

# IL DIRITTO AL RISARCIMENTO EDUCATIVO DEI DETENUTI

*Francesca Torlone*

## *1. Introduzione*

In questo contributo ci proponiamo di analizzare in dimensione pedagogica il principio rieducativo della pena, normato da fonti del diritto (nazionale e sovranazionale), in considerazione del contesto penitenziario e della funzione di esso in termini di prevenzione di atti criminosi e abbattimento/riduzione della recidiva. Ci riferiremo dunque alla funzione rieducativa della pena nella sola fase della esecuzione penale.

Tale principio, cautamente applicato dalla giurisprudenza costituzionale per diversi decenni in favore delle funzioni retributiva e preventiva (nelle sue dimensioni generale e speciale), ha progressivamente conosciuto momenti di più ampia valorizzazione, fino ad essere qualificato come fine principale e imprescindibile della pena. La questione che intendiamo indagare è il senso della ri-educazione dell'individuo ristretto, nel rispetto del diritto alla formazione di ciascun individuo (ristretto o meno), anche all'interno di «formazioni in cui si svolge la sua personalità» (art. 2 Cost.), e travalicando modelli repressivi e di incapacitazione temporanea dei soggetti reclusi<sup>1</sup>.

Preliminarmente, è utile ricordare che la materia della detenzione (es. definizione dei diritti e doveri dei ristretti, loro condizioni di vita ed azioni di rieducazione rivolte agli stessi, procedure e principi per l'applicazione delle sanzioni, soggetti coinvolti nell'applicazione delle sanzioni, attivazione dei mezzi di tutela), oltre ad essere normata all'interno di un corpus di disposizioni giuridiche che afferiscono a varie fonti del diritto, nazionale e sovranazionale (Convenzioni di diritto internazionale, Costituzione, Leggi, Decreti, Regolamenti interni degli Istituti di pena ecc.), coinvolge molteplici discipline (criminologia, psicologia, pe-

<sup>1</sup> Secondo questi modelli, compito del sistema penale è quello di evitare che soggetti condannati o a rischio di condanna possano nuocere nuovamente nella società, senza alcun riferimento alla loro rieducazione.

dagogia, andragogia, sociologia, filosofia del diritto ecc.). Nella operatività della vita carceraria, la combinazione di esse e l'integrazione degli operatori specializzati (interni ed esterni al contesto carcerario) danno forma concreta al senso educativo legato all'espiazione della pena per ciascuna persona ristretta.

Quando parliamo di funzione (ri)educativa della pena, da un punto di vista pedagogico ci riferiamo all'insieme di azioni educative – di carattere formale, non formale, informale ed 'incorporato' – che hanno luogo nel contesto intra ed extra murario del carcere e che intercettano le valenze educative di ogni momento della vita carceraria. Pensiamo in altri termini alla *Bildung*, alla formazione umana, integrale dell'uomo volta alla rieducazione all'essere cittadino in ottica riflessiva e trasformativa. Nella *Bildung* penitenziaria c'è, sì, il complesso delle singole componenti del programma trattamentale (la scuola, la formazione professionale, i laboratori ecc.) ma c'è di più. Tutto il periodo di espiazione della pena deve volgere ad attivare nel detenuto processi di riflessività sul proprio operato e sul senso di esso, in ottica passata e futura, oltre a processi di trasformazione e di sviluppo individuale.

Assumeremo in questo saggio un'ottica volutamente giuridico-pedagogica, cercando di analizzare la dimensione educativa della pena anche attraverso l'utilizzo di approcci ed istituti afferenti alle discipline giuridiche. Riteniamo tale approccio possa contribuire da un lato a riaffermare la valenza educativa del momento di espiazione della pena nel suo complesso, in ottica riabilitativa ed inclusiva, e dall'altro a riflettere sulle responsabilità sociali nei confronti della popolazione detenuta (*ante delictum* ed in corso di espiazione).

## 2. Il concetto di risarcimento educativo dei detenuti

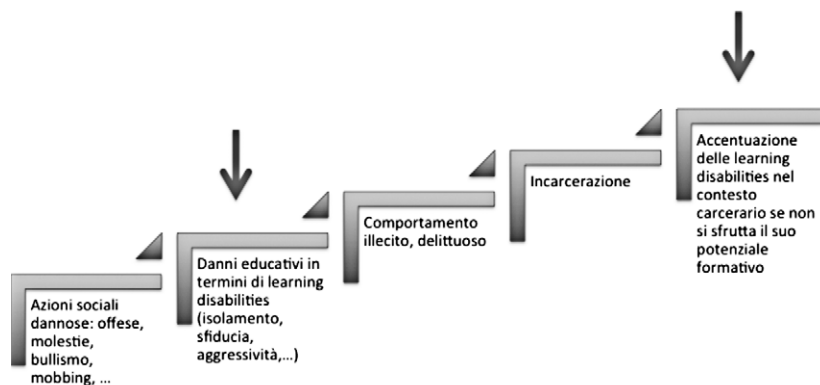
La necessità di ri-educare soggetti che hanno violato norme di comportamento sociale è legata al verificarsi di un 'danno educativo' dagli stessi subito prima dell'incarcerazione (ci riferiamo alle «azioni educative avverse», di cui al capitolo 2), alla base della frattura con la società civile, e accentuato nel periodo di detenzione (Figura 1).

Come si vedrà in altre parti del presente volume (cfr. cap. 2), al danno educativo viene associato lo sviluppo di disturbi dell'apprendimento, che accentuano nell'individuo la propensione a commettere atti antisociali e delittuosi (Brier, 1989; Bryan *et al.*, 1982), scarsa autonomia di azione e di pensiero, deficit linguistico (Brier, 1989) e matematico, difficoltà comunicative (Schumaker ed Ellts, 1982; Hazel e Schumaker, 1988).

Al verificarsi del danno educativo ipotizziamo debba riconoscersi in capo a chi lo subisce il diritto al risarcimento educativo – seguendo la logica propria del diritto civile – ovvero il diritto a vedere riparato il

danno subito, in conseguenza o della violazione di un precedente contratto o obbligazione<sup>2</sup>, oppure di un danno ingiusto<sup>3</sup>.

Figura 1 – Le «azioni educative avverse» a fondamento del risarcimento educativo dei detenuti.



Se proviamo ad interpretare il quadro giuridico-risarcitorio in una dimensione pedagogica, leggiamo la categoria del risarcimento in ottica educativa. Il diritto al risarcimento educativo sorge e va riconosciuto alla persona ristretta in virtù di uno stretto nesso eziologico tra due importanti elementi: da un lato le carenze (scolastiche, formative, familiari ecc.) 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 orientate. 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.

Si badi che riferiamo tale costrutto non solo alla criminalità 'di strada' (Carnevale, 2015: 109), in cui è evidente la carenza di valori-guida nella costruzione della propria vita in relazione a quella degli altri e nel rispetto di valori etici e sociali, ma anche a numerose aree di comportamenti devianti, poco legate a situazioni di disadattamento e pericolosità

<sup>2</sup> Si tratta di responsabilità contrattuale (artt. 1218 ss. cod. civ.).

<sup>3</sup> Si tratta di responsabilità extracontrattuale o aquiliana (artt. 2043 ss. cod. civ.): il danno è ingiusto a causa del fatto doloso o colposo di qualcuno. Il fatto è colposo – sempre secondo i riferimenti giuridici – se causato da negligenza, imprudenza, imperizia.

sociale (ci riferiamo ai comportamenti illeciti contro la Pubblica Amministrazione, di natura fiscale, contro l'ambiente ecc.).

Il 'servizio' (come molti erroneamente lo percepiscono, secondo la concezione positivistica del reato) (Carnevale, 2015: 109) che gli operatori penitenziari prestano verso i detenuti, considerati soggetti problematici, disagiati, fragili, si configura in questa prospettiva come 'obbligo' a progettare e realizzare azioni di recupero, di riabilitazione e di crescita per ricostituire il corretto sinallagma nel rapporto tra detenuto ed istituzione penitenziaria, rappresentativa della società inadempiente.

In quest'ottica intendiamo leggere e studiare la posizione soggettiva del detenuto (condannato, in attesa di condanna, sottoposto a custodia cautelare in carcere), cui va riconosciuto il diritto ad essere (ri)educato rispetto al fatto commesso e all'essere *civis* in generale, ma anche rispetto alla possibilità di costruirsi da sé – all'interno del contesto carcerario – un percorso di costruzione di senso, di acquisizione, di crescita e di sviluppo, da sperimentare all'esterno, una volta espia la pena.

### 3. *La problematicità pedagogica della sanzione penale*

Studiare l'istruzione e la formazione negli Istituti di pena pone di fronte ad una forte problematicità pedagogica che evidenzia una profonda distanza tra comportamenti, individuali e collettivi, auspicati nel contesto penitenziario e comportamenti in esso effettivamente praticati.

Non è questa la sede per ripercorrere le ben note teorie sulla funzione della pena (retributiva, di prevenzione generale e speciale). Vorremmo invece provare a comprenderne la finalità pedagogica, anche in prospettiva di una riforma organica del sistema sanzionatorio, come attivata dai lavori ministeriali degli Stati Generali dell'esecuzione penale (2015), reinterpretando la logica trattamentale adottata dal legislatore del 1975.

È la dicotomia tra il punire (anche con l'uso della violenza) e l'educare<sup>4</sup>, tra l'esercizio di una forza coercitiva che rischia di diseducare al 'giusto', alla 'legalità', al rispetto di valori e principi costitutivi di una so-

<sup>4</sup> La punizione o il mancato premio è un metodo educativo – soprattutto per l'utenza infante –, utilizzato in presenza di un comportamento scorretto. Da sempre il legame fra trasgressione e punizione, fra responsabilità, colpa e punizione è al centro del pensiero pedagogico e la valenza educativa della punizione è oggetto di controversie: John Locke, teorico della tolleranza, polemizzò aspramente contro le punizioni corporali come metodi educativi; Jean-Jacque Rousseau nella sua educazione naturale escludeva il ricorso ai castighi; John Dewey privilegiava l'ammonizione rispetto alla punizione corporale. Altri legittimano la punizione in senso lato all'interno di percorsi formativi, purchè in assenza di sofferenza fisica e morale e nel rispetto della personalità dell'educando (Giovanni Gentile, Anton Semëovic Makarenko, Friedrich Foerster). Per ulteriori approfondimenti si veda Mauceri, 2001.

cietà democratica e di uno Stato di diritto, e la pratica di una spontanea e consapevole adesione ad un percorso di ricostruzione di vita personale e professionale all'interno del contesto punitivo. In chiave pedagogica il quesito cui rispondere è come rendere educativo il momento della punizione senza ridurlo a mero momento di neutralizzazione, segregazione, parcheggio ozioso ed 'incapacitante' di chi la subisce.

Analizziamo tale problematicità in considerazione del paradigma retributivo della sanzione penale, ancora in ampia misura soggiacente ai sistemi penali<sup>5</sup>, mitigato tuttavia da approcci rieducativi e riabilitativi (che la pratica del diritto penale stenta ancora a mettere in atto<sup>6</sup>, a scapito dei costi sociali ed umani che la pena comporta, *in primis* in termini di esclusione sociale, es. Pavarini, 2006<sup>7</sup>): ripercorrendo antiche concezioni (Foucault, 1976), la pena serve per 'punire' chi ha causato un male con la sua azione illecita, violando regole poste a salvaguardia dei diritti umani e della convivenza civile (teoria del bene giuridico). *Chi sbaglia prima di tutto paga*: la pena è un male, una sofferenza che serve a contraccambiare il danno arrecato commettendo un reato. Essa esprime uno scambio, l'idea di un corrispettivo, di una remunerazione, di una retribuzione appunto, svincolata da un qualsiasi fine da raggiungere. Ci riferiamo alla «cultura patibolare» di Massimo Pavarini, che al reato contrappone la pena; è il principio della giustizia assoluta, che tuttavia dimentica la corresponsabilità della società nella genesi del delitto disinteressandosi del futuro del singolo detenuto. Il problema di fondo emerge anche dalla qualifica stessa della pena, appunto *poena*, vale a dire sofferenza, fatica, punizione da infliggere al trasgressore in risposta agli illeciti penali dallo stesso posti in essere<sup>8</sup>. Il che rievoca, in ottica storica, le pene capitali, quelle corporali, l'internamento.

Nel panorama moderno l'idea retributiva perde autonomia. Essa – riprendendo la prospettiva di Cesare Beccaria – implica la personalità, la determinatezza, la proporzionalità e l'inderogabilità della pena. Il modello sanzionatorio di base è quindi tale per cui alla negatività del fatto illecito (reato) si può rispondere solo con una reazione della stessa

<sup>5</sup> La commissione di delitti gravi e allarmanti scatena, oggi come in passato, non solo nelle vittime ma anche e soprattutto nella collettività sentimenti di aggressività e frustrazione che si tramutano in bisogni emotivi di punizione; il che è inequivocabile segno di una 'radicata persistenza di una mentalità retribuzionistica' (Fiandaca, 1991: 46; Mazzucato, 2010: 121), ravvisabile nella gente comune e nella stessa prassi giudiziaria.

<sup>6</sup> «[...] ciò che si deve a ragione temere è il diritto penale ben più della stessa criminalità» (Pavarini, 1983: 32).

<sup>7</sup> «Ma se nell'agenda politica della postmodernità ad imperare è la finalità dell'esclusione sociale com'è possibile sostenere che, ciò nonostante, il sistema penale debba perseguire il fine della reintegrazione sociale? [...]» (Pavarini, 2006: 21).

<sup>8</sup> La letteratura in materia di teorie giustificative della pena è corposa e sterminata, oltre ad invadere campi disciplinari differenti: da quello giuridico-penalistico, a quello criminologico, filosofico, psicologico, teologico.

natura, cioè applicando una reazione anch'essa negativa rispetto all'autore del reato, ma che ne riproduca per analogia la gravità secondo una esigenza di proporzionalità (Fiandaca-Musco, 2009: 704). Personalità e proporzionalità della pena assumono una posizione centrale nella rieducazione in funzione di prevenzione speciale in concreto: quanto più il destinatario è consapevole dell'azione criminosa commessa tanto più avverte la sanzione inflitta come giusta e proporzionata e rafforza il suo intento di riscatto educativo. La punizione, in altre parole, seppure meritata (ove davvero lo sia), deve tendere alla ri-educazione del detenuto affinché eviti di delinquere in futuro. È la nostra Costituzione del 1948 che lo statuisce: «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato» (art. 27 co. 3)<sup>9</sup>. La Corte Costituzionale inoltre – in una celebre sentenza – ne ha rafforzato il senso ed il valore, richiedendo al legislatore di «tenere non solo presenti le finalità rieducative della pena, ma anche di predisporre tutti i mezzi idonei a realizzarle e le forme atte a garantirle» (sent. Corte Cost. n. 204 del 1974). Riteniamo che, verificandosi le condizioni poste dal diritto sostanziale, i mezzi e le forme che devono essere previsti per la effettiva rieducazione del reo facciano riferimento anche all'approntamento di interventi educativi, interni ed esterni al contesto penitenziario, che lo supportino nella costruzione consapevole di un percorso di crescita e sviluppo individuale. Monitoraggio e valutazione di tale percorso comportano – nei tempi e nei modi stabiliti dalla legge – il riesame della pretesa punitiva «al fine di accertare se in effetti la quantità di pena espiata abbia o meno assolto positivamente al suo fine rieducativo» (sent. Corte Cost. n. 204 del 1974). Detto riesame è configurato dalla sentenza citata come diritto soggettivo del condannato.

Si ripropone dunque la dicotomia di cui anticipavamo poc'anzi, che esalta la necessità di costruire un clima educativo all'interno del quale la pena – «umanamente intesa ed applicata» (sent. Corte Cost. n. 12 del 1966)<sup>10</sup> – deve collocarsi per poter ri-educare l'individuo e trasformarne i comportamenti. Umanità e rieducazione della pena si integrano, proponendo una solida ricostruzione del legame sociale interrotto con la commissione del fatto-reato e, in prospettiva pedagogica, fondano simbioticamente lo sviluppo della personalità dell'educando (anche attivando processi di riflessione critica sul sé e sul proprio agire).

<sup>9</sup> Nei lavori dell'Assemblea Costituente il testo prevedeva l'enunciazione della funzione educativa prima ed il divieto di trattamenti inumani poi. Nella versione finale la prima retrocesse cedendo il primato normativo al secondo.

<sup>10</sup> La priorità logica dell'umanità del trattamento rispetto alla funzione rieducativa di esso si desume dall'ordine della attuale formulazione dell'art. 27, co. 3 della Costituzione italiana.

La faticosa direzione intrapresa dal diritto e dalla pedagogia consiste dunque nella presa di distanza da prassi esclusivamente retributive e coercitive (almeno in linea teorica) e nella contestuale promozione di percorsi rieducativi che valorizzino ogni componente educativa del sistema penale (si veda al riguardo Torlone, Vryonides, 2016).

### 3.1 *Sbagliando si impara*

L'errore, l'*error management* a fini educativi sono campi di indagine più vasti di quanto si possa immaginare, soprattutto per quanti svolgono funzioni educative, anche all'interno di contesti complessi. La pedagogia dell'errore lo considera uno degli strumenti educativi più utili, ma anche uno dei più trascurati.

Molti studi sull'errore riguardano l'ambito scolastico, in cui esso è configurato come uno dei tanti momenti in cui il bambino impara<sup>11</sup> (a titolo indicativo, Baldini, Binanti, Peticari<sup>12</sup>, Czerwinsky Domenis, Grassilli, De Vecchi e Carmona-Magnaldi<sup>13</sup>). La tendenza è di non demonizzarlo ma di promuoverlo per stimolare nel bambino riflessività e capacità critica, con il supporto degli insegnanti. Il che è condiviso, seppure con diversità di approcci, da Montessori, Bruner, Rogers e Postman (Baldini, 1986).

In linea generale l'errore è parte integrante dell'esistenza dell'uomo e di ogni attività umana. La tipologia di errori è svariata. In questa sede prendiamo in considerazione gli errori da cui si impara, che generano riflessione e creatività, che consentono di attivare processi trasformativi e di apprendimento. Ci sono errori «dolorosi e molto spiacevoli» (Swartz *et al.*, 1980: 16) che aiutano a migliorare nel proprio agire perché consentono di «conoscere che cosa non dovremmo fare» (Swartz *et al.*, 1980: 16) e costringono a cercare aiuto e collaborazione tra le persone che ci circondano, perché «spesso è un compito dannatamente difficile scoprire da soli i propri errori» (Swartz *et al.*, 1980: 20). Dunque sbagliando si impara, ma allo stesso tempo dall'errore può individuarsi un mancato apprendimento.

La questione di interesse pedagogico che in questa sede preme evidenziare è come gestire l'errore di chi delinque perché da esso si attivino nel reo processi di produzione consapevole di senso e di conoscenza.

In linea generale, l'errore comporta un «disallineamento tra la realtà considerata in sé e la realtà come elaborata all'interno delle rappresentazioni che ne danno le singole scienze» (Piccinno, 2005: 81): è lo scolla-

<sup>11</sup> Storicamente, la pedagogia ha sempre considerato l'errore – sia dell'educando sia dell'educatore – come un passo naturale di ogni processo di crescita, secondo tempi e modalità proprie di ciascun individuo.

<sup>12</sup> Approfondiscono la riflessione sul concetto formativo e critico di errore.

<sup>13</sup> Studiano le possibili declinazioni didattiche dell'errore.

mento tra realtà e rappresentazione, tra prescrizioni – anche normative –, regole di comportamento e il modo in cui un singolo individuo le fa proprie nel suo agire.

In termini generali, le *fasi del processo di gestione dell'errore* possono essere identificate nelle seguenti (Figura 2):

Figura 2 – Le fasi della gestione dell'errore.

1.commissione → 2.riconoscimento → 3.gestione → 4.trasformazione in nuova conoscenza / comportamento

Di seguito analizziamo brevemente le fasi di rilievo ai fini del nostro ragionamento.

### 3.1.1 Riconoscere l'errore

Una volta commesso un errore, la fase del riconoscimento risulta complessa poiché tiene in considerazione:

1. la *rilevanza e significatività* di esso rispetto alla finalità rieducativa del reo;
2. la *competenza in relazione al soggetto che apprende*: riconoscerlo vuol dire saper farlo conoscere a chi lo ha commesso anche al fine di trarne informazioni sul reo, sul suo modo di costruirsi conoscenze e assumere comportamenti, sullo stato del suo patrimonio culturale, sul livello di rispondenza del reo alle azioni educative in cui è coinvolto;
3. gli *obiettivi dell'errore* in stretta connessione con la finalità riabilitativa: l'errore assume importanza e valore diversi a seconda dell'atto criminoso del reo e della finalità che il sistema penale si pone rispetto ad esso/essa. La progettazione educativa per la gestione dell'errore dovrà considerare entrambe le variabili per definire priorità e pertinenza.

Analizzare le cause (rilevanti per progettare interventi educativi efficaci e di qualità) per le quali un soggetto sbaglia è compito tutt'altro che semplice. Bisogna interrogare l'errore: il percorso da ricostruire non è affatto lineare, richiede la selezione di aspetti ed elementi di informazione di rilievo ai fini della progettazione dell'azione educativa, non sempre facili da raccogliere e di immediata disponibilità, complessi di per sé e anche per l'interazione con altre componenti che vanno considerate nella singola progettazione.

### 3.1.2 Gestire l'errore e trasformarlo in nuova conoscenza o comportamento

È nel rapporto tra la fase 3 e la fase 4 (cfr. Figura 2), tra la eterogeneità e qualità di azioni educative messe in campo per il reo (oltre al program-

ma trattamentale normativamente previsto) e la risposta che esse in lui/lei suscitano che si attivano fenomeni evolutivi, dalla cui osservazione ed analisi è possibile comprendere l'efficacia di pratiche educative – intra ed extra murarie – per la promozione di trasformazione ed apprendimento.

Partiamo dalla 'fallibilità' nel processo di crescita e sviluppo di ciascun individuo (Popper) che, anche nella prospettiva teorica del socio-costruttivismo, diventa strumento di revisione critica, finalizzato a far emergere l'errore commesso, interpretarlo, analizzarlo per raccogliere indicazioni sul modo di apprendere, di rapportarsi alla realtà del reo e sullo stato delle sue conoscenze, anche in termini di comportamenti e lettura di essi.

Il soggetto è coinvolto in modo attivo nella costruzione autonoma di conoscenze, saperi, senso e comportamenti: tale processo è situato nel contesto in cui egli/ella opera e si sviluppa in una dimensione sociale di interazione tra soggetti e mondo reale attraverso dinamiche di negoziazione argomentata di significati (Vygotskij, 1980). L'interazione con il contesto genera apprendimenti ma anche dis-apprendimenti. In questo costante processo di costruzione di senso e di apprendimento l'errore è tanto più inevitabile quanto più scarseggiano – o mancano del tutto – punti di riferimento e *more knowledgeable others* (Vygotskij, 1980), a supporto della generazione di un avanzamento conoscitivo e comportamentale. È quindi necessario, perché si impari dall'errore, anche in ottica di riduzione o abbattimento della recidiva, riconoscerne il potenziale formativo e dunque il suo essere fonte di apprendimento in ottica riabilitativa, senza demonizzare il reo in ragione dell'errore compiuto. Bisogna riconoscere che, attraverso azioni educative promosse per la gestione dell'errore, il reo possa avvicinarsi alla *zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij, 1978), in un processo di continuo e graduale sviluppo di sé, che determina i confini entro cui agire per la finalità rieducativa e la finalizzazione dell'inserimento sociale. È la qualità delle azioni educative – poste in essere dentro e fuori le mura penitenziarie – a supporto della gestione dell'errore, causa della carcerazione, che può fare la differenza nel momento della problematizzazione e dell'accompagnamento: il reo spesso manca degli strumenti, non solo culturali, per leggere criticamente la propria storia, il proprio vissuto delittuoso, per costruire significati, anche in relazione all'ambiente che spesso è all'origine del comportamento criminoso.

Oltre ad una serie di interventi trattamentali, anche di carattere medico e psicologico, è importante attivare processi educativi per contestualizzare l'azione criminosa all'interno di un percorso autodiretto di trasformazione e crescita di comportamenti e conoscenze ad essi legati.

In altri termini, le funzioni retributiva e rieducativa della pena, in prospettiva pedagogica, promuovono – con il supporto di professionisti – azioni per attivare percorsi di riflessività ed analisi dell'errore commesso, volte a favorire la crescita del detenuto-reo-discente, la sua conquista di autonoma contezza dell'illecito cagionato (ad una vasta gamma di

soggetti, oltre alla persona direttamente offesa dal reato), la produzione di nuove consapevolezze, l'attuazione delle condizioni per non reiterare la condotta illecita. A tanto deve volgere la gestione – intenzionale e non – dell'intero contesto penitenziario in cui il reo dimora. L'errore, inteso come azione inadeguata in relazione ad un obiettivo, se gestito e tenuto sotto controllo, può rappresentare occasione di crescita e trasformazione (graduale e con livello crescente di consapevolezza), ambiente di apprendimento verso la più piena ri-educazione.

La sfida, per la pedagogia in ambito penitenziario, è di appropriarsi degli strumenti conoscitivi e di intervento, in grado di conferire ad ogni azione educativa livelli sempre maggiori di efficacia in ottica ri-educativa, ovvero di consapevolezza e correzione degli errori commessi per non tornare a delinquere.

### 3.2 *Le sanzioni (detenzione e probation)*

Accenniamo brevemente al tema delle sanzioni previste dal sistema penale italiano. Tra le sanzioni penali che in epoca moderna hanno assunto un ruolo quasi egemone spicca la detenzione, la privazione della libertà personale, rafforzando il carattere 'carcerocentrico' della risposta penale (destinato a produrre il ben noto fenomeno del sovraffollamento penitenziario sfociante in soglie intollerabili di inciviltà ed insicurezza). Il diritto penale non spiega perché essa sia stata scelta come opzione sanzionatoria di riferimento e unica ipotesi di erogazione della pena. Sta di fatto che tale politica della giustizia penale ha contribuito ad affermare la tradizionale autarchia delle strutture detentive, soggette alla logica delle 'istituzioni totali' (Goffman, 2001), che si impadroniscono di parte del tempo ed interessi di quanti da esse dipendono, offrendo in cambio un mondo 'inglobante'<sup>14</sup> (carattere accentuato ancor di più negli istituti specializzati nella massima sicurezza o nella custodia rigida, di cui all'art. 41-bis dell'Ord. Pen., per la delinquenza di tipo associativo).

Il sistema prevede tuttavia anche l'esecuzione di sanzioni penali in area penale esterna (c.d. *probation*) per promuovere misure alternative grazie ad iniziative di collegamento degli Istituti penitenziari con il territorio. Solo per accennarle, tali misure comprendono l'affidamento in prova al servizio sociale ed in casi particolari, la detenzione domiciliare e la detenzione domiciliare speciale, l'assistenza all'esterno dei figli minori, la semilibertà, la liberazione anticipata.

<sup>14</sup> Gli elementi distintivi dell'istituzione totale sono: 1. l'allontanamento e l'esclusione dal resto della società dei soggetti istituzionalizzati; 2. l'organizzazione formale e centralmente amministrata del luogo e delle sue dinamiche interne; 3. il controllo operato dall'alto sui soggetti-membri.

L'area penale esterna, nelle recenti riforme del sistema di esecuzione della pena, tende sempre più ad affermarsi in risposta alla necessità di ri-educazione del reo. L'intento è anche quello di ridurre stabilmente il numero dei detenuti e dare concreta attuazione al principio di sussidiarietà o *extrema ratio* circa il ricorso alla detenzione<sup>15</sup> (proponendo un sistema differenziato di pene, come vigente in diversi Paesi, anche in ottemperanza alle indicazioni della Corte europea e della Corte Costituzionale), sempre ponendo attenzione alla funzione polifunzionale o meglio – secondo l'orientamento della Corte Costituzionale – «essenzialmente e prevalentemente» rieducativa della pena (intra ed extra-muraria) per evitare il rischio che le misure alternative si configurino come meri strumenti di deflazione della popolazione penitenziaria.

### 3.3 La premialità

Merita un cenno anche il tema della premialità nel sistema penale. Sempre in ottica riabilitativa, è stata tradotta in ambito giudiziario (non solo italiano) la teoria educativa del premio mediante l'introduzione della flessibilità della pena nella fase esecutiva. Al magistrato di sorveglianza è attribuita la facoltà di modificare la quantità e la qualità della pena, seguendo criteri di effettività e regolarità/stabilità nella progressione dell'individuo all'interno del proprio percorso di risocializzazione, riabilitazione e rieducazione. Tale percorso, a passaggi graduali e regolarmente seguiti nella loro consequenzialità, potrà essere alimentato da benefici, quali permessi premio, lavoro all'esterno, semilibertà, licenze, liberazione condizionale, sulla base di relazioni tecniche che danno conto di attività di osservazione e analisi del ristretto all'interno dei momenti di vita penitenziaria. Non basta non aver assunto comportamenti *contra legem* durante la detenzione; è necessario che il detenuto-condannato abbia «dato prova di partecipazione all'opera di rieducazione» (art. 54, co. 1 Ord. Pen.) per essere ammesso a benefici quale la liberazione anticipata, con calcoli rigidi rispetto alla durata del periodo di detenzione.

Tuttavia, la premialità intesa come negoziazione di interessi egoistici e di opportunità ('più mi concedi più ti do')<sup>16</sup> rischia di attivare 'azioni educative avverse' e di affossare la dimensione educativa del 'premio' (oltre alla dimensione retributiva della pena) in virtù dello scambio penitenziario tra il dentro ed il fuori (anticipato spesso nella fase processuale con il patteggiamento). Lo scambio avviene perché oggetto di trattativa, pur sulla base di una sorta di istruttoria attraverso la raccolta di relazioni

<sup>15</sup> Rendendo il carcere una misura alternativa e non il contrario (Flick, 2015: 331).

<sup>16</sup> Gli interventi legislativi a sostegno di dispositivi premiali si sono succeduti, anche per sole ragioni deflattive.

e del ‘rapporto informativo’ da parte dell’Istituto penitenziario in cui si trova il detenuto<sup>17</sup>.

L’accesso a benefici premiali, d’altro canto, può svolgere un ruolo educativo, se accompagnato da processi di gestione delle valenze educative dei contesti esterni in cui si sconta la pena. Il tema rinvia alla opportunità di ripensare e progettare il sistema penale nel suo complesso come «città educativa» (si veda oltre, cap. 2).

### *3.4 Il contesto penitenziario a supporto della crescita (o de-crescita) dei detenuti*

Istruzione, formazione e lavoro sono aspetti centrali nella vita di ogni individuo, essenziali per la costruzione consapevole della propria identità, anche professionale e della propria indipendenza (anche economica<sup>18</sup>). Tale centralità è confermata anche per la popolazione dei ristretti: negare il diritto all’istruzione, alla formazione, allo sviluppo della propria personalità, al lavoro a chi ha sbagliato non equivale a sanzionare i detenuti per i reati commessi, ma a privarli di relazioni, progettualità futura e risarcimento educativo di cui abbiamo detto. Il punto di arrivo del processo di apprendimento in ottica trasformativa è la ricostruzione da parte del detenuto di un rapporto con la società, che rappresenta il contesto e la causa del suo delinquere. Si parla, a questo proposito anche di funzione emendativa della pena, idonea a mutare l’atteggiamento mentale ed il substrato valoriale del detenuto-reo riabilitandolo davanti a sé e alla società. Ricostituire tale rapporto, anche riconoscendo le istituzioni penitenziarie come «sistemi cognitivi» (Federighi, Torlone, 2015), in grado di trasformare in funzione educativa le conoscenze ivi disponibili, vuol dire mettere il detenuto in una condizione di riscatto consapevole (sempre che il reo comprenda la pena inflitta e non la consideri ingiusta né sproporzionata).

Da un punto di vista pedagogico l’interesse è di comprendere e riflettere sul significato della pena, eventualmente combinata con il riconoscimento di premialità, rispetto ad ogni singolo educando, all’interno di un progetto di realizzazione personale e sociale con lo stesso definito e costruito, andando oltre stimoli – peraltro poco consistenti – provenienti dal diritto penale e dalla pratica del punire normato da esso (pur riconoscendo le funzioni afflittiva e preventiva della sanzione penale, in aggiunta a quella educativa).

L’intento pedagogico nello studio dei contesti penitenziari è di valorizzare tutto ciò che può promuovere la crescita della persona ristret-

<sup>17</sup> Nella documentazione a cura dell’Istituto si dà conto dell’‘osservazione’ svolta in termini di eventuali infrazioni e sanzioni disciplinari e della partecipazione del detenuto alle ‘attività trattamentali’.

<sup>18</sup> Non affrontiamo in questa sede la ben nota questione del lavoro dei detenuti (qualità, condizioni economiche).

ta, sviluppandone il potenziale ed esaltando, d'altra parte, il potenziale educativo dell'ambiente in cui dimora, contribuendo ad attivare processi trasformativi (nel rispetto della dignità del suo essere umano). La questione pedagogica di rilievo riguarda la progettazione e la realizzazione di azioni educative adeguate, con quanti svolgono una funzione educativa rispetto alla popolazione dei ristretti, in funzione del pieno compiersi della rieducazione di ogni singolo individuo, a partire dal contesto penitenziario. Tali azioni, combinate con altri interventi previsti nel programma di trattamento, devono tendere a migliorare il colpevole, a rieducarlo ed a risocializzarlo (art. 1 Ord. Pen.) in modo che possa trovare la sua piena realizzazione e che non sia pericoloso per la società. In questa prospettiva il carcere, lungi dal configurarsi come scuola del crimine e dell'illegalità<sup>19</sup>, «fabbrica di delinquenti o scuole di perfezionamento dei malfattori»<sup>20</sup> (Turati, 1904) contribuisce a recuperare cittadini responsabili (in precedenza devianti), purchè vi si riconoscano spazi per approdi riabilitativi e progettualità di crescita, consapevole e non (es. autoformazione, lavoro, relazioni ecc.).

L'esecuzione della pena diventa il momento di recupero del condannato attraverso la valorizzazione delle sue potenzialità, la sua realizzazione personale ed il soddisfacimento di sue esigenze, domande, bisogni di cambiamento. Al recupero ed allo sviluppo integrale della personalità dei detenuti contribuisce anche l'insieme di interventi educativi che l'istituzione penitenziaria con le sue regole, procedure e restrizioni (anche di natura fisica per l'impossibilità di interagire con il mondo esterno) offre a ciascun detenuto. Da luogo di mera custodia il carcere viene a configurarsi istituzione che in sé ha componenti educative per la promozione della persona e per la sua riabilitazione, personale e sociale. Le 'persone controllate' (Goffman, 2001) diventano parte attiva e co-costruttori di azioni educative sistematiche e critiche, che hanno origine e luogo all'interno dell'Istituto, costantemente rivisitate e adattate a nuovi percorsi di miglioramento individuale.

La specificità pedagogica risiede dunque nella analisi delle valenze educative di contesto, nonché nello studio del valore di scopi e metodi educativi in attività, relazioni, dinamiche che permeano l'ambiente penitenziario. Non ultimo, la pedagogia è chiamata ad individuare quanti, in virtù della solida conoscenza dei singoli detenuti, sono in condizione di gestire azioni di crescita individuale.

<sup>19</sup> O della 'legalità' interna al carcere, fatta di sottomissione dei più deboli, violenze ecc. (Mauceri, 2001: 14).

<sup>20</sup> Dal memorabile discorso di Filippo Turati alla Camera dei Deputati il 18 marzo 1904, poi pubblicato in un opuscolo dal titolo *Il cimitero dei vivi*, <<http://www.ristretti.it/commenti/2008/novembre/pdf2/calamandrei.pdf>> (12/2015).

#### 4. Il 'carcere trattamentale' tra pedagogia, diritto penale e learning organisation

Il 'trattamento' – parola di stampo positivistico –, per quanto definito nei suoi singoli elementi dall'ordinamento penitenziario (art. 15 Ord. Pen.)<sup>21</sup>, resta ancora un concetto poco definito, come la penologia internazionale riconosce. Esso si traduce in pratiche, norme, prassi che si realizzano «in spazi separati o spazi non separati nei confronti di una comunità, più o meno coatta, volta a perseguire l'obiettivo di ridurre, contenere e contrastare il deficit sociale, economico, culturale, etc. che ha segnato le esperienze di vita del deviante al fine di poterlo restituire alla società menomato dei suoi deficit e quindi con una prognosi, una prospettiva di più facile integrazione sociale» (Pavarini, 2003: 7).

Il linguaggio del legislatore del 1975 richiama antichi approcci di stampo psichiatrico: si parla di «osservazione scientifica della personalità» e di «trattamento individualizzato». Sul modello delle scienze cliniche fa riferimento ad un processo di osservazione, diagnosi, prognosi (Pavarini, 2003). Mancano invece riferimenti ad approcci di stampo educativo-pedagogico, in termini di progettazione di azioni educative – non solo formali – in chiave trasformativa, volte alla crescita ed allo sviluppo personale del detenuto mediante l'acquisizione di attitudini, comportamenti, valori, conoscenze.

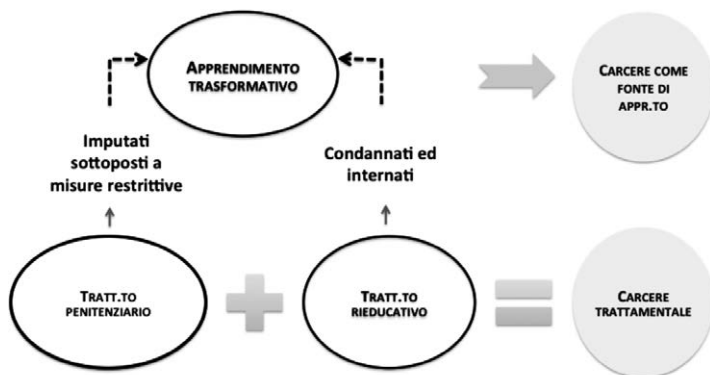
Il 'carcere trattamentale', come normato dalle disposizioni penitenziarie, pone in evidenza la complessità di un sistema organizzativo che tende al *trattamento* (penitenziario e rieducativo) del personale recluso (ristretti e condannati). In ambito penitenziario la differenza normativamente posta è rispetto ai destinatari del trattamento (art. 1 Ord. Pen. e art. 1 D.P.R. 230/2000). Esso si distingue in:

- *trattamento penitenziario*, per imputati sottoposti a misure privative della libertà personale (in attesa di giudizio o di sentenza definitiva di condanna o reclusi per esigenze cautelari). L'obiettivo del trattamento è di «sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali». Se lo richiedono, sono ammessi alle attività educative, culturali e lavorative organizzate per i condannati (il riferimento è sempre ad attività strutturate ed intenzionali). Si tratta dell'insieme di regole e principi che informa la vita negli Istituti;
- *trattamento rieducativo*, per condannati ed internati. L'obiettivo del trattamento, oltre a quello appena enunciato per gli imputati, è di «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».

<sup>21</sup> Il trattamento si avvale principalmente di una serie di attività (articolo 15 Ord. Pen., co. 1-2), quali: attività educative (es. istruzione obbligatoria, di istruzione secondaria, poli universitari), formative (offerta variabile a seconda degli Istituti), lavorative, culturali, ricreative, sportive, religiose.

Tuttavia il processo di «modificazione» letto in chiave pedagogica, ovvero di *transformative learning* (Mezirow, 2000, 1991) è obiettivo di crescita, comune a tutta la popolazione dei detenuti (Figura 3): per il fatto stesso di essere inseriti nel contesto penitenziario ciascun detenuto è esposto a processi di cambiamento individuale (in meglio o in peggio, a seconda della qualità delle azioni educative di cui è parte), intenzionali o meno.

Figura 3 – L'interazione tra apprendimento trasformativo e il carcere 'trattamentale'.



Riconoscere l'istituzione penitenziaria come fonte di apprendimenti di per sé contribuisce ad attivare processi endogeni di cambiamento organizzativo (Torlone, 2015) – promossi e gestiti da «manager trasformativi» (Foglio, 2011: 37) – in funzione del *continuous improvement* dell'organizzazione e della crescita della popolazione detenuta. Il cambiamento rispetto al detenuto esposto a processi di apprendimento informali in carcere (si veda oltre) è inteso come assunzioni, nozioni, punti di vista, valori considerati non più validi e sostituiti con nuove assunzioni, nozioni, punti di vista, valori che sostituiscono i precedenti a seguito della riflessione critica sulla loro validità.

#### 4.1 (Ri)educare in modo informale nel contesto penitenziario

I processi di apprendimento più importanti e rilevanti (anche in termini quantitativi) sono quelli di carattere informale, strutturati *while serving time* ovvero in modalità incorporata con ciascun momento di cui è composto il periodo di esecuzione della pena: dalle azioni più strutturate e proceduralizzate (colloqui, perquisizioni, accesso al servizio sanitario ecc.) a quelle meno o affatto strutturate e non intenzionali (es. contatti con il personale penitenziario – agenti, direttore, operatori).

Diversi studi dimostrano come in un sistema complesso, quale si configura l'organizzazione penitenziaria, gli individui sviluppano una cultura, in cui i processi di socializzazione della conoscenza e gli apprendimenti infor-

mali (ed incidentali) sono più importanti e significativi degli interventi formativi formalizzati. Si tratta in definitiva di riconoscere la valenza educativa (De Sanctis, 1975) delle svariate componenti di cui è composto il sistema penitenziario, seppure non percepita come tale, che promuove processi di auto-apprendimento. Tali valenze non sono né manifeste né dichiarate ma vanno rese manifeste affinché i processi formativi in cui sono coinvolti i detenuti divengano leggibili, come i programmi scolastici o corsuali.

Questo insieme di esperienze e momenti di vita quotidiana incide fortemente sulla vita delle persone che vi dimorano, contribuisce a formarle, ad educarle o a diseducarle, seppure in modo meno evidente ed esplicito, meno progettabile, meno strutturabile rispetto ad altre esperienze educative (intenzionali, organizzate e strutturate, quali un corso, un laboratorio, un seminario ecc.). La ricorrenza e pervasività di tali esperienze le rendono particolarmente importanti, ancor di più rispetto ad altre dimensioni educative. Esse possono contribuire alla realizzazione di storie di vita virtuose o sbagliate dei singoli individui che vi vengono affidati per essere ri-educati e ri-abilitati. La pervasività è legata alla continuità: sono processi di apprendimento sempre attivi, tutti i giorni, tutto il giorno, che nascono in occasione di ogni momento di contatto e relazione tra il detenuto-discente da un lato e magistrato di sorveglianza, agenti di polizia penitenziaria, altro personale interno, altri detenuti, esperti esterni, legali, e organizzazione penitenziaria dall'altro.

Tali processi sono finalizzati alla acquisizione e produzione di conoscenze e comportamenti durante lo svolgimento di ogni attività di vita carceraria (dalla richiesta di un permesso alla comunicazione dei colloqui, alla partecipazione alle udienze ecc.). Sia l'individuo-detenuto sia l'istituzione penitenziaria gestiscono intenzionalmente attività 'non formative' che però generano processi formativi e di crescita o decrescita, più o meno consapevoli.

Dunque, la ri-educazione del detenuto si attua anche attraverso processi di *informal learning*, *incidental learning*, *embedded learning* che consideriamo complementari ad interventi 'tradizionali' realizzati pur sempre all'interno dell'istituzione penitenziaria in ambito 'formale' (poli universitari, corsi di formazione professionalizzante, istruzione scolastica, laboratori teatrali ed altre copiose iniziative<sup>22</sup>). Non ci addentriamo nello studio di altri pur importanti approcci, quali l'apprendimento situato, auto-diretto, esperienziale, tacito, l'*action learning*, le comunità di pratiche, che rischierebbero di ampliare a dismisura l'oggetto di analisi.

Gli elementi principali che caratterizzano l'apprendimento informale fanno riferimento ad un apprendimento generato da *qualunque* tipo di

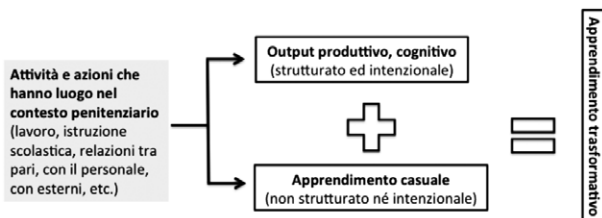
<sup>22</sup> Cfr. cap. 4 e Parte III del presente volume per una sintetica rassegna di alcune di esse.

azione, che ha per oggetto sia la conoscenza sia i comportamenti e che non è necessariamente identificato con percorsi di miglioramento stante la scarsa o mancata intenzionalità. Eraut (2004) distingue tra apprendimento informale «deliberativo», «reattivo» ed «implicito» in ragione del grado di intenzionalità e conseguente riflessività dell'individuo coinvolto: nell'apprendimento implicito non c'è tempo per riflettere e problematizzare, c'è tempo solo per imparare (o disimparare) ed incrementare il proprio bagaglio di conoscenze.

Questa forma di apprendimento è incoraggiata o meno dall'organizzazione di appartenenza, soprattutto in quelle in cui è forte la cultura della *learning organisation* (organizzazione che apprende) (Argyris e Schön, 1978; Senge, 1990; Watkins e Marsick, 1993).

D'altronde «knowing is a process not a product» (Bruner, 1966: 72): idee e concetti si formano, trasformano e riproducono costantemente attraverso l'esperienza vissuta in un dato contesto (Kolb, 1984); l'esperienza ne modifica aspetti, contenuti, sfaccettature attraverso il dispiegarsi di fasi interrelate che si concludono con la creazione di nuova conoscenza, anche tacita (Polanyi, 1967). Questo processo di continua trasformazione dell'esperienza che quotidianamente si vive, interpreta, arricchisce ha luogo *attraverso e dentro* il sistema penitenziario. Tutte le azioni che in esso si svolgono – anche quelle che sembrano non avere finalità educative – hanno in sé come *by-product* (Marsick e Watkins, 1990) l'apprendimento (Figura 4): è l'apprendimento incidentale, generato dai rapporti interpersonali, dalla cultura dell'organizzazione, da prove ed errori sperimentali, dai risultati ottenuti da un lavoro (Marsick e Watkins, 1990, 2001; Kerka, 2000) o da una prestazione che si è chiamati a svolgere, anche se spesso è invisibile (Eraut, 2004) e non sempre riconosciuto dal detenuto (Bell e Dale, 1999; Cahoon, 1995).

Figura 4 – L'apprendimento come *by-product* delle attività svolte in Istituto.



E allora è possibile affermare che l'intenzionalità del detenuto non è elemento caratterizzante di *ogni* processo educativo ma solo di quelli che rientrano nel suo piano trattamentale ex artt. 1 e 13 Ord. Pen. e art. 29 D.P.R. 230/2000.

In quest'ottica, affermare che l'esclusione di una particolare categoria di detenuti dal trattamento rieducativo in ragione della loro perico-

losità, sia interna sia esterna all'Istituto (artt. 4-bis e 41-bis Ord. Pen.<sup>23</sup>) – e quindi a garanzia e tutela di ordine e sicurezza –, comporti la loro mancata rieducazione e l'assolvimento della sola funzione socialprevenitiva incontra i limiti legati alla convinzione che si possa essere 'formati' o 'educati' esclusivamente da azioni strutturate inserite nel programma trattamentale.

#### 4.2 *L'osservazione scientifica del detenuto in ottica pedagogica*

Se aderiamo ad una interpretazione estensiva del programma trattamentale dei detenuti, anche in chiave pedagogica, non ci resta che analizzare il senso dell'osservazione scientifica di cui all'art. 13 dell'Ord. Pen., volta a «rilevare le carenze fisiopsichiche e le altre cause del disadattamento sociale».

Secondo il combinato delle disposizioni normative in materia, il piano trattamentale viene formulato attraverso l'osservazione scientifica della personalità del detenuto, svolta dal Gruppo di Osservazione e Trattamento (GOT), composto da direttore dell'Istituto (membro e Presidente), funzionari giuridico-pedagogici (con funzioni di segreteria tecnica, Ministero della Giustizia-DAP, 2010), assistenti sociali, nonché da professionisti esperti in psicologia, servizio sociale, pedagogia, psichiatria e criminologia clinica (art. 80 L. 354/1975 richiamato dall'art. 28 del D.P.R. 230/2000), titolari del servizio di custodia (legge 395/1990<sup>24</sup>). L'osservazione scientifica, in cui vengono coinvolti gli stessi detenuti, ha

<sup>23</sup> Si tratta di detenuti che fanno parte della criminalità organizzata, mafia, organizzazioni terroristiche, ma anche detenuti ed internati per delitti di particolare allarme sociale (es. reati sessuali). Sulla base della tipologia di reato compiuto essi sono sottoposti ad un duro regime sanzionatorio. Le questioni di legittimità costituzionale, pur sollevate, sono state dichiarate infondate dalla Corte Costituzionale (a titolo puramente esemplificativo citiamo la sent. 23 novembre 1993, n. 410; 14 ottobre 1996, n. 35124 aprile 2003, n. 135; 28 maggio 2010, n. 190, <<http://www.cortecostituzionale.it/default.do>>, 12/2015). Con particolare riferimento al regime di cui all'art. 41-bis Ord. Pen. la legge prevede la sospensione delle «normali regole di trattamento» (co. 1) e «la facoltà di sospendere, in tutto o in parte, [...] l'applicazione delle regole di trattamento e degli istituti» dell'Ordinamento Penitenziario «che possano porsi in concreto contrasto con le esigenze di ordine e di sicurezza» (co. 2).

<sup>24</sup> «Il Corpo di polizia penitenziaria attende ad assicurare l'esecuzione dei provvedimenti restrittivi della libertà personale; garantisce l'ordine all'interno degli Istituti di prevenzione e di pena e ne tutela la sicurezza; *partecipa, anche nell'ambito di gruppi di lavoro, alle attività di osservazione e di trattamento rieducativo dei detenuti e degli internati [...]*» (art. 5 co. 2 L. 15 dicembre 1990, n. 395). Nella progettazione e realizzazione di percorsi educativi all'interno ed all'esterno della realtà carceraria è dunque auspicabile che vengano attivamente coinvolti gli agenti di polizia penitenziaria in qualità di organi di rieducazione (e non solo di custodia e sorveglianza). Sicurezza e piano trattamentale finiscono per configurarsi logiche convergenti all'interno di un sistema che nel suo complesso gestisce ogni componente educativa del contesto.

inizio con l'esecuzione della pena e continua regolarmente nel percorso di espiazione e fornisce indicazioni sul trattamento rieducativo da portare avanti. Dunque, le componenti professionali presenti nel GOT riportano alle esigenze di cui è portatore il detenuto sotto il profilo educativo, sociale, affettivo, medico-psicologico e relazionale interno.

La questione è quale ruolo assume l'*educatore penitenziario* o meglio, nella attuale configurazione normativa, il *funzionario della professionalità giuridico-pedagogica* cui è demandata la regia della definizione e gestione del piano trattamentale del singolo detenuto. Tale professionalità assume un ruolo centrale e propulsivo nella progettazione pedagogica: costruisce il progetto educativo di ogni singolo detenuto in relazione ai suoi bisogni (attraverso colloqui individuali, con gruppi di detenuti, l'osservazione partecipata ecc.) ed alle risorse esistenti in Istituto e nel territorio di riferimento (enti pubblici locali, istituzioni scolastiche, cooperative, associazioni di volontariato, uffici UEPE<sup>25</sup> competenti per territorio ecc.). L'attuale configurazione di questa figura professionale risponde dunque alla logica del *carcere trattamentale*, alimentato da un «tecnico del comportamento» del detenuto (Ministero della Giustizia-DAP, 2010), un coordinatore delle attività di osservazione e realizzazione dei progetti individualizzati di trattamento, un mediatore di dinamiche interprofessionali, un facilitatore di processi, un sostenitore della dimensione educativa dei provvedimenti sulla persona detenuta. Spingendosi oltre, per coerenza con la dimensione pedagogica della sua professionalità e con la dimensione educativa di ogni agire penitenziario, l'attività di osservazione potrebbe ulteriormente alimentarsi di competenze di progettazione educativa che sicuramente beneficerebbero di una conoscenza ben strutturata ed approfondita della complessità del contesto penitenziario e delle relative dinamiche. La possibilità – che andrebbe meglio formulata – di «svolgere» azioni educative «anche nei confronti degli imputati», «quando sia consentito» (art. 82 Ord. Pen.) richiederebbe di essere potenziata sotto forma di progettazione di percorsi informali di apprendimento, anche valorizzando i momenti di confronto multiprofessionale, se si riconosce la valenza educativa del contesto che l'educatore conosce con accuratezza e rigore.

## 5. Conclusioni

Leggere il sistema penale in ottica di sistema cognitivo (Federighi e Torlone, 2015) vuol dire includervi processi di apprendimento *informale* di cui ogni elemento del contesto penitenziario è permeato e cui parte-

<sup>25</sup> Uffici di esecuzione penale esterna.

cipano tutti i soggetti che ivi dimorano. Il potenziale formativo di tale contesto, finchè esso continua ad esistere<sup>26</sup> (Manconi *et al.*, 2015), è fortemente legato alla cultura della *learning organisation*, ovvero all'insieme di dispositivi, valori, norme, procedure ecc. che l'organizzazione penitenziaria mette in campo al fine della rieducazione dei detenuti (nessuno escluso). L'organizzazione in quanto tale (nelle sue attività intra ed extra murarie, nella diversità di tutto il personale coinvolto – dalla magistratura di sorveglianza al personale penitenziario agli esterni, nei modelli organizzativi adottati<sup>27</sup>) – è chiamata a svolgere funzioni educative in ogni momento della quotidianità penitenziaria: è necessario averne piena consapevolezza ad ogni livello per direzionare l'agire educativo di management, operatori, detenuti.

Riconoscere il potenziale formativo del contesto ed il fondamento teleologico della pena impone una riflessione sulla necessità di eliminare la possibilità che – anche informalmente o accidentalmente – possano essere messe in atto «azioni educative avverse» a dispetto del dettato costituzionale.

Il programma trattamentale, nel suo insieme, è utile ai fini della rieducazione del detenuto solo se e nella misura in cui sia coerente con il potenziale formativo messo in campo dall'organizzazione.

### *Bibliografia*

- Argyris C., Schön D. (1978), *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Baldini M. (1986), *Epistemologia e Pedagogia dell'Errore*, La Scuola, Brescia.
- Bell J., Dale M. (1999), *Informal Learning in the Workplace*, «Research Report», 134, Department for Education and Employment, London.
- Brier N. (1989), *The Relationship Between Learning Disability and Delinquency: A Review and Reappraisal*, in *Journal of Learning Disabilities*, 22, pp. 546-553.
- Bruner J.S. (1966), *Toward a Theory of Instruction*, Belkapp Press, Cambridge, Mass.
- Bryan T., Werner M.A., Pearl R. (1982), *Learning Disabled Students' Conformity Responses to Prosocial and Antisocial Situations*, «Learning Disability Quarterly», 5, pp. 344-352.

<sup>26</sup> Attuale è il dibattito sulla crisi del sistema penitenziario e della pena. Per la posizione di smascheramento della pena ed una critica alle funzioni rieducative, di controllo sociale e politico di essa, si veda Pavarini, 1983.

<sup>27</sup> Il tema della sorveglianza dinamica e delle 'celle aperte' è particolarmente incisivo al riguardo.

- Cahoon B.B. (1995), *Computer Skill Learning in the Workplace: A Comparative Case Study*, Ph.D. diss., University of Georgia, <<http://www.arches.uga.edu/~cahoonb/dissertation.html>> (12/2015).
- Carnevale S. (2015), Contributo in Giostra G. (2015), *Carceri: materiali per la riforma. Working paper*, pp. 101-122, <<http://www.penalecontemporaneo.it/tipologia/0-/-/4000-/>> (12/2015).
- De Sanctis F.M. (1975), *Educazione in Et  Adulta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libert *, G.U. n.195 del 22-8-2000 – Suppl. Ordinario n. 131.
- Eraut M. (2004), *Informal Learning in the Workplace*, «Studies in Continuing Education», (26)2, pp. 247-273.
- Federighi P., Torlone F. (2015), *La Formazione al Rispetto dei Diritti Umani nel Sistema Penale*, Firenze University Press, Firenze.
- Fiandaca G. (1991), *Concezioni e Modelli di Diritto Penale tra Legislazione, Prassi Giudiziaria e Dottrina*, «Questione giustizia», p.46.
- Fiandaca G., Musco E. (2009), *Diritto Penale-Parte generale*, VI ed., Zanichelli, Bologna.
- Flick G.M. (2015), *I Paradossi del Carcere*, «Rassegna penitenziaria e criminologica», pp. 325-338.
- Foglio A. (2011), *Change Management come Strategia di Impresa*, Franco Angeli, Milano.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e Punire. Nascita della Prigione*, Giulio Einaudi, Torino.
- Goffman E. (2001), *Asylums. Le Istituzioni Totali: i Meccanismi dell'Esclusione e della Violenza*, Edizioni di Comunit , Torino.
- Hazel J.S., Schumaker J.B. (1988), *Social Skills and Learning Disabilities: Current Issues and Recommendations for Future Research*, in J.F. Kavanaugh, T.T. Truss (eds.), *Learning Disabilities: Proceedings of the National Conference* (p. 293344), MD: York Press, Parkton.
- Kerka S. (2000), *Incidental Learning: Trends and Issues*, Alert 18/Eric/Acve.
- Kofman F., Senge P.M. (1993), *The Heart of Learning Organizations*, «Organizational Dynamics», 22(2), pp. 5-21.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libert *, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975-07-26;354>> (12/2015).
- Legge 15 dicembre 1990, n. 395, *Ordinamento del Corpo di polizia penitenziaria*, Suppl. ordinario alla G.U. n. 300, del 27 dicembre 1990, <[http://win.uglpoliziapenitenziaria.it/normative/legge%2015%20dicembre%201990,%20n\[1\].%20395.pdf](http://win.uglpoliziapenitenziaria.it/normative/legge%2015%20dicembre%201990,%20n[1].%20395.pdf)> (12/2015).
- Manconi L., Anastasia S., Calderone V., Resta F. (2015), *Abolire il Carcere. Una Ragionevole Proposta per la Sicurezza dei Cittadini*, Chiarelettere, Milano.
- Marsick V.J., Watkins K. (1990), *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, London and New York.
- Marsick V.J., Watkins K.E. (2001), *Informal and Incidental Learning*, «New directions for adult and continuing education», 89, 2001, pp. 25-34.

- Mauceri E. (2001), *Pedagogia e Contesto Penitenziario: Alcune riflessioni sul Significato e il Ruolo dell'Educazione in Prigione*, <<http://www.rassegnapenitenziaria.it/cerca.aspx?id=116&tag=x>> (12/2015).
- Mazzuccato C. (2010), *Appunti per una Teoria 'Dignitosa' del Diritto Penale a Partire dalla «Restorative Justice»*, in *Dignità e Diritto: Prospettive Interdisciplinari*, Quaderni del Dipartimento di Scienze giuridiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore-sede di Piacenza, Tricase, pp. 99 ss.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (2000), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey Bass, San Francisco.
- Ministero della Giustizia-Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria-Direzione Generale Detenuti e Trattamento (2010), *Operatività del Funzionario della Professionalità Giuridico-Pedagogica*, Circolare del 27 ottobre 2010.
- Pavarini M. (1983), *La Pena «utile», la sua Crisi e il Disincanto: Verso una Pena senza Scopo*, «Rassegna penitenziaria e criminologica», pp. 2-45.
- Pavarini M. (2003), *Il Trattamento Penitenziario*, in *Atti del seminario Il trattamento penitenziario, Bologna, 3-5 giugno 2003*, <[http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/libri/pavarini\\_trattamento\\_penitenziario.pdf](http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/libri/pavarini_trattamento_penitenziario.pdf)> (12/2015).
- Pavarini M. (a cura di) (2006), *Nuovo Revisionismo Penale. «Silète poenologi in munere alieno!» Teoria della Pena e Scienza Penalistica*, Monduzzi, Milano.
- Piccinno M. (2005), *L'Errore dalla Percezione Comune all'Interpretazione Pedagogica*, in L. Binanti (a cura di), *Sbagliando s'impara. Una rivalutazione dell'errore*, Armando Editore, Roma, pp. 81-93.
- Polanyi M. (1966), *The Tacit Dimension*, Garden City, Doubleday, New York.
- Ruotolo M. (2002), *Diritti dei Detenuti e Costituzione*, Torino, pp. 161 ss.
- Schumacher J.B., Ellts E. (1982), *Social Skills Training of LD Adolescents A Generalities stud/Learning Disability*, «Quarter», 5, pp. 409-414.
- Senge P.M. (1990), *The Fifth Discipline*, Century Business, London.
- Swartz R.M., Perkinson H.J., Edgerton S.G. (1980), *Mistakes as an Important Part of the Learning Process*, in «High School Journal», New York University Press, New York, pp. 13-26.
- Torlone F. (2015), *La Formazione al Rispetto dei Diritti Umani. La Sperimentazione nel Sistema Penitenziario*, in P. Federighi, F. Torlone, *La Formazione al Rispetto dei Diritti Umani nel Sistema Penale*, Firenze University Press, Firenze, pp. 135-182.
- Torlone F., Vryonides M. (2016), *Innovative Learning Models for Prisoners*, Firenze University Press, Firenze.
- Turati F. (1904), *Le Carceri: Cimitero dei Vivi. Riflessioni sulla Possibilità di Riforma*, «Il Ponte», anno 1949, <<http://www.ristretti.it/commenti/2008/novembre/pdf2/calamandrei.pdf>> (12/2015).
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Vygotsky L.S. (1980), *Il Processo Cognitivo*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino.
- Watkins K., Marsick V. (1993), *Sculpting the Learning Organization*, Jossey-Bass, CA, San Francisco.

*Sitografia di riferimento*<sup>28</sup>

<http://www.cortecostituzionale.it/default.do>

<https://www.giustizia.it/giustizia>

[https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_14\\_7.wp?search=circolari&pageCode=homepage](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_14_7.wp?search=circolari&pageCode=homepage)

<http://www.ristretti.it/commenti/2008/novembre/pdf2/calamandrei.pdf>

<sup>28</sup> Consultazione al 12/2015.