazione, dell'autoritarismo. Sostenere un'idea, una convinzione, nella forma del giudizio, e volere prevalere; o distanziarsi, separarsi, distinguersi da altri: questo è il gioco comunicativo più diffuso nella vita di sezione. La prova di forza è sentita come ciò che fa consistere. Il rispetto nasce più da questo che dal riconoscimento.

In classe si trova una nuova forma di relazione, non violenta, e questo spesso dà più distensione, a volte dà sperdimento. E altre volte ancora riemerge il vissuto reattivo della vita detentiva e promiscua. Una diversa relazione è possibile, non fondata sulla violenza e la difesa; fondata sull'ascolto reciproco, lo scambio aperto e pensoso, la condivisione di idee e ricerche.

Morineau sostiene che “la mediazione è essenzialmente educazione” specie quando, attraverso il mondo della scuola, incontra l’origine del conflitto che si colloca là dove “le ferite, le umiliazioni, il non rispetto delle persone, l’impossibilità di esprimersi, generano sofferenza, l’odio, la violenza. Queste tre emozioni sono intimamente legate(...) la mediazione può dare ed essere uno spazio di parola.”⁹² Ritrovarsi nella propria totalità di pensiero ed emozioni, ritrovare la libertà di dire e, insieme, la responsabilità e l’apertura nel confronto, nel gioco della differenza, nel portare più a fondo e più al largo le domande e le conoscenze aiuta il percorso di conoscenza. E indirettamente fa toccare zone d’esperienza, di difficoltà, di sofferenza che normalmente vengono nascoste o non indagate. Possono venire chiarificate e trasformate nelle pratiche quotidiane e relazionali della scuola. Senza ostentazione e senza processi, dentro un “processo” in senso pedagogico: un cammino, un incontro, un accompagnamento⁹³.

“La qualità del lavoro compiuto da ogni partecipante crea la qualità del gruppo. Gli scambi sono talmente profondi da permettere a ognuno di incontrare gli altri dietro le loro maschere”.⁹⁴ E non ci si nasconde più nella propria terra, pronti solo a proteggersi, o a aggredire chi minaccia.⁹⁵ È una questione di giustizia, “virtù completa” per Aristotele perché è rivolta agli altri.

Il gruppo di lavoro e di studio spesso è presentato come garanzia di equilibri relazionali, come luogo di composizione e contenimento dei conflitti, ma lo è solo se in esso si riesce a leggere e gestire non solo l’esplicito razionale ma anche l’implicito affettivo ed irrazionale. Un altro stereotipo corrente presenta il gruppo come una realtà che garantirebbe una produzione più efficace, per il cumulo di energie e potenzialità che permetterebbe. Nei fatti non è di per sé forza produttiva, né ordinata, o efficace: lo è a volte, a condizione che vi sia passione per un progetto, per un “oggetto” di cura e per un percorso ad un tempo particolari⁹⁶.

I gruppi, come scrive Franca Olivetti Manoukian⁹⁷ “non si formano, ci sono” a partire dalle presenze reali, dalle persone, dalle relazioni immaginate e reali, fluide e discontinue. Le storie, l’evoluzione, la chiarificazione degli stili e la condivisione degli obiettivi, la stabilità ed i vincoli possono, certo, far crescere il carattere di

“protezione” del gruppo (di “forza antipanico” diceva la Klein) e la sua realtà di esperienza che permette l’esposizione delle persone.

Un gruppo di apprendimento chiede la promozione di un’interdipendenza positiva, di leadership condivisa, di competenze sociali direttamente indicate e praticate, di un controllo delle interazioni e dell’efficacia durante il lavoro. In esso tutti sono responsabili di tutti e si richiamano compiti, qualità, valorizzazione dei contributi. In essi le parole sono impegnative ed importanti, vincolanti: non sono giochi di parole, rassicuranti e non impegnativi. In essi non si danno apprendimenti di retoriche senza riverberi sul pensare e per la vita. In essi occorre reggere lo scambio di sguardi, allenarsi a lasciarsi guardare: il contrario di quanto a volte sperimentato: “per delinquere non deve fregartene niente dell’altro, devi neutralizzarlo, o disprezzarlo”⁹⁸.

Sia l’esperienza del gruppo di apprendimento che il confronto con contenuti culturali, letture della memoria, della realtà sociale, delle scienze e delle tecniche, portano a leggersi in storie collettive, in biografie di altri, in esperienze diverse più vicine e più lontane. In riferimento a questioni e scelte legate a poteri e tecnologia, o in riferimento a codici, regole e principi. La parola ed il gesto a volte impongono e costruiscono situazioni, significati e logiche che possono essere irresponsabili, prepotenti e menzognere. Scoprire il processo che dà forma a parole e gesti è importante, permette di coglierli nella loro verità generativa. Processo, nel campo della pedagogia sociale, rinvia a cammino, a legami in evoluzione: ad apertura al possibile, ad esigente stare vicino o di fronte alla prova, alla germinazione. In un processo si esercita fiducia, si dà la parola, si attesta ciò in cui si crede; si depone o si diffonde potere a favore di altri; si esprime, o si coglie, una visione, una promessa. Si fanno i conti con le strategie, cognitive e sociali, per svincolarsi dalle responsabilità⁹⁹.

Vissuti stranieri e nuove competenze per la vita

Il peso della storia, delle “mentalità”, delle esperienze di vita e di formazione (di marginalità, di dipendenza: di migrazione e di fuga; di devianza e di criminalità; di formazione e di fallimento) conducono verso un rapporto

complesso con il proprio sapere, con ciò che si conosce, che si sa fare, che si sente e si coglie, con ciò che si sa creare. E con ciò che è impossibile, o vietato; cui rinunciare.

Scoprire i caratteri, i contenuti e le forme del proprio sapere e potere, le possibilità della vita della propria mente¹⁰⁰, come delle proprie capacità operative e relazionali (e le loro possibili reclinazioni e riproposizioni inedite), è quanto un'esperienza scolastica e formativa con adulti, diversi e difficili, può permettere di conseguire. Se orientata intenzionalmente in questa direzione. “Non sapevo di sapere... di potere conoscere” “non credevo di poter fare” o “di sapere stare con loro” ... queste sono scoperte possibili, via via.

Nella scuola in carcere in certo modo emerge in una certa evidenza la direzione di cammino indicata da un grande europeo, Ugo da san Vittore, nel XII secolo, e ricordata da Tzvetan Todorov: “L'uomo che trova dolce la sua patria non è che un dolce principiante; colui per il quale ogni terra è come la propria è già un uomo forte; ma solo è perfetto colui per il quale tutto il mondo non è che un paese straniero (io che sono un bulgaro che abita in Francia, prendo a prestito questa citazione da Edward Saïd, palestinese che vive negli Stati Uniti, il quale l'aveva trovata a sua volta, in Erich Auerbach, tedesco esule in Turchia”¹⁰¹.

Educare a pensare è iniziare a riconoscere quel che si porta dentro, i propri percorsi di pensiero, i loro limiti e le loro preziosità, le loro possibilità. E farne inizio di altre pagine, di nuovo orientamento, attendendo a sé e provandosi in nuove prospettive: sulle quali rendere giustizia, coltivare il desiderio di “esistere pienamente” e “assumere la responsabilità della cura di sé” e della “disponibilità all'altro”¹⁰². “Andare presso di sé” è il cammino umile e difficile che può essere proposto ad adulti ristretti che entrano nella proposta di corsi scolastici.

Vivere, per tempi più o meno lunghi, la restrizione della libertà, la frattura e la separazione dai mondi della vita, oltre ad un richiamo alla trasparenza ed alla parola, chiede la maturazione di competenze per la vita particolari che si disegnano intrecciate ed oltre le attività trattamentali. Competenze per portare e traversare soglie delicate e molto dure.

La prima è la competenza del “trafficare” con la propria vulnerabilità, incontrata ed accolta. Questa competenza permette di riorganizzare le condizioni di vincolo e di possibilità nella vita personale e sociale, coltivando l'equilibrio affettivo e la tenuta psicologica che sono necessarie, e praticando un pensiero strategico.

Questa competenza ne richiama altre: ad esempio quella della cura della dimensione simbolica, e non solo progettuale, dei gesti di cui si curano visione e consegna, indicazione e testimonianza. Vivere nel segno del diminuire e del declinare chiede, e può sostenere, inoltre la capacità di non oscillare tra libertà immaginaria e abbassamento dell'orizzonte delle attese: può abilitare a tenere il sogno dentro la realtà.

L'aver una storia segnata da fragilità, colpa, reato, declino, dipendenza, può sostenere una capacità ‘narrativa’: farsi testimoni del proprio cambiamento dà, anche a sé stessi, il segno delle svolte e dei momenti nascenti, delle perdite e delle rese; delle fioriture, dei legami, della libertà e dei lasciati. Ci sono, poi, competenze per la vita che sono acquisizioni dalle relazioni, che si danno se condivise, nate tra noi ed altri. Come la competenza della veglia: in responsabilità e affidabilità, nel gioco di sguardi accolti e promessi come buoni. Come cura sollecita e non come presa sull'altro (anche se piena di volontà di fare il bene) o come controllo.

Dove persone fragilissime rischiano l'annullamento di ogni possibilità narrativa, proprio lì si possono tessere trame di veglia e ricerche concrete che possono portare a sapere che farsene della proprio impotenza a dire: “credo di potere, posso provare a potere”; anzi, ”devo provare a potere perché tu ci sei”. Uomini del reato e della pena possono esprimere della cura delle relazioni, delle alleanze, dell'organizzarsi, la competenza di stare nel viaggio. Per camminare con e tra altri, per non perdere ancora l'orientamento. E possono trovare le competenze per vivere “salti di piano”, ridislocandosi nello spazio e nel tempo, acquisendo percezione del sé che cambia in relazione ad un contesto di vita, che a sua volta si trasforma e viene trasformato. Contesto che i corsi scolastici permettono di mettere a fuoco, con attenzione alle sedimentazioni culturali, ai linguaggi. Per leggerlo ed interpretarlo fuori da riduzionismi e semplificazioni, sfida di futuro.

Tutto questo può affinare il sentire, il sentirsi lì presso dove si prova a vivere, dove si resiste, dove si inizia di nuovo. Preziosa indicazione e consegna ad altri del lavoro riflessivo su di sé, sui propri vissuti, sulle emozioni e sui sentimenti. Per capire, per sapere cosa farne, per dare buona destinazione ai moventi interiori, per farne energia generativa nell'incontro e nell'azione.

Pensare differenti direzioni del sentire è dare nome e riconoscere il proprio, diverso, sentire; e fare esperienza del saper accettare¹⁰³, del ringraziare¹⁰⁴, del coltivare la fiducia¹⁰⁵, dello sperare¹⁰⁶.

4. Lavoro scolastico, lavoro sull'ombra e sul limite Insegnare e comunicare

La comunicazione di un'insegnante in un'aula dentro una struttura detentiva si stabilisce su più livelli, comunque. Certamente deve essere comunicazione "competente" e "corretta", solida nell'esercizio professionale e di ruolo. Questa garantisce la tenuta dello scenario, dei vincoli e della forma dell'incontro (le regole, le finalità, i ritmi, lo scambio, il patto educativo, ...).

Ma la comunicazione stabilisce subito il grado dell'ospitalità offerta. Comunicare modula quanto e come ospitare a scuola i percorsi frammentati di ricerca e di pensiero, le motivazioni incerte e confuse, oppure molto particolari, lo smarrimento circa le scelte, le possibilità, il senso e le prefigurazioni di futuro. I contenuti scolastici, le relazioni nel gruppo, le parole ed i pensieri, i linguaggi per dire le cose (la realtà e le memorie), tutto può essere preparato e vissuto come esperienza di ospitalità, come qualcosa dentro cui depositare le proprie domande e lo smarrimento, come un'esperienza dove lasciar decantare e lasciar spazio ad una difficile ricerca di senso.

Alla comunicazione come ospitalità (che preserva rispetto e riserbo e, insieme, lascia abitare spazi di ripresa sulla propria domanda di vita) si può accompagnare una comunicazione come offerta.

Offerta di strumenti, di linguaggi, di un campo di esperienza più ampio: offerta di una presenza competente e sollecita per lo sviluppo di capacità, e sollecitante il perseguimento di obiettivi, attraverso la costruzione di programmi e scadenze. Comunicare offrendo è chiamare ad assumere, a cogliere (se si vuole), ad impegnarsi.

Comunicare offrendo non è cercare uno scambio, né vincolare ed obbligare: è, piuttosto, invitare ad aprire un cammino libero, ad entrare in un gioco impegnativo, dove è la relazione che regge lo sforzo e permette di raggiungere obiettivi.

Infine la comunicazione che si può stabilire in una scuola in carcere non rifugge la dimensione dell'indicazione. Indicazione di percorso, indicazione di valori in gioco nelle scelte, nella costruzione dei pensieri e della storia, nell'utilizzo delle tecniche e dei poteri. Insegnare è sempre anche indicare percorsi di umanizzazione, di responsabilità, di nonviolenza, di generatività, di riscatto. Di buona cura delle cose e delle persone, della convivenza. Si può (si deve?) insegnare, comunicare indicando cosa è meravigliosamente possibile tra uomini e donne, tra generazioni: anche dopo il fallimento, la guerra, la frattura. Acquisire il senso del tempo specie per le vite giovani significa, certo, incoraggiare a leggere quelle dimensioni e quelle direzioni del conflitto delle possibilità che il tempo sociale e storico porta dentro di sé. E che pure apre per l'esercizio delle libertà e delle responsabilità individuali e dei soggetti sociali. Significa, poi, acquisire la "parte", il posizionamento, lo sguardo e il senso del cammino all'interno di quelle direzioni del conflitto in atto o latente nel tempo nel quale si può ricominciare.

Comunicare tra donne e uomini non è scontato, non è solo passaggio di informazioni o messaggi; comunicare fa l'incontro, e lo può "fare" sotto il segno della sottomissione e dell'inganno oppure sotto il segno dell'attesa e della speranza. Nella comunicazione ci sta l'omicidio simbolico rappresentato dal disprezzo, la neutralizzazione cinica della convivenza, la generazione e la nuova nascita¹⁰⁷. In una classe di "ristretti" la comunicazione deve essere competente, ma solo se ospita, se offre, se indica con trasparenza, mitezza e forza può fare i conti con le resistenze che incontra e permettere l'incontro.

La ricostruzione di un personale, singolare vissuto del tempo è decisiva per la tessitura delle relazioni, e per la condivisione del mondo, per fare patti e per vivere attese reciproche, per avvertire promesse ed esercitare libertà attente. Se "bruciano" i caratteri del tempo personale, che si colgono anzitutto nella relazione educativa, in relazioni che insegnino la cura di sé, diventa molto difficile mettersi

nel tempo dell'altro per sentire come percepisce la vita, e per muoversi in relazione e in risposta.

A volte sono la frustrazione e l'inquietudine che tengono dentro uno sforzo di comprensione che libera dall'ovvio e dalla ripetizione, che avvia al nuovo e, insieme, alla percezione della propria "intima diversità"¹⁰⁸. Lasciare andare e invitare al cammino, coltivare una appartenenza al gruppo e dare spazio all'autonomia sono polarità che tengono viva la storia di un anno scolastico, o di un suo tratto.

La scuola in carcere pare chiamata a tenere in sé, ed in tensione, due dimensioni spesso contrapposte. La prima è quella dell'efficacia formativa, finalizzata ad una effettiva spendibilità della formazione nel complesso e difficile cammino di reinserimento nel mercato del lavoro e nella vita sociale. Ma la carcerazione "porta lontano" come una cesura biografica. Con una "quasi impossibile" definizione di passaggi, nuovi paesaggi, transizioni (interiori, familiari, professionali). La seconda dimensione è, allora, quella della fase educativa: reincontrare sé in dignità, pensare il tempo a venire come desiderabile (offerto, donato). E questo non è scontato.

L'azione educativa, la relazione educativa (tra adulti!) si colloca, così, in un frattempo, in un tempo del vivere tutto esposto e da ridefinire. Dove indisponibilità agli altri, e irriducibilità a quanto di sé manifestato nel reato possono, se incontrate e accompagnate, essere dimensioni (antropologiche e psicologiche, anche spirituali) da cui partire per chiedere e dare rispetto, per lasciarsi essere. Per offrirsi e per accettare il dono che viene da altri, l'obbligazione a riparare, il chiedere riconciliazione. Anche se pesa.

La distanza radicale che si vive a scuola, nelle relazioni tra insegnanti e corsisti, tra i corsisti, chiede un lavoro particolare, per creare uno spazio di risonanza, uno spazio di risonanza, di incontro nella comune umanità. Anche le azioni formative possono farsi sobrie, cercando un'efficacia che non si trova solo nelle realizzazioni.

Esperienze, riletture, discipline

L'obbiettivo formativo condiviso da molti insegnanti è quello di abilitare le persone ad essere portatrici di una loro domanda di autonomia¹⁰⁹ di una loro attivazione di

energie e capacità di costruzione. La scuola si vive, allora, come chiamata a responsabilizzare (in un contesto di incapacitazione!), a costruire con ogni persona del gruppo-classe percorsi di attivazione e di crescente autonomia, nuove capacità di riconoscimento, di interazione e interdipendenza.

La riappropriazione della propria domanda di riabilitazione, (e più avanti la promozione di una dimensione di cittadinanza responsabile), chiedono di promuovere e di sostenere riposizionamenti progressivi, con una certa continuità, con attenzioni alla reciprocità, con assunzioni di ruolo. Arrivati ad un certo punto dello sviluppo del suo lavoro la scuola in carcere si scontra con la fatica di aprire spazi di relazione e di corresponsabilità tra carcere e territorio, tra percorsi di esecuzione penale e contesti di convivenza. Questo per sostenere e riconoscere i riposizionamenti personali e sociali, per sostenere passaggi ulteriori.

La scuola in carcere è una risposta allo 'scandalo' della disumanizzazione possibile in ogni uomo e in ogni donna. Un luogo di resistenza e di contrasto al male, di coltivazione e di ricostruzione contro la distruzione e l'inaridimento.

La competenze del docente, a questo punto, non riguardano solo il controllo dei contenuti disciplinari, riguardano piuttosto anche la sua abilità di proporre un'operazione di mediazione tra le discipline e il "momento", e i vissuti degli studenti detenuti. Occasione formativa, anche di rottura, si potrebbe dire di "rottura instauratrice". Le discipline devono sprigionare il loro essere portatrici di storie di umanità, di scelte di prospettiva, di avvicinamento rispettoso alla realtà, di immaginazione di mondi possibili, di interrogazione sul potere che generano. Ciò vale anche per le attività espressive. L'esercitare sé dentro espressività fino a quel momento poco coltivate, nelle quali ritrovare incertezza e gusto, piacere e disciplina in un contesto relazionale, del quale si accetta l'imprevedibilità e la fatica, la cooperazione e il servizio può essere molto positivo.

Il rapporto con il tempo si costituisce come comprensione e come partecipazione: la via stretta è ripensare la propria biografia riconoscendo e reinterpretando il mondo e la vita comune. Questo si dà quando l'incontro educativo è pratica dell'attenzione, esperienza di generosità "nella sua

forma più pura e rara”¹¹⁰. Chi è nella relazione educativa costruisce autonomia, approfondisce il sentire, sperimenta il vivere insieme nell’obbligazione.

Se per Simone Weil l’istruzione è “insegnare cos’è conoscere (in senso scientifico)”, il ruolo principale dell’educazione “consiste nel dare origine a moventi”, ed il fine della cultura è “la formazione dell’attenzione”. Per questo, scrive sempre Simone giovane insegnante, “il primo dovere della scuola” è quello di sviluppare negli allievi “la facoltà di attenzione”, ricordando loro “incessantemente che devono essere attenti per poter essere più tardi giusti”¹¹¹. L’educazione come attenzione e generosità è la via per “la conoscenza della propria vita che si costruisce nel tempo, e negli spazi delle vite particolari”. Nella attenzione e nelle relazioni educative si può “cogliere la direzione dei venti”. E l’attesa su di sé (perché il presente è anche l’attesa che lo abita, ciò di cui è gravido): il possibile e, insieme, “ciò che resta”, provato dalla necessità.

La scuola in carcere – dove il purale e la differenza sono estenuati e premono nelle prossimità, dove il “relativo” e l’indistinto dei sensi e dei valori riconducono quotidianamente le relazioni all’adattamento, all’utilità strumentale, al disimpegno morale – prova, per molte storie personali a riprendere qualche filo del costituirsi dell’uomo come soggetto morale.¹¹² La relazione educativa tra adulti non può tradire questo riducendosi a “situazione” per la trasmissione di pensieri e di parole cristallizzate e morte. È ben attuale Weil quando sostiene che occorre ripensare profondamente un mito della modernità e della sua scuola. Il mito di una “certezza scientifica”¹¹³ costruita a partire dalla descrizione analitica dei meccanismi e dei sistemi, delle relazioni sociali, del dominio della natura, delle funzionalità. Mito che espone a rapporti strumentali con il mondo e gli altri. La “scienza di cause” ha rotto la connessione intima della scienza greca con l’attitudine poetica, attitudine che la portava a contemplare nelle apparenze sensibili l’immagine del bene: occorre andare oltre la “scienza di cause” per andare oltre “le vite secondo funzione”¹¹⁴.

L’azione umana più propria è l’azione etica, quella in cui assumiamo responsabilità: esperienza del futuro, che “ricerca, rinnova, riconferma la realtà come buona”¹¹⁵: un’azione che resiste al tempo, alla sua corrosione e alla

conformazione che chiede. La libertà qui trova se stessa, non come arbitrio.

Occorre cercare la realtà “con uno sforzo guidato”¹¹⁶, con un metodo del conoscere¹¹⁷. La scuola può rendere capaci di cogliere il modo in cui la realtà si dà a conoscere, liberi dalle conoscenze già disponibili e dalle nostre strumentazioni epistemiche¹¹⁸.

Il metodo razionalizzato dalla scienza moderna cerca la chiarezza, evita ciò che è oscuro: l’emozione, le ambivalenze delle relazioni, le dimensioni del mistero. Ma come può aiutare a vivere “una chiarezza che respinge le tenebre, senza penetrare in esse, senza disfarle in penombra, senza aprire squarci di luce”¹¹⁹? Occorre “ricadere (...) sul nascere dell’esperienza”, che è costitutivamente apertura¹²⁰. Occorre salvare una codipendenza evolutiva tra metodo ed esperienza, per costruire un pensiero contestuale e legato all’evento, all’esperienza”: che “salva le circostanze” e le illumina. Salva i fenomeni: è il fatto concreto singolare da pensare, il pulsare originale d’ogni evento; solo dopo andrà assimilato nel concetto generale¹²¹.

Ma quando l’educazione passa per discipline e per didattiche presentate come reti fitte, dai nodi sicuri, per “raccolgere” la realtà in categorie, misurazioni, proiezioni di possibilità attendibili, allora ci presentiamo (e chiediamo di essere) posseduti dagli schemi del proprio pensare, imprigionati nei sentieri già tracciati. Al più proponiamo una (sterile) invenzione di ipotesi da verificare come fosse un gioco di potere (a questo pare ridotto il “sapere è potere”). Imparare l’uso di un pensiero che non misura e classifica, non prefigura trasformazioni appropriate, è frutto di un lavoro educativo nel quale apprendere un uso di tecniche, linguaggi, approcci che si approssima con rispetto alle cose, che sa girare intorno all’oggetto di conoscenza¹²².

A volte la scuola forma all’uso di un pensiero che è imposizione di griglie epistemiche: queste, alla fine del cammino, non permettono alla nostra ragione che di incontrare se stessa.

L’ombra, l’errore, il conflitto

L’ombra

C'è una ambiguità intrinseca dell'atto educativo (o rieducativo): quella di poter essere strumento di crescita o di annullamento, di emancipazione o di soggiogamento, di promozione della dignità umana o di diminuzione.¹²³ I percorsi educativi vanno osservati e vegliati, specie quando si sviluppano in contesti segnati da restrizione e controllo, da sofferenza, da punizione.

Riappropriarsi dell'altro come parte di sé, e riappropriarsi dell'ombra, vi abbiamo insistito in più passaggi, sono compiti formativi che vanno di pari passo. Ciò che siamo diventati e ciò che non siamo diventati, ciò che siamo e non vorremmo essere, e ciò che non siamo e vorremmo essere (questa è l'ombra secondo Mario Trevi)¹²⁴, va reincontrato in incontri e momenti riflessivi al fine di ridefinire il nostro limite e la nostra possibilità. Ci sono non detti e non dicibili, ci sono censure e rimozioni, c'è quel che si teme e non si comprende¹²⁵. Occorre riabilitare e riscattare gli impliciti e ridare voce ai silenzi delle persone, e decostruire le ambiguità e le contraddizioni. Quando si trova poco "allenata ad attivare processi di elaborazione, la vita interiore si esternalizza nella reificazione spettacolare di emozioni e sentimenti; così come la ragione rischia di atrofizzarsi appoggiandosi mollemente su pensieri già pensati. (...) L'altro, la differenza, la ricerca di nuovi modelli di espressi e relazione vengono negati, ricacciati nell'ombra. Nessuna inquietudine in vista. Ma in questo modo il soggetto diviene opaco a se stesso"¹²⁶. Per rompere questi circuiti occorrono parole e pratiche nuove, serve l'esperienza degli altri e l'abilitazione a riprendere la cura di sé.

Certamente un insegnante in carcere non può essere solo "un tecnico delle relazioni" o un addestratore. Il rischio di oscillare tra un atteggiamento interventista, performativo, di forte protagonismo teso a realizzare cambiamenti ed emancipazione da svantaggi e vincoli socio-culturali, ed un atteggiamento fatalistico, rinunciatario, di resa alla delusione e all'impotenza è fortemente presente e ben rilevato. Specie se si lavora in solitudine, se non si elabora con altri colleghi ed operatori attorno al senso ed al modo del proprio lavoro, e attorno ai propri vissuti, alla complessità delle prove che si incontrano.

A volte un limitato (o mancato) coinvolgimento emotivo viene "teorizzato e praticato come funzionale alla relazione. È un limitato se non nullo, coinvolgimento

emotivo che però trova le sue ragioni in quella freddezza relazionale associata, spesso, a un dislivello di potere tra operatore e utente"¹²⁷.

Relegare nell'ombra la dimensione emotiva impedisce, però, di lavorare sulla fatica di ogni giorno nella quale immedesimarsi senza proiettare, identificarsi senza sostituirsi, interessarsi senza invadere, promuovere l'autonomia senza farsi distanti e freddi.¹²⁸ Occorre apprendere, e non lo si fa una volta per tutte, a sostare nella zona di passaggio che consente l'entrare e l'uscire dalle relazioni, con una saggezza pratica che modula competenza tecnica e coinvolgimento.¹²⁹

Nella penombra possono ristagnare tensioni verso una sorta di *accanimento educativo*, che non ammette fallimento e sconfitta, o rifiuto e resistenza da parte dei corsisti. Una sorta di *sovrauto*¹³⁰, di onnipotenza dell'educatore che è il riverbero del rischio delle professioni di cura di volere a tutti i costi sconfiggere la sofferenza dell'altro per sconfiggere la propria sofferenza e la propria paura.¹³¹ L'esito paradossale è di *incapacitare*, di inabilitare l'altro, di accrescere la fragilità, l'incertezza, la dipendenza.

Nella penombra possono sostare anche le preoccupazioni, un poco ossessive, di dotarsi di tecniche e strumenti da applicare efficacemente, che possono portare ad una "oggettivazione" dell'educando. Fare e far fare, controllare e formalizzare, neutralizzando le dimensioni umane e relazionali nelle quali emerge il senso ed il significato è proprio di un tecnicismo che finisce sempre in quello che Arioli definisce "minimalismo", nella pura osservanza di procedure, nell'esecutività e nel disinvestimento personale e professionale. Ma si incontrano persone vive, anzi in carcere sulla soglia di un vivere ferito e incerto, in cerca di sostenibilità e senso. Mentre si lavora con uomini portatori di cristallizzazioni e disturbi di personalità, di profonde sfiducie possono emergere improvvisi punti di incandescenze al rischio di ferire sé ed altri¹³², la relazione in sede formativa non può essere "anestetizzata", la motivazione personale non può rifugiarsi nell'insignificanza e nell'atrofia del sentire.

Non trovare un significato personale a ciò che si compie al di là dell'apparato tecnico, anche ben dominato, è non permettere di coltivare in chi si incontra una fioritura di cui ha bisogno vitale. L'anaffettività è svalutazione

dell'altro, oltre che isterilimento di sé. Ogni pensiero e presenza, ogni comportamento è “emozionato”, la dimensione affettiva e relazionale è strutturale nell'evento formativo.¹³³

Franca Olivetti Manoukian parlando degli operatori sociali e, più recentemente Antonella Arioli parlando degli educatori e degli insegnanti, hanno ripreso le riflessioni di Eugène Enriques attorno ad una “fantasmatica della formazione”.¹³⁴ Nella quale può abitare il pensare di normalizzare le persone, il volere riprodurre se stessi, come il volere risanare il soggetto della formazione, e di fatto relegarlo a oggetto disponibile. Tutto questo si può celare nella penombra, intrecciato a sollecitudini e tensioni al riconoscimento, alla ricerca attenta di pagine inedite di narrazione dell'altro in contesti d'esperienza e di ricerca.

Insieme, non di rado, si incontrano e traspaiano negli insegnanti e negli educatori le tensioni alla valorizzazione che “giungono” a fortissime idealizzazioni dell'educando. Specie da parte di chi vuol porsi come maieuta. Altre volte, invece, si colgono gli esercizi di forza di chi, volendo rompere tabù e schemi culturali che imprigionerebbero l'altro, finisce per rendere più difficile il riconoscimento di norme e di vincoli.

La penombra cela anche le istanze di chi, con approccio analitico, intende interpretare l'altro, fargli “prendere” una coscienza (che rischia d'essere quella del formatore), o cela la tensione a fare propri i problemi dell'altro con tensioni sostitutive o sacrificali.

Molti pedagogisti che lavorano su terreni complessi e difficili delle condizioni adulte di marginalità, mostrano tutt'altro che infrequente la tentazione di “distruggere l'altro nella relazione educativa”¹³⁵.

Nelle esperienze di formazione con adulti, in condizioni di prova e di fatica, di ricostruzione e reinterpretazione, le componenti affettive inconsce e le motivazioni in penombra vanno vegliate, vanno colte, narrate, incontrate. Perché ne sia possibile la rimodulazione, il riequilibrio, la interrogazione etica e la ricerca di posture e di chiarificazioni interiori, di potenzialità di significato nel reale per dirla assumendo il paradigma fenomenologico. I processi motivazionali vengono scambiati nelle relazioni, si riverberano, richiamano, rinforzano e confrontano. Ci si aiuta e ci si riconduce reciprocamente a prendere

posizione. È bene che ciò avvenga tenendo aperti luoghi riflessivi¹³⁶.

Le ombre della motivazione non sono pericolose in sé, pur con le loro matrici pulsionali ed esistenziali: vanno esplicitate, fatte emergere dalla penombra. Questo lavoro si configura per gli insegnanti come necessario alla propria formazione professionale, perché maturi un profilo nel quale competenze tecniche e metodologiche, controllo dei saperi e dei contenuti si integrino con le competenze emotive ed esistenziali. Si tratta di una “integrazione dinamica” che riguarda la scommessa dell'insegnante, dell'educatore, dell'operatore sociale, di chi esercita cura delle persone e delle relazioni. La scommessa di imparare a “stare tra le ombre”, proprie ed altrui, e di “gestirne il peso e l'intensità”¹³⁷. Ascoltando indicazioni che vengono dalle esperienze vissute e intuendo e cogliendo consapevolmente i significati, i valori, le emozioni che fanno da sfondo al proprio agire, e i loro movimenti¹³⁸.

Lasciare margine alla relazione ed alla sua rimodulazione, tra adulti, permette di non farla restare imbrigliata, permette la evoluzione dinamica della relazione e l'emersione di qualcosa che entrambi i soggetti ancora non possono conoscere¹³⁹. Se ogni uomo, e ogni donna, “porta al mondo un limite” e vive “nell'ombra dell'imperfezione, dell'incompiuto, dello sbaglio” in carcere queste direzioni emergono con una forza a volte incandescente, a volte raggelante. E la risposta educativa rischia di appoggiarsi su una pedagogia della correzione, del cambiamento, dell'uscita, che vive di un paradigma perfezionista¹⁴⁰.

Alessandra Augelli propone la valorizzazione dell'erranza, in una prospettiva fenomenologico-esistenziale che porta a riconoscersi come donne e uomini in cammino. Questo può riscattare dal non-senso la fragilità, la fallibilità e il limite.

Tutte le volte che nel gruppo classe si dà parola a ciò che si sta costruendo in termini di conoscenza di cose che non si vedevano prima, e di assunzione di altri punti di vista, si fa l'esperienza del significare, che è trasgressione e superamento del limite della situazione. Si fa nascere un significato e si apre una prospettiva, annota Augelli seguendo le tracce di Ricoeur. E precisa, però: nominare l'oltre è avvertire l'incertezza della parola che prova a cogliere l'esperienza vissuta e ad annunciare ciò che viene, che può essere¹⁴¹.

L'errore

Nella relazione di cura e nelle relazioni educative gli errori, frutto di azioni intenzionali o involontarie, dovuti a difetti d'attenzione, ad allontanamento dalla norma, alla non attivazione di processi, sono frequenti. Luigina Mortari parla spesso d'una apertura dei pensieri e del cuore che si coltiva nella disponibilità a riconoscere gli errori.

Il fallimento non viene solo dal confronto con il limite, dipende anche “dalla definizione stessa di successo educativo e dai parametri di valutazione che ci si è dati”.¹⁴² Se cerco il buon esito di quanto progettato e valuto il suo accadere, non coglierò ciò che avviene, ciò che prende significato, ciò che si apre. Quel che avviene ha sempre anche il modo della resistenza, quella con cui l'altro è disposto a farsi incontrare da noi.¹⁴³ Il confronto con il limite, l'errore, permette di aprire all'affidamento e al cammino verso una sincerità più profonda, una fedeltà riconquistata a se stessi. Occorre non pretendere il controllo, o la ricerca della perfezione, e coltivare, piuttosto, la capacità di consegna e di lascito.¹⁴⁴

L'approccio pedagogico fenomenologico-esistenziale pare quello che riesce ad offrire strumenti e sguardi adatti a sostenere un agire educativo e formativo che potremmo definire “itinerante”¹⁴⁵ e che ha come riferimento teorico la riflessione di Gabriel Marcel attorno all'*homo viator*.¹⁴⁶ Essere in cammino pare essere una prospettiva in radicale contrasto con il ritrovarsi giudicati e ristretti in esecuzione penale. A meno che non si consideri che il segreto del cammino sia nello sguardo, nella capacità di cogliere il non ancora colto di racconti e paesaggi di vita, la fessura nella quale si manifesta l'attesa, l'orizzonte di possibilità. E di coltivare un'intenzionalità che permetta di confidare nella possibilità di “dirigersi verso”¹⁴⁷.

Le relazioni formative e i percorsi educativi se restano sganciati dall'esperienza rischiano di inaridirsi, di perdersi in teorizzazioni lontane dalla realtà. Le relazioni devono permettere di abitare il mondo interiore, dipanandone grovigli e possibilità, le spinte e le oscurità, e le germinazioni. A scuola si giunge interi, si porta dentro tutto, anche il peso della propria ombra, un peso confuso, indistinto. “Avvertiamo del negativo che è in noi come una

realtà unitaria”, anche se, “solo col tempo trovando parole e immagini, racconti e saperi, apprendendo i modi e la capacità di raccoglierci in riflessione diventiamo capaci di scinderlo nei suoi costituenti”¹⁴⁸. È un'esperienza unica, di ognuno, quella del sentire il negativo dentro, del temerlo quando è indistinto e ci prende i giorni, rende incerti circa capacità e possibilità di costruire qualcosa di positivo.

Lavorare con altri a scuola, su oggetti di studio, su interessi, su capacità e conoscenze, riconduce le ombre dell'immaginazione e del sentire confuso alla concretezza e alla delimitazione di situazioni; le mostra nella definitezza delle storie umane, del rapporto con gli altri e le cose; le vede negli sguardi specialistici delle scienze. “Il passaggio dall'ombra alle ombre è di fondamentale importanza per la crescita delle persone”¹⁴⁹, permette di delineare tracce di cammino, di togliere alibi e paralisi, di distinguere e riconoscere i propri limiti, e il proprio negativo. Per “farne qualcosa”, per vegliarlo e lavorarlo, senza l'illusione di abolirlo.

Questo, nella condizione di riparo e di salvaguardia, di riconoscimento della dignità e del valore proprio di ognuno, nei suoi errori e nelle sue fatiche, nei suoi riposizionamenti e nel suo rispondere all'offerta di giocarsi e misurarsi di nuovo. Dall'“errore” può prendere avvio un percorso non lineare né certo, un percorso che va sostenuto, chiarificato, riorientato da dentro le relazioni ed i processi attivati nel lavoro scolastico.

“Accettare di sbagliare senza ritenere di essere sbagliati è una delle più grandi consapevolezze da maturare per la crescita esistenziale”¹⁵⁰, e permette di uscire dalla dissimulazione e dal mascheramento, dall'evitamento del confronto con la sofferenza, provata e arrecata. Di smettere di continuare a chiudere se stessi in un “destino” di errore e negatività.

Una proposta scolastica di redenzione non riesce a fare i conti e a far fare i conti con il limite, l'errore, l'ombra del negativo. Può aprire a due esiti: l'integrità da ricostruire è una meta troppo alta e produce uno stato di perenne inadeguatezza; la prestazione scolastica anche molto buona, può sostenere il nascondimento del negativo dietro il raffinamento di un conoscere freddo e tecnico, fine a se stesso. L'intelligenza può benissimo integrarsi col cinismo.

Anche una proposta scolastica segnata da “minimalismo” o da attenzioni riabilitative, di sostegno (con riferimento alla pedagogia speciale d’una stagione fa) pare inadeguata, ed anche fuorviante. Rende il limite, l’errore, il negativo e l’ombra come insuperabili. Si può realizzare, al più, qualche strategia di riparazione, senza toccare le falsificazioni, lo spostamento su altri delle cause del male, l’autogiustificazione, il sentire il fallimento e un sordo rancore. Cambiare l’angolo visuale, arricchire di presenze il paesaggio interiore, incontrare capacità di pensiero, creazione, comprensione, di lavoro con altri, responsabilità: la re-iter-azione sarà un passaggio obbligato.

Ampliare il campo d’esperienza, dilatando e articolando gli spazi e le capacità personali, è poter vivere l’essere riconosciuto e collegato ad altri come parte di una strada verso la verità. E vivere e l’offesa e la devianza come passaggi dai quali separarsi verso nuovi e più consapevoli legami di convivenza¹⁵¹.

Sentirsi perduti e ritrovarsi chiede di ritrovare se stessi, le proprie sensazioni, le intuizioni, le conoscenze per riconsiderare il percorso, e ri-abitare la realtà circostante, interpretata come “possibilità di inizio, di sperimentazione dell’autonomia personale”¹⁵². Lasciarsi perduti, non rielaborare la propria interiorità e lo smarrimento, può costituire una “latenza” affettiva e cognitiva. Che lascia impantanati come in un ristagno¹⁵³.

Ci si trova tra persone che non si sono scelte, di fronte a questioni e prove complesse e difficili. Accettare, negoziare, comunicare e scandire i passaggi non è scontato, ma può essere cercato. Si scopre di partecipare alle vite gli uni degli altri, scoprendo che il mondo dell’altro “non è un giardino di delizie”¹⁵⁴ ma che l’incontro può essere generativo.

Il conflitto

Non di rado gli insegnanti nella scuola in carcere si trovano ad ospitare, fare esprimere e “mediare” conflitti. Quelli, certo, tra detenuti, portatori di memorie ferite, di storie, di contrapposizioni, e di appartenenze straniere, ostili o nemiche. Ma anche conflitti con la società, con quella convivenza che ha escluso, emarginato, abbandonato; o che ha liquidato nel giudizio di condanna.

Questa funzione di mediazione è delicata e complessa, specie in un tempo dove son sempre più erosi il tempo ed il modo dell’incontro e del confronto con l’altro. Mentre la relazione dovrebbe essere un “fondamentale” della relazione umana¹⁵⁵. Nella pratica di mediazione nella scuola si fa trasparire una visione dell’uomo e dell’incontro. E soprattutto si incontra, e si fa incontrare, la questione della verità. Di una verità diversa da quella processuale che riguarda le responsabilità giuridiche, e che ha interessato, e preme, sulle storie dei detenuti che frequentano i corsi.

L’esperienza di mediazione che si incontra a scuola riguarda i due ordini di conflitto richiamati, ma rimanda ad un altro livello, alla scoperta di un rapporto di ognuno con una verità più profonda. In questa esperienza di mediazione “la verità dei fatti non è decisiva: essa si occupa di ciò che è oltre il fatto, accoglie nel suo percorso dimensioni emotive ed esistenziali. In che senso, però, abbandonare il livello della verità dei fatti può non implicare l’abbandono della ricerca della verità tout court? In che senso può non comportare la rinuncia a quegli aspetti di garanzia che il vincolo ai fatti manifesta?”¹⁵⁶.

Anzitutto va affrontata e governata la questione delle emozioni: “l’eccitabilità emotiva non corrisponde affatto alla profondità ed all’ampiezza del sentire”¹⁵⁷. Accogliere e superare la dimensione delle emozioni è necessario: nel conflitto delle memorie e delle appartenenze, nella costruzione del nemico o dell’ostile si incontrano persone prigioniere delle loro emozioni, cui offrire la possibilità di andare oltre queste.

Un insegnante coinvolto nelle dinamiche del conflitto, come quelle dure e acute tra adulti detenuti, non può rifugiarsi nel “neutralismo” delle discipline (per lo più presunto), né nel riferimento ad un universale principio di “scientificità”. Occorre che “egli stesso sia allenato a un sentire ampio e profondo, aperto alla realtà dei valori: (...)un sentire strutturalmente aperto alla dimensione assiologica”¹⁵⁸.

Leonardo Lenzi riprendendo la lezione di Jacqueline Morineau mostra come la mediazione intervenga con le persone “non al livello della comprensione intellettuale o strategica della loro situazione, ma al livello del sentito. Ciò consente di evitare il giudizio e la direttività, e contemporaneamente apre una porta verso dimensioni più

profonde. Nel loro modo di esprimersi i mediatori imparano a dire ‘sento’ e a interrogare gli altri sul loro sentire. È qualcosa che può sembrare del tutto elementare ma che, in realtà, ha a che fare con una vera e propria educazione che non abbiamo ricevuto nel corso della nostra vita e dei nostri studi”¹⁵⁹.

Sentire il valore è prezioso, è oltre soggettivismo e relativismo e può “fronteggiare, pur da un altro versante rispetto alla dimensione della comprensione fattuale e giuridica, le esigenze di verità e di fedeltà al reale”¹⁶⁰. Andando oltre e accompagnando oltre il livello delle emozioni ed il livello psicologico, si potrà accedere ai valori evocati rispettandoli. Quelli che trascendono rei, vittime, prossimi, altri, mediatori, terzi. Un passaggio “dallo psicologico all’assiologico-ontologico”, un passaggio (più semplicemente) alla consapevolezza esistenziale di quel che ci muove dentro, e delle nostre tensioni al valore, del nostro portato di separazione, dell’ombra in cui può precipitarci¹⁶¹.

È molto importante fare l’esperienza dell’incontro con le radici ultime di ogni conflitto, con il lavoro della separazione, con la verità che cerco e l’ombra che incontro. Con la fatica ed il bisogno di sincerità. Per contrastare una cultura della violenza che è più pervasiva di quanto pensiamo, o riusciamo a sentire. Anche in noi.

Nei suoi scritti Fulvio Manara ci avvertiva di come siano forti le difficoltà che segnano oggi la presa in carico dell’urgenza formativa ed educativa relativamente alla questione del conflitto/dei conflitti e di una loro possibile ‘trasformazione’. “Cosa ci serve, e come dobbiamo essere, per tentare di uscire dal circolo vizioso della violenza, che sembra pervadente e di fronte al quale, anche senza crederci, troppo spesso finiamo per inchinarci?”¹⁶².

Va ricercato un confronto nel quale esercitare quella che Gandhi chiama “una forza che dà vita”¹⁶³, non distruttiva, che chiama alla tras-formazione¹⁶⁴.

Trasformare il conflitto significa infatti sia cambiare la relazione distruttiva sia cercare un cambiamento sistemico più ampio. Il linguaggio della trasformazione rilegittima il conflitto come agente di cambiamento nelle relazioni interpersonali e sociali¹⁶⁵. Trasformare i conflitti significa proporsi l’intento di massimizzare i processi e gli esiti costruttivi a beneficio di tutte le parti coinvolte nel conflitto.

In classe può aprirsi, non spontaneamente o troppo facilmente, un percorso non solo di “formazione” ma anche di “trasformazione”: una “opportunità di far emergere e crescere un cambiamento orientato”. La trasformazione diventa consapevole e orientata se, e solo se, tutti i partecipanti possono fare esperienza “attraverso il conflitto dell’emergenza possibile di creatività, novità, libertà”¹⁶⁶.

Le esperienze di buona mediazione sono esperienze di verità, con sé stessi e con ciò che muove (e si muove) nella relazione con altri. I mondi interiori si modificano quando si muovono e si giocano, si confrontano e ridisegnano convinzioni, credenze, stereotipi, autorappresentazioni; resistenze, abitudini mentali, idee sclerotizzate, simboli, memorie, visioni legate a radici e appartenenze, e ad affetti.

Allora si può essere nell’occasione, e sentirsi nell’obbligo di riposizionarsi rispetto a scelte, cammini. Riemergono in profondità i temi della giustizia, dell’esercizio della forza che può farsi violenza, della dignità, del valore dell’altro, del valore proprio. Con ritorni sui vissuti, con ritorni di orizzonti, con sensibilità reincontrate dopo l’atrofia. Ci si trova e si deve riuscire a stare un poco dentro un’inquietudine che è “essenziale allo spirito umano”; è quello che Agostino di Tagaste diceva: l’essere dell’uomo consiste nel porsi domande su di sé. Il momento della verità è quello in cui “io” divengo per me un problema. Spesso la paura dei corsisti detenuti è di non essere capiti, di non essere considerati ed apprezzati. Che qualcosa del loro pensare e della loro identità non venga considerato, o che sia disprezzato.

La violenza ed il limite dell’educazione

Il comportamento sociale è una specifica virtù complessa emergente, che “non si lascia scomporre e non si può dedurre da elementi anteriori”, annota Gaetano De Leo. Si configura “come sintesi ogni volta nuova, che organizza secondo modalità emergenziali, fatti, rappresentazioni, cognizioni, interazioni simboliche e pragmatiche, che definiscono e orientano le forme dell’essere in situazione”¹⁶⁷. L’azione fa da organizzatore privilegiato che istituisce un nuovo sistema organizzativo, di relazioni, di senso, per i fattori individuali, sociali, situazionali,

interrelati. Serve che le qualità di tale sistema siano rinvenibili e lette pure a partire dai singoli fattori.

Anche gli studi della personalità mostrano come aggressività, indifferenza o labilità emotiva, egocentrismo, incapacità organizzativa, frustrazione dei bisogni fondamentali diano origine e comportamenti molto diversi a seconda dell'interazione pragmatica e simbolica con altri; con le dimensioni cognitive, emotive, culturali. Così è per le pressioni inconscie¹⁶⁸. Lo spazio per un intervento educativo si crea a questo livello, quello delle dimensioni interazionali e simboliche. Il complesso intreccio di interazioni e ricorsività che si esprime e viene organizzato nel comportamento deviante traccia confini simbolici nei quali i pregiudizi, gli stereotipi, le rappresentazioni mentali sono cristallizzazioni persistenti e progressive.

Gli insegnanti impegnati in carcere parlano di una collocazione più "laterale" rispetto agli allievi detenuti, ad un loro agire nella proposta ma più ancora nella risposta, nella riorganizzazione del lavoro, nella sua continua rideclinazione in relazione alle domande, alle resistenze, alle disponibilità mostrate dal gruppo classe. Laterale e delicata, laterale e forte. Da quel posizionamento, ad esempio, si coglie come sia debole una visione ingenuamente ottimistica della natura umana e dell'educabilità dell'individuo. Lo sforzo continuo di "stare fuori da quel che loro sono stati ed hanno agito" si deve comporre con un consapevole confronto con "i giochi del negativo", che rimandano a falsificazioni, mascheramenti, tensioni alla violenza, alla sopraffazione.

Il fronteggiamento della violenza è vissuto come molto impegnativo, tanto quanto l'assorbire ogni giorno tanta sofferenza. Anche perché "quel che per me è solo una frase in analisi logica, per un mio studente detenuto è spesso riflesso immediato nella sua esperienza di vita". Così come chiedere una risposta, o un coinvolgimento, attiva reattività imprevedute, o chiusure di non facile interpretazione.

È prezioso rielaborare nell'équipe dei colleghi le esperienze nelle quali ci si è trovati a fare fronte a quanto la violenza, agita, ha provocato in una persona, in una personalità, in una biografia, in un sistema di affetti e legami. La violenza qui ha già preso spazio, mosso a gesti, trovato giustificazioni, stabilito valori, orientato o neutralizzato il sentire. L'educazione non è, qui, chiamata

in gioco a contrastare la violenza collocandosi in una prospettiva preventiva, di lavoro sulle persone e con le persone per una regolazione dell'aggressività, per la strutturazione d'una coscienza morale che dia direzioni costruttive e fraterne alle energie, alle forze, e al potere che ogni uomo porta in sé.

L'agito della violenza ha espresso e insieme instaurato, ormai, una relazione con l'altro certo non segnata da riconoscimento o da rispetto. Quest'ultimo può essere vissuto come segno di debolezza, di "minorità" nei confronti dell'altro. Quando l'azione educativa "arriva dopo", a violenza scatenata, la disponibilità all'esposizione e alla trasformazione spesso non ci sono, vanno cercate e tessute con pazienza e lavoro delicato e avveduto, raffinato e competente¹⁶⁹.

Il lavoro educativo, la tenuta stessa d'una prospettiva pedagogica fa i conti con domande esigenti. Cosa resta dell'educare, della relazione educativa quando il confronto e l'incontro sono con l'esperienza vissuta della violenza? E, in particolare, quando il confronto e l'incontro sono con il portato di violenza, la possibilità di esercizio della violenza che è in una (in ogni) persona? Quando la possibilità è divenuta esercizio?

Lo sguardo educativo è legato al mantenimento di una fiducia di base, alla convinzione dell'educabilità; è sguardo che può a volte faticare a non infrangersi sull'evidenza di quello di cui un uomo o una donna, è stato (o stata) capace. Due atteggiamenti vanno evitati da parte dei docenti: quello agonistico e quello salvifico. Educare contro la violenza, come lotta o negazione della violenza, come alternativa netta alla violenza può essere visto come inefficace, e destinato alla sconfitta. Educare come via di purificazione e risanamento dopo la pesante contaminazione dell'agito pure. La prospettiva non può e non deve essere quella del contrasto netto, della "sostituzione", né quella salvifica, della procurata redenzione.

L'agire educativo non può pretendere di vincere la possibilità della violenza e del crimine una volta per tutte, né può promettere una purificazione¹⁷⁰. Una prospettiva pedagogica nel contesto del penale non può che riscoprire la sua umiltà, ed anche una certa sua incertezza.

Il lavoro a scuola può anche rendere più capaci di leggere le proprie possibilità di violenza (o falsificazione) e aiutare

la strutturazione di altre forme di coscienza intenzionale e di coscienza morale. Certamente una “carriera criminale”, se avanzata, ha già operato delle “stabilizzazioni”, vissuto delle reiterazioni, cristallizzando immagini di sé e distorsioni dell’intenzionalità. Un lavoro educativo (“rieducativo” dice la norma) non può che confrontarsi con resistenze forti, per lo più inconse.

Non è certo col solo ribadire il giudizio negativo (quello che ha portato alla sanzione e alla pena), e pretendendo di determinare dall’esterno, grazie a un’azione formativa magica, l’alternativa di vita e la redenzione personale, che quelle resistenze perderanno efficacia. Il lavoro da sviluppare a scuola, nella consapevolezza di molti insegnanti, è più duro, serio, raffinato e paziente. Chiede di riprendere l’evidenza di quelle dimensioni biografiche, e di quegli elementi della cultura, di quelle delle convinzioni personali che sono “eccedenti”, o che non sono riducibili, alla coerenza con quanto fissato e introiettato nella carriera criminale. Di quanto è stato fissato “a caldo”, in particolare, nelle scelte e nei gesti violenti, quelli del reato. La violenza definisce il limite dell’educazione (e dell’educabilità) perché richiama al mistero di ognuno, a ciò che in ognuno è poco controllabile, allo scontro, a volte non dicibile, di moventi profondi, che sono solo a volte colti e confessati dal soggetto.

Oltre quel limite c’è la solitudine della scelta, della ripresa di fiducia in sé, della accoglienza di una maturazione. In fondo a quella solitudine con se stessi c’è il dire, di nuovo, il “sì alla vita”. Non si sa se si darà, né come né quando. Non sappiamo “perché”, non conosciamo granché della chimica esistenziale, psicologica, emotiva, culturale. Occorre reggere la sospensione, l’incertezza profonda, la scommessa. E, da parte dell’educatore, adulto tra adulti, occorre reggere lo scacco, la sconfitta, e la “dissoluzione”, in solo affidamento.

A volte si incontra l’ultima resistenza, l’ultimo riserbo della donna e dell’uomo coinvolti in un incontro così impegnativo. Nel profondo ci si ritrova e si ritorna dopo percorsi significativi, per decidere di sé. Esponendosi all’energia profonda che spinge (costringe) all’agire. Bisogna perdersi per ritrovarsi, bisogna sicuramente perdere l’esclusivo riferimento a se stessi per ritrovarsi di nuovo e recuperarsi all’interno dell’interrogazione, della

costruzione reciproca, del ridisegno di sé presso l’altro, dell’ospitalità dell’altro presso di sé.

Non è tutto inevitabile, giustificato, ingiudicabile: nella notte oscura che la coscienza nascente e l’educativo attraversano, noi “vegliamo” anche la possibilità di umanizzare tra noi, noi stessi. Lì in quello spazio intermedio tra noi e l’altro si dà lo spazio dell’educazione: sappiamo che a volte la notte oscura lo inghiotte, lo consuma come un lampo. Possiamo educarci reciprocamente, e in modo esigente, a diventare uomini e donne miti, tenendo presente che dentro di noi abbiamo anche delle forze distruttive: in noi prendiamo contatto con tutto questo tutte le volte che accettiamo di passare nella “notte oscura” per poi, qualche volta grazie all’altro, uscire all’aperto.

5. Ritrovare persone, ritessere legami

Il carcere cambia la scuola, la scuola cambia la pena carceraria

Quando raccolto dall’osservazione delle pratiche dalle riflessioni su di esse mostra come il carcere cambi la scuola e non solo perché ogni scuola viene trasformata continuamente dal contesto nel quale vive, con il quale interagisce, e dalle persone che vi entrano con le loro biografie, le loro attese, le loro storie emotive e cognitive. Il carcere cambia la scuola perché la obbliga a interrogarsi attorno al nesso tra educabilità, libertà e responsabilità, perché le chiede di rendere positiva la tensione tra proposta didattica e vissuti personali degli studenti detenuti, perché la chiama a proporsi come luogo sociale, relazionale e simbolico nel quale ri-proporre una pratica ed un immaginario di convivenza impegnativo e desiderabile insieme. Il carcere ospita la scuola come un “avamposto” d’una comunità riparativa¹⁷¹.

Certamente il carcere vincola la scuola ad un contesto organizzativo molto rigido, centrato sul controllo, funzionale, esecutivo, tendenzialmente passivizzante. Contesto nel quale, come ricordato, si “amministra la sofferenza”. Inoltre la scuola è vincolata al trattamento del condannato: anzi è uno degli elementi principali di cui si avvale l’azione trattamentale nella quale si sviluppa l’esecuzione penale¹⁷².

La scuola si trova, inoltre, vincolata alla condizione detentiva per la esecuzione della pena: ciò che accomuna i suoi allievi è l'aver subito un giudizio di condanna e di scontarla in un carcere. Sono uomini e donne della pena, segnati da una colpa, ristretti con sospese molte libertà. In genere la scuola ospita allievi in crescita, in sviluppo, in condizioni di inizio e tensione verso il futuro; ed è esperienza di socializzazione, di partecipazione, di respiro di libertà personale e di responsabilità condivisa. In carcere, invece, ospita allievi che vivono una frattura, un fallimento, un'irruzione di relazioni e dei progetti personali (familiari e sociali), una pesante limitazione della libertà e delle responsabilità, una fortissima incertezza. Con questi deve "trattare" (su di loro viene applicato un trattamento, anche psichiatrico, medico, psicologico).

La scuola deve, anzitutto, proporsi come luogo capace di accogliere ed ospitare, di prestare ascolto attento ad attese profonde (a volte non del tutto chiarite e maturate) di uomini e donne il cui riconoscimento è a rischio o è venuto meno, insieme ai loro ruoli, alle loro appartenenze. Attese di reincontro con sé, di ricomposizione di identità e appartenenze; attese di senso, di chiarificazione di desideri, di pensabilità del futuro. Da qui per la scuola in carcere, sorge una sorta di obbligazione a offrire e sostenere indirizzi e orientamenti per le scelte e non solo dall'essere istituzione di una convivenza ferita dalle trasgressioni e dai reati. Rivolgendosi a soggetti che, ci si augura, riassumano la libertà e l'autonomia nel loro legame essenziale con il riconoscimento e l'obbligazione verso altri.

Questo deve ritrovare un primo terreno d'esperienza nella stessa esperienza scolastica, luogo di condivisione, di un chiaro patto educativo, di intreccio tra autonomie e interdipendenze. Il carcere cambia la scuola perché la riporta all'origine dell'esperienza del conoscere e del pensare.

Fare scuola e rendere giustizia

In tempo di durezza e di esodo qual è il nostro, tempo nel quale le persone possono tornare alla "coscienza vuota" o ad una nuova esperienza della vita del legame, si stabilisce un forte legame tra l'educare ed il rendere giustizia.

L'educare si trova di fronte al difficile costituirsi della coscienza morale, dei radicamenti di valore, della speranza. Reattività, prove di forza, cinismo e indifferenza creano le premesse per relazioni di estraneità, per esperienze di separazione, di "dissidio" incompatibile¹⁷³. I legami, le norme, il rispetto e il riconoscimento, sono depotenziati, in dissolvenza. Giustificazioni dissolvono senso del reato, dell'offesa, della responsabilità, dell'imputabilità, del delitto, ma anche del riscatto, della riabilitazione, della riparazione.

Occorre "rendere giustizia", cioè ritrovare senso e orientamento, responsabilità e riconoscimento, alle persone toccate dai gesti, dalle parole e dalle scelte, dalle offese arrecate o subite. "Rendere giustizia" nel senso di tornare di fronte all'altro ed a sé, alla promessa originaria, al legame. All'invulnerabilità: scrive Simone Weil in *La persona e il sacro* che "dalla prima infanzia sino alla tomba qualcosa in fondo al cuore di ogni essere umano, nonostante tutta l'esperienza dei crimini compiuti, sofferti e osservati, si aspetta invincibilmente che gli venga fatto del bene e non del male. È questo, anzitutto, che è sacro in ogni essere umano"¹⁷⁴.

L'educabilità di ogni uomo e di ogni donna si confronta con la sua possibilità di violare, con la necessità e possibilità di "rendere giustizia". Per questo occorre che si riconquistino quattro disposizioni: la lucidità del pensiero, la capacità di sentire l'altro, l'attenzione al proprio compito di sviluppo, la tensione ad un futuro da tenere aperto. Alcuni insegnanti hanno parlato del loro lavoro come segnato da una certa impotenza, come di un agire da fare e rifare continuamente, dagli effetti non misurabili, mai garantiti del tutto. Resistervi ha chiesto di scoprire dimensioni prima non colte dell'azione formative ed educative. Al fine, sostengono alcuni, "devi stare lì come per testimonianza". L'azione non prova, e non cerca perché non troverebbe, una presa forte e plasmatrice. È azione deponente¹⁷⁵.

L'azione deponente è movimento di presenza e di cambiamento, di creazione di spazi comuni di riconoscimento e responsabilità. Segna delle modalità testimoniali, genera processi complessi che superano le condizioni presenti e che muovono oltre. Coinvolgono in un gioco di interpretazione e ridescrizione i soggetti interessati, convocati o incontrati. L'impotenza che si

sente è accolta, e la pratica è una prova di risposta, di ricerca dentro ciò che la vita obbliga, offre e chiede. Come un compito e un impegno, come un'occasione e una possibilità.

L'azione deponente non prende forza da una dimostrazione di ciò che è più efficace e conveniente, o migliore. La ricava, invece, dall'attestazione di ciò che le persone (gli insegnanti ma non solo) che la sviluppano credono. E che mostrano vivendola. Criteri di valore, attenzione all'altro, fiducia nella riconciliazione. Quello che si realizza è attestazione del realmente possibile, e della bontà che porta con sé per le persone coinvolte. Questo indipendentemente dal pieno compimento e senza l'illusione di poter cambiare sé, gli altri, il mondo.

La forma personale e la nuova "piegatura" del tempo biografico va ritrovandosi e provandosi, serve un luogo riflessivo e di veglia per ritrovare la propria possibilità esistenziale. Occorre, poi, tenere con forza un orientamento al futuro, non concentrandosi tanto sul "trattamento" di svantaggi o di dipendenze (altri su questo lavorano in carcere), quanto lavorando sulle capacità personali, sui "possibili", sui desideri chiariti, sulla conoscenza delle risorse personali e relazionali. Attivando la capacità di trascendere logiche e circuiti di pensiero innestate dal grumo di esperienze accumulate nella carriera criminale.¹⁷⁶ Una certa fatica è segnalata dagli insegnanti nell'assumere un orientamento pratico-esprienziale, dato il forte limite che il contesto detentivo offre alla promozione di prove di spazi di vita reale e concreta, di nuovi campi di esperienza nei quali ritrovare, e misurare, capacità, attitudini, responsabilità. Restano, accanto a pochi spazi, le pratiche di vita quotidiana, le relazioni con i prossimi e i familiari, i rapporti con qualche realtà esterna, in un presente che prova a staccarsi dal passato¹⁷⁷.

A scuola la pratica d'una socialità che per molti detenuti è inedita, può fare sperimentare qualche elemento di una vita comune, nella convinzione che questo non sia prodotto della negoziazione di "individui privi di legami", ma sia "struttura che connette", luogo e dimensione rivelativa ed espressiva del sé con altri, nel mondo. Tra tempo biografico e tempo storico¹⁷⁸.

Può anche essere che una persona ridotta al gesto violento non abbia provato in vita sua l'autonomia, la responsabilità, il respiro di scelte, incontri e progetti. E che

nelle nuove interdipendenze proposte, pur in condizioni di restrizione e controllo, viva confusi intrecci di paralisi e deliri di onnipotenza, di deleghe gregarie e strumentalità. Ma è dentro questa nebbia - con la quale "trattare" con attenzioni e competenze specifiche e con la lucidità che viene da sguardi complessi e ascolti polifonici¹⁷⁹ - che si possono tracciare le forme di un nuovo profilo personale e sociale.

Eppure proprio per questo alcuni insegnanti avvertono che l'esperienza della scuola in carcere mostra come la sola prospettiva "riabilitativa" o "rieducativa" propria del trattamento penitenziario, pur positiva e importante, non sia sufficiente a rappresentare orizzonte e destinazione della esperienza del fare scuola in carcere. È certo preziosa: chiama in gioco la persona, è tesa al futuro, al cambiamento, al riscatto, lavora per la difesa sociale. Ma se non si apre anche una dimensione riconciliativa, "riparativa" (*restorative justice* dicono nel mondo anglosassone) non si cura la ferita delle relazioni con la convivenza e con l'altro. Quindi con altro di sé. E non si assume la potenzialità, anche solo simbolica, che nella scuola e a partire da essa può iniziare a coltivarsi, dell'interazione di tutte le parti interessate dal reato, per vederle interagire nella ricerca e nella decisione circa le conseguenze del gesto violento e la definizione di un futuro accessibile¹⁸⁰.

Una prospettiva pedagogica, allora, assume (in una forma volta a volta da cercare, trovare, vegliare, lasciare maturare): il riferimento al conflitto sociale, legato alla lacerazione del legame e delle norme; il rapporto con le diseguità e le ingiustizie, con le offese e le indifferenze, che riguarda le relazioni sociali ma riguarda anche ogni singolo, quindi il rapporto con le vittime dirette o indirette dei gesti e delle scelte; l'attenzione alla riparazione degli effetti diretti o indiretti delle rotture, dei conflitti, delle offese dei reati; l'attenzione alla interazione sociale, alla narrazione nei contesti feriti e alla costruzione di significati. La scuola in questo usa i codici culturali, i riferimenti alle etiche ed ai saperi dell'umano, i patrimoni delle tradizioni. Usa un linguaggio della vita trasparente e molto esigente, e diverso da quello giuridico.

Attivare poi, magari, e in continuità con il lavoro scolastico, le persone per ristabilire relazioni, co-gestire conflitti, assumere il reato e la responsabilità, cercare

linguaggi diversi da quello della sofferenza e dell'offesa, lavorare sulle ferite e sulle cicatrici chiede lavoro di più soggetti e a più livelli. Chiede contesti con più presenze, incrocio di percorsi diversi: quello con le vittime, quello nella e con la comunità, quello con le persone autrici di crimini. Il reato, la violenza aprono conflitti e paralizzano: occorre una riparazione diretta o simbolica.

Sintonizzarsi con il soffrire delle vittime e con il disagio sociale è, occorre sottolinearlo, un passaggio maturativo essenziale. Come lo è l'assumere il percorso deviante, e lo stesso atto violento, come interni alla convivenza e non ad essa estranei. Infine, e qui la riflessione percorre una linea sottile e delicata, che chiederà altre riprese e spazi, la vittima, le vittime potranno essere riconosciute e incontrate nella loro chiamata alla verità. Non vittime buone e perfette, vittime normali, ambivalenti, non innocenti, ma vittime di offese¹⁸¹.

Tutto questo richiama uno sforzo (che è insieme giuridico, sociale, culturale) per ridurre l'utilizzo della sanzione, della detenzione in carcere (dove è decisamente più difficile "ospitare" quanto si è appena richiamato) con le sue dinamiche formalistiche, punitivo-premiali, passivizzanti, utilitaristiche, quando non strumentali¹⁸².

Riaffermare il valore della legge e ritessere i legami di convivenza chiede di dare vita, nella esecuzione della Tutto questo richiama uno sforzo (che è insieme giuridico, sociale, culturale) per ridurre l'utilizzo della sanzione,

della detenzione in carcere (dove è decisamente più difficile "ospitare" quanto si è appena richiamato) con le sue dinamiche formalistiche, punitivo-premiali, passivizzanti, utilitaristiche, quando non strumentali. Riaffermare il valore della legge e ritessere i legami di convivenza chiede di dare vita, nella esecuzione della pena, ad esperienze, incontri e prove di sé nelle quali rielaborare criticamente le scelte fatte, compiere atti riparatori e riconciliativi, vivere rapporti dinamici. Non in un carcere. Certo vivendo sacrifici, limitazioni, sospensioni, lontananze, oneri precisi e impegni verificabili, e collegabili a contesti di vita reali. Le sanzioni e le forme della pena devono essere espressive del valore dei beni offesi, e devono essere atte a condurre l'autore di reato al riconoscimento del disvalore di quanto realizzato.

È certo esigente e forte la prospettiva educativa che chiede di essere soggetti responsabili, che richiama alla restituzione, alla riconciliazione, al riscatto e alla ricostruzione. Molto più di quella che si riduce ad una pura "offerta" di occasioni di addestramento, di informazione, di controllo di linguaggi, di pratiche lavorative. Specie se queste non chiedono incontri impegnativi e riflessione, assunzione di impegni e senso del "debito".

Ivo Lizzola

University of Bergamo

¹ Dai verbali raccolti durante i seminari con i docenti dei corsi scolastici presso la Casa Circondariale di Bergamo 2014-2015. Vedi le note successive.

² Il documento *La scuola in carcere* è stato steso nel giugno 2014 da una *équipe* composta dal prof. Ivo Lizzola, responsabile scientifico e Docente di Pedagogia Sociale e Pedagogia della marginalità e della devianza dell'Università degli Studi di Bergamo, dalla dott.ssa Silvia Brena, dal dott. Alberto Ghidini, dalla dott.ssa Brunella Sarnataro, collaboratori e ricercatori della Cattedra di Pedagogia Sociale, da Lara Granelli, Sabrina Pauzzi studenti tirocinanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, e da Luigi Mucelli, studente tirocinante del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione.

³ "La Risoluzione 2002/12 del Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite (ECOSOC) chiama "programma di giustizia riparativa" ogni procedimento nel quale la vittima e il reo e, se opportuno, ogni altro individuo o membro della comunità, leso da un reato, partecipano insieme attivamente alla risoluzione delle questioni sorte con l'illecito penale, generalmente con l'aiuto di un facilitatore. [...] A livello europeo, la Direttiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 25 ottobre 2012 che istituisce norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato e che sostituisce la decisione quadro 2001/220/GAI chiama "giustizia riparativa" qualsiasi procedimento che permette alla vittima e all'autore del reato di partecipare attivamente, se vi acconsentono liberamente, alla risoluzione delle questioni risultanti dal reato con l'aiuto di un terzo imparziale. Si può notare come in

queste definizioni la giustizia riparativa (da qui in avanti GR) emerge come un paradigma che include necessariamente la partecipazione attiva, libera e volontaria sia della persona offesa che dell'autore di reato (oltre che eventualmente di altri membri della comunità di appartenenza) nell'elaborazione delle conseguenze di un illecito penale; si fa riferimento inoltre alla presenza di un *terzo* ('imparziale', 'facilitatore'). La GR si configura – in tali definizioni - come una diversa prospettiva che pone “un umano fare al posto dell'inumano subire”.

⁴ Le scelte metodologiche e l'articolazione complessa delle attività sviluppate, diverse e specifiche, assunte e sono da un lato frutto di un continuo lavoro di attenzione e di una negoziazione attenta nei forti vincoli del contesto, dall'altro sono state mirate a tenere aperta una riflessione sulle pratiche. Si vedano i testi di Alberto Ghidini e Silvia Brena in questo numero della rivista. Nell'arco dell'anno scolastico sono stati realizzati tre cicli di *focus group* (in ottobre 2014, a febbraio-marzo 2015, nella seconda metà di giugno del 2015) che hanno coinvolto la quasi totalità dei detenuti e delle detenute frequentanti i corsi proposti nella Casa circondariale di Bergamo (alfabetizzazione, secondaria di primo grado, biennio di secondaria di secondo grado) nelle sezioni circondariale, penale e femminile. In totale si sono svolti 14 focus con un coinvolgimento complessivo di almeno 90 detenuti.

Parallelamente si sono realizzate 9 interviste conversazionali semistrutturate ad interlocutori significativi dell'organizzazione carceraria e dell'esecuzione penale esterna. Da fine gennaio ad aprile 2015 si sono svolte circa 40 osservazioni nelle classi durante le lezioni e le attività proposte dai docenti.

Nel 2014 (giugno, ottobre, novembre) e nel 2015 (febbraio, maggio, giugno, ottobre) si sono realizzati momenti seminari di quattro ore con gli insegnanti impegnati nelle attività scolastiche della Casa circondariale.

⁵ G. Concato, *Operatori in carcere – ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziari*, Unicopli, Milano 2001; T. Bortolotto, *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, Franco Angeli, Milano 2002.

⁶ Nel 2005 i detenuti erano 59523 (a fronte di una capienza per 42959 unità), gli educatori erano 551 (la pianta organica ne prevedeva 1371 unità), gli agenti di polizia penitenziaria erano 36268. Nel 2015 l'unico dato significativamente modificato è quello delle persone detenute 52434 (a fronte di una capienza di 49640). (Dati del Ministero della Giustizia).

⁷ P. Buffa, *I territori della pena. Alla ricerca dei meccanismi di cambiamento delle prassi penitenziarie*, EGA, Torino 2006; S. Anastasia, P. Gonella, M. Palma, *La bilancia e la misura. Giustizia, sicurezze, riforme*, Franco Angeli, Milano 2001; D. Ronco, A. Scandurra, G. Torrente, *Le prigionie malate. Ottavo rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, Edizioni dell'Asino, Roma 2011; F. Vianello, *Il carcere. Sociologia del penitenziario*, Carocci, Roma 2012.

⁸ F. Rapanà, *Pedagogia assente, pedagogia invasiva: prospettive educative nelle strutture penitenziarie*, “Encyclopaideia”, n. 19/2006, pp. 111-112.

⁹ Legge di riforma 354 del 26.7.1975; art. 13 O.P. e art. 27 Rep. es. n. 230/2000.

¹⁰ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La nuova Italia, Firenze 1993, p. 36.

¹¹ Vedi il saggio dedicato alla condizione detentiva in P. Braibanti, *Ripensare la salute. Per un riposizionamento critico nella psicologia della salute*, Franco Angeli, Milano, 2015, pp. 414-434; M. Dallari, L. Ghirrotto, *Responsabilità*, in P. Bertolini (ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006, pp. 227-240.

¹² P. Buffa, *Prigionie. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino 2013, p. 6; vedi anche D. Fassin, *L'ombre du monde. Une anthropologie de la condition carcérale*, Seuil, Paris 2015.

¹³ AAVV, *Come fare i conti con i vocaboli puntivi? Per una nuova strategia dell'ideale riabilitativo*, in “Animazione Sociale”, 248, 2016, pp. 34-51.

¹⁴ P. Buffa, *Prigionie*, cit., p. 10.

¹⁵ E. Borgna, *L'attesa e la speranza*, cit.; M. Inglese, *Amministrare la pena, amministrare la sofferenza*, contributo al Seminario “Una giustizia diversa: il modello riparativo”, Università degli Studi di Bergamo, 20 aprile 2016.

¹⁶ R. Mancini, *Il senso del tempo*, Pazzini, Roma 2005; E. Minkowski, *Il tempo vissuto*, Einaudi, Torino 2004.

¹⁷ P. Buffa, *Umanizzare il carcere. Diritto, resistenze, contraddizioni ed opportunità di un percorso finalizzato alla restituzione della dignità ai detenuti*, Laurus Robuffo, Firenze 2015.

¹⁸ G. De Leo, P. Patrizi, *La spiegazione del crimine. Un approccio psicosociale alla criminalità*, Il Mulino, Bologna 1992; G. De Leo, *La devianza minorile. Il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*, Carocci, Roma 1998; P. Patrizi, *Psicologia della devianza e della criminalità. Teorie e modelli di intervento*, Carocci, Roma 2011; id., *Strategie della formazione. Proposte di metodo e applicazioni psicologico giuridiche*, Carocci, Roma 2009.

¹⁹ S. Petrosino, *Capovolgimenti. La casa non è una tana*, Jaca Book, Milano 2014.

²⁰ L. Eusebi (ed.), *Per una giustizia diversa. Il modello riparativo e la questione penale*, Vita e Pensiero, Milano 2015; A. Ceretti, *Per una convergenza di sguardi*, in G. Bertagna, A. Ceretti, C. Mazzucato, *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*, Il Saggiatore, Milano 2015; G. Mannozi, G. A. Lodigiani, Lodigiani (ed.), *Giustizia riparativa, ricostruire legami, ricostruire pensiero*, Il Mulino, Bologna 2015; C. Mazzucato, I. Marchetti, *La pena in castigo*, Vita e pensiero, Milano 2006.

²¹ P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, cit.; id., *Perdere i vinti è perdere noi stessi*, in “Animazione Sociale”, 247/2010, pp. 3-15; AAVV, *Solo il carcere nel futuro delle nuove classi pericolose?*, in “Animazione Sociale”, 247/2010, pp. 32-78; AAVV, *Come fare i conti con i vocabolari punitivi?*, in “Animazione Sociale”, 248/2010, pp. 34-78.

²² È dagli anni '90 che inizia una significativa e complessa revisione e un superamento dell'impianto teorico, concettuale e pratico dell'educazione degli adulti. A questo si è aggiunto un mutamento di prospettiva delle pratiche educative rivolte agli adulti: da “secondo opportunità” a educazione del corso della vita, da riconversione di competenze a sviluppo permanente di compiti evolutivi degli uomini e delle donne. (D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano 2002; B. Schettini, *Un'educazione per il corso della vita*, Luciano, Napoli 2005; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003; S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano 1997).

Il rapporto educazione/età adulta viene ridisegnato nelle sue dimensioni teoriche e speculative con attenzione alle questioni dello sviluppo e dell'emancipazione di singoli e comunità; nelle declinazioni pragmatiche legate alle nuove esigenze e possibilità sociali, economiche, politiche, allo sviluppo tecnologico, alle nuove dinamiche intergenerazionali e ai compiti di cura; nella attenzione alle dimensioni soggettive, con attenzione ai percorsi esistenziali delle persone, alle esperienze di frattura, abbandono, malattia, reato, violenza subita, riscatto e riabilitazione. (D. Demetrio, *L'educazione interiore*, La nuova Italia, Firenze 2000; C. Scurati, *Fra presente e futuro: analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2001; L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione – intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2011; E. Borgna, *Noi siamo un colloquio*, Feltrinelli, Milano 1999).

La nuova concezione di sviluppo umano, l'affermazione della categoria del “corso di vita” e la necessità di fare fronte a processi profondi o diffusi di “frammentazione” sociale, di “incertezza”, di “eccesso di informazioni”, di “rischio” (U. Beck, *I rischi della libertà*, Il Mulino, Bologna 2000; Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Mondadori, Milano 2002; C. Giaccardi, M. Magatti, *L'io globale: dinamiche della socialità contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 2003; E. Besozzi (ed.), *Crescere tra appartenenze e diversità*, Franco Angeli, Milano 1999) hanno aperto e dilatato in ambito pedagogico durata e dimensioni dell'istruzione, della formazione e dell'educazione.

Hanno, poi, stimolato lo sviluppo di due aree di azione: quella in rapporto con il lavoro, le professioni, le competenze (istanza funzionale) (F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003; E. Besozzi, *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma 1998) e quella che ha preso in considerazione il bisogno di cultura, arte, scienza, la cura di dimensioni estetiche, il recupero di sensibilità e capacità di cura di sé, degli altri, dell'ambiente, le possibilità di reinterpretare significati e forme di vita in un processo auto formativo e co-formativo (A. Turco, *Anime prigioniere. Percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*, Carocci, Roma 2011) teso a riconfigurazioni della propria esistenza. Area segnata anche da attenzioni specifiche e condizioni di fragilità, di fallimento e necessaria ripresa. (I. Lizzola, *Aver cura della vita: la sofferenza, il congedo e il nuovo inizio*, Città aperta, Troina, 2002; idem, *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma 2009).

È la strutturazione della pena detentiva a rendere difficile la costituzione di una strategia rieducativa e di uno spazio pedagogico in carcere.

Lo sviluppo teorico della pedagogia penitenziaria ha mostrato fragilità e ambiguità legate anche ad una “latitanza della pedagogia nella definizione dell'educativo in questo contesto”, oltre che ad una sorta di “colonizzazione” dello spazio carcerario da parte di altri saperi e discipline che hanno piegato lo spazio pedagogico penitenziario ai propri paradigmi: quello del diritto penale, della medicina, della psichiatria, della psicologia clinica e giuridica. (F. Rapanà, *Pedagogia assente, pedagogia invasiva: prospettive educative nelle strutture penitenziarie*, cit, p 108). E, su tutti, il paradigma del controllo.

²³ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma 2007; L. Viggiani, *Storia della pedagogia penitenziaria*, Anicia, Roma 2006; G. Sartarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Carocci, Roma 2004; I. Sturniolo, *Problematica pedagogia penitenziaria*, Laurus Robuffo, Firenze 1996; M. G. Casadei, *Scommesse dal carcere: la sfida dei percorsi educativi*, Aracne, Roma 2008.

²⁴ S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano 1997; R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, Unicopli, Milano 2008; P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano, 1993.

²⁵ L. Mortari, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, pp. 4-ss.

²⁶ L. Alici (ed.), *Il diritto di punire. Testi di Paul Ricoeur*, Morcelliana, Brescia, 2012.

²⁷ M. Zambrano, *L'agonia dell'Europa*, Marsilio, Roma 2009, p 14.

²⁸ Ivi, p. 65.

²⁹ S. Weil, *L'amore di Dio*, Borla, Roma 1979, p. 215.

³⁰ J. Vanier, J. Kristeva, *Il loro sguardo buca le nostre ombre*, Donzelli, Roma 2011.

³¹ M. Zambrano, *L'agonia dell'Europa, op cit*; idem, *Delirio e destino*, Cortina, Milano 2000.

³² J. Vanier, J. Kristeva, *Il loro sguardo buca le nostre ombre*, Donzelli, Roma 2011, p. 176.

³³ L. Castellano, D. Stasio, *Diritti e castighi. Storie di umanità cancellata in carcere*, Il Saggiatore, Milano 2009.

³⁴ A. Bosi, S. Manghi (eds.), *Lo sguardo della vittima. Nuove sfide alla civiltà delle relazioni. Scritti in onore di Carmine Ventimiglia*, Franco Angeli, Milano 2009; S. Tomelleri, *La società del risentimento*, Meltemi, Milano 2004.

- ³⁵ C. Musumeci, G. Ferraro, *L'assassino dei sogni. Lettere fra un filosofo e un ergastolano*, Stampa alternativa, 2014.
- ³⁶ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014.
- ³⁷ S. Manghi, *Nessuno escluso*, in "Pluriverso", 4-1, 1999-2000, pp. 204-218; I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra – educare e curare nella fragilità*, cit., pp. 127-129.
- ³⁸ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993, p. 24; G. Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1993; F. Olivetti Manoukian, *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, Il Mulino, 1998; id., *Reimmaginare il lavoro sociale*, EGA, Torino 2005, pp. 70-78; U. Morelli, *Incertezza e organizzazione. Linguaggio, lavoro e cooperazione nell'economia del simbolico*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.
- ³⁹ S. Weil, *La prima radice*, SE, Milano, 1990.
- ⁴⁰ J. Kristeva, *Il rischio del pensare*, Il Melangolo, Genova 2006, p. 28; vedi anche M. Nussbaum, *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- ⁴¹ M. de Certeau, *Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza*, Qiqajon, Biella 1993.
- ⁴² R. De Monticelli, *L'allegria della mente dialogo con Agostino*, B. Mondadori, Milano 2004, pp. 108-109, 149, 165-ss.
- ⁴³ H. Arendt, *Vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2004.
- ⁴⁴ F. Rella, *Le figure del male*, Feltrinelli, Milano, pp. 23-27.
- ⁴⁵ I. Lizzola, *Violenze visibili e invisibili. Prospettive pedagogiche*, in "Pedagogia oggi", 2/2013, pp. 11-50
- ⁴⁶ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, cit., p. 50.
- ⁴⁷ Ivi, p. 22; J. Lacroix, *Philosophie de la compatibilité*, PUF, Paris 1977, p. 23.
- ⁴⁸ J. Nabert, *Éléments pour une éthique*, PUF, Paris 1943, p. 22.
- ⁴⁹ Ivi, p. 13.
- ⁵⁰ Per un confronto critico con la riflessione di Giovanni Jervis vedi I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma 2009 pp. 55-59.
- ⁵¹ A. Camerella, L. Mortari, *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli, 2014.
- ⁵² M. Schermi, *Crescere alle mafie, per una decostruzione della pedagogia mafiosa*, Franco Angeli, Milano 2010; id., M. Gagliardo, F. Rispoli, *Crescere il giusto*, EGA, Torino 2012; id., *L'educazione criminale: crescere in contesti mafiosi*, in "Rassegna italiana di Criminologia", n. 4, Giuffrè, Milano 2013, pp. 256-263.
- ⁵³ F. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 3/2009, pp. 385-403
- ⁵⁴ F. Manara, *Pagine mistiche di Etty Hillesum*, in AAVV, *Con Etty Hillesum, Quaderno di informazione e ricerca*, Apeiron, Roma 2009, p. 29.
- ⁵⁵ W. Benjamin, *Le affinità elettive*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino 1982, p. 164.
- ⁵⁶ M. P. Gallagher, *Una freschezza che sorprende: il Vangelo nella cultura di oggi*, EDB, Bologna 2010.
- ⁵⁷ J. L. Marion, *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, SEI, Torino 2001.
- ⁵⁸ J. Kristeva, *Il rischio del pensare*, Il Melangolo, Genova, 2001, pp. 18-19.
- ⁵⁹ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*. Einaudi, Torino 2014, pp. 45-ss; id., *La dignità ferita*, Feltrinelli, Milano 2013, pp. 80-ss; M. Bertin, *La soglia*, Castelvecchi, Roma 2016.
- ⁶⁰ Sul significato di luogo vedi: G. Agamben, *La comunità che viene*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 16; E. Garlaschelli, S. Petrosino, *Lo stare degli uomini*, Marietti, Genova 2012, p. 19.
- ⁶¹ M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Eléuthera, Milano 2009.
- ⁶² E. Garlaschelli, S. Petrosino, *Lo stare degli uomini*, cit., p. 21.
- ⁶³ Ivi, p. 52.
- ⁶⁴ Ivi, p. 45.
- ⁶⁵ F. Rella, *Figure del male*, cit., p. 69; A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2003.
- ⁶⁶ Sui tratti di un'intelligenza fredda e cinica vedi I. Lizzola, *Educazione e laicità*, Cittadella, Assisi 2009.
- ⁶⁷ V. Iori, D. Bruzzone, *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Franco Angeli, Milano 2015.
- ⁶⁸ S. Casey Carter, *Una scuola di qualità*, Città Nuova, Roma, 2016, pp. 10-11.
- ⁶⁹ Ivi, p. 11.
- ⁷⁰ Ivi, pp. 30-31.
- ⁷¹ M. Foucault, *Tecnologia del sé*, Bollati Boringhieri, 1992.
- ⁷² P. Bertolini, *La costruzione politica della libertà*, in "Encyclopaideia", n. 20/2006, pp. 21-ss.
- ⁷³ Ivi, p. 23
- ⁷⁴ E. Madrussan, *La libertà tra percezione e intenzionalità educativa. Spunti riflessivi per una decostruzione dell'esperienza percettiva*, in "Encyclopaideia", n. 20/2006, p. 38.

- ⁷⁵ P. Bertolini, *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Eriksson, Trento 2006; E. Madrussan, *Il relazionismo come parodia*, Eriksson, Trento 2006.
- ⁷⁶ R. Keith Sawyer, *Ottimizzare l'apprendimento: implicazioni provenienti dalla ricerca sulle scienze dell'apprendimento*, in CERI, OCSE, *Apprendere e innovare*, cit., pp. 75-104; G. Benvenuto, *Contrastare la dispersione*, in A. Mariani (ed.), *25 saggi di pedagogia*, cit., pp. 302-315.
- ⁷⁷ Ivi, p. 167.
- ⁷⁸ C. Bereiter, H. Scardamalia, *Verso la ricerca basata sull'innovazione*, in CERI, OCSE, *Apprendere e innovare*, cit., pp. 105-142.
- ⁷⁹ Ivi, p. 11; "Di conseguenza, quello che avviene è che in genere un certo numero di allievi sviluppa, in modo per lo più indipendente, una comprensione dei fatti e delle procedure presentati dall'insegnante; altri riproducono correttamente i contenuti proposti, pur non sviluppando una reale comprensione; altri ancora non riescono neppure nel compito di riprodurre fedelmente quanto insegnato del docente". Vedi anche F. Benavides, H. Dumont, D. Istance, *Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi*, cit., p. 47.
- ⁸⁰ M. De Beni, *Educare, la sfida e il coraggio*, Città Nuova, Roma 2010.
- ⁸¹ S. Casey Carter, *Una scuola di qualità*, cit., p. 38.
- ⁸² D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico sulla formazione*, Franco Angeli, Milano 2012.
- ⁸³ M. Magatti, *Il capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009; S. Petrosino, *Soggettività e denaro. Logica di un inganno*, Jaca Book, Milano 2012; L. Bruni, *La ferita dell'altro. Economia e relazioni*, Il Margine, Trento 2007.
- ⁸⁴ R. Mantegazza, *Tra il marzo e il giugno della vita*, Elledici, Bologna 2011; G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, Laterza, Roma-Bari 2009; I. Lizzola, *Carcere luogo di riconciliazione?*, in AAVV, *Settantavolte sette*, EDB, Bologna 2014.
- ⁸⁵ A. Melucci, *Diventare persone. Conflitti e nuova cittadinanza nella scuola planetaria*, EGA, Torino 2000.
- ⁸⁶ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004; M. Pollo, *Educare alla sicurezza nel rischio e nella incertezza del futuro*, in *Animazione Sociale*, 12, 2008, pp. 48-ss.
- ⁸⁷ C. Scurati (ed.), *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 27-ss, 55-ss.
- ⁸⁸ S. Manghi, *Un destino inesplorato*, pro manuscripto, p. 5-ss.
- ⁸⁹ *Ibidem*.
- ⁹⁰ Ivi, p. 6.
- ⁹¹ V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia, 2015, pp. 111-ss.
- ⁹² J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 126.
- ⁹³ I. Lizzola, *La risposta al reato – prospettive pedagogiche*, in L. Eusebi (ed.), *Una giustizia diversa*, cit., pp. 55-ss.
- ⁹⁴ J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, cit., p. 132.
- ⁹⁵ Certamente occorrono insegnanti preparati e capaci di questo: per preparare all'esperienza di classe la mediazione è necessaria averla integrata in se stessi o, per lo meno, averla capita. J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, cit., p. 133.
- ⁹⁶ C. Kaneklin, *Il gruppo in teoria e in pratica*, Cortina, Milano 2010.
- ⁹⁷ F. Olivetti Manoukian, *Re-immaginare il lavoro sociale*, EGA, Torino 2005.
- ⁹⁸ Vedi il film *Levarsi la cispa dagli occhi*, regia di C. Concina e C. Maurelli, 2013.
- ⁹⁹ S. Kanizsa, S. Tramma, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma 2011; G. De Leo, *Psicologia della responsabilità*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- ¹⁰⁰ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013.
- ¹⁰¹ T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*, Einaudi, Torino 1992, pp. 302-303.
- ¹⁰² L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit.; id., *Filosofia della cura*, Cortina, Milano 2015. Occorre assumere la prospettiva dell'interazionismo integrato con la filosofia della cura integrando, superando il paradigma razionalistico (che pensa i dispositivi per misurare gli esiti dell'azione educativa) nel paradigma ermeneutico che punta a comprendere quello che accade, nel contesto e in ogni persona coinvolta.
- ¹⁰³ P. Stefani, *I volti della misericordia*, Carocci, Roma 2015.
- ¹⁰⁴ C. Regalia, G. Paleari, *Saper dire grazie*, Il Mulino, Bologna 2016.
- ¹⁰⁵ L. Alici, *Fidarsi. Alle radici del legame sociale*, Meudon, Trieste 2012.
- ¹⁰⁶ E. Borgna, *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano, 2005.
- ¹⁰⁷ A. Honneth, *Riconoscimento e disprezzo*, Rubettino, Catanzaro, 1997; id., *Lotte per il riconoscimento. Proposta per un'etica del conflitto*, Il Saggiatore, Milano 2002.
- ¹⁰⁸ A. Augelli, *In itinere Per una pedagogia dell'erranza*, Pensa Multimedia, Lecce 2013, p. 143.
- ¹⁰⁹ P. Braibanti, *Ripensare la salute*, cit.
- ¹¹⁰ M. Minervini, *Da una giovinezza lontana*, Città Aperta, Troina (Enna) 2007.
- ¹¹¹ S. Weil, *Piccola cara... Lettere alle allieve*, Marietti, Milano 1998, p. 16.

- ¹¹² L. Boella, *Il coraggio dell'etica*, Cortina, Milano, 2012; L. Mortari, V. Mazzoni, *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Cortina, Milano 2014.
- ¹¹³ S. Weil, *Sulla scienza*, Borla, Torino 1972, p. 122.
- ¹¹⁴ M. Minervini, *Da una giovinezza lontana. Anni Trenta: Simone Weil nella tempesta*, Città Aperta, Troina (Enna), 2007, pp. 110 ss.
- ¹¹⁵ R. Mancini, *Il senso del tempo*, cit., p. 40.
- ¹¹⁶ M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano 1996, p. 105.
- ¹¹⁷ L. Mortari, *Verso un'epistemologia femminile*, in "Studium Educationis, Genere e educazione", n. 2, Cedam, Padova 2003, p. 366.
- ¹¹⁸ Ivi, p. 367.
- ¹¹⁹ M. Zambrano, *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003, p. 42.
- ¹²⁰ Ivi, p. 22; vedi anche R. De Monticelli, *La persona: apparenza e realtà*, Cortina, Milano 2000.
- ¹²¹ L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in L. Mortari (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano 2010, pp. 1-44; D. Bruzzone, *Farsi persona*, cit.; P. Bertolini (ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006.
- ¹²² M. Zambrano, *Note di un metodo*, cit., p. 47.
- ¹²³ V. Iori, *I lati oscuri dell'educazione e le zone buie della pedagogia*, in V. Iori, D. Bruzzone (eds.), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, cit., p. 9.
- ¹²⁴ M. Trevi, *Ombra: metafora o simbolo*, in AAVV, *Il male*, Cortina, Milano 2000, pp. 101-132.
- ¹²⁵ F. Cambi, *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in F. Cambi, S. Olivieri (eds.), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- ¹²⁶ D. Bruzzone, *Dalla parte dell'ombra: un altro sguardo sull'educazione*, in V. Iori, D. Bruzzone, *Le ombre dell'educazione-ambivalenze, impliciti, paradossi*, cit., p. 26.
- ¹²⁷ S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, Carocci, Roma 2014, p. 98.
- ¹²⁸ A. Arioli, *Educatori per vocazione. Chiaroscuri della motivazione professionale*, in V. Iori, D. Bruzzone, *Le ombre dell'educazione*, cit., p. 73.
- ¹²⁹ V. Iori, *Il quaderno della vita emotiva*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 137-144; M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004; I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Educare nella fragilità*, Carocci, Roma 2009, pp. 12-13.
- ¹³⁰ G. Leone, *Le ambivalenze dell'aiuto. Teorie e pratiche del dare e del ricevere*, Unicopli, Milano 2009.
- ¹³¹ A. Camerella, L. Mortari, *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli 2014.
- ¹³² E. Borgna, *Di armonia risuona e di follia*, Feltrinelli, Milano 2012; id., *Le emozioni ferite*, Feltrinelli, Milano 2009; id., *La dignità ferita*, Feltrinelli, Milano 2013.
- ¹³³ V. Iori (a cura), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso sull'esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009; L. Mortari (a cura), *Dire la pratica. La cultura di fare scuola*, op cit
- ¹³⁴ F. Olivetti Manoukian, *Produrre servizi, lavorare con oggetti immateriali*, Il Mulino, Bologna, 1998; id., *Reimmaginare il lavoro sociale*, "I Geki di Animazione Sociale", EGA, Torino 2005; A. Arioli, *Educatori per vocazione. Chiaroscuri della motivazione professionale*, cit.
- ¹³⁵ S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, cit., p. 121; R. Mantegazza, *Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz*, Franco Angeli, Milano 2012.
- ¹³⁶ E. Enriquez, *I fantasmi del cambiamento. Per un operatore auto riflessivo*, in "Animazione Sociale", 10/2006, pp. 44-50.
- ¹³⁷ A. Arioli, *Educatori per vocazione. Chiaroscuri della motivazione professionale*, cit., p. 82.
- ¹³⁸ R. De Monticelli, *La conoscenza personale*, Guerini, Milano 1998; D. Bruzzone, *Farsi persona Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano 2012.
- ¹³⁹ M. Mapelli, *Il paradosso dell'autorità*, in V. Iori-D. Bruzzone (eds.), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, cit, p. 118.
- ¹⁴⁰ A. Augelli, *In itinere Per una pedagogia dell'erranza*, cit., p. 121.
- ¹⁴¹ Ivi, p. 127.
- ¹⁴² Ivi, p. 132.
- ¹⁴³ A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999.
- ¹⁴⁴ I. Lizzola, *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009.
- ¹⁴⁵ A. Augelli, *In itinere. Per una pedagogia dell'erranza*, cit.
- ¹⁴⁶ G. Marcel, *Homo viator. Il mistero dell'essere*, Borla, Roma 1980; vedi anche M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, Qiqajon, Biella 1990.
- ¹⁴⁷ A. Augelli, *In itinere*, cit., p. 42; R. Monticelli, *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano 2000, p. 48.
- ¹⁴⁸ M. Trevi, A. Romano, *Studi sull'ombra*, Raffaello Cortina, Milano 1990, p. 17.

¹⁴⁹ A. Augelli, *In itinere*, cit., p. 95.

¹⁵⁰ Ivi, p. 101.

¹⁵¹ L. Binanti, *Sbagliando si impara. Una rivalutazione dell'errore*, Armando, Roma 2005, p. 102.

¹⁵² Ivi, p. 103.

¹⁵³ R. Massa, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1993; M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico. Tra ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2005; I. Lizzola, *Aver cura della vita*, cit.

¹⁵⁴ J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 44 e 47.

¹⁵⁵ L. Lenzi, *Mediazione penale- mediazione e verità: oltre-passare le emozioni*, in "Dignitas", 4/2004, pp. 56-ss.

¹⁵⁶ Ivi, p. 58; Annota Lenzi "La logica del diritto – a volte percepita dai sostenitori della mediazione come brutale o semplificatoria – sembra anche esprimere (forse – è giusto dirlo – solo in una visione ideale e idealizzata della medesima) una dimensione di rispetto verso la persona umana: essa si arresta rispettosamente sulla soglia della sua interiorità, lasciandone intatta la dimensione di profondo mistero non interamente chiarificabile neppure da soggetto stesso" (F. Stella, *Giustizia e modernità. La protezione dell'innocente e la tutela delle vittime*, Giuffrè, Milano 2001).

¹⁵⁷ R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003; L. Boella, *Il coraggio dell'etica. Per una nuova immaginazione morale*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

¹⁵⁸ L. Lenzi, *Mediazione penale- mediazione e verità: oltre-passare le emozioni*, cit., p. 71.

¹⁵⁹ J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, cit., p. 75.

¹⁶⁰ L. Lenzi, *Mediazione penale- mediazione e verità: oltre-passare le emozioni*, cit., p. 71.

¹⁶¹ R. Mancini, *La libertà o il male*, cit.

¹⁶² F. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, in "Orientamenti Pedagogici", vol. 56, n. 3, maggio-giugno 2009, pp. 385-403, id., *La nonviolenza si impara*, Celsb, Bergamo 2005.

¹⁶³ F. Manara, *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'età di terrorismi*, Unicopli, Milano 2006.

¹⁶⁴ Manara ricorda i passaggi della ricerca, anche pedagogica, sul tema. "Tanto all'inizio dell'approccio accademico quanto nella pratica, nella questione dei conflitti si utilizzavano espressioni del tipo 'soluzione' o 'risoluzione' dei conflitti. Da un lato era emergente l'esigenza di conoscere meglio come i conflitti nascono, si evolvono e si concludono, e quindi si incoraggiava lo sviluppo di strategie e abilità per 'trattare' gli sviluppi più pericolosi e distruttivi dei conflitti stessi". [...] In seguito nel linguaggio dei ricercatori e in quello dei militanti e praticanti ha cominciato a diffondersi il lessico della 'gestione del conflitto', che chiaramente si ispira al paradigma occidentale del *management*. Se i conflitti seguono certe dinamiche e certi schemi, che possono essere conosciuti e identificati, allora forse si possono immaginare interventi e comportamenti che 'regolino' e 'guidino' o 'controllino' i processi conflittuali stessi. [...] L'esperienza, però, vista soprattutto tenendo conto del 'fattore umano'; così com'è compreso dalle scienze umane, ci suggerisce che le azioni e interazioni umane non possono essere controllate in modo meccanico e obiettivo. [...] Nel corso degli ultimi quindici-vent'anni è quindi emerso e si è sviluppato l'approccio centrato sull'idea della 'trasformazione dei conflitti, e si è sviluppata una ricerca critica anche sul modo in cui far crescere il linguaggio dell'area del peacemaking".

E dialoga con i testi di J. P. Lederach, *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*, New York, Syracuse University Press 1995, pp. 16-18; vedi anche, *Defining Conflict Transformation*, in J. P. Lederach, *Conflict Transformation*, Intercourse (PA, USA) Good Books, 2003, pp. 14-22. Vedi anche F. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, cit, pp. 393-394; vedi E. Arielli e G. Scotto, *Conflitti e mediazione*, Bruno Mondadori, Milano, 2003; A. Cozzo, *Conflittualità non violenta. Filosofia e pratica di lotta comunicativa*, Mimesis, Milano, 2004; A. L'Abate, *Per un futuro senza guerre*, Liguori, Napoli 2008.

¹⁶⁵ F. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, cit., p. 395. Questa prospettiva viene sostenuta anche da J. Galtung con la rete Transcend: <http://www.transcend.org/>; ma di Galtung si veda almeno *Transcend&Transform. An Introduction to Conflict Work*, Boulder (Co, USA), Paradigm Pub., 2004; e in italiano *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*, PLUS, Pisa 2008.

¹⁶⁶ Ivi, p. 401.

¹⁶⁷ Non si tratta di contrastare o rimuovere cause o fattori "statici" che hanno portato al crimine, alla devianza. Piuttosto si ha a che fare con *operatori*, con *attrattori* che hanno costituito processualmente il percorso verso crimine ed esercizio della violenza. Che hanno costituito e sviluppato le "carriere devianti", le "carriere criminali" per usare l'espressione di Gaetano De Leo, in interazioni continue, ricombinazioni del passato, connessioni nel presente, proiezioni al futuro. G. De Leo, P. Patrizi, *La spiegazione del crimine*, cit., p. 56; G. De Leo, *Psicologia della devianza*, cit.

¹⁶⁸ Ivi, pp. 28-ss.

¹⁶⁹ Oltre ai testi fondamentali di Gaetano De Leo e del suo gruppo si possono vedere: G. Santarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Carocci, Roma, 2004; P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano 2003; C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, Edizioni del Cervo, Pisa 2008; S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma 2003.

¹⁷⁰ I. Lizzola, *La risposta al reato – prospettive pedagogiche*, in L. Eusebi, *Una giustizia diversa*, cit.

¹⁷¹ B. Dighera, *Lavorare per una comunità riparativa*, documento presentato al Seminario “Una giustizia diversa: il modello riparativo”, Università degli Studi di Bergamo, 13 aprile 2016.

¹⁷² L’articolo 15 della Legge di Riforma dell’Ordinamento Penitenziario n. 354/1973 cita “Il trattamento del condannato (...) è svolto avvalendosi principalmente dell’istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive, e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia”.

¹⁷³ A. Ceretti, *Lotta armata, vittime, conflitti e dissidi. Un’ultima ricognizione*, in A. Ceretti, G. Bertagna, C. Mazzucato (eds.), *Il libro dell’incontro*, cit., p. 384.

¹⁷⁴ S. Weil, *La persona e il sacro*, Adelphi, Milano 2012, p. 12.

¹⁷⁵ I. Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 45-49; P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano 2005; M. Magatti, *La persona al tempo del capitalismo tecno-nichilista*, in AAVV, *Personalismo oggi. La persona nell’era della biopolitica e del capitalismo tecno-nichilista*, Effatà, Torino 2009, pp. 25-78.

¹⁷⁶ G. De Leo, *Psicologia della responsabilità*, cit.

¹⁷⁷ G. De Leo, B. Dighera, E. Gallizioli, *La narrazione nel gruppo di lavoro. Strumenti per l’intervento psicosociale*, Carocci, Roma 2002.

¹⁷⁸ I. Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 19-20.

¹⁷⁹ F. Olivetti Manoukian, *Reimmaginare il lavoro sociale: appigli per una nuova progettualità*, EGA, Torino 2005; G. De Leo, P. Patrizi, *La spiegazione del crimine*, cit.

¹⁸⁰ I. Marchetti, C. Mazzucato, *La pena in castigo. Un’analisi critica su regole e sanzioni*, Vita e pensiero, Milano 2006; L. Eusebi, *La pena in crisi*, Morcelliana, Brescia 1989; E. Resta, *La certezza e la speranza. Saggio su diritto e violenza*, Laterza, Roma-Bari 2006; G. Mannozi, G. Lodigiani, *Giustizia riparativa- ricostruire legami, ricostruire persone*, Il Mulino, Bologna 2015; L. Eusebi (ed.), *Una giustizia diversa*, cit.

¹⁸¹ I. Lizzola, *La risposta al reato*, in L. Eusebi, *Una giustizia diversa. Il modello riparativo e la questione penale*, Vita e Pensiero, Milano 2015; C. Mazzucato, *La poesia della verità nella ricerca giustizia – poesia, parresia, esemplarità, giustizia*, in G. Forti, C. Mazzucato, A. Visconti., *Giustizia e letteratura*, vol. II, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 507-547; id., *La giustizia dell’incontro*, in A. Ceretti, G. Bertagna, C. Mazzucato (eds.), *Il libro dell’incontro*, cit., pp. 251-304; A. Ceretti, *La convergenza di sguardi*, in A. Ceretti, G. Bertagna, C. Mazzucato (eds.), *Il libro dell’incontro*, cit., pp. 219 ss; id., *La giustizia riparativa di fronte al problema del male*, in G. Mannozi, G. A. Lodigiani (eds.), *Giustizia riparativa, ricostruire legami, ricostruire pensiero*, cit., pp. 155-163.

¹⁸² Vedi al riguardo L. Eusebi, *Riparazione e riconciliazione nel diritto penale*, in F. D’ Agostino, R. Danovi, L. Eusebi, G. Garancini, *Conciliazione e riconciliazione*, Edizione San Paolo, Milano 2007, pp. 86-119; I. Marchetti, C. Mazzucato, *La pena in castigo*, cit.; S. Anastasia, M Palma (eds.), *La bilancia e la misura. Giustizia, sicurezza e riforme*, Franco Angeli, Milano 2001; vedi i recenti e distinti: S. Anastasia, L. Manconi, V. Calderone, F. Resta, *Abolire il carcere*, ChiareLettere, Milano, 2015; P. Buffa, *Umanizzare il carcere*, Laurus Robuffo, Firenze 2015, E. Fassone, *Fine pena ora*, Sellerio, Palermo 2015.

Dalla definizione degli approcci metodologici all'osservazione diretta: la scuola in carcere *entre les murs*

From the definition of methodological approaches to direct observation: prison education *entre les murs*

ALBERTO GHIDINI

The essay is divided into two parts. The first part explains the main methods developed into the field study called “La scuola in carcere”, referring to a qualitative and phenomenological approach. The field research was carried out at Bergamo District Prison from 2014 to 2015. The second part focuses on the meaning of scholastic experience in imprisonment conditions, starting from the analysis of the outcomes of a direct observation concerning the context involved in the research project itself.

1. Dire la scuola in carcere: il problema del metodo

A comprova del fatto che la conoscenza dei significati più profondi di una realtà complessa richieda sempre di tenere conto di ciò che in essa realmente accade, riteniamo non sia secondario evidenziare come la densa analisi pedagogico-sociale della scuola in carcere proposta da Ivo Lizzola¹ consegua a un percorso di indagine sul campo in cui le domande di ricerca elaborate sono state messe alla prova dei fatti osservati, i quali, a loro volta, hanno interrogato radicalmente le categorie concettuali sottese alle questioni poste in essere.

Certo il saggio di Lizzola basterebbe di per sé a motivare perché nella ricerca dedicata alla scuola in carcere condotta presso la Casa Circondariale di Bergamo sia stato necessario dedicare un'attenzione particolare alla scelta di una metodologia, che potesse consentirci di comprendere a fondo l'esperienza diretta dei soggetti coinvolti nelle attività scolastiche. Tuttavia, proprio perché lo studio del contesto ci ha posti da subito di fronte a un'istanza di

metodo, riteniamo sia utile provare a ripercorre e a illustrare brevemente l'approccio metodologico della nostra indagine, prima di addentrarci in una parziale restituzione della vita della scuola in carcere.

Crediamo, infatti, che la questione metodologica possa assumere un valore fondativo, soprattutto dal momento in cui ci è apparso chiaro come il significato della scuola in carcere sia davvero accostabile, osservabile e, quindi, afferrabile, solo attraverso un certo tipo di sguardo sulla realtà e non certo in virtù di una serie di concettualizzazioni predeterminate.

1.1 L'urto con la scuola prigioniera

Effettivamente, è nel contatto intenso con la singolarità della realtà scolastica carceraria, più precisamente con la dimensione difficile della «scuola prigioniera»², che ci è parso potesse darsi la possibilità di sperimentare quell'«urto»³ con la realtà così decisivo per terremotare le nostre teorie e, quindi, lasciare affiorare il reale quadro di senso della scuola in carcere.

Un urto determinante, che ci ha fatto “impattare” il mondo della vita scolastica *entre les murs*. Con gli «orizzonti di attesa dei destinatari»⁴, cioè con le aspettative degli studenti detenuti. Con la vita della classe e le sue dinamiche interne, raccontate dai partecipanti e osservate sul campo. Con le rappresentazioni reperite anche all'esterno dell'ambiente scolastico, nel suo “fuori”, nei resoconti degli operatori delle differenti aree del piano trattamentale, indispensabili per sottrarre la scuola in carcere all'autoreferenzialità e restituirne un'immagine per alcuni versi eterogenea, ma non meno attendibile di quella rappresentata dai suoi principali attori.

Un urto che ci ha resi consapevoli del bisogno di svincolarci da schemi euristici rigidi, di congelare, da un lato, le letture più funzionaliste e prestazionali, abbastanza diffuse nelle ricerche pedagogiche in campo scolastico, dall'altro lato, però, anche quella propensione a tipizzare la scuola come luogo ideale di umanizzazione e di riscatto, di elevazione e di salvezza, prima di avere verificato se e come tali ideali possano tradursi concretamente nella configurazione relazionale.

Un urto che, come si vedrà più avanti, ha orientato in senso «naturalistico» e «non devitalizzante»⁵ l'allestimento, la conduzione e lo sviluppo delle nostre azioni di ricerca.

1.2 I vissuti e l'esperienza degli studenti detenuti e delle insegnanti della scuola in carcere

Come osserva Lizzola e come del resto confermano alcuni dei resoconti degli operatori, presi in esame da Silvia Brena⁶, nonché molti dei racconti delle insegnanti, raccolti e analizzati nel corso della nostra indagine, la scuola in carcere accoglie studenti detenuti che portano percorsi biografici e formativi, consapevolezza e intenzionalità, discordanze e resistenze, culture e stili cognitivi molto differenziati. Non è possibile non prestare attenzione a questo mondo esperienziale se si vogliono capire le motivazioni profonde in base alle quali alcune delle persone che sono detenute in carcere scelgono di prendere parte – magari dopo anni di digiuno dai libri, o nonostante una scarsa alfabetizzazione – a un percorso così faticoso (ancor più faticoso in un contesto di privazione della libertà) come quello scolastico. Come d'altra parte non è

possibile non prestare attenzione al modo in cui gli studenti detenuti vengono accolti nello spazio scolastico carcerario dalle insegnanti, le quali, alle prese con una tipologia così disparata di destinatari dell'azione didattica, scelgono di mettere da parte quel «sapere formale», costituito da modelli organizzativi e di insegnamento tradizionali, per affrontare con pensosità il lavoro quotidiano, provando a tessere dialoghi creativi tra i contenuti delle lezioni e le storie di vita, attuando riflessivamente, in situazione, mediazioni originali, spesso non formalizzabili, tra le materie di insegnamento e il contesto⁷. Accantonando un po' la «disciplina», qui intesa sia come materia di insegnamento sia nella sua accezione di forma di potere agita attraverso un dispositivo disciplinare, in questo caso quello didattico.

Per via di questo suo carattere multiforme, l'esperienza della scuola in carcere ha richiesto di essere indagata attraverso la ricerca qualitativa, in particolare tramite l'impiego di alcune tecniche specifiche di raccolta e analisi dei dati.

L'approccio qualitativo ci ha consentito di accedere gradualmente ai vissuti e all'esperienza di chi, nella quotidianità, vive, fa e sostiene la scuola in carcere, senza trascinarci dietro quelle ponderose teorizzazioni con le quali avremmo rischiato di schiacciare e annientare proprio ciò che a noi, invece, interessava cogliere: il punto di vista dei soggetti⁸.

Grazie al suo peculiare modo «morbido e gentile»⁹ di interpellare l'altro, particolarmente adatto a un contesto, come quello della prigione, caratterizzato dalla durezza e dalla ruvidità imposte dalla disciplina carceraria, lo sguardo qualitativo¹⁰ ci ha aperto alla relazione con i soggetti della ricerca, entro la quale è stato possibile, a livello della trasmissione testimoniale, rendere verosimili e comprensibili, interpretandole, le diverse esperienze personali.

1.3 Scoprire l'interpretazione della situazione in un setting naturale, integrando differenti metodologie

Con il concetto di «*frame*», Erving Goffman ci spiega come ogni soggetto tenda a definire la situazione in cui si trova attraverso un dato schema interpretativo¹¹. Tale schema è il punto di vista specifico a partire dal quale

ciascun partecipante a un'esperienza inquadra ciò che avviene tutt'intorno.

Nel caso della scuola in carcere, il punto di vista specifico espresso dagli studenti detenuti, dalle insegnanti e dagli operatori nelle loro testimonianze riferisce qualcosa del significato dell'esperienza vissuta da questi soggetti. È la loro interpretazione della situazione a garantire l'attendibilità e la validità di quello che questi soggetti fanno e apprendono a livello esperienziale nel contesto. Cioè, in altri termini, sono tutti quegli elementi contestuali che uno studente detenuto o un'insegnante o un operatore del piano trattamentale riesce a interpretare, a partire dal suo effettivo coinvolgimento nell'esperienza scolastica, a far risultare ammissibili i significati stessi delle interpretazioni soggettive.

Per accedere ai punti di vista dei partecipanti, così essenziali per la comprensione dell'esperienza soggettiva della scuola in carcere, si è adottata una modalità di ricerca congruente con quel quadro epistemologico che si sta cercando di tratteggiare. Una modalità qualitativa, appunto, entro la quale abbiamo cercato di «integrare» diversi approcci metodologici¹².

In primis, possiamo qualificare la nostra ricerca come una «*naturalistic inquiry*»¹³. L'indagine è stata infatti condotta in un *setting* naturale, vale a dire nell'ambiente di vita¹⁴ in cui i soggetti svolgono abitualmente le loro attività. All'interno di questo ambiente si è cercata l'adesione volontaria di tutti i partecipanti, considerati in egual misura informatori competenti circa l'oggetto di ricerca.

Su questo sfondo, l'esigenza di provare a costruire una teoria il più possibile radicata nei dati raccolti, nei vissuti e nell'esperienza dei partecipanti, ci ha portati alla scelta del metodo di analisi proprio della «*grounded theory*»¹⁵, che prevede di incorporare e integrare, nella restituzione dei significati indagati, il punto di vista dei soggetti coinvolti.

Infine, pur nella piena consapevolezza del fatto che la nostra indagine non possa in nessun modo essere considerata alla stregua di una ricerca etnografica, possiamo affermare come anche il «*fieldwork*»¹⁶ sia risultato fondamentale, in quanto tipo specifico di metodologia¹⁷ finalizzata a tenere lontana la tentazione di costruire e condurre un intero percorso di ricerca stando «in veranda»¹⁸.

L'intreccio e il meticciamiento di questi approcci, tenuti insieme in forza di una radicale apertura fenomenologica al dato, ci ha guidato nel lavoro di descrizione e analisi, aiutandoci a cogliere alcune specificità essenziali della scuola in carcere, senza costringere i soggetti della ricerca – già costretti, nel linguaggio e non soltanto nel corpo, dall'azione detentiva – dentro «i dispositivi della nostra mente»¹⁹. Con tutto il valore etico (ancor prima che epistemico e metodologico) che tale posizionamento può assumere all'interno del contesto carcerario, dove la parola, oltre ad essere costretta, appunto, «viene *tòrta*»²⁰.

A questo punto, alla luce di quanto fin qui affermato, ci sembra che l'impronta per così dire “emergenziale” del disegno della ricerca possa acquistare un senso non banale, giacché appare intuibile come la decisione di seguire procedimenti induttivi ci abbia obbligato, di fatto, a prendere in carico, come principali dati su cui lavorare, proprio le produzioni discorsive dei partecipanti e le loro azioni nel contesto della scuola in carcere.

1.4 La raccolta e l'analisi dei dati

1.4.1 Una raccolta flessibile

Nella rilevazione dei dati abbiamo utilizzato tre diverse tecniche: focus group, intervista conversazionale semi-strutturata e osservazione diretta. Per prima cosa, occorre precisare come in carcere l'impiego di tali tecniche richieda una certa dose di flessibilità, poiché anche i ricercatori devono obbligatoriamente adattarsi alle ferree regole dell'istituzione penitenziaria.

Tra queste, c'è quella in base alla quale non è possibile introdurre e usare registratori, di qualunque sorta. Tutto quel che abbiamo ascoltato o osservato, quindi, è stato trascritto molto velocemente e in maniera il più possibile fedele su un quaderno. Al termine di ogni azione di ricerca, siamo intervenuti sulle trascrizioni per ordinarle e renderle più fruibili in sede di lettura e analisi dei repertori discorsivi raccolti. La scelta di inoltrarci in questo lavoro di “testualizzazione” degli appunti non è stata facile da prendere entro un orizzonte metodologico fenomenologico-naturalistico, poiché contraria al principio di realtà che richiede di restituire un fenomeno nella sua integralità originaria. Tale scelta si è, però, resa necessaria

al fine di poter ricavare dagli appunti un resoconto il più possibile corrispondente ai discorsi e alle note di campo.

D'altro canto, la proibizione del registratore non è stato l'unico problema che abbiamo dovuto affrontare. In carcere anche la presenza stessa dei ricercatori – normalmente guardati con diffidenza anche in contesti più ordinari rispetto alla prigione – può sollevare qualche sospetto, in particolare negli studenti detenuti. «Perché scrivete così tanto?», è stata l'inattesa domanda di uno studente detenuto durante uno dei primi focus group. Quasi a lasciare sottintendere un certo fastidio (pure legittimo, peraltro). Quasi a porre il dubbio, legittimo, che fossimo agenti in borghese o, magari, esperti scientifici chiamati dal magistrato di sorveglianza a stendere relazioni sulla condotta degli studenti detenuti. Di qui la scelta etica di non di lavorare troppo a capo chino, cioè senza guardare in faccia le persone. In molti casi, infatti, abbiamo preferito non dettagliare eccessivamente gli appunti e incontrare i volti degli studenti detenuti.

In questo quadro, i dati raccolti hanno presentato da subito un certo carattere frammentario, conseguente alla difficoltà di trascrivere e fissare materialmente le parole impiegate dai partecipanti in un contesto così ostile al registratore, al quaderno degli appunti e, in talune circostanze, alla presenza dei ricercatori, ma altresì attribuibile a una certa discontinuità nella partecipazione degli studenti detenuti alle azioni di ricerca.

1.4.2 Le azioni e i soggetti

Le nostre azioni di ricerca hanno coinvolto a più riprese studenti detenuti, operatori del piano trattamentale e insegnanti della scuola in carcere.

Gli studenti detenuti (otto gruppi classe, di cui sette maschili e uno femminile, selezionati nella scuola secondaria di primo grado, nel biennio superiore e nei corsi di alfabetizzazione delle sezioni Circondariale e Penale, per un totale di oltre novanta studenti) sono stati coinvolti in quattordici focus group. A ogni incontro hanno partecipato circa otto studenti detenuti. Nei focus group si è principalmente discusso dell'esperienza scolastica, rappresentata tra passato, presente e futuro, del benessere formativo della persona detenuta e di come la scuola in carcere permetta a chi la frequenta di trasformarsi.

Tra gli operatori delle diverse aree del piano trattamentale, invece, sono stati individuati circa una decina di testimoni privilegiati, coinvolti in una serie di interviste conversazionali semi-strutturate, focalizzate primariamente sul ruolo delle attività scolastiche nella rieducazione degli studenti detenuti.

Infine, l'esplorazione diretta della vita della scuola in carcere nelle sue dimensioni didattiche e antropologiche ha, parimenti, coinvolto gli studenti detenuti già intercettati nei focus group e le insegnanti in circa quaranta osservazioni condotte in classe dai tirocinanti, che hanno collaborato alla nostra indagine.

È bene ricordare che le azioni di ricerca sono state svolte lungo un intero anno scolastico, durante il quale abbiamo incontrato più volte il gruppo delle insegnanti della scuola in carcere per dare loro delle restituzioni intermedie, ma altresì per cercare di acquisire alcuni dei retroscena delle esperienze scolastiche rappresentate dagli studenti detenuti nei focus group e per capire su quali elementi puntare lo sguardo nelle osservazioni delle sessioni didattiche. Lo scambio con le insegnanti è stato fondamentale per costruire intorno ai dati una «comunità di discorso», che ha negoziato «continue interpretazioni (...) nell'ordine della possibilità» e costruito quella sorta di «narrazione al congiuntivo»²¹ che, astenendosi dal presentare verità definitive, ha consentito di lasciare «parlanti» i significati.

Durante questi incontri, il nostro gruppo di ricerca ha potuto raccogliere informazioni non secondarie per orientare l'indagine. Dal canto loro, le insegnanti, che in più di un'occasione ci hanno manifestato l'esigenza di confrontarsi con una voce esterna e «un po' marziana», per citare l'espressione utilizzata dalla coordinatrice didattica della scuola in carcere, hanno potuto accostare alle proprie rappresentazioni della vita scolastica quelle da noi proposte sulla base dei dati raccolti, dando così forma a una visione più profonda delle pratiche e attivando una specifica riflessività, che ha permesso loro di mettere a fuoco i dettagli delle tante dimensioni implicate nell'azione didattica²². Si tratta di dettagli di un sapere pratico, anch'esso, in fin dei conti, derivante da un'attività di ricerca continua, consistente nell'individuazione di chiavi interpretative finalizzate alla comprensione delle questioni aperte con cui ogni insegnante è ogni giorno chiamata a misurarsi²³.

1.4.3 L'analisi grounded

L'analisi dei materiali raccolti ha richiesto, anziché l'applicazione di categorie predefinite, l'impiego della logica induttiva suggerita dalla sopracitata *grounded theory*, che prevede l'elaborazione di un sistema di codifica dei repertori discorsivi a partire da una lettura in profondità della documentazione disponibile. Una procedura complessa, che richiede un'attenzione speciale e un tempo lungo, ma necessario, per riuscire a cogliere i significati e le qualità specifiche del fenomeno indagato²⁴. L'analisi *grounded* dei dati raccolti ci ha posto in una relazione durevole di ascolto delle trascrizioni prodotte, nel corso della quale si sono operati molteplici ritorni sulle parole dei partecipanti, al fine di provare a rendere quelle stesse parole estranee, almeno a una prima lettura, a categorie anticipate, che avrebbero rischiato di imporre da subito la teoria sui discorsi dissolvendo così l'esperienza e i vissuti indagati.

Il processo di analisi è stato messo in moto fin dai primi passi della ricerca ed è proseguito lungo le sue diverse fasi. Da questo punto di vista, non è possibile collocare la raccolta dei dati, l'analisi dei testi, l'emergenza e l'interpretazione dei significati della scuola in carcere dentro uno schema sequenziale. Piuttosto, vale la pena sottolineare la relazione di circolarità ermeneutica tra queste diverse azioni.

1.5 Perché osservare la vita della classe

Nel prossimo paragrafo presenteremo una sintesi dell'analisi dei dati raccolti attraverso l'osservazione diretta condotta dalle studentesse Lara Granelli, Sabrina Pauzzi e dallo studente Luigi Mucelli²⁵ nel corso degli ultimi tre mesi di scuola in carcere nell'anno scolastico 2014/2015, durante le ore di lezione tenute da alcune delle insegnanti con le quali ci siamo confrontati negli incontri intermedi di restituzione.

Al fine di garantire il buon esito delle osservazioni, è stato necessario presentare questa specifica azione di ricerca al gruppo delle insegnanti, per precisarne il significato e spiegare come fosse per noi fondamentale provare a capire

che cosa accade nella scuola in carcere “dall'interno”. Allo stesso modo, abbiamo illustrato il senso di tale azione anche ai gruppi classe, così da permettere agli studenti detenuti di comprendere il motivo della presenza degli osservatori in aula.

La creazione di uno strumento flessibile per l'osservazione, realizzato sotto forma di una griglia di descrittori formulati a mo' di proposizioni aperte, derivate principalmente dall'analisi delle trascrizioni dei focus group e disposte su tre livelli, ci ha consentito di direzionare lo sguardo su alcuni elementi per noi essenziali, al fine di costruire uno sfondo utilizzabile per rileggere e ricomprendere l'esperienza scolastica narrata nei focus group dagli studenti detenuti e restituita, di volta in volta alle insegnanti.

Al primo livello della griglia abbiamo inserito proposizioni riferite alle modalità attraverso le quali l'insegnante conduce la lezione e si relaziona con gli studenti detenuti. Al secondo livello abbiamo riportato proposizioni atte a evidenziare come gli studenti detenuti partecipano alle attività proposte. Al terzo livello abbiamo collocato proposizioni che ci sono sembrate utili per provare a capire l'incidenza delle attività didattiche sulla rieducazione degli studenti detenuti e sulle loro rappresentazioni di sé e degli altri. A ogni livello la griglia è stata integrata *in itinere* tramite l'aggiunta di nuovi descrittori formulati dopo le attività di osservazione in classe, dalle quali sono emersi, di volta in volta, elementi specifici di riflessione, di cui tenere conto per affinare l'azione osservativa, secondo un movimento a spirale di tipo ricorsivo.

Utilizzando la griglia come una traccia assolutamente non compilativa, pertanto non alla maniera di una *checklist* anonima da spuntare meccanicamente²⁶, gli osservatori hanno steso delle note di campo praticando una scrittura di tipo diaristico, cercando di documentare l'esperienza scolastica così come essa accade, alla maniera etnografica (pur non raccogliendo, come già specificato, dati etnografici “puri”). Queste note – integrate, in qualche caso, da resoconti estratti dai focus group – hanno supportato alcuni di quei significati essenziali dell'esperienza scolastica, sui quali verte la sintesi proposta al lettore nelle pagine seguenti.

2. Nel vivo della scuola in carcere

2.1 Scoprirsi diversi: la scuola in carcere come esercizio trasformativo

Secondo Saverio Migliori, il pieno riconoscimento del diritto alla formazione delle persone detenute non può prescindere da un ripensamento dei trattamenti rieducativi, finalizzato alla costruzione di percorsi ed esperienze formative a carattere orientativo, capaci di promuovere nei soggetti l'autonomia e l'indipendenza del pensare e del fare²⁷. Se questo diritto venisse finalmente accreditato una volta per tutte, forse sarebbe possibile cominciare a significare in modo diverso almeno il senso generale della pena detentiva, se non addirittura la sua stessa teleologia. È facile pensare che così facendo si potrebbe riconoscere la pena, con molta meno fatica, come un diritto, anziché come una punizione. Si tratta del «diritto di ripensare se stessi, di ritrovare quelle parti di sé mai conosciute e sempre sapute»²⁸, scrive il docente di Filosofia morale Giuseppe Ferrero, in un appassionato carteggio con l'ergastolano Carmelo Musumeci.

Seguendo questi ragionamenti, si potrebbe sostenere che la rieducazione del detenuto si possa effettivamente materializzare soltanto nella misura in cui, identificando il diritto alla pena come diritto al ripensamento di sé, si riescano a mettere in campo interventi formativi in cui l'azione paidetica permetta al soggetto di maturare un pensare e un agire autonomo, libero, intenzionale e responsabile. Che è poi quella competenza umana fondamentale che, solitamente, nella scuola e nell'apprendimento permanente (ivi compresa l'educazione degli adulti), viene da una decina d'anni a questa parte articolata e distinta dagli obiettivi didattici in una serie di «competenze chiave di cittadinanza».

Questo fondamentale tipo di pensare/fare, in carcere, come in ogni altro contesto che metta a tema la formazione con persone «difficili» in una prospettiva educativa e che riscatti l'intervento formativo da derive meramente esecutive²⁹, sembra chiamare in causa, in chi ha il compito di formare, la capacità «di gesti che attivino (...) in modo anche sorprendente, inedito, pensiero e riflessione, quel pensiero che (...) la violenza blocca, cristallizza, pietrifica»³⁰.

Nella nostra indagine abbiamo avuto modo di osservare come una persona detenuta possa maturare atteggiamenti mentali e pratiche responsabilizzanti all'interno del

percorso formativo scolastico. Un percorso che sembra promuovere la ricerca di modi di pensiero e di azione inediti, ma soprattutto la costruzione di «discorsi» in grado di sostenere il cambiamento³¹.

D'altro canto, sono stati proprio gli studenti detenuti a riconoscere e a raccontarci nei focus group come la scuola in carcere, anche grazie al supporto delle insegnanti, possa aiutare a diventare testimoni della propria trasformazione. Gli apporti raccolti intorno a questo nucleo di significato sono numerosi. Vale la pena proporre alcuni.

«La scuola è anche (...) un'occasione per ricevere un aiuto dalle insegnanti, che ti danno forza, ti fanno riconquistare fiducia nelle tue potenzialità. Io prima mi sottovalutavo tantissimo». [FG: SF-G1-F1]

«A scuola puoi trovare lo stimolo per ripartire, la risposta a quella voglia di riscattarsi e ricominciare». [FG: SC-G1-F1]

«La scuola ci insegna delle cose di noi, ci fa scoprire meglio come siamo fatti». [FG: SC-G1-F1]

«Qui (a scuola, ndr) c'è anche tempo per riflettere. (...) C'è ancora tempo per cambiare. La scuola può aiutare a cambiare la testa». [FG: MC-G1-F1]

«In carcere la scuola ti aiuta un po' a socializzare, gli insegnanti ti raccontano le storie di fuori e ti sembra di non essere in prigione. Così ti ammorbidisci un po'. Vale soprattutto per me che sono uno aggressivo, una testa calda. Le insegnanti quando parlano ti ammorbidiscono. Ragioni un po' di più dopo quello che hai sentito, prima di fare qualcosa ragioni due o tre volte. La scuola ti fa calmare». [FG: SP-G1-F1]

«Sono andato a scuola a Brescia e mi sono reso conto di quante cose non sapevo, quindi ho iniziato a impegnarmi. Siamo tutti nella stessa situazione (...), a scuola scopriamo parti di noi che in cella non scopriamo, socializziamo tra di noi e anche con gente diversa da noi. La scuola mi dà pezzi del mondo fuori. Scriviamo anche dei temi, che portano ad aprirsi. Le insegnanti ci considerano come persone normali, per noi questo è già tanto. Qui ogni insegnante spiega in modo diverso, in ogni materia impari cose diverse, ti fanno capire diversi punti di vista magari anche su di te. Apprendi cose che non sapevi tramite la letteratura eccetera». [FG: SP-G1-F1]

Anche nelle interazioni osservate in classe, è stato possibile individuare esempi significativi del gesto di riguardo delle insegnanti nei confronti degli studenti

detenuti, considerati finalmente come «persone normali», per riprendere l'espressione adoperata da G. nell'ultimo resoconto. Un gesto che si concretizza in un'attenzione (non soltanto didattica) al benessere personale e alla valorizzazione del contributo portato da ciascuno. Un gesto continuo, che punta alla realizzazione esistenziale del singolo, preoccupandosi di farlo uscire dall'anonimato del numero, evitando di evidenziare in maniera troppo marcata la distanza culturale che separa chi insegna da chi apprende. Un gesto orientato da quella «cura delle relazioni» che fa venire meno «ogni spinta al controllo e al dominio degli altri»³².

A fine lezione, l'insegnante di francese racconta come in classe i contributi personali degli studenti detenuti vengono non soltanto incentivati, ma valorizzati: l'insegnante, in effetti, durante l'attività scolastica ascolta con interesse gli interventi degli studenti detenuti sull'argomento trattato, si complimenta con coloro che condividono opinioni ed esperienze personali e con chi ha saputo scrivere e leggere in aula i propri temi biografici. [OSS]

La docente mostra apprezzamento per i progressi mostrati da uno studente detenuto, sottolineandone il valore all'interno di un contesto difficile come quello del carcere e soprattutto tenendo conto dei vissuti problematici che questa persona porta con sé. [OSS]

Gli errori vengono sdrammatizzati. Quando uno studente sbaglia, l'insegnante di italiano ironizza, senza dare troppo peso all'errore e concentrandosi, invece, sui traguardi raggiunti e sull'impegno dimostrato: «Se si sbaglia non succede nulla, anzi è un'occasione per apprendere; e poi non si può essere perfetti in tutto». Così l'insegnante cerca di rendere gli studenti detenuti consapevoli delle loro potenzialità. [OSS]

L'insegnante trasmette fiducia nella capacità degli studenti detenuti valorizzando le loro opinioni sull'argomento trattato. Le letture date dagli studenti sulla poesia di Pascoli letta in classe vengono fissate sulla lavagna attraverso parole-chiave. L'insegnante invita la classe a intervenire: «Coraggio, ognuna delle vostre interpretazioni è valida». [OSS]

L'insegnante sollecita la classe a rispondere a una domanda che lo studente detenuto V. le ha appena posto a voce alta: «Sapete rispondere benissimo anche voi a quello che V. mi ha chiesto. Dovete avere fiducia nelle vostre capacità! Dovete dimostrare i vostri

progressi scolastici e le conoscenze che avete acquisito faticosamente!». [OSS]

Ma se sul piano pratico, ancorché su quello filosofico e pedagogico, è possibile concepire la traduzione del trattamento rieducativo nella scuola in carcere come un esercizio del pensiero e del discorso che attraverso la riscoperta di se stessi riesca a rispondere, almeno in parte, prendendo a prestito le parole di Luigina Mortari, «alla chiamata, propria della condizione umana, ad assumersi la responsabilità di decidere autonomamente la qualità del proprio esserci, del proprio esistere»³³, di contro, sul piano giuridico-normativo, è difficile discernere con precisione che cosa si intenda esattamente quando si parla di «rieducazione». A questo proposito è stato certo sottolineato da più parti come nel diritto penale tale nozione si presti a indicare un processo finalizzato a garantire una condotta puramente esteriore. In altri termini, la parola «rieducazione», nelle norme in cui si inscrivono le pratiche detentive, sembra evocare «il mero rispetto della legge penale, considerato indipendentemente dai fattori che lo rendono possibile»³⁴.

La scuola in carcere, invece, nella sua resistenza a quel «codice formale autoritario (o paterno-custodiale)»³⁵ così diffuso nel sistema penitenziario, sembra manifestare il carattere di un'iniziativa rieducativa dal valore autenticamente formativo.

2.2 Un'altra aria: come la scuola in carcere riesce a limitare l'esercizio del potere in un quadro senza libertà

Riprendendo ciò che Migliori afferma quando spiega come all'interno dell'istituzione penitenziaria la qualità e quindi il buon esito della progettazione educativa (o «rieducativa», a questo punto) dipenda anzitutto «dall'attenuazione delle asimmetrie e dei rapporti di forza che sovente caratterizzano le relazioni interpersonali all'interno del carcere»³⁶, possiamo sostenere, basandoci sull'analisi dei dati raccolti, che la scuola in carcere riesca nel suo compito formativo in quanto contesto di apprendimento in cui ci si può disporre a riconoscere e a limitare l'esercizio della coercizione.

Tale resistenza al potere può essere assunta a criterio qualitativo, soprattutto dal momento in cui essa è in grado di tessersi come «la trama di un'antidisciplina»³⁷. Una trama dall'interno della quale le insegnanti e gli studenti detenuti che abbiamo osservato danno vita a quel mondo dialogico «istituente»³⁸, in cui pare si riesca a raggiungere un benessere un po' sottratto all'istituzione e alla sua coartazione, come bene ci hanno ricordato R. e D. nel corso di un focus group.

«Qui a scuola troviamo aria. Il colore dei muri ti fa vedere le cose diversamente. Anche la porta senza sbarre ti fa stare meglio». [FG: SC-G1-F1]

«C'è un muro che divide la scuola dalla sezione, si respira un'altra aria, un'aria diversa, che ti fa stare bene». [FG: SC-G1-F1]

«Un'altra aria» significa che nella scuola in carcere gli studenti detenuti possono vivere relazioni differenti rispetto a quelle vissute quotidianamente nell'istituzione penitenziaria. Ciò, naturalmente, è possibile in virtù di un cambiamento radicale della compresenza operativa di studenti detenuti e insegnanti, interessati in egual misura dal bisogno di concedersi, entrando in relazione, attenzione e ascolto reciproci.

Nella scuola in carcere si assiste a una vera e propria sovversione di quello che ancora oggi resta un imperativo di tanta educazione scolastica ordinaria: la non reciprocità. Nella maggior parte delle lezioni trapela il senso di un *reciproco* da intendersi non soltanto nel suo significato corrente di “vicendevole, scambievole”, certo riscontrabile nelle interazioni osservate, ma anche, recependo una sollecitazione etimologica, come un ritorno al punto di origine – al gesto offensivo – che apre lo spazio per un reale riconoscimento e una vera responsabilizzazione³⁹.

Le insegnanti sono chiamate ad accogliere le storie, le domande, i desideri, le fragilità esistenziali, le riluttanze, l'immaginario e le cristallizzazioni ideologiche degli studenti detenuti. Sospendendo il giudizio e non cedendo a quei «giochi di potere»⁴⁰ che nell'azione didattica, nel suo dispositivo, possono portare l'insegnante a decidere di sgombrare rapidamente il campo dai costrutti cognitivi dei discenti, per lasciare spazio a un *corpus* di principi e di verità precostituite da fare assimilare. Agli studenti detenuti, invece, è richiesta una certa disponibilità a

coltivare la messa in discussione di sé e delle proprie idee, a rendere incerte le certezze di sempre, a minare quei pensieri semplificati apparentemente indeformabili che fanno da sostrato a tutta una serie di «meccanismi di disimpegno morale»⁴¹.

In questa maniera, l'esperienza della scuola in carcere si costituisce come quell'ambiente formativo intensamente discorsivo, «dove ci si confronta continuamente con gli altri per nutrire il proprio pensiero di altri sguardi, così che sia liberato dall'asfissia cognitiva connessa all'illusione di un'autosufficienza soggettiva e si apra alla fecondità irrinunciabile del confronto intersoggettivo»⁴². Un ambiente di cui vorremmo riuscire restituire il clima, almeno in parte, proponendo, a seguire, due brevi stralci tratti da un focus group e alcune note di campo contenute nelle schede di osservazione.

«I momenti più belli della scuola sono quando scopro il lato umano dei professori. Loro si aprono al confronto. Sono momenti belli e significativi. La loro è quasi una missione, perché qui è un mondo diverso da quello che vivono loro fuori. Loro ci fanno sentire l'aria della libertà indirettamente». [FG: SC-G1-F1]

«La vita in carcere è difficile (...). Ovunque ti giri vedi un muro. È difficile avere una mente libera, ma qui a scuola è diverso, resistiamo perché riusciamo a scherzare». [FG: SC-G1-F1]

Gli studenti detenuti intervengono spesso, mettendosi in gioco, lasciandosi appassionare dai temi trattati di volta in volta, esponendo le loro idee e visioni riguardanti gli argomenti oggetto di discussione. Quando l'insegnante pone delle domande alla classe, gli studenti non si dimostrano mai passivi e nella maggior parte cercano di rispondere, di dare un *feedback* alla docente, anche quando non sanno la risposta (come spesso capita nelle lezioni di matematica o di grammatica della lingua straniera). Sembra proprio che la frequenza della scuola in carcere dia l'occasione (una delle poche) agli studenti detenuti di esprimersi, di tenere “allenata” la mente al ragionamento, evitando l'intorpidimento mentale a cui induce l'ozio, spesso unito a terapie farmacologiche calmanti. A confermare questo, oggi, per esempio, durante la lezione, R. ha detto all'insegnante: «Io vengo volentieri a scuola perché anche se ho cinquantuno anni tengo il cervello fresco! Per forza devo farlo: ho il cervello al fresco!». [OSS]

Entrando in classe è possibile notare il piacere con cui alcuni studenti detenuti si incontrano e si scambiano

battute e opinioni. Questo rende l'idea di come nella scuola in carcere gli studenti detenuti sperimentino modalità relazionali extra ordinarie. L'interesse verso i compagni, la felicità dell'incontrarsi in classe, il gesto di darsi la mano, il prestarsi reciprocamente dei materiali sono tutti elementi che suggeriscono un benessere relazionale non ordinario. Tali modalità assumono i tratti di una complicità funzionale (contraria a quella disfunzionale che si dà nelle celle o nei corridoi delle sezioni) e di una collaborazione dialogica quando gli studenti detenuti si aiutano reciprocamente o si suggeriscono nello svolgimento degli esercizi o delle verifiche, quando si complimentano fra loro per il rendimento scolastico, ma ancor più quando si scambiano a vicenda opinioni sugli argomenti affrontati, quando si dedicano ad aiutare un compagno in difficoltà. È quel senso di comunanza e di collaborazione che oggi ha portato uno studente detenuto a dire: «Siamo sulla stessa barca». Poco dopo un altro studente detenuto, il più giovane della classe, rivolgendosi al suo compagno più anziano, sempre presente e determinato a partecipare, ha esclamato: «Tu non molli mai!». [OSS]

Le insegnanti sono fonte di curiosità e di benessere per gli studenti detenuti. Sono persone diverse da quelle che quotidianamente frequentano. Arrivano da fuori, portando dall'esterno una parte di sé e la condividono. Forse è per questo che la scuola viene descritta da uno studente detenuto come «momento conviviale». [OSS]

Gli insegnanti sono ritenuti figure fondamentali: a lato delle lezioni gli studenti detenuti non perdono occasione per ricordarmi il loro «speciale modo di rapportarsi». Probabilmente l'attenzione e la premura dimostrate dagli insegnanti (es. l'insegnante di italiano) portano gli studenti detenuti a non vedere la scuola come carcere, perché la modalità relazionale, che si tratti di matematica, lingua italiana, scienze ecc., è diversa da quella che gli stessi studenti subiscono all'interno dell'istituzione penitenziaria. [OSS]

Le insegnanti adottano uno stile che promuove la partecipazione degli studenti detenuti. In alcune discipline l'attenzione e la partecipazione sono più marcate: in particolare storia, letteratura italiana e scienze. Durante le lezioni di queste materie la classe ascolta e prende appunti, molti si dimostrano vivamente interessati agli argomenti trattati. Gli studenti detenuti pongono domande di chiarimento e approfondimento, comunicando il loro interesse e coinvolgimento all'insegnante (uno studente detenuto rivela all'insegnante che l'argomento della Shoah e della fuga dei nazisti in Argentina è «interessante ed emozionante»). Alcuni esprimono il proprio punto di vista in modo libero (uno studente detenuto reputa

Pascoli uno «sfigato», in quanto orfano di padre e abbandonato dalla sorella, paragonandolo a un «lupo solitario ferito»). Alcuni studenti detenuti chiedono conferma all'insegnante delle proprie conoscenze o dichiarano la propria vicinanza all'autore studiato: «Professoressa io mi sento dannunziano...». [OSS]

L'«aria» che si respira leggendo queste righe sembra essere quella di un luogo «libero», in cui provare a pensare e a pensarsi bene, insieme. Un luogo disincrostatato da quei discorsi pretesi veri per sé, che spesso rischiano di essere pretesi veri anche per agli altri. Un luogo che promuove gli studenti detenuti, nonostante la palese incompatibilità tra il carattere costruttivo ed emancipatorio dell'azione formativa che vi si svolge e le modalità degradanti della sezione, dove l'«aria» che si respira, a differenza di quella scolastica, è un'altra. È esclusivamente l'«aria» della totale privazione della libertà.

Non è affatto banale pensare di riferire queste riflessioni alla progettazione della scuola in carcere e alla effettiva materialità della sua presenza all'interno dell'istituzione detentiva. Una materialità respirabile nella sua differente «aria», appunto, nei suoi modi e nei suoi stili, nei suoi segni e nelle sue forme, ma anche nell'incrocio degli sguardi che la attendono e che la interrogano, facendone affiorare la fisionomia e le promesse.

Anzi, si potrebbe considerare l'ipotesi di assumere queste stesse riflessioni come la cifra sotterranea dell'intera esperienza indagata dalla nostra ricerca. Quello che ci sembra di avere compreso, infatti, è che la scuola in carcere si realizzi lasciando fuori dal suo spazio vitale l'esercizio del potere o, comunque, limitandolo e non riducendosi meccanicamente a esso. Non è cosa da poco in un contesto così fortemente disciplinato da una «microfisica del potere»⁴³, dove l'istanza di emancipazione e trasformazione viene ordinariamente soggiogata dall'istanza prescrittivo-repressiva.

Da questo punto di vista, dunque, in quanto processo formativo che si struttura come una specie di *dehors* indisciplinato all'interno dell'istituzione disciplinare, la scuola in carcere sembra concepire se stessa dal riconoscimento di questo suo stesso sforzo di affrancamento dall'esercizio del potere. A partire, anzitutto, dal tipo di relazione che si instaura tra insegnante e studenti detenuti. È una percezione che la scuola ha di sé, prima ancora che un'evidenza osservata sul

campo. Tale percezione filtra chiaramente dall'intervista fatta alla coordinatrice didattica.

«Però il modo di agire di un insegnante in carcere è necessariamente differente, perché la didattica tradizionale non esiste più, è una didattica che dev'essere calibrata sul singolo all'interno di un gruppo classe in continuo divenire. Vuol dire essere insegnanti duttili. Quando un'insegnante arriva qui e cerca di utilizzare gli schemi della scuola classica, non riesce. Tutto dev'essere assolutamente rapportato al fatto che ha a che fare con adulti privati della libertà e con vissuti pesantissimi».

A ben vedere, questo pressante invito proveniente dal contesto a pensarsi lontano dagli «schemi della scuola classica», che possono essere considerati simili a quelli della sorveglianza e della punizione, se non addirittura gli stessi⁴⁴, collocano inevitabilmente il lavoro delle insegnanti della scuola in carcere dentro una grande contraddizione. Infatti, se da un lato la scuola in carcere viene concepita e rappresentata dai suoi stessi attori come un'azione formativa fuori dalla logica disciplinare, finalizzata alla costruzione di un progetto personale scelto senza impedimenti e alla promozione di quelle facoltà di pensiero che possono supportare la concretezza di tale progetto, dall'altro lato, lo si è già detto, bisogna riconoscere come insegnanti e studenti detenuti si trovino di fatto a perseguire tali scopi in una situazione di totale privazione della libertà, in cui non di rado ci si sente sopraffatti dal peso negativo della reclusione.

«Quando va tutto storto non c'è scuola che tenga».
[FC: SP-G1-F2]

Insegnante: «Che c'è? Mi sembra un po' giù di morale?».

Studente: «Oggi professoressa non ho ricevuto buone notizie...».

Insegnante: «Mi dispiace, ma non demorda. Deve avere pazienza. Continui a venire a scuola, stia con noi, la aiuta a distrarsi. Continui anche a scrivere i suoi temi: l'ultima volta, dopo che ha scritto il tema si è sentito meglio, no? [OSS]

«L'accoglienza delle insegnanti, la loro pazienza, la loro capacità di provare a sdrammatizzare quando serve, ti aiutano distrarti, a toglierti dalla pesantezza, dal pensiero di dove sei». [FG: SC-G1-F2]

Tuttavia, a noi è parso che l'esperienza della scuola in carcere offra la possibilità di alleggerire anche le giornate in cui «va tutto storto». Quelle giornate in cui, per diversi motivi, il peso della realtà carceraria extra-scolastica può farsi schiacciante. È anche e soprattutto in questi momenti, forse, più che in altri, che la scuola in carcere prova a proporsi come pratica di resistenza e di relazione conviviale in un'ottica antidisciplinare.

Come in fondo svela quel fare scuola che abbiamo osservato sul campo e al quale si riferiscono tanti dei resoconti degli studenti detenuti, la scuola in carcere prova ad aggirare in molteplici modi quel «doppio vincolo» che, in carcere, vale per l'esperienza scolastica, ma anche per tutti gli altri interventi formalmente finalizzati al benessere della persona e inseriti in quel quadro limitativo che in fondo è il «trattamento», entro il quale ci si propone di «rieducare» nello stesso orizzonte totalizzante⁴⁵ in cui l'assoggettamento prevarica sull'autonomia⁴⁶.

2.3 Insegnare e apprendere in uno spazio di evasione

Possiamo allora affermare che nel contesto carcerario la scuola cerca di ripensarsi e di farsi quotidianamente provando a descolarizzarsi in una forma meno istituzionale, cioè a scansarsi dal «mito dell'istruzione»⁴⁷, dalle sue credenze cieche e inconfutabili, dai suoi rituali, per proporsi come un luogo «poroso» e aperto⁴⁸, in un certo senso libero nella sua capacità di riconoscere il doppio vincolo in cui opera e di contrastarlo facendo scorgere agli studenti detenuti piste riflessive percorribili, che consentono di fare una lettura più attenta di sé, non delinquenziale, in risposta a quegli «effetti contrari alla rieducazione e al reinserimento del condannato, e favorevoli a un suo stabile inserimento nella popolazione criminale» prodotti dalla vita detentiva⁴⁹.

Una lettura finalmente in grado di accompagnare quel salto di piano che permette di fare i conti con la propria storia e di «mettere il passato al suo posto»⁵⁰ per guardarsi con occhi nuovi, per sperimentare nuovi pensieri e immaginare nuove azioni, che provino a recuperare una parte di se stessi trascurata e dimenticata.

«Io [fuori dal carcere, ndr] ho fatto la terza media. Le soddisfazioni più grandi qua dentro le ho avute dalla scuola. Mi sono detto: «Bravo G., hai fatto questa cosa, hai questa capacità che non hai mai usato e l'hai

riscoperta qua”. La scuola non l'ho vissuta con uno scopo preciso, per esempio ottenere il diploma o dei benefici dal magistrato, ma per gratificazione personale. Io ci tengo tantissimo a venire a scuola: faccio funzionare il cervello, coltivo relazioni, leggo. La scuola mi ha dato più di tutto. Con la scuola sono riuscito a dare uno scopo allo stare qua, perché stare in carcere è buttare tempo. Ti dà piccole soddisfazioni: impari l'inglese, a usare il computer, che mi hanno gratificato. Ma ti dà anche altro. Cosa? Autostima. Sono riuscito a dirmi per una volta: “Bravo G., questo l'hai fatto tu!”. Non so se mi servirà in futuro, so solo che ora mi sta servendo tanto, molto più del lavoro. Sto imparando un io che mi ero dimenticato di essere. La scuola è l'unica cosa che mi rimane. Mi ha dato la possibilità di riscoprirmi fuori dai soliti discorsi di cella. Qui puoi veramente parlare di te, di tutto. All'inizio venivo per passare il tempo, per far qualcos'altro perché mi ero stufato di stare in cella. Però ogni giorno facevo sempre qualche passo in più e mi dicevo: “Allora lo sai fare, imbecille!”. Me lo dico da solo, se poi arriva dall'insegnante è ancora meglio. La scuola è l'unica cosa bella che mi tengo e che mi porto fuori, tutto il resto è noia. Qui non hai niente, non hai libertà, te la devi creare: io l'ho fatto con la scuola. Ai miei figli la prima cosa che chiedo è come va a scuola: perché voglio che anche loro come me scoprano di avere delle capacità». [FG: SC-G2-F2]

Il racconto di G., tratto dalla testualizzazione di un focus group particolarmente prolifico, dimostra come la povertà e il degrado della reclusione possano essere arricchiti dalla direzionalità – non disciplinare e non disciplinata – impressa dalla scuola in carcere alla permanenza detentiva. Una direzionalità non strumentale, scevra da ogni pragmatismo, non rispondente al criterio dell'utile, non «piegata sull'ideologia del fare, del produrre, dell'essere redditizi»⁵¹. Una direzionalità che porta alla riscoperta e alla cura di sé nel presente, provando a ridare significato al tempo vissuto senza farsi schiava di ciò che, come dice G., «servirà in futuro».

Così, il momento scolastico, in carcere, diviene pienamente spazio-tempo di una doppia “evasione”. Un'evasione dalla cattiva «aria» e dalle coercizioni imposte dalla detenzione. Un'evasione da quella parte di sé che rischia di rimanere imprigionata, una seconda volta, in quell'«aria» e in quelle coercizioni. O, come li chiama G., nei «soliti discorsi di cella», entro i quali può essere ascritta quella emblematica «cultura della branda, quella rassegnata abulia, quella atrofia del sentire che, tra l'altro,

porta proprio a eludere il confronto con la colpa, i rapporti tra sé e il reato»⁵². Un contro-prodotto specifico del contesto detentivo, che «rende molto difficile la valorizzazione della persona come protagonista attiva nella costruzione di un nuovo modello di interpretazione della realtà, di una modifica dei significati disadattivi e cristallizzati»⁵³, allontanandola da dimensioni di responsabilizzazione, di cooperazione, di cambiamento e di prova di sé. Allontanandola, come ci hanno spiegato L. e P., da qualunque possibilità trasformativa.

«La detenzione è inutile se una persona viene lasciata a poltrire ventiquattro ore al giorno, passando la giornata a rimbambirsi davanti alla televisione o spettegolando nelle salette comuni. È inutile la detenzione, così perché quella persona uscirà uguale a quando è entrata». [FG: FS-G1-F1]

«L'impatto con il carcere è molto forte, si avverte l'obbligo di risalire in sella. Vengo a scuola perché colgo l'occasione di incontrare delle persone piacevoli come le insegnanti che lavorano qui. Per evadere dal sistema cella-corridoio, che poi è quello che qui non ti lascia scampo». [FG: SP – G1 – F1]

Le insegnanti della scuola in carcere sono fonte di ossigeno. Danno la possibilità agli studenti detenuti di «evadere dal sistema cella-corridoio».

Ho notato come le insegnanti rappresentino figure fondamentali per i detenuti che frequentano la scuola in carcere. Alcune di loro sono “portatrici di cura”. Lo si nota anche dalle cose più semplici e banali: portare dei quaderni o dei libri o delle matite a degli studenti detenuti che ne sono privi. Ma lo si capisce ancora meglio dal fatto che offrono alla classe la possibilità di sfogarsi oppure di parlare di qualcosa di diverso rispetto ai discorsi ripetitivi e autoreferenziali che si fanno nelle sezioni. [OSS]

Osservando le modalità di insegnamento, la passione per la materia e l'approccio verso gli studenti detenuti, si capisce ciò che guida l'insegnante nel suo lavoro. La cura che l'insegnante ha per gli studenti è in qualche modo ricambiata dal somatico stupore di fronte ai temi scritti dagli studenti. [OSS]

I temi trattati nelle materie umanistiche (e il modo in cui l'insegnante ne parla) aprono ampi margini di riflessione e intervento in classe: gli studenti detenuti si sentono protetti dalla mediazione dei contenuti disciplinari. Per esempio, durante la spiegazione dei

tratti salienti del movimento letterario decadentista, in una delle lezioni osservate, l'insegnante si sofferma a lungo sul tema del compiacere il proprio dolore e del suicidio, comportamenti tipicamente attribuiti ai poeti maledetti, suscitando gli interventi degli studenti detenuti, che spaziano dal racconto delle loro esperienze personali a riflessioni originali sui temi della responsabilità educativa della famiglia, della scuola e sul tema del dolore, rispetto al quale uno studente detenuto conclude: «Non lo si può schivare all'infinito, prima o poi bisogna farci i conti e alla fine se ne può uscire anche più forti». [OSS]

Uno studente, vincitore di un concorso letterario con una poesia dai toni aspri e a tratti violenti, racconta di come grazie a quella produzione testuale sia riuscito a tirare fuori ciò che aveva dentro, ciò che provava, a esprimerlo con il linguaggio che sentiva. Un linguaggio duro, ma diverso da quello utilizzato di solito per dare un nome alle cose. [OSS]

Queste note testimoniano come un'azione didattica disciplinare morbida – un uso relazionale e non didatticista dei contenuti delle materie di insegnamento – abbia effetti introspettivi e retrospettivi sugli studenti detenuti, i quali sembrano trarre dalla scuola in carcere quella forza propulsiva, intellettuale e relazionale necessaria per «evadere» dal tempo espropriato della *routine* carceraria, ma ancor più da se stessi e da quella forma di vita che incide i propri segni sul corpo e nella mente, spegnendo ogni tentativo di riappropriazione di sé e della propria esistenza nella memoria, nel pensiero e nell'azione.

3. Esportare la scuola in carcere

In una illuminante nota dal carattere rapsodico, lo scrittore (e insegnante di lettere a Rebibbia) Edoardo Albinati rileva come «la scuola in carcere non sia altro che un laboratorio dove si sperimentano i criteri essenziali dell'insegnamento»⁵⁴.

Effettivamente, come si è cercato di mostrare, nell'incontro con la fragilità, con forme estreme di disagio e di sofferenza, nell'ombra, sollecitata fino alla massima tensione, in questo «nonluogo»⁵⁵ totale qual è il carcere, la scuola mette alla prova se stessa e i suoi metodi. Facendosi contesto aperto, mai del tutto definito, nel contatto, nella dinamica della reciprocità, nella cura delle relazioni sottratte al potere. Nell'accompagnare gli studenti detenuti a essere garanti di quei sé riscoperti, di quei punti di vista

inediti sul mondo, di quelle “nuove” regole da ricondurre nel quadro più ampio – e contraddittorio, come si è visto – delle leggi di una società che ancora oggi considera la pena da infliggere a chi ha offeso nel suo diritto assoluto a esserci e ad applicarsi nell'infausto connubio di male fisico e morale, prodotto dalla sua stessa «razionalizzazione»⁵⁶.

Il suo straordinario e quotidiano costituirsi come «iperspazio»⁵⁷, come dimensione relazionale e cognitiva alternativa agli stati di dominazione imposti dalla reclusione, permette alla scuola in carcere di fare assumere alla stessa reclusione quella «concreta qualificazione», che consente a ogni studente detenuto di valorizzare il tempo scolastico come un tempo differente dal «tempo vuoto, ozioso, inutile, pesante, rischioso, prigioniero»⁵⁸ della pena detentiva. Un tempo dentro il quale provare a operare quella «risignificazione del proprio vissuto»⁵⁹, necessaria per costruire una pedagogia e un'etica della cura di sé⁶⁰, traducibile in un atteggiamento che impegni in prima persona a una graduale metamorfosi della propria visione del mondo e della propria personalità, non soltanto nell'ordine della conoscenza, ma anche e soprattutto in quello dell'essere.

La scuola in carcere, nel suo tentativo di collocarsi fuori dal soffocante quadro di nonsenso che la inscatola e la ricopre, si differenzia dalla “forma-scuola” tradizionale, nel solco di una frattura con i modelli didattici e organizzativi di quest'ultima, peraltro ascrivibili – come hanno mostrato gli studi di Goffman e di Foucault – allo stesso paradigma disciplinare che regola l'istituzione penitenziaria. Se ancora oggi, anzi, in questo tempo in modo particolare, la scuola ordinaria «chiede di essere ricreata e rigenerata»⁶¹ (e non semplicemente riformata), questo singolare esperimento di «deistituzionalizzazione»⁶² può forse essere preso come riferimento di un esercizio di pensiero capace di rivisitare radicalmente l'essenza dei nostri modi abituali di interpretare e concepire l'esperienza scolastica. Dice benissimo Albinati quando scrive:

«Bisognerebbe esportare i risultati dell'esperimento: quel che fallisce va abbandonato (per esempio, certi programmi ministeriali), quello che resiste alle altissime temperature o agli inverni carcerari, forse potrà funzionare anche fuori».

A patto, potremmo aggiungere, che tali «risultati» non vengano presentanti in termini prescrittivi, bensì nei termini, decisamente più problematici, di una riflessione appena dischiusa sui significati dell'esperienza diretta di chi partecipa a questo «esperimento». Una riflessione entro la quale la forma emergente della scuola in carcere potrebbe divenire, allora, una chiave interpretativa utile per interrogare (e forse per ripensare) la dimensione relazionale, didattica e organizzativa della scuola ordinaria. La dimensione entro la quale quest'ultima, alle volte, proponendosi come struttura autoritaria che respinge

chi fa più fatica ad adattarsi alle sue regole, tradisce il suo mandato formativo inclusivo, proprio secondo quello schema che puntualmente abbiamo ritrovato nei vissuti di molti studenti detenuti già allontanati dall'istituzione scolastica in età adolescenziale, con evidenti conseguenze sotto il profilo dell'avvio della carriera deviante.

ALBERTO GHIDINI
University of Bergamo

¹ Cfr. il contributo di Ivo Lizzola pubblicato in questo numero della rivista.

² È la definizione che abbiamo utilizzato in occasione di una parziale riconsegna dei risultati della nostra ricerca, a sottolineare la problematicità dell'ambiente all'interno del quale si declina l'esperienza della scuola in carcere. Il tema è stato affrontato durante il seminario “Scuola prigioniera. Un'esperienza di ricerca nella scuola della Casa Circondariale di Bergamo”, svoltosi il 14 dicembre 2015 nella Sala Conferenze del Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo.

³ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, [1960], Bompiani, Torino 1999, p. 315.

⁴ G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano 2008, p. 33.

⁵ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.

⁶ Cfr. il contributo di Silvia Brena pubblicato in questo numero della rivista.

⁷ Tale modalità riflettente – che sembra attivarsi in modo particolare nelle situazioni più controverse – viene peraltro proposta da molti autori come nuova epistemologia della professione docente. Si veda, su tutti: L. Mortari, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

⁸ Rispetto al problema della materialità di tale rischio, si rimanda qui a una serie di note metodologiche elaborate da Luigina Mortari e contenute in un saggio che introduce un'interessante ricerca qualitativa sul mondo scolastico, condotta dai ricercatori del Centro di Ricerca Educativa e Didattica dell'Università di Verona e finalizzata a mettere in luce le pratiche dell'insegnamento a partire dall'esperienza diretta dei docenti, senza sovrapporvi concettualizzazioni astratte riferite a competenze e funzioni (cfr. L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in Id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, pp. 1-44).

⁹ G. D. Fenstermacher, *The Knower and the Known: the nature of knowledge in research on teaching*, in «Review of Research on Teaching», n. 20, 1994, p. 12.

¹⁰ Esso viene evocato nel campo delle scienze umane e sociali, ogni qualvolta si voglia spiegare come il ricercatore possa provare egli stesso a praticare il punto di vista dei soggetti osservati.

¹¹ Cfr. E. Goffman, *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, [1974], tr. it., Armando, Roma 2001.

¹² Cfr. G. Tacconi, *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 31-32. Tacconi ricorda che in ogni ricerca qualitativa il metodo non è da intendersi mai come una formula o un protocollo rigido da seguire ciecamente, quanto come un insieme di linee indicative che si sviluppano a partire dai materiali raccolti, andando via via a configurare riferimenti e strumenti metodologici, nonché le traiettorie stesse dell'indagine. Per questo motivo una presentazione veramente esaustiva del metodo della nostra ricerca non è possibile in questa sede, poiché richiederebbe una descrizione molto dettagliata delle diverse fasi della ricerca, la quale, evidentemente, andrebbe a penalizzare l'analisi dei principali nuclei di significato emergenti. Ciò che tuttavia ci sembra utile precisare per sommi capi sono i presupposti metodologici a partire dai quali si è cercato di procedere, per poi proseguire illustrando in maniera molto sintetica come è avvenuta la raccolta e l'analisi dei dati.

¹³ Cfr. Y. S. Lincoln, E. G. Guba, *Naturalistic Inquiry*, Sage, London 1985.

¹⁴ Essa comprende non soltanto gli spazi fisici della scuola in carcere, ma anche quelli più “procedurali”, come le riunioni del corpo docente e le lezioni in aula.

¹⁵ Cfr. B. G. Glaser, A. L. Strauss, *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, [1967], tr. it., Armando, Roma 2009.

¹⁶ Vale a dire quel lavoro di campo consistente nell'osservazione diretta e partecipante del contesto e dei gruppi, nel nostro caso dei gruppi classe durante l'orario scolastico.

¹⁷ Cfr. F. Ronzon, *Sul campo. Breve guida alla ricerca etnografica*, Meltemi, Roma 2008.

¹⁸ *Ivi*, p. 11. L'espressione, spiega Ronzon, deriva da una certa modalità di ricerca diffusasi in campo antropologico a partire dalla fine del XIX secolo, quando i ricercatori iniziarono a recarsi fisicamente dalle persone alle quali erano interessati, limitandosi però a incontrarle nelle verande delle sedi istituzionali degli imperi coloniali, cioè fuori dai luoghi in cui queste stesse persone erano solite svolgere le loro attività quotidiane.

¹⁹ L. Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2006, p. 33.

²⁰ R. Curcio, N. Valentino, S. Petrelli, *Nel bosco di Bistorco*, Sensibili alle foglie, Roma 1994, p. 110.

²¹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, cit., p. 103.

²² Su come l'atteggiamento di ascolto dei ricercatori permetta ai soggetti della ricerca scolastica di assegnare un valore conoscitivo alle pratiche narrate e di riconoscersi in un certo senso come coautori di questa conoscenza, con un avvertibile effetto di *empowerment* personale e comunitario, si veda: L. Mortari, *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

²³ Cfr. M. Benasayag, *Una scuola per tutti in una società non per tutti?*, in «Animazione Sociale», n. 241, 2010, pp. 100-102.

²⁴ Cfr. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia – RCS, Milano 2002, pp. 202-219.

²⁵ Si tratta di studenti tirocinanti in Pedagogia del Dipartimento di Scienze umane sociali dell'Università degli Studi di Bergamo. Collaborando in maniera attiva al nostro percorso di indagine, Lara Granelli e Sabrina Pazzi hanno svolto l'attività di Tirocinio di Eccellenza (TdE) prevista dal corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche, mentre Luigi Mucelli ha portato a termine l'attività di Tirocinio Curricolare compresa nel piano di studi del corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione. Cogliamo qui l'occasione per ringraziare Lara, Sabrina e Luigi per il loro straordinario apporto alla ricerca, mettendo in risalto la serietà, la professionalità e la cura con cui hanno affrontato il lavoro sul campo.

²⁶ Sul piano metodologico, un riferimento cruciale è stata l'osservazione ravvicinata a cui fa riferimento Max Van Manen: Id., *Researching Lived Experience. Human Science For An Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, New York 1990.

²⁷ Cfr. S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma 2007.

²⁸ C. Musumeci, G. Ferrero, *L'assassino dei sogni. Lettere fra un filosofo e un ergastolano*, Stampa Alternativa, Roma 2014, p. 6.

²⁹ Cfr. P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

³⁰ I. Lizzola, In dialogo: saperi e progetto di vita, in L. Corradini, W. Fornasa (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003, p. 212.

³¹ Sulla centralità della produzione discorsiva in rapporto all'azione, si vedano: G. Pagliaro, B. Dighera, *Le parole e le storie in psicoterapia: il cambiamento attraverso la pratica discorsiva*, in R. Harré, G. Gillett (a cura di), *La mente discorsiva*, Cortina, Milano 1996, pp. 240-276; G. De Leo, A. Gnisci, *Psicologia discorsiva e psicologia dell'azione: come superare l'antinomia tra il dire e il fare*, in *ivi*, pp. 279-295.

³² L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 137.

³³ L. Mortari, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Cortina, Milano 2008, p. XII.

³⁴ E. Dolcini, *La 'rieducazione del condannato' tra mito e realtà*, in V. Grevi (a cura di), *Diritti dei detenuti e trattamento penitenziario*, Zanichelli, Bologna 1981, p. 57.

³⁵ Cfr. C. Sarzotti, *Codice paterno e codice materno nella cultura degli operatori penitenziari*, in A. R. Favretto, C. Sarzotti (a cura di), *Le carceri dell'AIDS. Indagine su tre realtà italiane*, L'Harmattan, Torino 1999.

³⁶ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit., p. 119.

³⁷ M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, [1990], tr. it., Edizioni Lavoro, Roma 2001, p. 9.

³⁸ Cfr. G. Lapassade, *L'analisi istituzionale: gruppi, organizzazioni, istituzioni*, tr. it., Isedi, Milano 1974.

³⁹ A tal proposito, si rimanda il lettore all'appassionata riflessione di Claudia Mazzucato su reciprocità e pena: Id., *Consenso alle norme e prevenzione dei reati. Studi sul sistema sanzionatorio penale*, Aracne, Roma 2005, p. 119.

⁴⁰ Da intendersi, qui, in senso foucaultiano, non tanto come «relazioni di potere» e quindi come veri e propri «stati di dominazione», bensì come «giochi strategici» in cui «gli uni tentano di determinare la condotta degli altri, i quali rispondono cercando di non lasciare che la loro condotta venga determinata o cercando di determinare, di rimando, la condotta dei primi» (cfr. M. Foucault, *Dits et écrits (1954-1988)*, tome IV: 1980-1988, Gallimard, Paris 1994, p. 729).

⁴¹ G. De Leo, P. Patrizi, *Trattare con adolescenti devianti. Progetti e metodi di intervento nella giustizia minorile*, Carocci, Roma 1999, p. 36.

⁴² L. Mortari, *Agire con le parole*, in Id. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008, p. 29.

⁴³ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, [1975], tr. it., Einaudi, Torino 1976.

⁴⁴ Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 1986.

- ⁴⁵ Cfr. E. Goffman, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, [1961], tr. it., Einaudi, Torino 2001.
- ⁴⁶ Recentemente, durante un seminario intitolato "Amministrare la pena, amministrare la sofferenza", svoltosi il 20 aprile 2016 presso l'Università degli Studi di Bergamo e inserito in un ciclo di incontri sulla giustizia riparativa organizzato e promosso dalla cattedra di Pedagogia della marginalità e dei diritti umani, Maria Inglese, psichiatra del Carcere di Parma, rifacendosi al lavoro di Gregory Bateson *Verso un'ecologia della mente* (1972), ha problematizzato come «doppio vincolo istituzionale» l'incongruenza di fondo tra il livello del discorso medico (in cui si parla di liberazione dal sintomo) e quello del contesto in cui questo discorso viene enunciato (il carcere, un contesto di non libertà).
- ⁴⁷ Cfr. I. Illich, *Descolarizzare la società*, [1971], tr. it., Mondadori, Milano 1972.
- ⁴⁸ Cfr. I. Lizzola, *A scuola per ascoltare ciò che nasce*, in P. Mottana (a cura di), *L'immaginario della scuola*, Mimesis, Milano 2009, pp. 147-158.
- ⁴⁹ A. Baratta, *Criminologia critica e critica del diritto penale*, Il Mulino, Bologna 1982, p. 186.
- ⁵⁰ A. Moro, *I volti della giustizia*, in «Scuola Formazione», nn. 11-12, 2015, p. 19.
- ⁵¹ P. Mottana, *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano 2011, p. 6.
- ⁵² I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma 2009, p. 43.
- ⁵³ *Ibidem*.
- ⁵⁴ Si veda lo scritto a firma di Albinati, pubblicato in rete all'indirizzo: <http://www.ecn.org/filiarmonici/albinati.html>, sotto il titolo di *Insegnare in galera è un'opera contraddittoria*.
- ⁵⁵ La nota definizione di Marc Augé è qui utilizzata per indicare il carattere di "luogo senza latitudine" dell'istituzione carceraria, la cui funzione repressiva, il più delle volte, non richiamando altro che se stessa, non consente a chi è recluso di provare a pensarsi e a costruirsi in maniera differente (cfr. M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, [1992], tr. it., Elèuthera, Milano 2009).
- ⁵⁶ Cfr. L. Alici (a cura di), *Il diritto di punire. Testi di Paul Ricoeur*, Morcelliana, Brescia 2012.
- ⁵⁷ È la parola che prendiamo a prestito da Andrea Zanzotto, adoperata dal poeta dal 1977 per chiosare l'afflato pedagogico di Pier Paolo Pasolini (cfr. A. Zanzotto, *Pedagogia*, in «Communitas», n. 49, 2011, pp. 67-79).
- ⁵⁸ P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino 2013, p. 230.
- ⁵⁹ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, cit., p. 43.
- ⁶⁰ Cfr. M. Foucault, *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in Id., *Archivio Foucault 3. 1978-1985. Estetica dell'esistenza, etica, politica*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1998, pp. 273-294.
- ⁶¹ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, cit., p. 10.
- ⁶² Cfr. E. Cocever, A. Canevaro, *Introduzione*, in A. Vasquez, F. Oury, *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, [1970], tr. it., Erickson, Trento 2011.

Rappresentazioni e visioni sulla scuola in carcere: l'esperienza della Casa circondariale di Bergamo

Ideas and visions about the school in prison: the experience of the Bergamo district prison

SILVIA BRENA

The essay, starting from a few interviews carried out in the research project 'La scuola in carcere', examines in depth the ideas about the functions and significance of school in the prison of Bergamo. The result is a framework in which school is recognized and valued as a flexible organizational model, for its positive influence on various levels of the prisoners-students' life and for the dialoguing ability with other contexts and professional workers involved in the treatment. However, it is essential to increase the exchange with these areas and reinforce the educational syllabus in order to engage also the most fragile prisoners.

«Non abbiate paura delle sbarre
che segnano il tempo
con mani di rapina
– vi ruberanno
forse i sospiri
d'amore,
entrerà la paura nel vostro sangue
che poi moriranno altri fiori,
ma voi, come figli di Dio
come fiori abituati a morire
andrete oltre le sbarre
forti sempre
dei vostri pensieri».

(Ai cari detenuti del carcere di Bergamo, Alda Merini¹)

Introduzione

All'interno del progetto di ricerca *La scuola in carcere*² si è dedicata una parte del lavoro a sondare le rappresentazioni sulla scuola attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate³ a interlocutori privilegiati delle aree presenti nell'organizzazione dell'Istituto di pena: l'area sanitaria, l'area della sorveglianza, l'area amministrativa e l'area

pedagogica. In ragione della prospettiva socio-educativa di confine tra 'dentro e fuori' si sono anche ascoltati referenti dell'UEPE⁴ e dell'Associazione carcere e territorio⁵ di Bergamo, soggetti fondamentali nell'accompagnamento dei percorsi di reinserimento sociale dei detenuti.

Le interviste, secondo le ipotesi di ricerca, sono servite sia per mettere a fuoco le culture presenti circa il ruolo dell'attività scolastica nello sviluppo dei percorsi trattamentali, sia ad integrare gli approfondimenti, tutti interni alla scuola, svolti con le osservazioni e i *focus group* nelle classi con gli studenti e gli incontri di ricerca-formazione con i docenti della scuola stessa. Le ipotesi sottese, supportate da una conoscenza decennale dell'istituto di pena⁶, sono state guidate dall'idea che la scuola avesse un buon grado di riconoscimento non solo tra i detenuti ma anche tra i soggetti coinvolti nei percorsi trattamentali, ma che fosse essenziale conoscerne meglio le singole e soggettive declinazioni, così come le significanze critiche. E dall'altro lato poiché, come sostenuto da molti, ogni carcere è un mondo a sé⁷, si riteneva che per comprendere le dimensioni formative

occorresse indagarne le specifiche configurazioni organizzative all'interno della Casa circondariale di Bergamo costruita, come ogni altro istituto di reclusione, intorno ai paradigmi culturali e strutturali dell'istituzionale totale⁸, in cui vigono regole e climi che sembrano essere in contraddizione con il senso e le funzioni della formazione stessa.

Le aree esplorate, attraverso una griglia di domande gestita flessibilmente, sono state le seguenti:

- il rapporto tra la scuola e l'istituzione carcere (nascita, cambiamenti interni, collocazione organizzativa)
- le visioni sulla scuola (funzioni, significati, rappresentazioni)
- la relazione tra la scuola e il percorso trattamentale (scambi tra area scolastica ed educativa, contributi alla osservazione scientifica della personalità, ecc.)
- la scuola e le sue correlazioni con le dimensioni organizzative, amministrative, burocratiche
- la scuola in relazione alle altre aree (altri percorsi/laboratori, sanità, sicurezza, ecc.)
- le visioni sui detenuti che frequentano la scuola (gli studenti e le loro attese, le competenze maturate, le specificità)

Gli interlocutori intervistati sono stati identificati come testimoni rilevanti in grado di rappresentare alcune direttrici culturali e organizzative rispetto alle aree di appartenenza:

- Direttore della Casa circondariale di Bergamo
- Responsabile dell'area pedagogica
- Responsabile dell'area infermieristica
- Responsabile del Sert Carcere
- Coordinatrice del Centro Provinciale Istruzione Adulti (ex Eda ora CPIA) presso la Casa circondariale di Bergamo
- Commissario di Polizia Penitenziaria in servizio presso Casa Circondariale di Bergamo
- Responsabile di sede UEPE Bergamo
- Vice Presidente dell'Associazione Comitato carcere e territorio
- Agente di rete⁹

I dati emersi dalle interviste¹⁰ prima sono stati analizzati in documenti singoli (ogni intervista è stata registrata e successivamente trascritta) e poi confrontati in un documento sinottico, in modo da rendere evidenti sia le ricorsività sia l'emergenza di significati singolari. In un'analisi di secondo livello si è cercato successivamente di interpretare e nominare le culture implicite ed esplicite sottese individuando alcune aree semantiche e categorie interpretative¹¹.

Le funzioni e gli esiti tra attese e rappresentazioni multidimensionali

Le percezioni e le letture rispetto alla scuola, alle sue funzioni e ai suoi esiti sono molto articolate e sono frutto di una altrettanto articolata conoscenza, maturata negli anni e attraverso i diversi posizionamenti organizzativi dei testimoni. Non si pone qui attenzione particolare alla singolarità e alla specificità delle visioni – ove, in ogni caso, ognuno tende a vedere gli aspetti preminenti connessi al mandato del proprio ruolo – ma osservare il quadro complessivo che, sostanzialmente, conferma quanto emerso già in alcune ricerche e studi¹² seppur con delle specifiche interessanti che sottolineeremo.

Riorganizzando le parole degli intervistati intorno alle aree semantiche costruite induttivamente possiamo osservare come si mostrino con particolare forza e ricorsività alcuni significati. Un primo aspetto corre lungo la direttrice dell'uso del tempo: ozio vs tempo produttivo.

«Ora che le celle sono aperte la questione non è cambiata. I detenuti vanno comunque a scuola, credo che l'ozio non piaccia a nessuno». (Responsabile area pedagogica)

«La cosa fondamentale, l'obiettivo primario era di passare da una logica di ammazzamento del tempo a un vivere il tempo di detenzione. Cercare quindi di utilizzare il tempo passato in carcere (che noi ci auguriamo sia sempre il più breve possibile, noi solitamente non crediamo nella funzione rieducativa del carcere) nel modo più costruttivo possibile. Sicuramente la scuola in senso ampio contribuisce a fare ciò». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

«La mia sensazione è che non vadano a scuola solo per impegnare il tempo, secondo me è stata fatta la scelta di trovarsi lì». (Responsabile Sert Carcere)

« [...] consente di usare al meglio del tempo che sarebbe improduttivo e passivo. Impegna e dà dei frutti». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

Buffa ce lo ricorda: «l'inserimento scolastico rappresenta anche la possibilità di meglio sopravvivere nello spazio coatto del carcere, caratterizzato dall'ozio e dalla chiusura fisica»¹³. In carcere le giornate sono ancora più lunghe se non si fa niente, se si rimane in cella o si vaga nei corridoi e si rischia di «castellare»¹⁴ ossessivamente. Il tempo, nella costrizione del disimpegno, perde ulteriormente di significato. Purtroppo non sembra essere alla portata di tutti tenersi occupati, partecipare alle attività proposte (che, appunto, non è detto abbiano la possibilità di coinvolgere tutti) e così il tempo scivola pericolosamente e unicamente verso l'attesa: del processo, di un colloquio con un familiare o con l'avvocato, di una lettera, del fine pena. Il carcere espropria i detenuti del tempo e dello spazio¹⁵ ma può diventare anche luogo in cui, attraverso alcune attività formative, riflessive e trattamentali, il tempo stesso, almeno in piccola parte, si possa riavviare. E la scelta di tornare a scuola (poiché non è un obbligo), se vissuta non solo in ottica strumentale, può condurre alla riapertura di spazi di libertà, di riappropriazione del tempo ove sembra non essere possibile.

Un secondo elemento può essere delineato intorno all'area della socializzazione e, più nello specifico, di una socializzazione che favorisca la costruzione di dinamiche diverse, la conoscenza tra diversi e la condivisioni di alcuni 'valori civili':

«La scuola qui è un momento comunque di aggregazione per la varietà delle offerte (teatro, ceramica, avviamento alla lingua italiana...), c'è tutta una varietà di corsi e motivatori che l'hanno fatta diventare non più un'attività strumentale all'uscita, ma un momento di aggregazione della vita di tutti i giorni. Negli altri carceri non è sempre così. È giusto che ci sia una certa libertà all'interno della partecipazione alla scuola». (Direttore Casa circondariale)

«Questa è la mia percezione: [la scuola è] un aspetto determinante nell'ambito della persona. L'area sanitaria rappresenta uno specchio, l'area sicurezza un

altro specchio, un grosso specchio rappresenta la scuola: perché io la vedo anche come una valvola di sfogo del 'mi tolgo dal corridoio', mi tolgo da alcune dinamiche dove imparo qualcosa che è bene che non impari. Se vado a scuola, sono meno disturbato da altre dinamiche. E poi, visto che i detenuti vengono da diverse etnie, da diverse culture e religioni hanno una disinformazione di base; quindi è importante il percorso di alfabetizzazione e la scoperta di alcuni valori e parole e di cosa noi andiamo ad assegnare come valore a quella parola». (Responsabile area infermieristica)

«Porta elementi di conoscenza, spunti di riflessione, che non è tanto l'imparare la storia e la geografia ad esempio, ma è proprio offrire un'opportunità concreta di stare in gruppo, all'interno della classe di confrontarsi e rapportarsi [...]. Inoltre la possibilità di confrontarsi con persone diverse dal compagno di cella è uno dei fattori che spingono a frequentare le lezioni». (Responsabile area pedagogica)

Andare a scuola significa inserirsi in un'attività ed entrare a far parte di un gruppo che «consente l'ampliamento della propria rete relazionale e, di conseguenza, una maggiore protezione rispetto ad una situazione di isolamento»¹⁶. Inoltre la finalità risocializzante è parte fondante del trattamento rieducativo e, più in generale, del trattamento penitenziario come insieme di principi, norme e modalità che regolano la privazione della libertà personale¹⁷. C'è un preciso mandato che chiede di muoversi, nella proposta di attività e approcci, verso la conservazione e l'apprendimento di attitudini sociali¹⁸, considerando la socializzazione un processo mai finito e molto dipendente dal contesto sociale¹⁹. Questi aspetti sono ancor più importanti in considerazione della maggior parte delle biografie dei detenuti²⁰: storie di marginalità, di disagio, di devianza, di dipendenza, di anomia. Dati i vincoli dell'attuale sistema penitenziario ricordiamo però che molta letteratura scientifica si chiede come l'istituzione carcere, con queste risorse e con i vincoli che ben conosciamo, possa riuscire a 'rieducare' veramente o, invece, rischi di essere solo strumento di rimozione e contenimento²¹ delle vite di scarto che si propone di recuperare. L'affermazione del principio riabilitativo, contenuta nella riforma dell'ordinamento penitenziario (legge 354/1975), è collegata ad un'immagine progressista della pena detentiva basata sulla «convizione di poter

rieducare, pur in un contesto primariamente punitivo, attraverso l'impiego di forme di reazione al crimine non puramente negative e la necessaria disponibilità sociale a riattivare un rapporto di fiducia con chi ha infranto la legge»²².

Certamente dal punto di vista dell'amministrazione carceraria la scuola rappresenta una «risorsa importante perché permette di gestire più agevolmente le persone detenute che risultano meno reattive alla detenzione grazie all'impegno profuso nei corsi»²³. Dal canto nostro, continuando la riflessione rispetto alla Casa circondariale di Bergamo, si conferma la lettura sul comportamento aggiungendo il raggiungimento di una minore conflittualità sia tra reclusi sia nei confronti dell'istituzione.

«Si è notato il contributo che la scuola ha dato in termini comportamentali, di ritorno a livello di disciplina dei detenuti. Un detenuto che frequenta stabilmente la scuola difficilmente ha un conflitto con le istituzioni, o si ritrova all'improvviso a compiere delle azioni indisciplinate [...]. All'interno delle sezioni i detenuti vivono una convivenza forzata, spesso estremamente conflittuale e il detenuto impegnato nella scuola decisamente abbatte i propri conflitti con gli altri, proprio perché il detenuto che frequenta una classe è costretto a sedere accanto ad un detenuto che non conosce di cultura diversa, quindi ne nasce un confronto all'interno di un'aula, e su questo va fatto un plauso a tutti gli insegnanti che hanno una capacità stimolativa eccezionale». (Commissario di Polizia Penitenziaria)

«Io non ho più avuto bisogno, da alcuni anni, di organizzare le classi tenendo conto dell'etnia. Come sempre il tempo è il miglior medico per certe cose: ha messo in condizione loro di non poter scegliere, nemmeno con chi stare in cella ormai [...]. La scuola ha sicuramente aiutato, rompendo il meccanismo di chiudersi in un gruppo, ciò non significa che non si debba stare sempre attenti. Ora si fanno le battute un tempo si picchiavano. Secondo me anche l'insegnante deve essere molto attenta su queste situazioni, deve essere brava a smorzare, anche di fronte alla fatica». (Coordinatrice CPIA)

Forzando con una considerazione potremmo chiederci se questo sia sempre positivo: lo è certo rispetto alla gestione e se piano piano si introiettano dei valori, dei significati, dei ripensamenti su di sé e non solo dei comportamenti

adattivi; facciamo però nostra una riflessione proposta anni fa da Luigi Pagano, allora direttore del carcere di San Vittore: «la mia preoccupazione è piuttosto il silenzio. Non succede nulla nelle carceri e quindi la società non si preoccupa»²⁴. Eppure, nel gioco di reciproca funzionalità²⁵ talvolta solo iniziale (partecipare ai corsi scolastici consente ai detenuti di avere anche una certa considerazione dall'amministrazione penitenziaria e dalla magistratura di sorveglianza e, come detto, per l'amministrazione, avere reclusi impegnati è positivo perché abbassa i livelli di reattività), si possono costruire aperture, spazi di riflessione e di revisione rispetto a sé che fanno parte proprio delle finalità del percorso trattamentale:

«Mi sono fatta l'idea che è un'opportunità molto importante che una persona può incontrare in carcere. Nelle persone che ho seguito in osservazione e che frequentavano la scuola ho visto una maggiore apertura ad esprimere dei propri vissuti, ma anche una maggiore criticità rispetto a quello che avevano commesso, al loro percorso di vita. Quindi sicuramente dà degli strumenti importanti, così come fuori: penso che dentro sia uguale, forse amplificato dal fatto che uno dentro poi interrompe con una serie di contesti, di relazioni, quindi a maggior ragione il rapporto con gli insegnanti e col gruppo classe è ancora più importante, dà stimoli di riflessione». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

«Consente di affrontare argomenti di approfondimento e discussione con i docenti, che sono persone qualificate, ampliando quindi le proprie vedute, per rivedere anche loro stessi e il loro passato, e iniziare a vedersi in un'ottica diversa, con obiettivi diversi e considerare anche degli aspetti peculiari della loro vita, come ad esempio i rapporti, la genitorialità e la loro esperienza di figli e in generale la loro vita fino al reato». (Responsabile area pedagogica)

Spazi di revisione che, appunto, possono essere accompagnati dall'azione educativa e formativa degli operatori che a vario titolo sono coinvolti. Il vantaggio della scuola è il suo essere momento quasi quotidiano per gli studenti e con la possibilità, e lo vedremo, della costruzione di relazioni significative e – per quanto possibile entro i vincoli di un'istituzione totale – di fiducia con i docenti che si alternano nelle varie lezioni. Dove si apre riflessività e soggettivizzazione forse significa che la

persona è diventata protagonista e non oggetto passivo della vicenda sanzionatoria: «solo se nel tempo si apre la possibilità di ritrovare sé stessi nella forza e per la forza della colpa, si evita quella astrattezza e impersonalità, quella solitudine passiva che cristallizza e svuota le persone autrici di reato e il loro tempo di vita»²⁶. Così la scuola contribuisce a sviluppare un percorso di responsabilizzazione e protagonismo:

«Stamattina stavo parlando con un detenuto che sta frequentando il quinto anno della scuola superiore che ha chiesto di parlare con me perché era preoccupato, perché finisce la pena nel mese di aprile, e non sapeva come terminare l'anno scolastico: non si preoccupava dei soliti desideri che una persona che è stata detenuta per lungo tempo ha, ma piuttosto di come terminare il suo percorso di studi. E questa secondo me è la miglior risposta alla domanda "cosa si portano a casa?"». (Commissario di Polizia Penitenziaria)

Infine giungiamo all'area di significato più preminentemente scolastica, l'area dello sviluppo delle competenze e la scoperta di risorse. Abbiamo scelto di porlo al termine un po' simbolicamente perché anche nei colloqui con gli interlocutori questi aspetti sono emersi, certamente, ma non in maniera così evidentemente prioritaria; dall'altro, riferendoci ai *focus group* e alle osservazioni svolti con gli studenti detenuti²⁷, gli stessi allievi sembrano aver dato più valore ad aspetti relazionali e motivazionali trasversali e, comunque, le competenze acquisite sono lette con quelle chiavi. Forse perché, in carcere, la scuola, come altre attività, assume una torsione di significato:

«Il grosso del lavoro scolastico consiste nel creare competenze di tipo trasversale e ancora adesso questa secondo me è la *mission* della scuola anche fuori». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

«C'è un miglioramento delle competenze dei detenuti, anche perché la scuola si occupa dell'organizzazione di corsi tecnico-professionali, sicuramente quindi si portano a casa una competenza che prima non avevano. Ma anche la voglia di raggiungere questa competenza». (Commissario di Polizia Penitenziaria)

«La cosa che ho notato è che diversi detenuti incominciando a frequentare la scuola hanno poi incominciato a scrivere e addirittura a partecipare ai

vari concorsi letterari che la scuola organizza. Loro stessi si stupiscono di queste capacità artistiche (nello scrivere, nel disegnare, nel comporre poesie...) che vengono loro riconosciute e che magari prima di entrare in carcere non avevano neppure pensato di sperimentare». (Agente di rete)

«Vedo molti stranieri entrare in carcere e la maggior parte di loro, per essendo in Italia da qualche anno, si trovano ad un livello elementare nell'uso del linguaggio e nel momento in cui viene loro proposto un corso di alfabetizzazione, solitamente accettano di buon grado». (Agente di rete)

Nuovamente, anche i corsi di alfabetizzazione non sono solo i luoghi in cui assimilare la lingua²⁸ ma spazi in cui porre richieste di informazioni ai compagni più esperti oppure agli insegnanti 'mediatori'; in cui apprendere quelle parole funzionali ad ottenere qualcosa e a comprendere meglio il contesto specifico del carcere. L'insegnamento delle discipline ha come obiettivo trasversale da un lato il recupero di conoscenze perdute e, dall'altro, proprio a partire da queste, la maturazione di competenze e abilità inedite. Competenze che riguardano una nuova possibilità di apprendere²⁹ e di riflettere da giocare nel quotidiano di detenzione ma, soprattutto, in un futuro di libertà e di ri-inizio di un progetto di vita e di speranza, come sottolinea uno degli intervistati:

«Io dico sempre che tutte le attività all'interno del carcere sono delle occasioni grazie alle quali la persona può scoprire delle proprie risorse e quindi di formulare un vero e proprio progetto di vita per il futuro. Sono dei fili di speranza intorno ai quali una persona può tornare a pensare che vale ancora qualcosa, che la partita non è chiusa del tutto, che ha ancora delle carte da giocare. Che si tratti di impadronirsi della lingua italiana o di acquisire degli elementi di conoscenza e riflessione o imparare ad avere un rapporto diverso con il proprio corpo, credo che tutte queste attività possano rappresentare dei modi di vivere un tempo, che generalmente è sprecato, cercando di non farlo diventare un periodo di ansia pesantissimo ma di ancorarlo a delle possibili prospettive future». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

La scuola può avere la possibilità di consolidare una sorta di nuovo potere soggettivo³⁰ pur tenendo conto che ci si trova di fronte ad adulti in stato di detenzione, segnati da

livelli di vulnerabilità più o meno forti e che portano l'esigenza di reinserirsi socialmente. Queste condizioni esigono livelli altissimi di cura e attenzione al processo formativo, alle ambivalenze, alle resistenze, alle cadute. Per tenere aperta la speranza occorre continuamente lavorare sul difficile equilibrio tra acquisizione di competenze 'spendibili' e riflessività su di sé³¹ e sulla capacità di orientarsi in una società che non sarà mai del tutto capace di accoglierli quando usciranno. La questione che però si è rilevata nella Casa di circondariale di Bergamo, e che si ritiene attraversi anche il panorama nazionale, è la tendenza sempre più evidente in termini numerici, della presenza di «ultimi» – come ci ha raccontato la responsabile dell'area pedagogica – di giovani, spesso stranieri, molto deprivati, segnati da percorsi di abuso e da disagi psicosociali elevati, che sembrano non avere le basi da cui ripartire e su cui costruire strumenti per una progettazione consapevole di sé. E sono spesso coloro i quali non arrivano nemmeno alla porta della scuola oppure non riescono a dare la continuità necessaria. Cosa fare con queste biografie?

Le specificità del modello organizzativo

Quello su cui può essere opportuno soffermarsi, sempre provando a tenere ferma l'ipotesi della peculiarità di ciascun carcere³², è la dimensione organizzativa della scuola nella Casa circondariale di Bergamo, per mettere in luce possibili correlazioni tra specificità, processualità, culture sottese e impatto sulla vita degli studenti detenuti. Il primo tratto distintivo della scuola in oggetto, come ci è stato raccontato, consiste nel fatto di essere un Centro Provinciale per l'istruzione degli adulti (ex Eda) presso la Casa circondariale di Bergamo:

«La peculiarità di Bergamo è che è stato creato un centro EDA interno al carcere. In tutti gli altri istituti è successo che i centri EDA sono sul territorio, e alcuni degli insegnanti del centro EDA un certo numero del loro monte ore lo vanno a fare all'interno del carcere. A Bergamo invece, siccome i detenuti erano già 500 circa, il Provveditore riscontrò ai tempi che l'utenza era pari ad un centro EDA esterno, quindi formò un centro EDA autonomo. Quindi i docenti che sono qui, non condividono il loro monte ore con nessun'altra

scuola, ma viene fatto tutto all'interno». (Responsabile area pedagogica)

Questo aspetto è significativo sia, in certo senso, per l'investimento simbolico e professionale da parte dei docenti (essere insegnanti esclusivamente in carcere), sia per alcuni livelli di autonomia che il Centro può esercitare dal punto di vista delle scelte, adattandosi molte alle pieghe organizzative dell'istituzione e alle tipologie di studenti che presentano sofferenze, percorsi biografici fortemente disagiati e segnati dal reato.

La scuola a Bergamo si dipana dal lunedì al venerdì, con lezioni alternate per i vari gruppi sia la mattina sia il pomeriggio sino alle ore 16, in modo da sfruttare il più possibile le poche aule disponibili nelle varie sezioni.

«Alla scuola è stata chiesta flessibilità, capacità di adattamento alle diverse e variegate esigenze, tant'è vero che il modello di scuola che si è andato costruendo è stato un modello aderente e capace di rispondere ai bisogni che ogni detenuto porta con sé [...]. Non bisogna sottovalutare il fatto che sebbene noi parliamo di carcere in modo generico, in realtà esistono tante carceri (femminile, i protetti, adesso il penale...), il fatto quindi di riuscire attraverso un lavoro organizzativo a assicurare a tutte le realtà presenti nel carcere delle offerte formative flessibili e coerenti è un grande passo in avanti che la scuola ha fatto». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

I corsi vanno dall'alfabetizzazione, alla scuola secondaria di primo grado, al biennio di secondaria di secondo grado, sino alla possibilità di proseguire verso la maturità. Si sono infatti costruite nel tempo diverse convenzioni, come spesso succede, per articolare l'offerta formativa, come con un Istituto tecnico commerciale in modo da avere il contributo di docenti delle aree disciplinari più specialistiche e non fare esami esterni a fine anno (salvo per l'esame di stato). Esistono anche convenzioni con l'Università di Bergamo, soprattutto in relazione agli studi economici e socio-educativi. Fanno parte del sistema dell'istruzione anche corsi di varie tipologie che vengono avviati in base però alle risorse e all'attivazione di progetti: ceramica, teatro, lavorazione del legno e altri corsi professionalizzanti.

Essendo Casa circondariale la scuola è abituata a fare i conti con un alto *turn over*:

«Questo impianto scolastico copre una fetta molto importante dei detenuti, perché abbiamo una media di 200 iscritti su una popolazione di circa 500, senza dimenticare che è una Casa circondariale, dove i detenuti sono quindi in attesa di giudizio, che porta ad avere un *turn over* altissimo, se è vero che mediamente ci sono 500 detenuti in un anno solare girano però 1000 persone». (Responsabile area pedagogica)

Chiaramente non è possibile coinvolgere i detenuti che trascorrono in carcere solo pochi giorni, ma occorre farlo con chi, in attesa del giudizio, passa mesi e mesi. Il *turn over* ha un impatto continuo sulla vita quotidiana e la scuola ha trovato alcune modalità per gestirlo: da un lato ammettere come uditori studenti che si sono inseriti ad anno scolastico avviato da tempo, dall'altro organizzare le attività scolastiche in moduli concatenati, in modo da offrire dei 'pacchetti di istruzione' con una loro autonomia e significatività e che, messi in sequenza, possano comporre l'anno scolastico.

A nessuno, quindi, viene negata la possibilità di accedere all'istruzione perché la scuola viene considerata a pieno titolo nell'attività trattamentale anche se, nei fatti (e lo approfondiremo), non è così facile favorire uno scambio continuo tra la scuola e l'istituzione carcere in quanto tale: ci sono processi, strutture e culture che hanno bisogno di continua manutenzione per dialogare fluidamente. Sottolineiamo il termine 'dialogare' perché uno dei rischi è che la scuola si viva estranea all'istituzione in cui, in realtà, esercita il proprio mandato e che percepisca di essere in sudditanza rispetto alla logica penitenziaria³³ ma «un'attività trattamentale svolta all'interno di un istituto penale non può viverci quale 'esterna' al contesto e alle sue logiche»³⁴, e tale riflessione si allarga, in generale, al nesso tra formazione e organizzazione in qualsiasi contesto³⁵.

Se questo è vero significa anche che una scuola ben funzionante ha le ricadute positive che abbiamo visto nel precedente paragrafo, ma richiede un impegno, non solo da parte degli insegnanti, nel sostenerne le agibilità.

«In questi anni abbiamo anche noi superato il trauma organizzativo grazie ad un costante e molto positivo confronto con la scuola, in tutte le sue evoluzioni. Però la scuola ha anche affinato le proprie armi, nel senso

che oggi difficilmente noi troviamo uno studente detenuto che frequenta la scuola solo per evitare di stare in cella. Un detenuto che frequenta la scuola viene controllato in termini di comportamento scolastico, e la scuola invita e stimola tutti i detenuti a frequentare la scuola in maniera seria». (Commissario di Polizia Penitenziaria)

L'immagine del trauma è cristallina poiché il Commissario intendeva dire che per gli addetti alla sicurezza la scuola rappresenta un impegno: aprire i cancelli, verificare gli spostamenti dei detenuti, accompagnarli, chiamarli nel caso non si presentino, ecc. E tutto ciò spesso può creare nervosismi e frizioni non solo con i detenuti, ma anche tra operatori³⁶. Pur cogliendone gli aspetti positivi sul comportamento, gli adeguamenti organizzativi non sono stati e non sono indolori, e probabilmente quello che si è sperimentato, spinto dai ruoli apicali, è il cercare di lavorare insieme per abbassare le tensioni e aumentare la responsabilità del detenuto. Si è trovata così corrispondenza di interessi³⁷ tra la scuola e l'area della sicurezza, anche perché non così raramente ci sono dei comportamenti deresponsabilizzanti da parte dei ristretti, che però sono proprio gli elementi su cui è necessario lavorare in termini psicologici, sociali ed educativi affinché gli stessi si riappropriino di parti di sé. Forse può però risultare paradossale parlare di processi di ricostruzione della responsabilità³⁸ in una istituzione totale³⁹ i cui tutti gli aspetti della vita di una persona sono controllati e soggiacenti ad autorità, in cui il rischio di mortificazione e spoliatura dell'identità è quasi insito negli stessi meccanismi di funzionamento. Ciò significa che l'istituzione deve continuamente stare in guardia da se stessa e alimentare processi auto-osservativi e auto-riflessivi quantomeno per contenere le proprie spinte alienanti.

In ogni caso ad inizio delle attività scolastiche (e/o quando il detenuto entra in carcere) viene dato avviso e chi è interessato, seguendo il rituale uguale per tutti gli istituti, fa la 'domandina' chiedendo di poter partecipare. Gli insegnanti chiamano poi ad un colloquio conoscitivo tutti e verificano la loro richiesta anche attraverso un test per valutare il livello scolastico o il corso a cui orientare il potenziale studente. Come detto esistono anche corsi monografici, di singole materie, a cui eventualmente si

invitano gli aspiranti studenti: tali corsi rappresentano talvolta una prima occasione per trasformare la mera curiosità in un coinvolgimento più importante e continuo. E ciò avviene, a detta degli intervistati, soprattutto grazie alle capacità dei docenti di interessarli e di porre le basi per una relazione che diventa anche d'aiuto. Eppure sulla diversificazione dei corsi e dell'offerta formativa, resa molto difficile dalla carenza di spazi e di risorse, occorre ancora lavorare molto secondo il Direttore:

«La grossa difficoltà è strutturale. La poca possibilità di diversificare i corsi, monografici o altro... Rischiamo che una scuola solo nozionistica vada in una direzione non più aggregativa e educativa, ma solo di apprendimento, e il carcere non ha tutta questa necessità di sfornare diplomati. Con i corsi monografici si riuscirebbe a recuperare più detenuti, a farli partecipare di più. E non sono per forza quelli che frequentano la scuola: riesci a agganciare i detenuti sulla base della curiosità. Con i corsi monografici entri nelle loro aree di interesse». (Direttore Casa circondariale)

La questione culturale sottesa è il modo di intendere la scuola e le sue funzioni. Stando per un attimo nella polarizzazione concettuale «educare o istruire?»⁴⁰ la correlazione è evidente nella misura in cui proprio i contenuti disciplinari e culturali diventano un traino nella costruzione della relazione educativa e, nel caso specifico della scuola in carcere, rappresentano in particolare un oggetto terzo in grado di non sovraesporre docenti e studenti detenuti in una relazione troppo immediata, soprattutto emotivamente. Il modello che si intravede è quello di una scuola che sia educazione degli adulti, non centrata su nozionismi, che tenga conto delle storie individuali e che sostenga nel rifondare alcuni valori sociali (il rispetto, la legalità, l'onestà...). Prioritaria non sembra essere la professionalizzazione in senso stretto ma il recupero di una 'base' di valori e di capacità riflessiva su di sé su cui poter (ri) costruire i progetti di vita.

«Ci siamo battuti fin dall'inizio perché fosse una scuola vera per adulti e non per lavoratori (all'inizio erano corsi per lavoratori, ma non ci serviva, ci serviva un'educazione permanente per adulti). Quando si parla di istruzione non si parla solo di nozionismo, ma anche di una cultura della legalità, del rispetto degli altri». (Direttore Casa circondariale)

«Io credo che il modello di scuola che in carcere è stato costituito sia un modello che fa della formazione della persona il proprio punto di forza. Insomma non 'la scuola è questa e tu ti adatti' ma la scuola si impegna per una lettura dei bisogni e partendo da questi cerca di offrire delle proposte articolate [...]. Un altro punto di forza è quello di avere costituito un modello di scuola non basato sugli apprendimenti ma su sull'acquisizione di abilità e competenze e su una rivisitazione del proprio vissuto, della propria esperienza, del proprio passato. La scuola in carcere dovrebbe fornire degli spunti di riflessione». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

È anche un approccio che cerca di favorire continuamente la relazione tra dentro e fuori, e ciò si traduce con l'intenzione progettuale di portare all'interno delle lezioni, o in situazioni più allargate seminari – quando è fattibile (e nelle dichiarazioni si scorge il bisogno di potenziamento) – esperienze, testimonianze, approfondimenti in modo da portare continuamente 'il fuori dentro', con i suoi dati di realtà, con le possibilità e i vincoli in modo da decostruire pregiudizi, stereotipi e meccanismi di auto-justificazione che tra i reclusi circolano e si alimentano.

In questo senso la scuola cresce come spazio di accoglienza, di riconoscimento delle soggettività, di possibile riscatto⁴¹ e per accompagnare questo processo lungo e complesso, ha bisogno di costruire progressivamente con i detenuti patti di responsabilità e di trasparenza (non si dà tutto subito, in partenza), anche su come si sta a scuola, su quello che si riesce ad acquisire, senza per questo essere escludenti:

«Altro punto di forza è il fatto che non si regala nulla a nessuno, se ci sono requisiti e competenze vai avanti, dalle altre parti ciò non avviene, e lo possiamo verificare con i detenuti che arrivano dagli altri istituti, questo è controproducente per la persona, perché se non gli dai dei dati di realtà concreti, come puoi parlare di rieducazione?». (Responsabile area pedagogica)

Il modo di muoversi della scuola cerca anche, come detto, di tenere dei fili sottili con ciò che sta fuori e che verrà dopo il carcere. Lavorare con il territorio significa anche tessere continuamente relazioni con i soggetti che lo

abitano, con istituzioni, associazioni, cooperative, volontariato, ecc. poiché occorre far prendere contatto con ciò che c'è nel territorio, a volte anche solo come esempio (tanti detenuti non abitano nella provincia di Bergamo), per dare strumenti per orientarsi, per far capire come muoversi o per allentare pregiudizi. In questo la scuola non è da sola ovviamente:

«La scuola ha anche un altro compito, quello di mettere a contatto il detenuto con tutta una serie di operatori, realtà culturali e del volontariato, attività sportive presenti sul territorio. Una delle cose a cui bisogna cercare di contribuire è il continuo contatto tra dentro e fuori, facendo in modo che sia quasi quotidiano, in modo tale che non si improvvisi una volta usciti». (Coordinatrice CPIA)

«Su richiesta della scuola abbiamo fatto delle presentazioni agli studenti per presentare loro le varie opportunità lavorative che la nostra associazione propone, sempre con l'accortezza di non creare aspettative spropositate e quindi specificando in modo chiaro come e quando avrebbero potuto accedere ai percorsi di misure alternative». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

«Andiamo ai tavoli territoriali (per Ambito ecc) per parlare della legge nuova della messa alla prova in quanto interpella la comunità affinché dia delle possibilità all'ex detenuto. Quindi lavoriamo perché da un lato le persone tornino meglio al territorio e dall'altro il territorio si prepari e non abbia paura del ritorno del delinquente, ma sia disponibile a ridare un'opportunità, ma con degli strumenti, perché non è una questione di filosofia: perché poi i problemi ci sono e anche grossi e bisogna saperli affrontare». (Responsabile di sede UEPE Bergamo, UEPE)

Gli UEPE possono essere determinanti nel sostenere un passaggio dalla «centralità del carcere alla centralità del territorio, inteso nella sua accezione relazionale», con il passaggio dal lavoro sul caso, al lavoro con le reti e per le persone utenti⁴², ma questo chiede di ripensare la professione di servizio sociale e dell'organizzazione degli UEPE stessi in funzione dei problemi sociali e quindi della devianza e della criminalità. In questo senso sono fondamentali tutti quei soggetti (spesso associazionismo e no profit, ma talvolta anche amministrazioni comunali) che promuovono e sviluppano questa visione nelle comunità locali.

Certo è che quando si esce dal carcere in misura alternativa o per il fine pena, se ci sono percorsi scolastici ancora in essere, non è facile – ma non impossibile dai casi raccontati dagli intervistati – dare continuità soprattutto se si hanno pochi appoggi familiari, perché le priorità diventano subito quelle di casa e lavoro:

«Il continuum scolastico sarebbe garantito, ma la realtà racconta altro, le necessità sul fine pena sono altre, come ottenere un lavoro [...]. L'attività scolastica a fine pena è marginale, molto più probabile facciano percorsi professionalizzanti spendibili ovunque [...]. Esistono comunque storie di ex detenuti che una volta scarcerati hanno concluso e proseguito gli studi. Se c'è un interesse personale di base non viene perso, se non sono più in carcere lo portano avanti fuori, anche perché hanno indicazioni su dove rivolgersi fuori». (Responsabile area pedagogica)

«La scuola più che segnalazioni dirette 'manda' segnalazioni indirette, per esempio dei professori mi vengono a chiedere se una tal persona mi è stata segnalata, perché magari sta svolgendo o ha svolto un percorso scolastico specifico. A volte è capitato che un detenuto uscito dal carcere con l'appoggio della borsa lavoro, dovesse finire di frequentare l'anno scolastico». (Agente di rete)

Per concludere, ci troviamo di fronte ad una scuola che fa i conti, come in ogni carcere, con la ristrettezza di mezzi e strutture, ma di cui si riconoscono specificità interessanti: l'autonomia del Centro, lo sforzo continuo di integrazione con i percorsi trattamentali coordinati dall'area pedagogica (che approfondiremo nel paragrafo successivo), la capacità di modularità e di flessibilità rispetto alle «tante carceri», una capacità di far rete con il territorio ma anche una difficoltà, comune a molte scuole intra-murarie, a lavorare con gli «ultimi degli ultimi» che non accedono o che non danno continuità. Ma questi stessi «ultimi» sono quelli con cui si fatica a praticare percorsi trattamentali perché il loro successo è fortemente connesso alla dotazione di competenze umane e sociali delle singole persone e al fatto che non esistono, in realtà, percorsi per tutti, poiché le risorse sono limitate e per alcune categorie l'attuale sistema non è attrezzato per fornire risposte⁴³.

Il rapporto tra scuola e percorso trattamentale: un dialogo da sostenere

Trattamento «è una parola impegnativa»⁴⁴ – ci ricordano Anastasia e Gonnella – che sta ad indicare, come esplicitato nell'ordinamento penitenziario, l'insieme delle attività e delle opportunità offerte ai detenuti⁴⁵. L'*équipe* di osservazione⁴⁶ e trattamento è presieduta dal direttore, e composta dall'educatore, dall'assistente sociale e dal personale della polizia penitenziaria⁴⁷, quindi la dimensione dell'interprofessionalità è ritenuta fondamentale sia per la cosiddetta osservazione scientifica della personalità, sia per la costruzione del patto trattamentale. A tale *équipe* si possono affiancare i Gruppi di Osservazione e Trattamento (GOT)⁴⁸, composti da altri esperti dell'area sanitaria, insegnanti scolastici, assistenti volontari, cappellani e tutte le personalità che entrano in contatto con i detenuti.

Qui non è nei nostri obiettivi esaminare la complessità delle strutture presupposte dal trattamento, né metterne in discussione i principi e le culture rieducative. Assumendo questi dati proviamo però, sempre nella realtà con cui si è entrati in contatto, a riflettere un po' a distanza con i nostri interlocutori intervistati, su come tali processi abbiano impatti positivi sui detenuti e quali siano gli snodi organizzativi ed educativi su cui ritrovare attenzione.

Il delicato argomento del dialogo interprofessionale in una organizzazione complessa come il carcere riguarda trasversalmente tutte le figure che vi lavorano, ma a noi interessa focalizzare l'attenzione sulla scuola in relazione al trattamento, proprio perché essa si muove dentro il carcere, ma ne è anche sottosistema organizzativo, amministrativo⁴⁹ e culturale.

C'è una storia lunga di lavoro alle spalle e, come già visto, la scuola a Bergamo è riconosciuta da dentro e da fuori nel suo contributo trattamentale:

«La scuola è stata fin dal '75 l'istituzione parte del trattamento penitenziario, però possiamo affermare che in termini concreti che non da più di una decina di anni sta attuando realmente il suo ruolo». (Commissario di Polizia Penitenziaria)

«La scuola a Bergamo è ormai diventata parte integrante del percorso trattamentale, credo che non ci

sia più nemmeno il bisogno di fare tanto per promuoverla. Alcuni detenuti si sono fatti trasferire a Bergamo proprio per poter andare a scuola e se molti sono iscritti da studenti, altri sono iscritti anche come semplici uditori». (Agente di rete)

Il contributo non consiste solo nell'organizzazione delle attività, dei corsi che possono avere di per sé una valenza risocializzante ed educativa per i detenuti ma anche perché diventano l'occasione per osservare e considerare meglio gli studenti, tanto più sono evidenti le difficoltà generali di conoscere i reclusi nello loro pluri-dimensionalità anche a causa del sovraffollamento e del numero estremamente basso di educatori⁵⁰:

«Noi e gli insegnanti siamo su fronti diversi, ma mettendo insieme entrambi i punti di vista riusciamo ad avere una conoscenza più approfondita di quella persona, al quale vanno aggiunti i punti di vista dello psicologo, del medico, dell'agente. Così riusciamo ritagliare su misura per questa persona un piano di recupero il più idoneo possibile, per costruire una prospettiva di futuro nella quale è necessario che la persona ci creda per prima [...], perché questa persona quando viene a colloquio, magari ha soggezione ed è vittima della timidezza; mentre in un contesto differente come quello della classe, dove si trova in mezzo ad altri detenuti, con un insegnante che riesce a stimolarlo in modo diverso e lo vede quotidianamente la timidezza è abbattuta e rende disponibili all'osservazione dell'insegnante più elementi di quelli che ho a disposizione». (Responsabile area pedagogica)

«Ci sono state situazioni in cui il singolo insegnante (che magari aveva un rapporto privilegiato con lo studente) venisse invitato in *équipe* a riferire il modo in cui si comportava, come si esprimeva. Ricordo delle *équipe* significative in cui gli insegnanti hanno dato un apporto significativo sulla persona. Perché poi ognuno di noi vede un pezzettino limitato e noi siamo quelli che vediamo meno dell'interno quindi mettersi al tavolo ognuno col proprio pezzo dà l'idea più possibile completa della situazione della persona e ti aiuta a fare un programma all'esterno il più possibile rispondente alle esigenze effettive e personalizzate». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

Si tratta quindi di osservazione interprofessionale, non sappiamo bene quanto interdisciplinare⁵¹. E questo è uno dei nodi perché il carcere è un'amministrazione che si

fonda sul lavoro di molte professionalità ma spesso ognuno «rivendica il proprio punto di vista»⁵² e il rischio è quello di agirlo in modo giustapposto e non integrato. È molto complesso, infatti, costruire un modello di intervento comune⁵³ e non settorializzato, anche a fronte dei carichi di lavoro – lo ricordiamo – ma soprattutto in una organizzazione e in un sistema in cui vigono prevalentemente i paradigmi burocratico-amministrativi e in cui la tecnicità degli sguardi sembra essere il modo prevalente per posizionare la propria professionalità. Lo scambio dei saperi e le collaborazioni non sono scontate, anche se nel tempo sono migliorate anche grazie alla scelta di tenere un livello di scambio soprattutto a livello dei e delle referenti, da un lato per non disperdere informazioni in tanti rivoli, dall'altro per mantenere dei livelli di coordinamento e di ricomposizione:

«Le insegnanti hanno rapporti con le altre aree tramite me. Questa è una scelta maturata: come gli altri referenti parlano con me, io parlo con gli altri referenti. Per quanto riguarda la sostanza, invece, certamente nel tempo sono migliorati in modo incredibile, 15 anni fa c'era una chiusura, magari eravamo noi che non ci sapevamo porre, comunque facevamo veramente fatica a capire la prospettiva dell'altro. Detto questo problemi ce ne sono comunque». (Coordinatrice CPIA)

Nel tempo, per esempio, si erano creati dei dispositivi utili, le *équipe* di sezione, in cui comparivano tutti gli operatori, ma questa abitudine si è persa, come spesso capita nelle organizzazioni a fronte di tempi stretti, urgenze e alla temporaneità percepita rispetto alle *équipe* strutturate e codificate. Non avendo svolto una precisa analisi organizzativa in questo senso non ci si addentra su questo punto ma è opportuno rilevare quanto alcune sperimentazioni necessitino di molto tempo per consolidarsi, per ridefinirsi e divenire *modus operandi*. Certo è che gli operatori hanno bisogno di cogliere l'utilità, il riconoscimento reciproco e le ricadute pratiche di tali *équipe* o riunioni.

Il livello di integrazione, come sottolinea uno degli intervistati, non può essere pensato solo 'a valle' degli interventi, ma devono esserne costruite le condizioni in fase progettuale (coordinate comunque dall'area pedagogica) per continuare il lavoro di manutenzione in

itinere del dialogo sui singoli casi e sulle prospettive più generali:

«La scuola dovrebbe essere integrata in un percorso trattamentale già definito. Quanto noi siamo in grado di definire a monte un percorso trattamentale dove fra i tasselli ci sia anche la scuola, non lo so. Un percorso trattamentale serio prevede che l'insegnante e il medico abbiano una relazione. Da un punto di vista trattamentale e gestionale è uno dei tasselli fondamentali [...]. La scuola dovrebbe avere la capacità di parlare con tutti gli altri operatori. Questo succede con molta fatica. Far parlare l'insegnante con l'operatore del SerT., con lo psicologo, anche solo per definire delle modalità di relazione... Occasioni perché ciò avvenga ce ne sono, anche parecchie. Ora stiamo costruendo il progetto d'istituto, che non è qualcosa di prettamente strutturale: riguarda progetti da portare avanti, attività, modalità di lavoro da costruire. La capacità sul singolo caso di coinvolgere tutti sempre non è facile. Sta al singolo operatore sentire l'esigenza di mettersi in contatto con gli altri. Aspettare solo il momento istituzionale non può funzionare». (Direttore Casa circondariale)

Nel pensare il dialogo tra i saperi per concordare, rivedere strategie, ci si muove su due fronti, quello formale (es. le *équipe*, le riunioni, i documenti, ecc) e quello informale (es. l'operatore che si attiva personalmente). L'equilibrio tra formale e informale, sia a livello comunicativo sia a livello prettamente organizzativo, è un tema ricorrente rispetto a qualsiasi impresa, istituzione con un mandato 'produttivo' anche di natura sociale ed educativa, e non risulta scontato definire il confine tra l'uno e l'altro. Sottolineiamo che non può esistere l'uno senza l'altro ed è la circolarità ad essere preziosa: l'informale non può nascere, in senso stretto, solo come esigenza e sensibilità dei singoli (seppure vi siano anche mandati istituzionali che però rischiano di impacchettare e burocratizzare invece che facilitare); la disposizione dell'operatore si alimenta dalla promozione istituzionale di una certa idea di lavoro, di collaborazione⁵⁴. E tale atteggiamento è favorito se l'istituzione stessa attiva dispositivi in grado di far crescere tale cultura e sostenere i suoi operatori nelle fatiche e nei sensi di frustrazione che spesso bisogna attraversare⁵⁵. È la collaborazione non estemporanea che può far cadere le gabbie professionali poiché conoscendo meglio e ricorsivamente gli altri non li si percepisce come

ostacoli ma come aiuto alla costruzione di interessi comuni⁵⁶ (il progetto trattamentale del detenuto).

Nel quadro delle relazioni tra scuola e carcere, i nostri interlocutori hanno sottolineato in particolare quella con l'area sanitaria, non solo in rapporto ad un continuo e necessario scambio di informazioni, sempre nel rispetto della *privacy* dei reclusi, ma anche nell'idea delle segnalazioni reciproche:

«Gli psichiatri spesso chiedono di coinvolgere personalità particolari nella scuola per ridimensionare il trattamento farmacologico, e questo viene fatto regolarmente. A volte vengono segnalati per realtà lavorative, che però sono poche ed è più difficile coinvolgerli, la scuola è invece un ambiente più protetto e più funzionale». (Responsabile area pedagogica)

«Chiediamo alla scuola: facci sapere com'è questo detenuto in un momento della scuola, se si sente impegnato e ha una sorta di beneficio nel 'detendere' i soliti pensieri e quello stato di ansia». (Responsabile area infermieristica)

«La scuola può sicuramente esserci molto utile per aiutare meglio il detenuto a preparare ed elaborare la richiesta d'aiuto, che non deve essere una richiesta strumentale. La scuola potrebbe 'suggerire' la possibilità di chiedere aiuto la Ser.T [...]. Sarebbe importante creare una rete interna per confrontarsi sugli effetti delle terapie nelle ore di attività, per esempio nell'attività scolastica, capire quanto una determinata terapia incide effettivamente sui livelli di attenzione, partecipazione, lucidità». (Responsabile Sert Carcere)

I sanitari dell'area psichiatrica prescrivono le terapie⁵⁷ ma per coglierne con cura gli effetti non si possono basare solo sui racconti e sulle richieste dei detenuti (che magari richiederebbero dosaggi più elevati o comunque più farmaci da avere a disposizione quando ce ne sarà più bisogno), hanno quindi l'esigenza di avere riscontri sia dagli agenti della sicurezza, sia dagli insegnanti che possono verificare la capacità di concentrazione, gli effetti sul comportamento, l'equilibrio tra contenimento di alcuni stati (es. ansia e depressione) e la capacità di vivere le giornate senza essere completamente obnubilati. Viene infatti valorizzato della scuola (e forse talvolta sopravvalutato perché occorrono delle competenze precise

per sapere leggere in maniera non superficiale alcuni segnali) il ruolo quotidiano nella vita degli studenti, e quindi la possibilità di coglierne variabilità.

Dall'altro lato, proprio in quanto attività svolta con altri, che chiede impegno, attenzione e che può gratificare perché fa scoprire di essere ancora in grado di apprendere, distoglie dall'ozio e dal castellare incessante. Ecco che partecipare alle attività scolastiche (come può essere per quelle lavorative e laboratoriali) può contribuire a contenere alcuni disturbi proprio per il suo ruolo risocializzante, inclusivo e di crescita dell'autostima.

Le competenze e la relazionalità degli insegnanti⁵⁸

Fare scuola in carcere, costruire apprendimenti, dar luogo a proposte di insegnamento significative all'interno di mura edificate per creare disciplina, per rieducare personalità devianti richiede di dar luogo a processi di riconfigurazione e ripensamento dei significati e delle modalità su cui poggiano l'educare e l'istruire. Scegliere di essere docenti in contesto del genere non è semplice, eppure ci sono delle motivazioni dense e profonde che si rinnovano, altrimenti non si resisterebbe molto nel contatto quotidiano con vite e storie sofferenti.

«Gli insegnanti che sono qui l'hanno scelto, non sono stati mandati. Si fermano perché hanno piacere a fermarsi. È molto difficile per loro. Ma trovano continuamente motivazioni personali, per insegnare a persone adulte, in una struttura dove tutte le mattine per entrare vieni perquisito ma che ti coinvolge molto di più a livello personale». (Responsabile area pedagogica)

La didattica richiede agli insegnanti non solo solide conoscenze del proprio ambito disciplinare ma esige *in primis* sensibilità e capacità nella comprensione degli stati d'animo: un'interpretazione attenta dei silenzi, delle parole, dei movimenti o della necessità manifestata di raccontare un vissuto da parte di uno studente. Ad ogni docente in carcere sono richiesti questi sforzi non tanto per porsi come psicologi o 'riparatori', bensì per essere in grado di adeguare velocemente la propria didattica e gli argomenti trattati all'emergenza. E allora la didattica e 'il

terzo disciplinare' divengono fondamentali per inserire uno spazio tra l'Io e il tu:

«Io dico sempre che l'approccio dev'essere prima didattico, perché diventa una tutela [...] la didattica tradizionale non esiste più, è una didattica che deve essere calibrata sul singolo all'interno di un gruppo classe in continuo divenire. Vuol dire essere insegnanti duttili. Vuol dire che, pur facendo lezione, tu devi essere in grado di modificare quella che era la proposta in tempo reale. Qui dentro l'emergenza diventa la normalità, e tu devi essere pronto, questa deve necessariamente essere una capacità dell'insegnante, capacità di 'improvvisare', tu continui ad essere un insegnante ma devi essere in grado di esporti alla relazione». (Coordinatrice CPIA)

«È indispensabile la capacità di mantenere la giusta distanza, di sapersi staccare dalla sofferenza, non farsi travolgere dal dolore altrimenti il rischio reale è il *burn out*; è necessaria una cultura personologica molto equilibrata». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

«Deve essere una relazione pulita, non di connivenza, nemmeno di paternalismo, di buonismo, ma pulita: sono qui per lavorare assieme, per trascorrere un momento assieme, ma senza tentare di spostare l'equilibrio della nostra relazione. Devono essere chiari i ruoli tra operatore e detenuto. Perché la confusione di ruoli fra operatori e detenuti non serve, in una sottocultura si stravolge il rapporto». (Direttore Casa circondariale)

Agli insegnanti è chiesto di fare i conti con una «giornaliera iniezione di veleno»⁵⁹ e lasciar prevalere l'abitudine al dolore⁶⁰, il crearsi una corazza difensiva per evitare che la ricorsività del soffrire diventi troppo insostenibile non sembra essere la strategia giusta: si finirebbe così per perdere la lucidità rispetto al mandato sociale a cui si è chiamati, si verrebbe meno al patto di fiducia da ribadire ogni giorno con i propri studenti-detenuti, si perderebbe, soprattutto, la responsabilità di rendere il dolore 'generativo' di debito, di nuovo futuro. Non si può permettere però che il dolore sia troppo dilagante: è necessario, dunque, mantenersi alla giusta distanza, quella distanza che però conceda di stabilire un contatto, per conoscere e comprendere più che spiegare⁶¹. Questa capacità di vivere con equilibrio la relazione, su cui continuamente esercitare attenzione e chiedere confronto

ai colleghi, è anche quella che permette di non alimentare il vittimismo tra gli studenti-detenuti ma di farlo diventare, per quanto possibile, terreno necessario di ripensamento della propria storia attraverso spunti, testi, occasioni anche occasionali in cui inserire domande e riflessioni non invadenti il terreno di altri professionisti ma con le proprie specifiche attenzioni formative.

«Una delle attenzioni che chiedo ai miei colleghi è quella di non alimentare mai il loro vittimismo perché loro non portano a casa nulla di buono da questo. Il sistema ti porta a coltivarlo, però rischia a portarlo a giustificare ciò che loro hanno compiuto». (Coordinatrice CPIA)

«Insegnanti alle prime armi in carcere si lasciavano 'prendere' di più, si facevano portavoce, addirittura paladini dei detenuti...ciò che bisogna capire è che le cose non stanno sempre come te le raccontano loro». (Agente di rete)

La sfiducia reciproca fonda l'istituzione totale⁶², eppure ci sono sempre delle fessure per costruire altro. Se nella scuola 'fuori' il giudizio, la valutazione talvolta impediscono di costruire relazioni libere in cui esporsi con un poco di fiducia, in carcere sembra spesso accadere il contrario⁶³.

«La relazione insegnante-discente è diversa dalle altre relazioni, ad esempio con assistenti sociali, ecc. È una relazione più libera perché uno può dire quello che pensa senza paura di rovinare una posizione, una immagine. Queste figure possono conoscerli più veramente, sono più informali. Non importa se non prendi 9 a scuola: prevale molto la relazione». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

La dimensione relazionale diventa una sorta di 'sfondo integratore' sul quale prende forma la scuola in carcere e permette alla stessa di trasformarsi in uno spazio di libertà: la relazione insegnante-allievo consente la valorizzazione della persona in quanto studente, impedendone il livellamento come detenuto. E proprio questa centratura, lo ribadiamo, seppur nella mediazione didattica, chiede ai docenti di esprimere un equilibrio molto alto rispetto alla propria identità e alle proprie modalità relazionali. È chiaro che la scuola in carcere – laboratorio in cui sperimentare i criteri essenziali dell'insegnamento in

quanto docenti chiamati a lavorare in situazioni limite – chiede agli stessi delle articolate competenze: culturali e psico-pedagogiche, tecnico-professionali, metodologico-didattiche e, appunto, relazionali⁶⁴. Talvolta tali competenze presentano dei vuoti che sono riempiti in modo empirico, sulla base di esperienze e da una sorta di ‘buon senso’ però non sufficientemente elaborati. Non ci si trova solo di fronte a situazioni limite per le fratture biografiche, per i complessi problemi psicologici e psichici, per i problemi di dipendenza, ecc. Ci si trova anche *vis à vis* con il reato, con la colpa, la pena, con la responsabilità e con le fratture sociali causate da eventi che si sono opposti alle norme di un vivere comune. Trattare tali temi in chiave formativa può essere una sfida molto significativa ma occorre una preparazione approfondita:

«Servirebbe una formazione specifica per gli insegnanti che consenta agli insegnanti di lavorare all’interno per esempio di un’ottica di giustizia riparativa, così è un po’ difficile, ed è rischioso e io sono contraria perché è qualcosa che è e deve essere di competenza di professionisti del campo». (Coordinatrice CPIA)

Lo sguardo sugli studenti detenuti: responsabilità da far crescere e possibilità di riscatto.

Come abbiamo rilevato in più passaggi, a detta degli interlocutori intervistati, la differenza tra chi frequenta la scuola regolarmente e chi, per vari motivi, non vi accede è evidente sia in termini comportamentali sia in termini di acquisizione di competenze, soprattutto trasversali e, per qualcuno, anche in chiave di riflessione autocritica su di sé. Acquisiscono modalità relazionali differenti, anche all’interno del gruppo, non solo nei confronti dell’istituzione, e il fatto di aver scelto un’attività – la scuola – che richiede continuità, impegno sembra alimentare un pensiero più prospettico: scoprire delle nuove capacità e di essere in grado di apprendere ancora può alimentare, la propria autostima e la fiducia verso un futuro diverso. Certamente, lo ricordiamo, in tutti questi passaggi sono centrali i riconoscimenti che giungono dai docenti stessi ma anche dai soggetti che, con vari ruoli,

interagiscono più o meno quotidianamente con gli studenti.

Uno degli snodi del lavoro educativo e di attenzione, anche da parte dall’area della sicurezza e di chi opera dentro e fuori le mura, può essere rintracciato in una sorta di ‘sorveglianza’ e di accompagnamento al passaggio dalla scelta strumentale ad una scelta di responsabilità:

«Il detenuto sceglie in quel margine che ha di scelta, ma è molto poco ed entro una dimensione sempre coercitiva. È un uso spesso strumentale, ma è da lì che uno sceglie di farla diventare un’opportunità e di ritagliarsi spazi propri, di motivazione, in cui fa uno scatto di crescita e di responsabilizzazione. C’è chi poi decide di restare nella strumentalità a bagnomaria sempre, ma questa è la loro libertà e nessuno gliela tocca». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

«Loro fanno una giornata in cui poco è lasciato alla loro libera scelta, adesso le celle sono aperte, e comunque dipendono dalle domandine. La scuola rappresenta comunque una scelta, e questo secondo me è un momento forte della loro vita che loro si assumono la responsabilità di scegliere, di giocare assumendosi la responsabilità di giocarsela in modo impegnativo e a volte faticoso, anche senza giustificarsi agli occhi dell’insegnante. Sono anche messi di fronte al fatto che se si vuole essere liberi bisogna anche mettere sul piatto qualcosa». (Coordinatrice CPIA)

«Succede nella scuola come nella relazione con la nostra associazione: quando arrivano a colloquio da me gliene importa poco, tocca a me poi nella relazione richiamarlo alla responsabilità. Ogni operatore che entra in carcere deve sapere che l’approccio, almeno inizialmente, è quello. D’altronde se una persona sta annegando la prima cosa che cerca di fare è cercare di aggrapparsi, poi tocca a chi guida la barca farla rialzare e darle magari qualche strumento per poter tirare fuori le sue risorse». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

Si tratta non tanto e non solo di agire richiami ad una responsabilità formale e razionalizzata. La responsabilità non è individuata solo a livello cognitivo perché essa si esplica nelle interazioni sociali, ed «è legata alle dimensioni dei comportamenti sociali e alle modalità dei soggetti di confrontarsi – prima, durante e dopo le proprie azioni – con l’elaborazione normativa e sociale degli effetti dei loro stessi comportamenti»⁶⁵. E De Leo ricorda

come, nei processi sociali, la responsabilità sia direttamente proporzionale al potere posseduto, all'autorità su di sé e sugli altri, e invece inversamente proporzionale all'emarginazione, all'esclusione, alla perdita di *status* e di reputazione⁶⁶. L'istituzione carcere, come istituzione totale, non facilita e promuove l'assunzione di responsabilità verso sé, verso gli altri, verso l'istituzione stessa. Quindi il compito educativo si muove, con difficoltà e tenacia, nelle pieghe delle poche possibilità di auto-determinazione e di libertà. Un esercizio di responsabilità anche come riscoperta di una intenzionalità matura⁶⁷ di incontro con sé e con l'altro. Accompagnare gli studenti detenuti (e tutti i detenuti) nella crescita di responsabilità non significa lavorare solo sulla responsabilità in senso giuridico⁶⁸ (il rispondere di qualcosa), ma forse, soprattutto, far crescere la responsabilità gli uni verso gli altri, cioè rispondere a qualcuno e ciò è possibile se si fanno rifiorire le dimensioni affettive, relazionali, esistenziali, etiche e morali che si stringono tra le persone e con le istituzioni⁶⁹. I nostri interlocutori, durante le interviste, hanno talvolta ribadito la difficoltà di affrontare discorsi su alcuni temi complessi con detenuti con pochissimi strumenti intellettuali, sociali e con delle identità colme di fratture, disequilibri e dipendenze che hanno intaccato il livello cognitivo. Ciò è assolutamente vero, ma così si rischia da un lato di non riconoscere fino in fondo la dignità e i diritti di tutti, dall'altro significa posizionarsi su un registro, appunto, principalmente cognitivo. Con alcuni detenuti lo spazio è veramente ridotto e non si vuole banalizzare, ma si tratta di tenere conto, dal punto di vista delle ipotesi di lavoro, della possibilità di lavorare su piccoli aspetti esperienziali, di incontro, di ricostruzione di fiducia in sé e negli altri. Minimi ma non impossibili. Per questo lavoro educativo, come sottolinea Lizzola⁷⁰, occorre: attenzione ad una ricomposizione che considera la persona nella sua totalità; un'insistenza sulla dimensione sociale della vita comune; un orientamento al futuro e al possibile e, appunto, un orientamento esperienziale con la promozione di nuovi spazi di vita concreti. Si tratta di aiutare a costruire, se possibile, il volto relazionale della giustizia. «Il compito dell'educazione è quello di accompagnare l'educando a una presa di coscienza dell'errore [...] senza che egli perda la faccia, la dignità e la sua reputazione»⁷¹.

E forse questo nella scuola accade. Non sempre, non con tutti, ma accade o, comunque, ci sono le condizioni perché si generi un ripensamento, anche indiretto, sulla propria storia. Nella situazione formativa sembra essere più possibile perché le strumentalità, nel tempo, sono più basse sia rispetto all'attività in sé sia rispetto alla relazione con gli insegnanti. Nella scuola non si è solo detenuti, si è anche studenti e si è scelto di esserlo, e questo può restituire un ruolo, una posizione, un riconoscimento presso di sé e gli altri.

Proprio su questi ancoraggi si può innestare il riscatto, inteso dagli intervistati come voglia di ri-emergere, di recuperare. Desiderio di rivincita nei confronti di un passato in cui si è agita negazione di sé, delle proprie potenzialità e ci si è anche sentiti esclusi e negati. È un riscatto per sé e per gli altri: talvolta nei *focus group* e nelle interviste sono stati nominati i figli come gli affetti più cari a cui ripresentarsi capaci, anche solo di aiutarli nei compiti, così dimostrando forse di essere cresciuti in senso di cura e responsabilità.

«Sono convinto che tutti i 120 detenuti vanno là [nella scuola] non solo perché c'è il compagno di pena, ma perché hanno voglia di emergere, di mettere in risalto delle potenzialità che non conoscono nemmeno. Io credo che sia necessario far emergere potenzialità e risorse e far loro prendere coscienza di queste risorse e potenzialità (questo è compito però della scuola). Io sono convinto che loro hanno grandi risorse da far emergere». (Direttore Casa circondariale)

«Insuccessi scolastici, abbandoni precoci: sono persone che fan fatica già da fuori rispetto ad alcune cose. La scuola dentro assume una valenza ulteriore: arriva ad un'età più adulta, la consapevolezza e l'esperienza di vita sono diverse per cui alcune cose si intrecciano diversamente. Assume un senso un po' di riscatto rispetto ad alcune cose che fuori uno non vive se fa un percorso regolare. Là dentro ha un senso anche rileggere un po' quello che è accaduto: la scuola non è solo programma curriculare, ma offre strumenti per fare questo percorso». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

«Il valore è nel percorso. Io ho la percezione che loro cerchino riscatto di tipo personale, loro sono quelli cacciati dalla scuola, che la scuola non ha voluto. Spesso è anche legato alla famiglia, agli occhi dei figli, oppure agli occhi dei padri». (Coordinatrice CPIA)

Un desiderio di riscatto, per qualcuno profondo, come movimento interiore del tornare a prendere parti di sé del proprio passato, parti e possibilità ancora non del tutto maturate, ancora in germinazione⁷². Riscatto come ripensamento della propria storia, della propria vulnerabilità che la frattura del reato e delle pena inflitta costringono a guardare. Così come, anche grazie alla scuola e ad altri soggetti dell'accompagnamento educativo, si è spinti a rivedere le proprie risorse e la loro destinazione cercando di immaginare un futuro diverso.

Conclusioni

In questo testo si è cercato di rintracciare alcuni fili interpretativi rispetto alle rappresentazioni sulla scuola della Casa circondariale di Bergamo. Sicuramente il quadro aperto è da tenere in dialogo con gli altri approfondimenti⁷³ esito della ricerca *La scuola in carcere*, in modo da riuscire ad equilibrare le letture tra tutti i

soggetti coinvolti nella scuola, *in primis* studenti e insegnanti. Come detto sono rappresentazioni articolate e questo segnala la presenza di una scuola che riesce a muoversi su più livelli e funzioni, assumendo la complessità dell'istituzione carceraria con i suoi codici e le sue logiche. Ci sembra utile, nella parzialità dello sguardo esterno, sottolineare alcune questioni, non tanto di natura teorica quanto di natura organizzativa e formativa: la necessità di continuare ad investire sul potenziamento e sulla manutenzione dei dispositivi organizzativi, comunicativi, progettuali tra la scuola e le altre aree coinvolte nell'osservazione e nel trattamento; promuovere ulteriori momenti formativi su temi specifici che possano continuare a coinvolgere gli insegnanti e altri ruoli formativi; continuare l'articolazione organizzativa della scuola nei suoi corsi e seminari in modo da intercettare detenuti che difficilmente arriverebbero alla scuola stessa, sperimentando modalità nuove di aggancio e insegnamento.

SILVIA BRENA

University of Bergamo

¹ Casa circondariale, Centro Territoriale Permanente "E. Donadoni" Bergamo, *Pensieri ed emozioni*, Sestante Edizioni, Bergamo 2007, p. 7.

² Cfr. Gli articoli di Alberto Ghidini e Ivo Lizzola pubblicati in questo stesso numero della rivista.

³ R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007; G. Losito, *L'intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Roma 2004; A. C. Giust, "Colloquio e intervista", in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (a cura di), *Dizionario di psicopsicologia*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

⁴ In generale, gli Uffici di Esecuzione Penale Esterna si occupano di trattamento socio-educativo delle persone sottoposte a misure restrittive della libertà, svolgendo il compito di favorire il reinserimento sociale di chi ha subito una condanna definitiva. Centrale è il loro ruolo nell'accompagnare gli affidamenti in prova, le detenzioni domiciliari, le semilibertà. Gli UEPE hanno competenza anche all'interno del carcere: attraverso gli assistenti sociali partecipano alle attività d'osservazione scientifica della personalità dei detenuti e portano il contributo nelle *équipe* di osservazione e trattamento per la stesura del relativo programma individualizzato.

⁵ L'Associazione Carcere e territorio di Bergamo, nata nel 1982 si occupa di favorire il rapporto tra il carcere e i soggetti, istituzionali o meno, del territorio, aiutando nell'inserimento abitativo e lavorativo dei detenuti.

⁶ Dagli anni '90 il prof. Ivo Lizzola, docente di Pedagogia sociale presso l'Università degli Studi di Bergamo e responsabile scientifico della ricerca in oggetto, promuove all'interno della Casa circondariale di Bergamo approfondimenti, incontri, percorsi formativi per detenuti ed operatori e tirocini per studenti.

⁷ P. Anastasia, P. Gonnella, *Patrie galere*, Carocci, Roma 2005; P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino 2013; Associazione Antigone, *Il carcere trasparente: primo rapporto nazionale sulle condizioni di detenzione*, Castelvevchi. Roma 2000.

⁸ E. Goffman, *Asylum. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino 1978.

⁹ Legge regionale (Lombardia) n°8/2005 "Disposizioni per la tutela delle persone ristrette negli istituti penitenziari della Regione Lombardia". L'Agente di rete, svolge la funzione di raccordare gli interventi all'interno del carcere con quelli esterni al fine di

favorire il reinserimento sociale delle persone sottoposte a provvedimenti dell'Autorità giudiziaria grazie alla competenza di tipo educativo.

¹⁰ Le interviste sono state svolte da Ivo Lizzola, Silvia Brena e Alberto Ghidini, con il fondamentale supporto delle tirocinanti di Scienze pedagogiche, Lara Granelli e Sabrina Pauzzi, e del tirocinante di Scienze dell'educazione Luigi Mucelli, che hanno accompagnato tutta la ricerca.

¹¹ L. Mortari, A. Camerella, (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Liguori editore, Napoli 2014.

¹² Citiamo ad esempio: S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma 2007; R. Mancuso (a cura di), *Scuola e carcere*, Franco Angeli, Milano 2001; P. Buffa, *Dalla scuola in carcere al carcere-scuola*, in «Animazione sociale», gennaio 2000, Gruppo Abele, Torino; C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, Edizione del Cerro, Pisa 2008.

¹³ P. Buffa, *I territori della pena*, EGA, Torino 2006, pp. 161-162.

¹⁴ «Il tempo è una giornata senza fine. Sei rinchiuso per ventidue ore, ti annoi in continuazione. Mentre i ricordi vacillano ci sono cose che non puoi dimenticare. Tutta la struttura dell'istituzione ti costringe verso idee fisse. Nel gergo questo si chiama castellare». G. Naria, R. Simone, *La casa del nulla*, Pironti edizioni, Napoli, 1988.

¹⁵ C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, cit.

¹⁶ P. Buffa, *I territori della pena*, cit., p. 165.

¹⁷ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit., p. 65.

¹⁸ P. Buffa, *I territori della pena*, cit., p. 160.

¹⁹ C. Mazzuccato, I. Marchetti, *La pena "in castigo". Un'analisi critica su regole e sanzioni*, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. 202.

²⁰ Gruppo tematico «Carcere» del CNCA (a cura di), *Quale carcere per non tornare in carcere?* in «Animazione sociale», dicembre 2006, Gruppo Abele, Torino, p. 20. «Il carcere è un contenitore di povertà e di esclusione sociale: basti pensare che solo il 15% della popolazione carceraria è detenuta per reati gravi. Tale lettura è suffragata dall'incrocio dei dati relativi alle caratteristiche socio-anagrafiche della popolazione detenuta: il 35,5% non ha maturato la scuola dell'obbligo, il 25,43% si dichiara disoccupato». E ancora, Buffa in un'intervista racconta come la filosofia della riforma del 1975 sia poco applicabile alla popolazione carceraria attuale: gli stranieri sono circa il 50/60% del totale, la maggior parte clandestini; circa il 30% ha problemi di dipendenza; una larga fetta permane poche settimane in carcere. Cosa è possibile fare per loro? R. Camarlinghi e F. D'Angella a P. Buffa, *Perdere i vinti è perdere noi stessi*, in «Animazione sociale», novembre 2010, Gruppo Abele, Torino.

²¹ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit., p. 17.

²² F. Vianello, *Il carcere. Sociologia del penitenziario*, Carocci, Roma 2012, p. 41-42.

²³ P. Buffa, *Dalla scuola in carcere al carcere-scuola*, in «Animazione sociale», gennaio 2000, Gruppo Abele, Torino, p. 63.

²⁴ R. Mancuso (a cura di), *Scuola e carcere*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 135.

²⁵ P. Buffa, *Dalla scuola in carcere al carcere-scuola*, cit., p. 64.

²⁶ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, Carocci, Roma 2009, p. 65.

²⁷ Cfr. Articolo di Alberto Ghidini contenuto in questo stesso numero della rivista.

²⁸ A. Benucci (a cura di), *Italiano liberamente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Guerra, Perugia 2007.

²⁹ C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, cit., p. 135.

³⁰ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit., p. 133.

³¹ Ivi.

³² P. Anastasia, P. Gonnella, *Patrie galere*, cit.; P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, cit.; Associazione Antigone, *Il carcere trasparente: primo rapporto nazionale sulle condizioni di detenzione*, cit.

³³ P. Buffa, *Dalla scuola in carcere al carcere-scuola*, cit.; S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit.

³⁴ P. Buffa, *Dalla scuola in carcere al carcere-scuola*, cit., p. 66.

³⁵ C. Kaneklin, F. Olivetti Manoukian, *Conoscere l'organizzazione*, La Nuova Italia scientifica, Roma, 1995. F. Olivetti Manoukian, *Formazione e organizzazione: alla ricerca dell'organizzazione*, in «Spunti» n. 10, Milano, 2007.

³⁶ P. Anastasia, P. Gonnella, *Patrie galere*, cit.

³⁷ P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino 2013, p. 221.

³⁸ G. De Leo, *Psicologia della responsabilità*, Laterza, Roma 1996.

³⁹ E. Goffman, *Asylum. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, cit.

⁴⁰ R. Massa, *Educare o istruire?*, Edizioni Unicopli, Milano 1987.

⁴¹ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, cit.

⁴² L. Frudà (a cura di), *Alternative al carcere*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 25.

⁴³ P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, cit., p. 87.

⁴⁴ P. Anastasia, P. Gonnella, *Patrie galere*, cit., p. 44.

⁴⁵ Ivi.

⁴⁶ G. Concato, (a cura di), *Educatori in carcere*, Edizioni Unicopli, Milano 2002.

⁴⁷ <http://www.ristretti.it/areestudio/volontariato/norme/educativa.htm>, consultato il 26 aprile 2016.

⁴⁸ https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_9.wp, consultato il 30 aprile 2016. La composizione dei GOT è indicata nell'art. 29, comma 2, (D.P.R. 30.6.2000, n. 230).

⁴⁹ Gli insegnanti dipendono infatti dal Ministero dell'istruzione e non da quello di Giustizia.

⁵⁰ C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, cit., p. 31; G. Concato, (a cura di), *Educatori in carcere*, Edizioni Unicopli, Milano 2002.

⁵¹ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit., p. 63.

⁵² R. Camarlinghi e F. D'Angella a P. Buffa, *Perdere i vinti è perdere noi stessi*, in «Animazione sociale», novembre 2010, Gruppo Abele, Torino, p. 8.

⁵³ Ivi, p. 11.

⁵⁴ P. Buffa, *I territori della pena*, cit., pp. 131-132.

⁵⁵ Su questo si veda la rivista *Spunti* dello Studio APS, novembre 2012, anno XIII, dedicata al *Prendersi cura delle sofferenze nelle situazioni di lavoro*.

⁵⁶ P. Buffa, *I territori della pena*, cit.

⁵⁷ P. Anastasia, P. Gonnella, *Patrie galere*, cit. La depressione colpisce un detenuto su due. L'uso di psicofarmaci nei confronti dei detenuti ha un evidente doppio intento, calmante e di neutralizzazione. A ciò si aggiungono gli altri disturbi psicologici e psichiatrici collegati alla detenzione (ansia, disturbi del sonno, ecc). Inoltre vi sono detenuti con problemi di abuso di sostanze che sono sottoposti a terapie sostitutive.

⁵⁸ Per questo paragrafo si ringrazia Sabrina Pauzzi per la collaborazione.

⁵⁹ All'interno di uno degli incontri di ricerca-formazione con gli insegnanti era emersa questa espressione da parte di uno degli insegnanti.

⁶⁰ I. Lizzola, *Violenze visibili e invisibili. Prospettive pedagogiche*, in «Pedagogia oggi», 2/2013.

⁶¹ Spiegare è considerare il proprio oggetto di conoscenza soltanto come un oggetto, impiegando tutti i mezzi di spiegazione oggettivi. La spiegazione è necessaria alla comprensione intellettuale ed obiettiva ma è insufficiente per la comprensione umana. C'è una conoscenza che è comprensiva, che si fonda sulla comunicazione, sull'empatia e persino sulla simpatia inter-soggettiva: comprendere comporta un processo di identificazione e di proiezione da soggetto a soggetto. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

⁶² F. Vianello, *op. cit.*

⁶³ Anche nelle osservazioni e nei *focus group* con gli studenti era emersa questa specificità.

⁶⁴ C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, cit., p. 140.

⁶⁵ G. De Leo, *Psicologia della responsabilità*, cit., p. 45.

⁶⁶ Ivi, p. 55.

⁶⁷ I. Lizzola, *La risposta al reato*, in L. Eusebi (a cura di), *Una giustizia diversa. Il modello riparativo e la questione penale*, Vita e Pensiero, Milano 2015, p. 47.

⁶⁸ C. Mazzuccato, I. Marchetti, *La pena "in castigo". Un'analisi critica su regole e sanzioni*, cit., p. 6.

⁶⁹ Ivi, p. 65.

⁷⁰ F. Floris a I. Lizzola, *Nella risposta al reato è in gioco la salute di tutti*, in «Animazione sociale», settembre/ottobre 2014, Gruppo Abele, Torino, p. 13.

⁷¹ C. Mazzuccato, I. Marchetti, *La pena "in castigo". Un'analisi critica su regole e sanzioni*, cit., p. 204.

⁷² Lizzola I., *L'educazione nell'ombra*, Carocci, Roma 2009, pp. 40-44. Ivo Lizzola recupera il termine *rescatar* di Maria Zambrano.

⁷³ Cfr. i saggi di Ivo Lizzola e Alberto Ghidini presenti in questa rivista.

RECENSIONI

E. Lozupone, *La pedagogia sociale nella contemporaneità. Temi e prospettive di sviluppo*, Armando editore, Roma 2015, pp. 224

L'introduzione del volume, stilata da Ignazio Volpicelli, mette in luce la complessità e l'incertezza dello statuto scientifico della Pedagogia sociale, aprendo una riflessione storica ed epistemologica che, a partire dai suoi esordi, accompagnerà la disciplina fino agli odierni e mutevoli scenari della nostra società liquida.

Elvira Lozupone, docente di Pedagogia sociale presso l'Università di Roma Tor Vergata, percorrendo il crinale problematico sollevato da Volpicelli, analizza le pietre miliari dello sviluppo della Pedagogia sociale. Se ai primordi della riflessione che lega società ed educazione si fa riferimento alla filosofia greca, la ricerca dei precursori nel campo della Pedagogia sociale trova in Pestalozzi il suo capostipite. Un vero e proprio padre spirituale che ha saputo evidenziare: sia l'importanza dell'ambiente nei processi educativi, sia la necessità di un intervento mirato teso al recupero delle situazioni di svantaggio o di emergenza sociale. Altro pensatore di rilievo, individuato nell'attenta disamina storico-critica della Lozupone, è il teologo e filosofo Schleiermacher. Nella sua riflessione viene evidenziata l'importanza di dirigere le intenzioni individuali verso obiettivi sociali. Una finalità metaindividuale che si ritrova, ulteriormente sviluppata, nel contributo di Kierschesteiner. I due pensatori, insieme ad Herbart, furono, come evidenziato da W. Böhm, tra i primi che, sulle suggestioni già avanzate da Kant, avvertirono la necessità di una teoria scientifica dell'educazione, congiuntamente, all'emergere di una specifica professionalità pedagogica

per gli educatori e gli insegnanti. Tuttavia, l'A., stringendo l'interesse sulla Pedagogia sociale, individua il vero fondatore del suo orientamento teorico nella figura di Natorp. Egli, nella sua opera del 1898 intitolata *Pedagogia sociale*, chiarirà il carattere progettuale-operativo della sua filosofia dell'educazione. Si delinea, in tal senso, una pedagogia della volontà comunitaria, secondo la massima per la quale: «Per affermarmi, io necessito di un altro in cui egli a sua volta riconosca un io». La coscienza di sé, all'interno della riflessione di Natorp, si sviluppa all'interno della comunità e sancisce il passaggio dall'«io» al «noi». In questa prospettiva, la Pedagogia sociale sintetizza, fondendoli in un unico insieme di significati, i concetti base di: educazione e comunità. Le intuizioni di Natorp descrivono un'educazione orientata al costituirsi, nell'individuo in crescita, di un senso di appartenenza che dall'egocentrismo infantile si estende alla famiglia, allo Stato e al mondo intero. Riflessioni che nelle loro intenzioni, sostanzialmente positive, diventano dimostrazioni, come sovente accade nelle questioni a cavallo tra la filosofia e pedagogia, di verità ancipiti. Nel suo connotarsi politicamente è, infatti, riscontrabile il lato debole della proposta di Natorp. La sua concettualizzazione è soggetta alla fascinazione del consenso pubblico. Unanime adesioni a sistemi valoriali e politici che, come accaduto nell'esperienza dittatoriale del nazionalsocialismo tedesco, nascondono reprimendo forme di acquiescenza individuale ai diktat di regime. A tal proposito, l'A. sottolinea

come la Pedagogia sociale se posta a sostegno della propaganda politica, come nel caso di Kriek e Blaumer, perde la sua valenza emancipativa alterandosi in strumento utile al rafforzarsi dell'ideologia.

Il contributo di Natorp, nel suo aspetto teorico, fa da sfondo, in tempi più recenti, alla proposta di J.A. Caride. Egli rintraccia, proprio nella pronta traduzione della già ricordata opera di Natorp, il legame tra la pedagogia tedesca e quella spagnola. Da qui l'emergere, anche nell'area mediterranea, dell'avanzamento di un modello che considera, congiuntamente, pedagogia ed educazione sociale all'interno di un unico sistema che, non disgiungendo la riflessione teorica dall'intervento sul campo, si orienta a favore dell'emancipazione, per favorire il godimento e l'esercizio dei diritti civili, in opposizione a forme di marginalizzazione. Caride, tuttavia, oltre le suggestioni desunte e rielaborate a partire dalla matrice tedesca, nell'espone il suo modello di Pedagogia sociale empirico-analitico, sostiene, sul piano epistemologico, la necessità di addivenire ad un'unità di metodo tra le scienze naturali e quelle sociali. Siffatta unità servirebbe a garantire ai processi trasformativi dell'educazione sociale una maggiore efficacia e misurabilità. Una sorta di pluralismo metodologico che risulterebbe rispondente alla complessità degli interessi e degli interventi di carattere sociale.

La tradizione pedagogica sociale italiana, per alcuni versi distante da quella spagnola, risente di altri

influssi. Si pensi, almeno per quanto concerne la prospettiva laica, all'eco delle tesi di Durkheim. Quindi, all'idea di una pedagogia come verifica pratica di assunti sociologici, proprio in virtù del fatto che l'educazione è fenomeno variabile secondo il periodo storico. Da qui l'emergere di due fondamenti sempre compresenti nell'azione educativa: unità e differenziazione. Da un lato, l'educazione è unitaria per la sua ubiquità in tutte le epoche e in tutti gli ambienti. Dall'altro lato, invece, appare differenziata. Ogni società, infatti, risponde ad un certo ideale di uomo che diviene particolare misura educativa.

Restando nell'ambito italiano, oltre alle ascendenze del pensiero durkheimiano, l'A. sottolinea l'importanza del contributo pedagogico di Dewey descritto come: l'intellettuale maggiormente sensibile al ruolo politico della pedagogia e dell'educazione intese quali chiavi di volta di una società democratica. La democrazia, forma di vita associata per eccellenza, chiama il cittadino a considerare l'altro nel suo agire, per addivenire alla creazione di una società meno soggetta alla logica delle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale.

Un ulteriore passaggio sull'evoluzione della Pedagogia sociale in Italia è dedicato al contributo dei cattolici rispetto alle opere, tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta, realizzate da Aldo Agazzi. Contestualmente alla ripresa delle attività economiche ed industriali, al termine del secondo conflitto mondiale, il pedagogista bergamasco

inizierà a delineare la questione educativa come elemento coordinatore dello sviluppo economico e del progresso sociale. All'educazione spetta il compito di guidare e promuovere il processo di socializzazione umana affinché ciascuno, responsabilmente, porti a sviluppo i tratti della sua personalità nella consapevolezza dei valori comuni.

L'A., non limitandosi ad una prospettiva storico-critica sulle linee evolutive della Pedagogia sociale, affronta, nel prosieguo del volume, il problema epistemologico ponendo in relazione, all'interno di un interessante confronto, gli assunti di svariati autori contemporanei italiani e stranieri. La riflessione si sviluppa intorno a due questioni di non facile soluzione: 1. È la società condizionata dall'educazione o è quest'ultima a rispondere alle esigenze poste da un certo tipo di società?; 2. Il legame tra educazione e società procede nell'ottica di un'accondiscendenza dell'educazione nei confronti della società o in senso critico se non oppositivo rispetto ad essa?

Particolarmente significativo è quanto l'A. va sviluppando, a conclusione del suo lavoro, in relazione al contesto contemporaneo segnato da profonda crisi umana ed economica. L'A. discutendo la dinamica bisogno-desiderio, si sofferma nel descrivere ciò che alcuni gruppi di persone sono capaci di fare allorquando sentono la spinta ad una trasformazione dell'equilibrio sociale che vogliono porre in essere. Si è voluto definire questo processo che porta al

cambiamento nei termini di exaptation. Ovvero, l'invito ad uno sviluppo funzionale ulteriore che porti l'uomo a liberarsi dalle odierne trappole dell'individualismo verso forme di solidarietà rette sulla gratuità del dono. L'exaptation è, quindi, azione, in parte, volta al recupero di capacità andate trascurate perché considerate non utili a svolgere funzioni di adattamento ottimale all'ambiente. L'educatore sociale può fungere da catalizzatore rispetto a forme di exaptation favorendone l'innescò, seguendone la dinamica e gli sviluppi e il successivo consolidamento.

Tuttavia, partendo dalla considerazione che in questo processo gli educatori, pur potendo sostenere il peso di un'importante azione sociale, sono alla ricerca di una solida identità professionale. L'A., in più parti, nel corso di questo suo lavoro, si pronuncia a favore di un incontro costruttivo tra accademia e territorio. Un incontro allo scopo di definire il proprium dell'azione educativa nel sociale, aprendosi ad un dialogo con professioni già da tempo normate in una dimensione di confronto costruttivo.

Da qui l'emergere dell'aspetto etico e deontologico che consiste nel fermare il proprio intervento là dove comincia quello dell'altro. Ciò costituirà, ad esempio tra psicologi ed educatori, l'argine di una ricerca, ancora tutta da scrivere, che dovrà tener conto di possibilità di interventi complementari, affinché gli utenti possano usufruire della massima competenza e di servizi integrati per l'ottenimento di auspicabili risultati.

ANDREA REGA
University of Bergamo

F. Occhetta, *La giustizia capovolta. Dal dolore alla riconciliazione*, Paoline Editoriale Libri, Milano 2016

Francesco Occhetta è un padre gesuita laureato in Giurisprudenza – fra gli altri titoli –, che, unendo la spiritualità e le conoscenze derivate dalla propria scelta vocazionale con le proprie competenze e la passione per i temi afferenti al diritto ed al sociale, si è già in passato occupato delle problematiche connesse alla realtà carceraria in contributi pubblicati sulla rivista *La Civiltà Cattolica* (cfr. *Il carcere, la pena e la posizione della chiesa*, 2015 III, p. 274-283; *La situazione delle carceri italiane*, 2014 I, p. 282-292), della cui redazione fa parte. In questo libro, articolato in una struttura bipartita, una realistica fotografia dell'attuale situazione delle carceri italiane è il punto di partenza per riflettere intorno ai fondamenti teorici dell'innovativo modello di giustizia proposto, oltre che fornire una ricca congerie di testimonianze ed esempi concreti su come poter tentare di cambiare qualcosa.

Il tema centrale è, infatti, la giustizia ripartiva, intesa come modello di giustizia che guarda sia alla dimensione della sanzione sia a quella umana, e che, invero, ha bisogno di svilupparsi come approdo prima culturale e poi giuridico. In tale contesto, si colloca e riaffiora più volte in differenti modi, come si vedrà, la questione della formazione dei detenuti e dell'importanza di una sinergia tra carcere ed esperti dell'educazione e dell'insegnamento per realizzare quella rieducazione e quella riabilitazione del reo previste dalla Costituzione fra le finalità della pena (art. 27 Cost.).

La particolarità del testo può rinvenirsi nel suo contenuto polifonico e dialogico, dal momento che in esso

trovano spazio, accanto alla voce dell'autore, gli apporti di altri soggetti, attori di plurime competenze e testimoni di diversi contesti di provenienza. Emerge la necessità di curare la formazione non solo di chi abita le celle per scontare una pena, ma anche di chi lavora e opera con svariati ruoli all'interno del carcere e, dotato degli opportuni strumenti, può favorire la rieducazione e la mediazione con le vittime e/o i loro familiari. Trova, altresì, spazio il sotterraneo monito a provvedere all'adeguata formazione delle coscienze degli adulti e cittadini di domani per assicurare la diffusione di una cultura della legalità in grado di arginare la violazione della legge. Anche perché la delinquenza è sovente favorita dall'ignoranza.

Nella prefazione (p. 7-10), di Luigi Ciotti, si sottolinea la necessità che la legalità diventi qualcosa di non più slegato dalla vita, con una collaborazione a più livelli a tal fine. Sin d'ora vengono segnalati alcuni importanti problemi tipici degli istituti penitenziari (sovraffollamento, suicidi), denunciando come il carcere sia purtroppo una realtà tendenzialmente rimossa o sottovalutata all'interno della società civile.

Nella parte introduttiva (p. 11-18) l'autore evidenzia che nello spazio carcerario si colloca, oltre ai detenuti, una serie di altri attori, quali operatori e amministrazione carceraria, mentre non viene dato alcun ruolo alle vittime. Proprio un loro coinvolgimento, invece, potrebbe portare a un nuovo modello di giustizia, dando la concreta possibilità al reo di comprendere il male fatto.

Il passaggio dalla tradizionale visione retributiva a quella ripartiva implica

l'ingresso della riconciliazione come componente fondamentale del processo rieducativo (p. 16).

Nel primo capitolo (p. 21-30) vengono fornite le coordinate per tracciare un realistico quadro dello stato in cui versano i 195 istituti penitenziari italiani. Il sovraffollamento risulta in diminuzione anche grazie ai recenti interventi legislativi. Tuttavia, il problema resta grave e strutturale nel nostro Paese, come ricorda la Corte europea nella sentenza Torregiani del 2013, che ammonisce a garantire uno spazio minimo ai detenuti e condizioni detentive adeguate. Viene proposto un profilo del detenuto medio (p. 29). Si rammenta che su 100 quasi 34 detenuti sono stranieri. Sebbene la legge preveda possibilità di lavoro e formazione per i detenuti, viene sottolineato che l'accesso ad essi, di per sé in concreto non agevole, è ancor più difficile per chi italiano non è. La percentuale di donne che delinquono risulta bassa, e, tenendo conto della popolazione carceraria femminile e della prole, 12 penitenziari hanno al proprio interno asili nido. Molto delicata è la questione salute: si riscontrano suicidi accanto a episodi di morte naturale, ma anche tumori, dipendenze e disturbi psichiatrici.

Il secondo capitolo (p. 31-37) illustra la riflessione della Chiesa sulla pena. La situazione delle carceri è un importante sintomo del grado di civiltà di un Paese, secondo il richiamato motto di Voltaire, e già Cesare Beccaria sottolineava l'importanza del fatto che la pena sia minima, proporzionata, dettata dalla legge. La dottrina sociale della Chiesa sulla pena si basa sull'incontro fra dolore della

vittima per il torto subito e dolore del reo derivante dal male compiuto. Si pone, quindi, come elemento necessario per realizzare i fini dell'art. 27 Cost. non continuare ad oscurare il ruolo della vittima e dei suoi familiari. In questa visione non è sufficiente condannare il responsabile, ma si vuole andare oltre. Mentre nel sistema attuale non ci si preoccupa di curare le ferite e offrire a chi ha sbagliato nuove opportunità. La Chiesa propone anche di aumentare la presenza degli educatori nelle carceri e far prevalere la dimensione educativa su quella punitiva, elaborando un nuovo progetto pedagogico che coinvolga operatori di giustizia, educatori, volontari, insegnanti (p. 34-35). L'inasprimento delle pene di per sé non diminuisce i fenomeni criminosi. Per attuare questi cambiamenti è necessario un significativo mutamento culturale, che porti a farsi carico del bisogno di aiuto della vittima e della riabilitazione interiore del detenuto. Inoltre, è importante formare a priori le menti e le coscienze delle persone così che siano capaci di mettere in pratica la legge (p. 37).

Proseguendo (p. 38-60), viene denunciata la crisi del modello di giustizia adottato in Italia. Secondo la dottrina sociale della Chiesa, una giustizia matura dovrebbe perseguire essenzialmente gli obiettivi di reinserimento dei condannati e restaurazione delle relazioni di convivenza minate dalla commissione del reato, ponendosi come giustizia riconciliatrice. La nostra è oggi una giustizia a carattere retributivo. Nella giustizia ripartiva, che integra la retributiva e la rieducativa, si attribuisce un ruolo attivo alla vittima ed il compito di rieducare alla società.

Essa si preoccupa degli equilibri rotti (p. 41-42), chiedendo al reo lo sforzo di comprendere la propria responsabilità, passando attraverso l'attività di mediazione per giungere ad una riconciliazione con la vittima. Ci si concentra sui soggetti più che sull'oggetto del reato. Il reo è responsabile 'verso' qualcuno più che 'di' qualcosa. Il modello, nato negli anni '70 in Usa, è approdato in Italia negli anni '90. Predica la necessità dell'incontro e della ricostruzione della verità, relegando ad effettiva extrema ratio l'intervento del legislatore penale. In esso svolge un compito fondamentale la mediazione (p. 44-45) quale strumento di dialogo per ristabilire le relazioni, intesa come processo informale in cui reo e vittima discutono dell'accaduto e delle sue conseguenze sulla vita della vittima stessa. È inclusa, comunque, l'auto-responsabilizzazione del reo, a partire dal suo consenso, in quanto viene portato a comprendere i motivi dell'azione compiuta e ad avvertire la necessità della riparazione. In Italia il modello trova attualmente applicazione nel processo penale minorile, in cui sono previste diverse possibili condotte riparatorie, incluse attività di studio, e nel processo penale davanti al giudice di pace. Inoltre, l'influenza del modello si può riconoscere nell'introduzione delle misure alternative alla detenzione.

Guardando ad altri Paesi si può notare che la cd. *restorative justice* è diffusa in Canada e USA, ma anche in Europa (Francia, Germania, Spagna, ecc). Essa ha, inoltre, spazio nella normativa adottata dal Consiglio d'Europa (p. 53) ed è stata importante nella storia del Sudafrica. Addirittura nei Paesi anglosassoni si provvede ad introdurre già i bambini a questa logica,

sin da quando ci si occupa della loro istruzione e formazione (p. 57). Si sottolinea che per poter proficuamente far ricorso a questo modello è essenziale curare la qualità della formazione dei mediatori (p. 58). Molte sono ancora oggi le resistenze all'affermazione di questo tipo di giustizia. Occorre ripensare le categorie note in materia, modificando il modo di concepire l'espiazione, non più come male per male, ma come male inflitto per il bene dell'altro (p. 59).

Il quarto capitolo (p. 61-78) tratta dei fondamenti biblici del modello. Nella Bibbia la concezione di giustizia è legata alla relazione con l'alterità e alla capacità dell'uomo di rapportarsi con un altro, Dio e/o il prossimo, secondo verità, in un modo che è al contempo esigibile da sé stessi e doveroso verso l'altro, in un'ottica di equilibrio e riconoscimento dell'altrui dignità. L'episodio biblico dell'uccisione di Abele e la celebre domanda di Caino («sono forse il custode di mio fratello?») – Gen. 4,9) mostrano l'importanza di considerare l'altro come fratello prima che come nemico. Ciò che porta con sé una responsabilità personale e consente di inglobare nella giustizia penale la riabilitazione umana del reo. Vengono dall'autore fornite indicazioni su come si articola la rieducazione del colpevole secondo l'etica biblica (p. 62-66). Il Signore non condanna o annienta Caino, giustizia e salvezza vanno insieme. Vi è condanna del male, ma protezione del colpevole, che non è abbandonato a sé stesso. C'è il perdono, restando comunque essenziale il pentimento umano. Nella Bibbia la responsabilità non è soggettiva ma oggettiva, dunque alla vittima deve in ogni caso essere reintegrato ciò che è

stato tolto, anche attraverso il coinvolgimento della comunità tutta. Il sangue di Caino macchia la terra e non permette più di ottenere frutti, questa logica tiene conto dello spazio abitato come corpo che racchiude l'umanità e vuole, quindi, essere attenta anche alle conseguenze esterne dell'accaduto. La colpa comprende in sé la pena: il male compiuto umilia ed esclude dalla pacifica convivenza e dalla relazione incontaminata con Dio, mentre l'interiorizzazione della colpa può portare al pentimento, alla responsabilizzazione ed a un nuovo inizio. Si precisa (p. 66-71) che nella Bibbia si trova traccia di due modalità di ristabilire la giustizia: una è il giudizio comunemente inteso, con la contestazione del fatto e la condanna da parte di un giudice terzo, l'altra è la cd. lite bilaterale (rīb), che consiste nello stare l'uno di fronte all'altro di colpevole e vittima per far emergere la verità. In quest'ultima il colpevole, in sostanza, è già perdonato da chi lo accusa, ma deve rendersi conto del male commesso per poter poi riparare il danno e compiere azioni positive, prendendo la decisione di operare rettamente. A volte può non essere possibile in concreto il perdono della vittima verso il reo, con l'accettazione, altrettanto importante, da parte di costui, ma si può ugualmente cercare una compenetrazione di questo modello con la giustizia tradizionale. Un esempio di ciò è stato teorizzato dal gesuita E. Wiesnet (p. 71-74). La pena non viene negata, dato che serve a tutelare il bene comune, deve esserci ma deve essere al servizio della persona, per realizzare come fine ultimo la sua ri-socializzazione. In tale visione il reo non viene lasciato solo nel percorso di riabilitazione, in virtù

della consapevolezza che l'essere umano è profondamente condizionato dal rapporto con la comunità e da ciò che questa gli offre, contrariamente a quanto accade nell'attuale sistema penale, che gli chiede invece un autorisanamento.

Nel capitolo quinto (p. 79-86) si analizzano gli aspetti positivi di un esperimento portato avanti a partire dagli anni Novanta nel carcere indiano di Tihar, per iniziativa della direttrice K. Bedi, in cui si è utilizzata la meditazione Vipassana a fini di riabilitazione dei detenuti, constatando che attraverso questa profonda esperienza spirituale essi hanno avuto modo di comprendere gli errori fatti fino in fondo e desiderare di vivere diversamente. Torna qui l'importanza della formazione: il primo corso in merito è stato rivolto al personale carcerario (p. 84), per poi proporlo ai detenuti interessati. La tecnica è stata, quindi, riprodotta anche in altre carceri dell'India e fuori. Malgrado lo svolgimento di alcuni studi nel duemila nel nostro Paese, si è sostenuto che essa non potrebbe essere utilizzata in Italia. Questo progetto innovativo ha previsto svariati strumenti utili ad ovviare alle esigenze dei detenuti, ai quali «l'occupazione e lo studio restituiscono un equilibrio» (p. 80).

Il capitolo successivo (p. 87-92) parla dell'esperienza di Libera, celebre associazione che da anni offre aiuto ai familiari delle vittime delle mafie e promuove l'incontro fra parenti privati di un importante affetto e persone che vengono dal mondo della mafia essendo a loro volta, seppure in senso opposto, vittime del suo inganno. Nelle pagine seguenti (p. 93-104) viene affrontata la questione dei detenuti malati mentali, ricordandone le

particolari condizioni e i disagi, ed evidenziando che la recente legge 81 del 2014 ha ufficialmente previsto il passaggio dei malati dagli O.p.g. alle nuove R.e.m.s., residenze per l'esecuzione delle misure di sicurezza, legate alla pericolosità sociale del soggetto. Anche in questi casi può dare buoni risultati l'incontro con le vittime, per quanto sia più difficile e spaventato di più. Inizia qui la seconda parte del libro, a carattere dialogico, dove l'autore lascia la parola a modo d'intervista ad altre voci provenienti dal mondo della giustizia e del volontariato, che possano riportare dati, conoscenze ed esperienze utili ad approfondire il tema. Anzitutto, interviene (p.107-115) F. Cananzi, consigliere togato del CSM, che, dopo una riflessione sul sovraffollamento e sulle condizioni di vita dei detenuti, sottolinea l'importanza della rieducazione effettiva del reo attraverso il coinvolgimento di diverse figure professionali, anche provenienti dal mondo della formazione ed educazione. Evidenzia come statisticamente il rischio di recidiva venga ridotto ogniqualvolta il detenuto sia concretamente aiutato nel reinserimento sociale, tra l'altro anche mediante l'istruzione ed il sostegno di educatori qualificati (p. 111). Ciò con il monito che la rieducazione del condannato debba considerarsi un compito non esclusivamente delle istituzioni, ma che chiama in causa l'intera comunità, in ossequio ai doveri di solidarietà sociale di cui in Costituzione (art. 2), e che, se attuato con percorsi seri, può infondere maggiore sicurezza nel tessuto sociale, attraverso l'impegno trasversale di molteplici soggetti, tra cui insegnanti ed operatori (p. 112). La parola passa,

poi, a Daniela Marcone, vicepresidente nazionale di Libera, a cui è stato assassinato il padre (p. 116-123). In questa testimonianza si può scorgere, oltre alla ineliminabile dimensione del dolore personale ed all'importanza della memoria in questi casi, quali possono essere alcuni modi ed esiti dello scambio fra carcere e mondo esterno, e in particolare fra carcere e universo della formazione. La donna racconta, infatti, le difficoltà incontrate dopo la morte del padre nel difficile percorso di ricostruzione della verità e rammenta di essere stata in questa delicata fase sostenuta da un gruppo di insegnanti, con le quali ha fondato il Comitato Marcone (p. 117) che ha poi aderito a Libera. Ricorda, inoltre, di aver raccontato, a richiesta, nelle scuole la storia di suo padre (p. 118), e di aver partecipato anni fa ad un progetto con finalità formative in cui si occupava di leggere dei testi ai detenuti (p. 121). A questo punto (p. 124-137) parla Guido Chiaretti, Presidente della Sesta Opera S. Fedele, raccontando la storia di questa associazione di volontariato carcerario, operante fin dal 1923 nei tre istituti penitenziari del milanese, e gli importanti passi nel tempo compiuti. Anche questa realtà mostra l'importanza della formazione dei detenuti. Il Presidente narra, infatti, fra le altre interessanti iniziative, che nei primi anni di attività dei volontari tra i compiti svolti vi fu la gestione di due scuole, una dedicata agli analfabeti ed una ai detenuti minorenni (p. 124). Si parla, inoltre, di un'esperienza di formazione e lavoro con un laboratorio per ex detenuti promosso in un'azienda

metalmecanica (p. 126), e di laboratori di serigrafia, pelletteria, falegnameria e scrittura nel giornale Senza Titolo, ideati e portati avanti nei difficili anni del terrorismo per sostenere i detenuti. Iniziative giunte fino alla costituzione di una vera e propria cooperativa per la lavorazione di pellame, finalizzata al sostegno post-carcerario e successivamente ceduta agli ex detenuti stessi (p. 129). Più avanti (p. 138-143) è la volta di Don Virgilio Balducci, Ispettore Generale dei Cappellani delle carceri, che testimonia la portata del lavoro svolto dai cappellani e sottolinea sia il grande valore rivestito in questi casi dall'incontro con la persona detenuta, capace di rompere profonde solitudini, sia la bellezza delle esperienze di lavoro socialmente utile, idonee a consentire al reo di ripagare la società e di ritrovare la propria dignità in quanto persona.

In sede di conclusioni (p. 145-150), l'autore afferma la necessità di un decisivo cambiamento culturale, da volere ed attuare insieme, in modo da evitare gli stereotipi e differenziare caso e caso, storia e storia (p. 149). Chiarisce il significato della giustizia capovolta di cui si parla nel titolo del libro: è quella giustizia in cui espiare la pena è funzionale a restituire dignità a chi delinque e nuove ragioni per vivere alle vittime spezzate dal dolore (p. 150). In tutto ciò Occhetta ricorda: «sono la scuola, le famiglie, le associazioni, le comunità ecclesiali, insomma la società civile, a credere e aprire pratiche condivise di giustizia riparativa» (p. 146).

Nella postfazione (p. 151-172), di Giovanni Maria Flick, Presidente emerito della Corte Costituzionale, si tirano le fila del lavoro, ricordando l'importanza dello scambio tra dentro e fuori il carcere (p. 152), e riflettendo sugli interrogativi che non possono non essere evocati dai temi dell'ergastolo, del primato della detenzione nell'attuale sistema delle pene, delle morti in carcere e da carcere, della violenza in carcere. Flick sostiene che la stessa Costituzione riconosce a tutti indistintamente il diritto alla pari dignità sociale, inclusi quindi i detenuti, i quali restano titolari dei diritti fondamentali, da esercitarsi compatibilmente con la libertà ristretta. Parlando della giustizia riparativa, si sofferma sulla vittima, evidenziando che l'Unione europea in una direttiva del 2012 (p. 166) ne ha introdotto un vero e proprio statuto. Afferma che gli obiettivi da perseguire sono quelli dell'umanizzazione del carcere e della personalizzazione della pena, da raggiungere non solo con le risonanti riforme, ma anche attraverso i piccoli traguardi concreti.

Un testo, insomma, significativo e ricco di spunti di riflessione, che sembra svelare il paradosso insito nella pretesa di legalità non adeguatamente supportata da istituzioni e comunità, laddove non ci si cura troppo né di educare, prima, le coscienze a questo scopo né di agire, dopo, per fornire strumenti di cambiamento e di riscatto a chi, sbagliando, ha violato l'ordine costituito.

SILVIA DI GENOVA
University of Perugia

Laura Gobbi, Federica Zanetti (eds.), *Teatri re-esistenti. Confronti su teatri e cittadinanze*, Titivillus, Corazzano (Pisa) 2011

Nel presente volume le curatrici si propongono di offrire una riflessione sul tema dell'educazione alla cittadinanza attraverso numerosi contributi dal mondo del teatro e dell'università, attraversando differenti contesti (dal carcere agli ex manicomi alle periferie) in cui il teatro si fa luogo della trasformazione e del cambiamento individuale e sociale, spazio privilegiato della re-esistenza.

Il neologismo re-esistenza rappresenta l'essenza del volume. La sfida che ci viene lanciata non è solamente quella di resistere, perciò opporci passivamente, restare saldi e fermi. La re-esistenza, soprattutto, ci richiama ad un valore più alto: «tornare ad esistere, progettare una nuova esistenza, volgere uno sguardo sul futuro» (p. 16).

Questa tensione al superamento dei propri limiti e dei propri confini pervade tutto il testo, incarna essa stessa il senso più profondo di una rinnovata educazione alla cittadinanza, che rappresenta la vera sfida per i sistemi formativi attuali e futuri, e che può condurre a quella che le curatrici definiscono «una nuova "paideia" per il XXI secolo» (p. 9).

Nell'introduzione Gobbi e Zanetti propongono una lunga riflessione sulla questione della cittadinanza in educazione, evidenziando come questa trovi un luogo di espressione privilegiato proprio nel teatro. Le esperienze teatrali che vengono presentate nel volume, infatti, si rifanno all'azione educativa nel suo originario significato

etimologico di *educere*, dunque liberare, condurre fuori qualcosa che resterebbe altrimenti inesperto: «un teatro capace d'invadere i luoghi di confine e della marginalità, per dare voce alle esistenze mute, scomode, diverse, o per dare forma alle esistenze urlate, per uscire dal noto e dal rassicurante, per andare oltre, per immaginare e per sognare» (p. 30).

Nello scenario così complesso della contemporaneità, caratterizzato dai processi di globalizzazione e di deterritorializzazione nonché dalle migrazioni globali, gli individui tendono a non riconoscersi più in un'idea di cittadinanza strettamente coincidente con l'appartenenza geografica e territoriale, bensì si diffondono sempre più forme di identificazione flessibili, in continua oscillazione tra globale e locale. Simili configurazioni liquide determinano inevitabilmente condizioni di precarietà esistenziale che colpiscono prioritariamente la costruzione dell'identità individuale e collettiva, accrescendo lo iato tra la spinta all'autoaffermazione e all'individualità da un lato e la sua effettiva attuabilità dall'altro. In questa mancanza si situa la riflessione di Luigi Guerra, il quale tratteggia un progetto pedagogico di educazione alla cittadinanza che formi uomini e donne in grado di proporsi progetti esistenziali e politici congruenti, capaci di ricercare costantemente e salvaguardare la propria identità individuale e di gruppo nell'incontro fecondo con l'alterità (p. 32).

Gli autori dei contributi fotografano una realtà in cui le diversità, le marginalità, sono oggetto di un processo di segregazione, di esclusione, rispetto alla cultura dominante. Gigi Gherzi sottolinea come la città si sia chiusa, *in primis* a livello architettonico, sfuggendo gli incontri e le relazioni, le quali si annidano nelle periferie geografiche e talvolta esistenziali (p. 62). È forse dunque dagli ultimi che bisognerebbe ripartire per progettare effettivamente una nuova educazione alla cittadinanza che sia realmente capace di accogliere tutti gli uomini e le donne in una grande famiglia umana (p. 13), in cui le diversità siano considerate una ricchezza e non una minaccia ad un'identità sempre più sfuggente e forse per questo maggiormente bisognosa di difese, di confini che la circoscrivano puntualmente.

Tutti i saggi fanno riferimento, in modo più o meno approfondito, alla minaccia rappresentata dal mercato globale, principale causa di quella distorsione antropologica che produce una vera e propria bulimia consumistica e che ha completamente stravolto il concetto del tempo come spazio della relazione e della comunità.

Ascanio Celestini nei suoi *Appunti sul teatro e le cittadinanze* offre preziosi spunti di riflessione sul tema della diversità, tessendo le fila del ragionamento sulle categorie del centro e del tempo, appunto. Celestini, servendosi di un racconto di Ernesto De Martino, descrive perfettamente il senso di spaesamento che deriva

dall'allontanamento dal già noto per incamminarsi verso orizzonti sconosciuti. L'incontro con l'alterità ci costringe ad una relazione nuova, inattesa, in funzione della quale l'altro ci scopre facendoci presenza, rendendoci tangibili e dunque richiamandoci alle nostre responsabilità politiche nei confronti della *polis*. Quando siamo scoperti, quando letteralmente restiamo nudi davanti all'altro e con esso, ci si prospettano due alternative: si può scegliere di erigere un muro «oltre cui chiudere l'intruso e dentro cui chiudere me» (p. 51) oppure si può volgere lo sguardo verso il campanile del contadino descritto da De Martino. Il campanile viene assunto a simbolo dell'*ethos*, di una cittadinanza frutto di un valore di riferimento intangibile ed in costante mutamento, ma non per questo meno pregnante di senso. Il campanile, l'*ethos* dunque, si differenzia dal muro di confine poiché si situa al centro di un orizzonte visivo in cui è possibile rintracciare quegli elementi di complessità che necessariamente contraddistinguono un paesaggio aperto, perciò in perpetuo movimento all'interno di una cornice riconoscibile. Sicuramente al cittadino che sceglie di guardare all'orizzonte piuttosto che al muro, sono richieste competenze differenti, una maggiore capacità critica e di problematizzazione.

Qual è allora la funzione dell'arte, ed in particolare del teatro, rispetto a quanto detto finora? Ascanio Celestini, partendo dall'assunto che l'angoscia suscitata dall'incontro con l'alterità genera in noi una crisi, suggerisce di mettere in scena tale crisi. Affinché sia possibile parlare di una umanità rinnovata, figlia di una nuova educazione alla cittadinanza, è

indispensabile scongiurare il pericolo di confinare le diversità in spazi ad hoc, luoghi in cui lo spaesamento si fa crimine o patologia. È quanto mai urgente, allora, creare un luogo in cui l'angoscia e la crisi possano esprimersi, farsi vive, risciversi attraverso i linguaggi e i desideri, le paure e i corpi – come amano dire i protagonisti del Teatro delle Albe, ideatori del progetto Punta Corsara a Napoli presentato nel contributo di Emanuele Valenti – ed acquisire senso, ponendosi al centro della comunità. Eppure per far questo è necessario un tempo: quest'ultimo simboleggia la dimensione da coltivare e vivere, poiché il tempo «è uno spazio che non può avere padroni. (...) può essere condiviso senza essere diviso» (p. 58). Il teatro non rappresenta solo uno spazio fisico dove avvengono l'incontro e il riconoscimento, è altresì uno spazio simbolico, i cui confini vengono delineati dalla temporalità, in cui può realizzarsi l'esorcismo dell'incontro.

Il teatro costituisce un luogo, scrive Gherzi, in cui è possibile costruire cittadinanze e appartenenze plurali, nonché relazioni rinnovate. L'esperienza teatrale consente una sintesi tra il pensare e il fare, in cui il quotidiano può mutare di segno nei racconti, nelle interazioni e può andare ad abitare negli spazi di confine tra l'io e l'altro. Nelle intersezioni, infatti, risiedono le differenze e le diversità, il cui riconoscimento può costituire la base per un nuovo tipo di cittadinanza, realmente agita, che si rigenera continuamente di incontri e in essi.

Oltre a quello del tempo, vi è un altro concetto su cui tutti gli autori insistono fortemente: non vi è nessun teatro delle categorie. Non si parla di teatro educativo o rieducativo, non per i

tossicodipendenti e nemmeno per i carcerati, i malati psichiatrici e così via. Quel che emerge è un vero e proprio atto politico di contro-categorizzazione, un rifiuto cosciente a qualsiasi etichetta, che è la prima vera azione da compiere per il riconoscimento delle cittadinanze. Certamente vi è la percezione, da parte degli autori, che qualsiasi forma di categorizzazione sia funzionale ai poteri forti per depotenziare e sminuire le pratiche proposte: la classificazione, perciò, assume le sembianze della riduzione, percorre traiettorie dogmatiche e affatto problematizzanti, disconoscendo ed evadendo la complessità. Addirittura Marco Martinelli afferma che quella di teatro sociale è una definizione razzista, poiché rafforza i processi di ghettizzazione di coloro che appartengono ad un pezzo di società che egli definisce già segnata (p. 20). E ancora, come scrive Pietro Floridia, «non appena una cosa è, per esempio quando la si definisce, allora si rischia che non sia più nient'altro se non quello che è» (p. 93). Questa tensione costante a non cedere al tecnicismo della categorizzazione assume un rilievo fondamentale dal punto di vista educativo e pedagogico, poiché aiuta a mantenere alta l'attenzione sull'aprire orizzonti di possibilità per tutti, nessuno escluso. Roberta Bigiarelli afferma che la funzione dell'arte è quella di difendere gli uomini dall'indifferenza e l'uomo – aggiunge – resta vivo finché non diventa indifferente (p. 74). Il teatro, secondo una simile concezione, è uno strumento indispensabile a tutti gli organismi operanti nei processi educativi, tanto agli operatori quanto agli educandi, per resistere e re-esistere.

Nell'ultima parte del volume, intitolata *Il teatro nei luoghi impossibili*, è riportato un lungo dialogo con Armando Punzo, fondatore nel 1988 della Compagnia della Fortezza all'interno del Carcere di Volterra.

Nell'introduzione all'intervista, Massimo Marino parla del teatro di Punzo definendolo teatro purissimo, di alto valore artistico, capace di trasformare un istituto di detenzione in una casa della cultura il cui valore è riconosciuto a livello internazionale (p. 119).

Punzo asserisce che il suo lavoro è teso non alla riproduzione della realtà così com'è, bensì a produrne altre, in cui si manifestino aspetti che la realtà comunemente nega, rimuove. Tutt'altro che un'evasione dal vero, quanto piuttosto la costruzione di una realtà più complessa e composita, che rifugge le concezioni dualistiche che dividono il mondo tra bene e male (p. 122).

Auspiciando progettualità educative che si nutrano di principi di solidarietà e che respirino nelle pratiche quotidiane, il primo elemento di interesse pedagogico che emerge dall'operazione condotta da Punzo è la possibilità per i soggetti coinvolti di esperire quanto la realtà si manifesti allo stesso modo anche in luoghi apparentemente lontani, anche quando le storie di vita individuali sono a prima vista così distanti e diverse. Un procedimento, invero, molto simile allo spaesamento di cui scrive Ascanio Celestini, poiché l'angoscia che deriva dal frequentare luoghi altri, storie altre, si può esprimere differentemente – in modo esplicitamente violento oppure con una violenza a bassa intensità, ma ininterrotta (p. 50) – eppure è scatenata

dalla paura del diverso e ancor più dal terrore di scoprirci simili ad esso.

Nella funzione che il regista attribuisce alla pratica teatrale, vi è l'impegno a cancellare il carcere – una delle architetture interiori più spaventose generate dall'uomo (p. 122) – dentro e intorno alle persone che lo abitano, reinventando e riscrivendo continuamente la realtà e consentendo di proiettarsi dentro biografie diverse e ancora realizzabili.

Punzo concepisce il contesto carcerario come specchio di una umanità da cambiare, che proprio a partire dai suoi confini e dai detenuti può accompagnare la trasformazione e la ricostruzione dell'uomo sia rispetto a se stesso, sia rispetto al contesto di appartenenza (p. 124).

Dal momento dell'ingresso nell'istituzione carceraria, la vita del detenuto viene presa in carico dallo Stato e sospesa. Il detenuto è costretto ad un'altra vita sociale, fatta di vincoli e prostrazione, finalizzata alla destrutturazione del soggetto com'era per giungere brutalmente, attraverso un processo di annientamento fisico e mentale, alla ricostruzione di un nuovo soggetto (p. 140). Punzo, al contrario, guarda al carcere come ad una opportunità di rigenerazione (p. 124), all'interno della quale il teatro si inserisce come occasione di riscatto e di ricostruzione, nonché come momento di riflessione, poiché si presta ad essere luogo di incontro delle contraddizioni e delle problematiche dell'uomo e del mondo: va in scena la crisi, ancora una volta.

Il regista della Fortezza ritiene che il carcere sia una struttura chiusa, costituita da due poli: l'Istituzione e i detenuti. Il teatro, inserendosi in quest'ordine, si profila come terzo polo

libero, poiché il teatro per sua natura non conosce confini. Ciò, ritiene Punzo, ha messo in crisi un sistema – quello detentivo – ampiamente consolidato, assolutamente incapace di incidere sulla realtà, dando vita ad un processo di trasformazione sia degli individui, sia dell'Istituzione (p. 135).

Non solo, ma egli aspira alla realizzazione di un Teatro Stabile in Carcere, al fine di rendere ancora più pratica questa esperienza formalizzandola, eppure denuncia una forte contrapposizione da parte dell'Istituzione carceraria e degli Enti pubblici (p. 129). In questa prospettiva va a collocarsi la finalità di trasformare l'esperienza dei detenuti-attori in un vero e proprio lavoro: gli spettacoli della Compagnia della Fortezza, infatti, sono presentati all'interno dell'istituto di pena nel corso del Festival Volterra Teatro e successivamente sono venduti ai teatri e ai festival più importanti in Italia, inoltre i detenuti-attori sono assunti regolarmente. Il Teatro Stabile, quindi, sarebbe un modo per concretizzare e diffondere le potenzialità della Fortezza: un vero e proprio ponte tra il dentro e il fuori, nonché l'occasione di formare i detenuti-attori ai mestieri del teatro e al contempo fondare un osservatorio sulla condizione attuale dell'uomo, capace di indirizzare concretamente le azioni politiche destinate ai crescenti gruppi di emarginazione civile e culturale del nostro Paese (p. 131).

Tuttavia la formazione alle professionalità teatrali destinata ai detenuti, non è la sola dimensione formativa che l'esperienza teatrale è in grado di proporre. Il teatro è formativo in quanto – afferma Fabrizio Cassanelli nel suo contributo – allontana la relatività e la frammentarietà, operando

per la persona nella sua totalità (p. 83). Esso diviene un pretesto per attuare un percorso di crescita del soggetto, attraverso la scoperta e l'interiorizzazione, in cui l'individuo è spronato a compiere una ricerca consapevole ed attiva su di sé e sul contesto di riferimento, acquisendo una maggiore conoscenza e padronanza delle proprie risorse (p. 86).

In conclusione, il teatro come strumento di educazione alla cittadinanza, è utile nella misura in cui esso operi al fine di generare crisi, deve essere un teatro scomodo, inadeguato, che offre la parola alle esistenze mute facendosi voce, stimolando dimensioni esistenziali e umane, educative e culturali. Un teatro che insegni, mutuando le parole dello stesso Punzo, a morire a se stessi: «se quello che viene definito “me stesso” combacia completamente con quelle che sono le sovrastrutture e il modo di essere che viene dal mondo in cui siamo nati e in cui siamo inseriti, allora bisognerebbe imparare a morire mille volte al giorno tranquillamente, per poter rinascere nuovamente e conquistarsi la consapevolezza di poter essere altro» (p. 132). Staccarsi da sé, dunque, allontanarsi dal campanile di cui scrive Celestini, e conquistare un tempo che è ben al di fuori del tempo ordinario e produttivo per raggiungere uno spazio in cui rileggere la realtà, al fine di riscriverla e agire per modificarla. Solo

qui, in questo contro-tempo, si situa la possibilità concreta del cambiamento.

A livello didattico-pedagogico, il cambiamento può realizzarsi davvero solo se vengono soddisfatte due condizioni fondamentali: da un lato bisogna avvertire una inquietudine rispetto allo stato presente, dall'altro è necessario percepire una contraddizione rispetto al proprio quadro concettuale. Laddove entrambi questi presupposti siano presenti, si manifesterà il desiderio del cambiamento, il quale potrà realizzarsi realmente solo quando il soggetto sarà in grado di immaginarsi dentro di esso, configurando un proprio progetto esistenziale (pp. 35-36).

Per quanto riguarda in particolare l'esperienza della Compagnia della Fortezza, la quale è simbolo di un teatro solo apparentemente impossibile, essa si fa ambito di apprendimento metacognitivo, poiché il desiderio di cambiamento che accende diventa nucleo di trasformazione non solo per l'Istituzione carceraria e i suoi abitanti, bensì per tutto il territorio (p. 134). Questo aspetto pone la questione dell'educazione alla cittadinanza nell'alveo più vasto della pedagogia di comunità, aprendo scenari di formazione che vedono il teatro in carcere come «[...] fucina generatrice di realtà sociale attraverso pratiche di cultura attiva» (p. 101). Inoltre, la

dimensione comunitaria dell'apprendimento generato dall'esperienza teatrale, simboleggia l'utopia del fare e del farsi teatro, che può dare vita a possibilità inattese e non predeterminate, in quanto l'utopia (come scrive Floridia citando Eduardo Galeano) è una bussola che ci guida in direzione dell'orizzonte: «mi avvicino di due passi, lei si allontana di due passi. Cammino per dieci passi e (...) si sposta dieci passi più in là. Per quanto io cammini, non la raggiungerò mai. A che serve l'utopia? Serve proprio a questo: a camminare» (p. 93).

A tal proposito, infine, Punzo sottolinea che il destinatario ultimo dell'opera della Compagnia della Fortezza è il pubblico, non i detenuti, collocandosi in un contesto di trasformazione e di cambiamento che investe tutta la comunità, non i singoli soggetti. Alla stregua di Gherzi quando afferma che la civiltà del teatro deve ambire a definire lo spettatore come condizione, interrogandosi su di essa, poiché è quella stessa condizione che genera la polis. Altrimenti si rischia di produrre un teatro sterile, che non inquieta, in cui non si opera per l'emancipazione e il progresso sociale dell'individuo, incapace di prospettare realtà dissimili, in cui immaginarsi e ricostruirsi differenti.

ELISA MAIA

University of Chieti-Pescara

C. Calliero, M. Castoldi (eds.), *A scuola di intercultura. Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 167

Il volume curato da Claudio Calliero e Mario Castoldi *A scuola di intercultura. Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base* (FrancoAngeli, Milano 2013) affronta il tema dello sviluppo e della valutazione della competenza interculturale nella scuola di base. In Italia, a differenza dal contesto internazionale (in particolare quello anglo-americano) la riflessione sulla competenza interculturale è ancora in fase embrionale. Questo ritardo è probabilmente dovuto al fatto che in Italia il concetto di educazione interculturale è stato spesso declinato quasi esclusivamente nella sua accezione di integrazione degli studenti stranieri (p. 16-17). Tuttavia, in un periodo di ripensamenti (si veda ad es. D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, FrancoAngeli Milano 2012; M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2015), questo volume rappresenta un valido strumento, sia sul piano epistemologico sia su quello metodologico, per considerare l'interculturalità in una nuova (o comunque rinnovata) prospettiva.

Il volume, suddiviso in cinque parti, ha un duplice obiettivo: da un lato desidera ricondurre il costrutto di competenza interculturale all'interno della più ampia prospettiva delle competenze chiave di cittadinanza; dall'altro lato, ambisce a elaborare, e validare sul campo, alcuni strumenti didattici e valutativi orientati allo sviluppo della competenza interculturale. Per fare ciò nella prima e

nella seconda parte del volume viene delimitata la cornice concettuale in cui si colloca la ricerca.

Nel primo capitolo, Rosangela Cuniberti e Alberto Galvagno considerano e problematizzano il ruolo specifico della scuola nell'ambito dell'educazione interculturale. Nel secondo capitolo, Calliero presenta il concetto di competenza interculturale esaminando due piani: quello delle policies (OMS, OCSE, UE, MIUR) e quello della ricerca accademica. Il modello di competenza interculturale che ha guida l'intera ricerca è quello elaborato da Darla Deardorff (2006) secondo la quale la competenza interculturale è l'abilità, basata sulle proprie attitudini, conoscenze e capacità, di comunicare e comportarsi in modo appropriato ed efficace durante un incontro interculturale. La prospettiva di analisi, quindi, è quella connessa all'interazione fra soggetti che appartengono a diversi background culturali.

Nel terzo capitolo, Daniela Maccario esamina cosa significhi insegnare per competenze (in situazioni complesse), mentre nel quarto e nel quinto capitolo, Castoldi sintetizza alcuni dei suoi precedenti lavori [cfr. *Valutare le competenze*, Carrocci, Roma 2009; *Progettare per competenze*, Carrocci, Roma 2011] mettendo in luce cosa voglia dire programmare e valutare per competenze. Di particolare interesse il modello valutativo proposto che ben si adatta a una concettualizzazione di competenza complessa, situata e

dinamica come quella elaborata da Deardorff: basandosi sulla triangolazione, tipica della ricerca qualitativa, Castoldi costruisce un modello multiprospettico (autovalutazione, eterovalutazione e analisi di prestazione) e multimetodo (ad esempio diari di bordo, autobiografie, osservazioni, compiti autentici).

Nella terza parte del volume Castoldi (capitolo 6) e Cecilia Lo Bue (capitolo 7) spiegano dettagliatamente il percorso dello studio empirico. Come già detto precedentemente, il fine dello studio era di elaborare e validare sul campo «materiali didattici e valutativi funzionali allo sviluppo di competenze interculturali nella scuola di base» (p. 69). I principi metodologici che hanno indirizzato la ricerca empirica sono stati quelli della ricerca-azione. Di particolare nota è il settimo capitolo in cui vengono esplicitate le modalità di elaborazione dei materiali della ricerca (rubrica valutativa, strumenti di analisi del contesto, format per la progettazione, format per la valutazione). Tali materiali sono poi stati impiegati in sei scuole italiane (della provincia di Torino e di Cuneo), fra primarie e secondari di primo grado, così da poterne verificare la validità e ripensarli sulla base dei risultati emersi dalla ricerca sul campo. La quarta parte del volume (con i contributi di Mariolina Lopardo, Melissa Contesotto, Martina Macaro, Alice Toselli, Eva Gerlero, Veronica Rosa Giusta) è il resoconto di questi sei studi di caso. Partendo da tali resoconti, nella

quinta parte del volume (Galvagno, Maccario, Calliero, Castoldi) viene messo in discussione e rivisto l'impianto teorico e metodologico della ricerca evidenziando diverse implicazioni utili sia agli insegnanti che ai ricercatori.

Nella sesta, e ultima, parte del volume (Lo Bue, Cuniberti) vengono presentati i diversi materiali di lavoro validati dalla ricerca. Tali materiali possono essere agilmente utilizzati dagli insegnanti per programmare e valutare un percorso educativo in

chiave interculturale. Fra questi materiali, degna di nota è la rubrica valutativa (strumento centrale e di raccordo nel modello di valutazione di competenze proposto da Castoldi) in cui sono riportate le dimensioni (interazione costruttiva, attitudini, conoscenze e abilità (inter)culturali, riflessione interculturale), i criteri e la descrizioni dei livelli di competenza interculturale da tenere in considerazione durante il processo valutativo.

Infine, si desidera segnalare che il volume ha il merito, fra i vari, di indirizzare anche in Italia uno dei principali dibattiti connessi alla competenza interculturale: ovvero la sua valutazione. Tale dibattito non si esaurisce in questa ricerca e pertanto nuovi studi teorici ed empirici sono auspicabili. Il fine di tali studi – che è anche quello del presente volume – è di creare una scuola in grado di educare alla cittadinanza interculturale.

MATTIA BAIUTTI

University of Roma "Tor Vergata"