



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe

N. 2 Dicembre 2017

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



**L'educazione e l'apprendimento in carcere.
Storie, progetti, buone pratiche**

a cura di Vanna Boffo e Mauro Palumbo

INDIRE
ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e Indire-Unità Epale Italia

Uscita semestrale sul sito Epale. Ogni numero è disponibile anche in versione inglese.

Direttore responsabile: Flaminio Galli

Direttori scientifici: Vanna Boffo e Mauro Palumbo

ISSN: 2532 - 7801 (online)

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

www.erasmusplus.it/adulti/epale-journal

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Comitato scientifico:

Maria Carmela Agodi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fausto Benedetti (Indire), Martina Blasi (Indire -Epale), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Alessandra Ceccherelli (Indire -Epale), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi Roma Tre), Daniela Ermini (Indire -Epale), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Flavia Lecciso (Università del Salento), Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia), Luigia Melillo (Università degli Studi di Napoli l'Orientale), Caterina Orlandi (Indire), Mauro Palumbo (Università degli Studi di Genova), Andrea Stella (Università degli Studi di Padova), Lorenza Venturi (Indire -Epale).

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa è il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione.

Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

<http://www.indire.it/>

EPALE - *Electronic Platform for Adult Learning in Europe* è la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

<http://ec.europa.eu/epale/it>

L'**Unità nazionale EPAL Italia** gestisce le attività del programma comunitario per conto del Miur ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: epale@indire.it

RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 31 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2017 Indire - Italy

Indice

- 4** **Editoriale**
Vanna Boffo e Mauro Palumboi
- 5** **L'istruzione formale in carcere**
Ada Maurizio
- 10** **Le valenze educative nell'esecuzione della pena**
Francesca Torlone
- 15** **Educazione e apprendimento in carcere. Buone storie**
Nedo Baracani
- 20** **Attività motorie e sportive come forma di mediazione**
Pasquale Moliterni, Flaminia Bolzan Mariotti Posocco
- 25** **Il Polo Universitario Penitenziario dell'Università di Genova**
Monica Sbrana
- 29** **Temi generatori di cambiamento in carcere. L'analisi dell'esperienza di Ristretti Orizzonti**
Piergiorgio Reggio, Francesca Rapanà

Editoriale

Il secondo numero di Epale Journal si configura come un testo corale di sfida educativa. Pone, infatti, all'attenzione di educatori, docenti, operatori sociali, ma anche del personale penitenziario i temi centrali dell'apprendimento in un luogo di detenzione e del ruolo che può avere la formazione/educazione nel reinserimento di coloro che hanno scontato una pena. Scopriamo una realtà umana densa, profonda, lucida e intensa. Una realtà composta dalle tante persone che agiscono nell'universo del carcere, dal docente, al volontario, all'educatore, al ricercatore, allo studioso che si occupa di avvicinare, elaborare ed esperire buone pratiche.

Il senso di aver composto questo numero di Epale Journal, argomentando tali tematiche, risiede proprio nella valenza educativa che una condizione umana di marginalità fa emergere e pone al centro di un nuovo modo di insegnare, di fare educazione, di ripensare la formazione umana dell'uomo, di costruire percorsi di sostegno e accompagnamento. Il conoscere, l'apprendere, l'aprire gli angusti orizzonti interiori può far nascere un desiderio, quello del cambiamento e della trasformazione.

L'obiettivo più importante da raggiungere sarebbe proprio questo, auspicare il mutamento della condizione umana che ha compiuto atti contro se stessa o contro gli altri. Gli articoli che si susseguono pongono all'attenzione del lettore proprio la tensione al sovvertire una realtà data, ci sono possibilità di trasformare il proprio comportamento attraverso un cammino di crescita interiore, attraverso il sapere e la conoscenza, ma anche attraverso i molti soggetti che animano tali apprendimenti e che si fanno portatori di novità.

Dalla Scuola che, attraverso percorsi di istruzione formale, è riuscita ad entrare in carcere, ha abbattuto i muri dell'indifferenza e ha la finalità dell'innalzamento del livello delle competenze degli adulti alle buone pratiche di accompagnamento dei detenuti alla formazione universitaria. Tanto importante è stata l'introduzione della possibilità di iscriversi ai percorsi per raggiungere una certificazione italiana di scuola media di primo e secondo grado, quanto ancor più significativo è aver fatto entrare l'Università nel carcere. Vengono descritti alcuni interessanti progetti che attuano buone pratiche di avvicinamento, incoraggiamento e sostegno ad attività formative per i detenuti.

La ampiezza dei contributi ci spinge a dire che è proprio attraverso lo stato di minorità che i processi di educazione e formazione traggono coraggio e valore per essere diffusi, per essere implementati, per essere partecipati e compresi. Ci si salva tutti insieme. Una società che non si impegni a considerare e a operare per i più deboli e gli ultimi sarà una società che non riuscirà a pensare al proprio futuro.

Affrontare il tema del carcere è un problema di cittadinanza e di civiltà.

Vanna Boffo e Mauro Palumbo

L'istruzione formale in carcere

Ada Maurizio ¹

Keywords

Scuola in carcere, docenti, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, Ministero della Giustizia

Abstract

Il Protocollo d'Intesa del 23 maggio 2016 tra il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) e il Ministero della Giustizia, definisce un quadro di riferimento normativo e organizzativo che impegna entrambe le Amministrazioni per un triennio a realizzare una serie di iniziative per aree specifiche di intervento.

Il MIUR ha stanziato circa centosettanta settemila euro per la realizzazione di un progetto a livello nazionale sui temi del Protocollo e ha affidato al Centro provinciale per l'Istruzione degli Adulti 3 di Roma la gestione del Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei Servizi Minorili della Giustizia. Il piano ha previsto l'organizzazione di cinque seminari interregionali nel corso dei quali sono state valorizzate le esperienze dei territori attraverso la collaborazione multiregionale tra CPIA e Uffici Scolastici regionali.

Nel corso dei cinque seminari è stata effettuata la ricognizione della normativa specifica, delle attività e degli interventi realizzati a seguito dell'entrata in vigore della riforma del sistema di istruzione degli adulti con l'obiettivo di produrre Linee guida contenenti criteri e modalità per la definizione degli strumenti e delle azioni proprie della riforma con gli opportuni adattamenti al contesto del carcere.

1. Premessa

Il 23 maggio 2016 a Palermo, in occasione del ventiquattresimo anniversario della strage di Capaci, i ministri dell'Istruzione e della Giustizia hanno siglato il Protocollo d'Intesa per la realizzazione di un Programma speciale per la formazione e l'istruzione in carcere e nei Servizi minorili della Giustizia.

Il Protocollo delinea un quadro di riferimento normativo e organizzativo cogente sia per l'amministrazione penitenziaria che per quella dell'istruzione e impegna entrambe per un triennio a realizzare una serie di iniziative per aree specifiche di intervento, attraverso l'utilizzo di metodi e strumenti innovativi e un approccio che tenga conto dei bisogni formativi, delle motivazioni e degli interessi espressi e inespressi di adulti e minori.

2. L'istruzione in carcere in Italia: cenni storico-normativi

La regolamentazione dell'istruzione in carcere in Italia ha inizio dalla fine dell'Ottocento: il *Regolamento generale degli stabilimenti carcerari e dei riformatori governativi* (1891) affermava, per la prima volta, il principio che il carcere fosse anche un luogo di rieducazione. L'articolo 123 prevedeva che negli istituti penitenziari fossero attivati corsi scolastici e che i detenuti potessero acquistare libri come premio al comportamento irreprensibile.

Durante il fascismo si interruppe il processo di umanizzazione della detenzione: l'istruzione era un privilegio solo per le persone libere. La gestione dell'amministrazione penitenziaria passò dal Ministero dell'Interno a quello della Giustizia.

Con il *Nuovo Regolamento per gli Istituti di prevenzione e pena* (1931), si tornò a considerare l'istruzione una



tra le attività di recupero e l'articolo 27 della Costituzione riportò l'attenzione sulla rieducazione del condannato. Il dibattito sull'armonizzazione delle norme che regolamentavano il funzionamento degli istituti penitenziari con i principi e i valori della Costituzione, trovò spazio in una Commissione ministeriale e successivamente in un Comitato che elaborò un Progetto incentrato sui tre pilastri del trattamento penitenziario: il lavoro, la religione e l'istruzione. Vale la pena segnalare che negli anni Cinquanta il fenomeno dell'analfabetismo era molto diffuso e l'istruzione in carcere, così come la presenza di biblioteche e di radio e cinematografo, costituiva uno strumento per contrastarlo.

La legge 3 aprile 1958, n. 503 sancisce la nascita ufficiale della scuola in carcere. Pochi anni dopo, la legge 3 febbraio 1963, n. 72 istituirà per i docenti il ruolo speciale per l'insegnamento nelle scuole elementari carcerarie. Sebbene l'articolo 135 del *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado* (decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297) prevedesse l'erogazione di una formazione specialistica da realizzarsi su intesa tra MIUR e Ministero della Giustizia, nel 1987 si svolse l'ultimo corso di specializzazione per i docenti delle sezioni carcerarie.

Parallelamente, si assiste alla riforma dell'ordinamento penitenziario che include l'istruzione e la formazione culturale e professionale nell'organizzazione degli istituti. La legge 26 luglio 1975, n. 354 che introdusse sostanziali cambiamenti all'ordinamento penitenziario, con l'articolo 19 trattava la materia dell'istruzione:

Negli istituti penitenziari la formazione culturale e professionale, è curata mediante l'organizzazione dei corsi della scuola dell'obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti.

(...) Con le procedure previste dagli ordinamenti scolastici possono essere istituite scuole d'istruzione secondaria di secondo grado negli istituti penitenziari. È agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati ed è favorita la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione. È favorito l'accesso alle pubblicazioni contenute nella biblioteca, con piena libertà di scelta delle letture.

La legge 10 ottobre 1986, n. 663 e la legge 22 giugno 2000, n. 193 non apportano sostanziali novità all'organizzazione dell'istruzione carceraria.

La necessità di procedere alla revisione della L. 354/1975 e i mutati scenari sociali sono alla base del *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà* (decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230).

Gli articoli dal 41 al 45 definiscono l'organizzazione dei corsi di istruzione. L'organizzazione delle sezioni carcerarie di scuola primaria e secondaria configurata nel 2000 è tuttora vigente. Il comma 6 dell'articolo 41, in particolare, introduce lo strumento della Commissione didattica, *con compiti consultivi e propositivi, della quale fanno parte il direttore dell'istituto, che la presiede, il responsabile dell'area trattamentale e gli insegnanti. La commissione è convocata dal direttore e formula un progetto annuale o pluriennale di istruzione.*

L'esigenza di riformare l'ordinamento penitenziario ha portato più di recente all'emanazione della legge 23 giugno 2017, n. 103, *Modifiche al codice penale, al codice di procedura penale e all'ordinamento penitenziario*, che delega il Governo a emanare norme di riforma dell'ordinamento penitenziario, basate su principi e criteri direttivi tra i quali:

- norme volte al rispetto della dignità umana attraverso la responsabilizzazione dei detenuti, la massima conformità della vita penitenziaria a quella esterna, la sorveglianza dinamica
- l'adeguamento delle norme dell'ordinamento penitenziario alle esigenze educative dei detenuti minori di età
- il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale quali elementi centrali del trattamento dei detenuti minorenni.

Da ultimo, la *Raccomandazione 2006/2 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle regole penitenziarie europee* dedica il paragrafo 28 all'istruzione.



3. I CPIA e l'istruzione in carcere

Il precedente Protocollo era stato siglato il 23 ottobre 2012, prima dell'avvio e della messa a regime della riforma del sistema di istruzione degli adulti, di cui al Regolamento emanato con il decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, che riconduce l'istruzione in carcere nei percorsi ordinamentali del sistema nazionale di istruzione.

L'impatto della riforma del sistema di istruzione degli adulti sul sottosistema dell'istruzione in carcere ha prodotto finora alcuni aggiustamenti di tipo organizzativo e ha introdotto l'obbligo di adottare una specifica strumentazione adattata al contesto.

La tabella 1 mostra la distribuzione regionale nell'anno scolastico 2016/17 delle sezioni carcerarie attive negli istituti penitenziari e sedi associate dei CPIA, a seguito della messa a regime della riforma del sistema di istruzione degli adulti a partire dall'anno scolastico 2015/16.



Il MIUR per dare attuazione al Protocollo d'Intesa del 23 maggio 2016 ha emanato un Avviso pubblico rivolto ai CPIA (Avviso 11350 del 12/10/2016).

Dopo l'espletamento della procedura, il budget di progetto è stato assegnato al CPIA 3 di Roma che ha firmato una convenzione con la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione del MIUR.

Sono stati realizzati cinque seminari interregionali, rivolti complessivamente a oltre trecento partecipanti tra docenti, dirigenti scolastici, personale dell'amministrazione penitenziaria, referenti degli Uffici Scolastici Regionali e di INDIRE che hanno preso parte alle attività seminariali e hanno condiviso buone pratiche ed esperienze con l'obiettivo di realizzare per ogni macro area indicata dal Protocollo nelle azioni programmatiche, Linee guida contenenti criteri e modalità per la definizione degli interventi.

I seminari si sono articolati in tre giornate per un totale di sedici ore di lavoro in presenza per affrontare i seguenti temi:

- la fruizione a distanza e il raccordo dei percorsi di istruzione con la formazione professionale;
- il recupero, l'integrazione e il sostegno di minori e adulti dopo l'uscita dal circuito detentivo e l'inserimento dell'utenza minorile sottoposta a provvedimenti in area penale esterna in percorsi di istruzione;
- il Patto Formativo individuale da parte della Commissione per il Patto Formativo (art. 5, comma 2 del D.P.R. 263/2012) e il Libretto formativo con le competenze acquisite per facilitare l'entrata nel mercato del lavoro;



- i laboratori di italiano L.2 e il potenziamento delle biblioteche.

I gruppi di lavoro hanno evidenziato la centralità dell'istruzione quale pilastro del trattamento da distinguere e separare dall'intrattenimento e le azioni e gli interventi necessari per la realizzazione delle azioni del Protocollo, tra le quali la formazione congiunta tra personale scolastico e personale dell'amministrazione penitenziaria, la progettazione di un'offerta formativa con impostazione laboratoriale, il superamento di alcune rigidità che ostacolano l'accesso all'informazione e alla cultura (rete internet, tempi e luoghi per lo studio, risorse tecnologiche), la centralità della Commissione didattica prevista dall'ordinamento penitenziario (art. 41 del D.P.R. 230/2000), il raccordo con le agenzie formative esterne.

4. Conclusioni

Le esperienze e le competenze sviluppate dai docenti che lavorano in carcere costituiscono un patrimonio culturale e professionale di valore elevato che, in quanto tale, va riorganizzato e razionalizzato, sottraendolo al livellamento in basso proprio dell'operatività non supportata da scelte consapevoli di tipo pedagogico e didattico.

La realtà della scuola in carcere, che si pone come obiettivo finale l'innalzamento dei livelli di competenza degli adulti e dei minori con l'esito di un numero crescente di titoli di studio e di attestazione di livello A2 di conoscenza della lingua italiana, merita un'attenzione particolare da parte dei due dicasteri coinvolti. La firma del Protocollo costituisce un punto di ripartenza per una stretta collaborazione, resa ancor più necessaria che in passato dal bisogno di rafforzare il ruolo dell'istruzione formale in carcere quale strumento di trattamento e di recupero.

La formazione del personale delle due amministrazioni, attraverso una serie di azioni efficaci programmate sulla base della rilevazione dei bisogni formativi, appare la condizione ineludibile per garantire l'innalzamento della qualità dell'esercizio del diritto allo studio di un target estremamente fragile. Occorre, infine, evitare il rischio dell'abbellimento: questo riguarda qualsiasi iniziativa culturale all'interno delle prigioni. Scuola, teatro, concerti, letture, corsi di fotografia (...), rischiano sempre di dare all'esterno un'idea positiva della vita carceraria e dunque di contribuire a una mistificazione, a una conveniente ipocrisia. Ecco il paradosso: ogni volta che si organizza qualcosa per rendere meno squallida e inutile la vita delle persone reclusi, in qualche misura si contribuisce a lasciare invariati i problemi strutturali, quasi mascherandoli con qualche risultato di cui immancabilmente l'istituzione si farà bella, per dimostrare che 'va tutto bene'.

Appare, in ultimo, prioritario adottare procedure collaborative nella elaborazione di un modello integrato con una forte ispirazione pedagogica e didattica nella gestione dei corsi.



Note

¹ Ada Maurizio, Dirigente scolastica del Centro provinciale per l'Istruzione degli Adulti, CPIA 3 di Roma. Email: ada.maurizio@gmail.com

Riferimenti bibliografici

- Associazione Antigone, Torna il carcere, XIII Rapporto, maggio 2017, <http://www.antigone.it/tredicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/> (03/2018).
- Benelli, C. & Del Gobbo, G. (2016). Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere. Pisa: Pacini Editore.
- Coralli, M. (2002). L'istruzione in carcere: aspetti giuridici e sociologici., <http://www.altrodiritto.unifi.it/ricerche/misure/coralli/> (10/2017).
- De Vito, C.G. (2009). Camosci e girachiavi: Storia del carcere in Italia. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Favero, O. (2017). Cattivi per sempre? Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Lehmann, V. & Locke, J. (2005). Guidelines for library services to prisoners, 3rd Edition, International Federation of Library Associations and Institutions IFLA Professional Reports, No. 92.
- Malvezzi, P. (1974). Scuola in carcere. Milano: Feltrinelli.
- Mancuso, R. (2001). Scuola e carcere. Milano: Franco Angeli.
- Margara, A. (2015). La giustizia e il senso di umanità. Fiesole: Fondazione Michelucci Press.
- Sciuti Russi, G. (2012). L2 in carcere. L'acquisizione linguistica tra relazionalità e diffidenza, *Eco de linguagem*, 1, 1, 67-88.
- Tagliani, M. (2014). Il maestro dentro. Trent'anni tra i banchi di un carcere minorile. Torino: Add Editore.
- Torlone, F. & Vryonides, M. (2016). Innovative Learning Models for Prisoners. Firenze: Firenze University Press.
- Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (2005). Vademecum scuola – carcere. https://www.istruzioneepadova.it/intedu/documenti/Vademecum_Scuola-Carcere.pdf (10/2017).



Le valenze educative nell'esecuzione della pena

Francesca Torlone ¹

Keywords

Andragogia penitenziaria, azione educativa, educazione degli adulti, formazione

Abstract

Il momento di esecuzione della pena resta ancora, a distanza di tanti anni dall'approvazione dell'Ordinamento Penitenziario (1975) – ora oggetto di riforma –, lontano dal precetto costituzionale (art. 27, co. 3 Cost.), salvo sporadiche eccezioni. Lo sforzo innovatore della "riforma della riforma" si sostanzia in due obiettivi: superare la logica carcerocentrica del sistema sanzionatorio e fornire la soluzione all'annoso problema del senso della pena rispetto al singolo reo e alla collettività. Si tratta di ripensare il sistema-carcere e l'intero contesto penitenziario nella sua complessità (anche in riferimento ai servizi territoriali esterni alla realtà carceraria) e nelle sue potenzialità di essere fonte di apprendimenti e di disapprendimenti, sia per i detenuti da "ri-educare" sia per tutto il personale che gravita nell'istituzione penitenziaria, responsabile della ri-educazione, sia infine per l'intera collettività. Tutti siamo chiamati ad interrogarci sulla sostenibilità di un sistema che continua a introdurre nuove fattispecie di reato (e a volte a depenalizzarne altre) e continua a parlare (sulla carta) di individualizzazione del trattamento, senza apportare modifiche, anche di carattere culturale, che promuovano il nuovo senso della pena, conforme davvero al dettato costituzionale.

A fronte della refrattarietà ed inadeguatezza dei sistemi penale e sociale, ci interroghiamo sui compiti che la pedagogia è chiamata ad assolvere per contribuire a costruire un carcere inclusivo ed umano, con componenti educative a contenuto special-preventivo. Si tratta di interrogarsi sulla dimensione educativa che va colta non solo nei singoli elementi del programma trattamentale ma in ogni singola componente del contesto e dei dispositivi messi in campo per la "ri-educazione". Una profonda azione riformatrice del sistema sanzionatorio, nelle modalità intra ed extra murarie di espiazione, non può non considerare le valenze educative e diseducative di ogni contesto in cui il detenuto è inserito nel percorso di rieducazione.

1. Premessa

Nel presente contributo ci interroghiamo sulla dimensione pedagogica di dispositivi penitenziari, anche in considerazione della legge delega di recente licenziata (Legge Orlando, 2017). Partiamo dalla consapevolezza della pervasione dell'educazione in ogni manifestazione dell'esistenza, ovunque essa venga vissuta, e della necessità di intercettare e studiare i quid educativi (De Sanctis, citato da Federighi, in Cambi et al., 2016: 66-67) nei loro differenti livelli (macro-ministeriale, meso-di singoli istituti, micro-di individui che vivono la realtà penitenziaria). Osservare le particolarità dei singoli contesti ed esperienze non deve farci perdere di vista le dimensioni istituzionale e strategica che influenzano quella micro. Le prassi educative dei singoli istituti sono infatti legate al senso educativo della quotidianità carceraria che ogni istituto – in persona del Direttore e degli operatori gestiti – vive in conformità alle norme ministeriali. Il senso educativo è legato ai processi cognitivi attraverso cui al flusso delle esperienze vengono attribuiti significati specifici. Se il senso delle esperienze



vissute nei contesti penitenziari continua ad essere ispirato ad una logica puramente retributiva le azioni educative conseguenti, se non adeguatamente progettate e gestite, rischiano di esserne fedele riproduzione. L'andragogia penitenziaria può intervenire per colmare vuoti normativi e supportare nella gestione di un processo culturale incompiuto, fortemente radicato (già dal nome degli istituti, detti anche di pena e custodia) e permeato dalla convinzione che la custodia cautelare sia la sola, normale, obbligata risposta alla devianza. L'oggetto della nostra riflessione riguarda l'effettività della ri-educazione alla luce dei dispositivi inseriti per legge nel "trattamento". Il senso della ri-educazione su cui vogliamo interrogarci, anche alla luce della riforma in corso, è nuovo e fa riferimento alla opportunità di identificare una nuova chiave interpretativa di ogni momento dell'esecuzione penale per comprendere appieno il fenomeno del "trattamento", che consideriamo come l'insieme delle azioni che hanno luogo durante ogni istante della giornata, dentro e fuori dalle mura dei penitenziari, azioni che hanno tutte, sempre e comunque, una finalità educativa (in senso positivo o negativo). Se così è, è compito di tutti quelli che studiano, lavorano, credono in questa istituzione (decisori, studiosi, operatori, professionisti) adoperarsi affinché ci sia coerenza tra quanto enunciato in articoli, sentenze e profili professionali e le azioni che si mettono in campo per promuovere e sostenere processi di "risarcimento educativo" (Torlone, 2016) e di integrazione di chi è stato in precedenza escluso dai contesti sociali (per proprie colpe e mancati o errori giudiziari). Servono dispositivi normativi che supportino la realizzazione di queste azioni in un contesto fortemente regolamentato ed in cui sono forti le istanze volontaristiche che colgono la dimensione educativa di istituto e ne orientano l'organizzazione e le condizioni di lavoro. In questa direzione andava anche la proposta da noi elaborata per il Ministro, On. Orlando, in occasione della consultazione degli Stati Generali dell'esecuzione penale (marzo 2016).

Il saggio si struttura in due paragrafi volti a comprendere la dimensione educativa che sottende l'assunzione dei comportamenti sociali l'uno e la rilevanza della intercettazione di dimensioni educative nella vita quotidiana degli istituti l'altro, oltre ad un paragrafo di sintesi di alcune riflessioni conclusive.

2. Le valenze educative che orientano i comportamenti sociali

Che le potenzialità della formazione siano state in passato e siano tutt'oggi ancora scarsamente utilizzate per il superamento di contraddizioni normative e sociali è un fatto che riscontriamo in vari ambiti, soprattutto quelli legati ai fenomeni di esclusione sociale, educativa, lavorativa. Lo iato tra modelli inclusivi fortemente regolamentati e i contesti applicativi è certificato da pratiche e cronache aberranti, oltre che da sentenze di condanna e richiami. Interrogarsi sui processi (dis)educativi che agiscono in questi contesti e che conducono a tali fratture ci aiuta nello studio delle modalità di ricomposizione di esse. Sono a tal fine necessari due chiarimenti, cui accenniamo, per comprendere come il diritto, prima di essere norma, è valore e comportamento agiti nei contesti di vita sociale.

Il primo chiarimento riguarda la cultura, tutt'ora diffusa, per cui scuola, università, enti di formazione esauriscano la ben più ampia offerta che le discipline pedagogiche e andragogiche sono in grado di mettere in campo per accompagnare gli individui nei processi di coscientizzazione, responsabilizzazione, costruzione di una identità sociale, individuale e professionale.

Il secondo chiarimento è connesso all'aumento della complessità sociale che conduce alla assunzione di norme, regole, comportamenti svincolati spesso da strutture sociali quali consenso, valori, assunzioni. La sfida pedagogica (ancor prima di essere culturale, politica, giuridica) è pregnante: restituire concreta visibilità e attuazione alla scommessa dell'art. 27, co. 3 Cost. attraverso tempestivi ed adeguati processi formativi, di apertura a valori, regole, etica che fondano la norma di diritto. In mancanza, la punizione del reo non sortirebbe l'effetto sperato e saremmo costretti ad ammettere che alcuni uomini rischiano di rimanere senza via di scampo.



Ci interroghiamo in particolare sul perché, a distanza di 69 anni dalla Costituzione e di 42 anni dalla legge sull'ordinamento penitenziario, le "regole" ivi prescritte e vincolanti restino disattese dai comportamenti di molti (che ne conoscono contenuti, prescrittività, impianto sanzionatorio conseguente il mancato rispetto), pur evolvendo il sistema di valori sotteso a tale corpus iuris (l'uguaglianza tra chi è libero e chi è ristretto è alla base di tanti proclami sui diritti c.d. personali e personalissimi a differenza di epoche passate). Che il ristretto non sia più identificabile come soggetto da punire, ma come titolare di diritti e risorse da utilizzare per la costruzione di processi educativi e di crescita finalizzati al reinserimento, è recepito da tempo nel sentire comune di decisori politici, nazionali ed internazionali. Tuttavia, non sempre i processi di policy making sono accompagnati da processi di apprendimento sociale che consentano di interiorizzare le regole giuridiche ancor prima che esse vengano varate e promulgate. Processi educativi ed evoluzione normativa spesso non si contaminano adeguatamente né si alimentano affinché i consociati riconoscano nella norma il risultato auspicato, maturato, voluto, richiesto.

L'adesione alle norme richiede formazione, sia dentro sia fuori le mura dei penitenziari, finalizzata ad attivare cambiamenti e trasformazioni individuali e di gruppi sociali: per aderire a certi valori sociali è necessario conoscerli, analizzarli, decidere in autonomia se volerli, chiederli, praticarli perché espressione di un volere manifesto. La formazione può supportare nella costruzione di prossimità tra diritto formale e diritto vivente, a garanzia di pratiche consapevoli e coerenti nelle relazioni sociali.

La dimensione pedagogica del tema in analisi ci induce a riflettere sulla necessità di attivare processi trasformativi (ovvero di apprendimento "sociale e organizzato", De Sanctis, 1975) agendo sui contesti in cui i detenuti vivono. La cultura alla illegalità difficilmente si modifica frequentando un corso di educazione civica o similari; essa è radicata nelle abitudini di vita coltivate per anni dall'individuo. Educazione e formazione alla legalità partono dalla modifica dei contesti, che poco hanno a che fare con fenomeni trasmissivi di conoscenze sul senso di norme e valori. Nessuno è reo dalla nascita. Chi lo è lo è diventato per effetto di regole e contesti in cui si è trovato e di azioni educative (di senso negativo) vissute inconsapevolmente, che hanno forgiato l'essere umano divenuto reo. L'informalità dei processi educativi, non gestita, né controllata produce disapprendimenti, anche valoriali a scapito della convivenza civile e del rispetto delle norme, anche giuridiche, che la governano.

3. L'azione rieducativa e la pena risocializzante tra riforma e modello reale

Tutti i momenti vissuti nel contesto penitenziario hanno una dimensione formativa da intercettare ed inserire nella progettazione di dispositivi. Questa dimensione rinvia a concetti di formazione naturale, accidentale, informale, diversa dai momenti di educazione vissuti sui banchi di scuola o in un laboratorio di musica, pittura, teatro, scrittura creativa; è formazione distinta anche dai momenti di attività di formazione professionale che avvicinano i ristretti al mondo del lavoro e li preparano ad esso attraverso la trasmissione di conoscenze per lo più di carattere tecnico-professionale. Oltre a scuola, corsi, laboratori c'è dunque una massiccia presenza di azioni educative, di "formazione", che è opportuno gestire, controllare, organizzare, valutare, far evolvere attraverso nuove consapevolezze, ruoli, responsabilità educative che di nuovo per certi versi hanno poco (cfr. art. 5, co. 2, legge 15 dicembre 1990, n. 395). È dunque necessario irrobustire il paradigma dell'azione educativa. La sua dimensione micro-pedagogica ha la capacità di racchiudere ogni tipo di intervento ed azione. Al riguardo, è innegabile la ricchezza di esperienze formative (formali e non formali) che le realtà penitenziarie mettono in campo, evidentemente anche per sopperire alle valenze negative dell'informalità educativa, assai più faticosa ed impegnativa in termini di oggetti educativi da gestire.

La dimensione meso-pedagogica dell'azione induce ad interrogarsi su quali siano obiettivi e funzioni che la "formazione" è chiamata ad assolvere nel contesto penitenziario e come tale contesto se ne appropri come



propri obiettivi e funzioni istituzionali. Al riguardo, le sentenze di condanna subite dall'Italia, in parte in attesa di esecuzione, oltre ad essere un aggravio per il bilancio dello Stato, danno chiara evidenza della necessità dell'istituzione di "educarsi ad educare".

La formazione dunque deve porsi al passo con i tempi ed intercettare, interpretare le esigenze storiche, per essere poi capace di definire compiti e metodi adeguati alle nuove sfide che l'evoluzione dei rapporti sociali impone (De Sanctis, 1975). Il tema del sovraffollamento, ad esempio, nessun rilievo aveva in una società in cui il carcere era vissuto come il male meritato e le condizioni in cui esso versava riproducevano un sentire sociale che nessun allarme potevano destare, da nessun organo di potere (Goffman, 2001)². Al modificarsi delle stesse funzioni delle istituzioni (le istituzioni sociali, carcere compreso, sono uno strumento per creare gli individui: Dewey, 1920: 190) e dei valori sociali (formalizzati nel diritto vivente e nella interpretazione che di esso forniscono gli organi giudiziari) la pedagogia è chiamata a studiare le diverse modalità di gestione delle azioni educative incorporate nella vita quotidiana degli istituti. Anche la gestione degli spazi passa attraverso processi educativi. Ogni gesto, comportamento, azione, esperienza vissuta in istituto e fuori ha un "quid educativo" che agisce sulle trasformazioni (positive e negative) dei soggetti che vivono l'insieme di queste esperienze. La qualità delle trasformazioni è strettamente connessa alla qualità delle valenze educative (De Sanctis, 1975). La "ri-educazione" di cui al dettato costituzionale non può non considerare le conseguenze prodotte dall'insieme delle valenze educative dei contesti di vita dei ristretti. L'obiettivo ri-educativo, che spezza l'immutabilità del giudicato e condiziona il fine-pena, può essere realmente conseguito solo se si considera la formazione incorporata in ogni componente del sistema sanzionatorio (spazi, relazioni, assegnazioni, etc.). Al riguardo, è utile considerare anche la coerenza ed utilità di "premi" in ottica non solo processuale ma anche educativa.

4. Conclusioni

In conclusione, per il legislatore delegato resta aperto l'interrogativo su come attivare e gestire processi trasformativi all'interno di una istituzione chiamata da tempo ad essere educante. Sarà necessario fornire chiare indicazioni sulla normatività di "forme" che servano per garantire la trasformazione rieducativa (sent. Corte cost. n. 204 del 1974). Esse, in quanto pervasive e ricorrenti, assumono particolare rilevanza rispetto ad altre dimensioni educative. Gli elementi del "trattamento" – termine da superare nei testi di riforma che seguiranno - in questa prospettiva vanno riconosciuti come parte integrante della vita di istituto e gestiti intenzionalmente, almeno da parte del personale "educatore". Il diritto alla formazione è tempo venga riconosciuto a tutti e nella sua pervasività della vita intra ed extra muraria, oltre che nella sua capacità di produrre trasformazione (in peius o in melius). La sua gestione in ottica pedagogica necessita di professionalità adeguate e di pratiche andragogiche che si facciano interpreti o anticipatori di novazioni normative e giurisprudenziali al fine di irrobustire il senso delle azioni educative, chiamate ad affrontare problemi sempre unici, diversi, nuovi, non sempre risolvibili con ricette preconfezionate..



Note

¹ Francesca Torlone, ricercatrice a tempo determinato, Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione, Università degli Studi di Firenze. Email: francesca.torlone@unifi.it.

² La legge delegata dovrà occuparsi – tra l'altro – anche di alcuni aspetti della detenzione intramuraria per tutelare la dignità umana e i diritti fondamentali dei ristretti.

Riferimenti bibliografici

- Cambi, F., Federighi, P., & Mariani, A. (2016). La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. metamorfosi. figure. Firenze: Firenze University Press.
- Dewey, J. (1920). Reconstruction in philosophy, New York: Henry Holt.
- De Sanctis, F.M. (1975). Educazione in età adulta, Firenze: La Nuova Italia.
- Goffman, E. (2001). Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza, Torino: Edizioni di Comunità.
- Torlone, F. (2016). Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti. Firenze: Firenze University Press.



Educazione e apprendimento in carcere. Storie, progetti, buone pratiche

Nedo Baracani ¹

Keywords

Quotidianità, libertà, rispetto,
educazione, formazione

Abstract

La quotidianità scandisce la vita in carcere come fuori. Nella quotidianità del carcere si misura il grado di libertà di cui le persone dispongono. Libertà e rispetto vanno a braccetto: non c'è rispetto senza libertà e viceversa. L'educazione è un inganno in assenza di una quotidianità dignitosa, di una libertà accettata positivamente, di un rispetto profondamente radicato..

1. Premessa

Mi è stato chiesto un contributo sulla mia esperienza di lavoro in carcere, avviata nel 2000-2001 a Prato, collegato poi con le Università di Pisa e di Siena su scala regionale. È nato così il Polo universitario penitenziario della Toscana. Il mio angolo visuale è limitato e mi concentrerò su alcuni aspetti relativi soprattutto alla quotidianità di vita. Educazione ed apprendimenti in carcere sono processi distinti ma congiunti che oggi attraversano momenti di forti trasformazioni, massimamente in carcere dove sono proibiti gli strumenti informatici e comunicativi che hanno sostituito altre modalità. C'è la necessità di aggiornamenti continui, pena l'impossibilità dello studio. Il mio punto di vista è strettamente legato all'esperienza degli studi universitari in carcere come pratica di un diritto allo studio costituzionalmente tutelato. Farò alcune considerazioni sull'educazione e gli apprendimenti per condensare poi, per ragioni di spazio, in un solo brevissimo paragrafo i riferimenti alle storie, ai progetti e alle buone pratiche.

2. Educazione ed apprendimenti

Al fine del reintegro nella società, l'educazione può essere uno strumento per far crescere nel detenuto la consapevolezza del reato commesso: l'educazione attinge a conoscenze ed esperienze trasmesse alle quali si collegano apprendimenti che derivano, oltre che da conoscenze consolidate, dall'inatteso, dalla riflessione sul possibile, dall'aver una prospettiva aperta, sia nella quotidianità, sia in occasioni o eventi particolari. Educazione ed apprendimenti sono il fondale di una vita quotidiana recintata nella mente e nella concretezza, bisognosa di relazioni positive che guardano all'esterno, aderiscono ad attività previste nell'ordinamento (lavoro, studio, rapporti familiari, religione, attività ricreativo/sportive). Il lavoro in carcere, malamente retribuito nonostante i recenti aumenti, impegna meno del 30% dei detenuti che potrebbero accedervi sia all'interno che all'esterno, ed è la principale delle esigenze dei detenuti, soprattutto per quelli che, non avendo legami familiari o avendo famiglie bisognose, vivono una quotidianità difficile anche sul piano psicologico. L'educazione si trova oggi ad affrontare critiche radicali. Fino alla metà del diciannovesimo secolo ha avuto una natura prevalentemente trasmissiva, ma negli ultimi decenni si è discusso a fondo su un'educazione nella quale innovazione, apertura, creatività e tradizione possano e debbano convivere nei processi formativi. Dal mio punto di osservazione, l'educazione in carcere oggi sta ancora ripercorrendo strategie consolidate, applica regole prive di fondamenti affidabili, suddivise come sono tra leggi, regolamenti, decreti, ordinamenti, circo-



lari, ordini di servizio, costumi ed usanze, interpretazioni, abusi tollerati, regole informali, il tutto attraversato da conflitti dentro l'organizzazione. Forse per questo l'educazione in carcere viene spesso definita come "pedagogia amministrativa". A queste attività partecipano anche volontari che svolgono azioni di supporto, accoglienza e accompagnamento, preziose proprio rispetto ai temi che sono indicati nel titolo: storie, progetti, buone pratiche, che infatti quasi sempre sono realizzati da volontari.

Paolo Federighi, ponendosi il problema del comportamento criminale, osserva che

il comportamento criminale non ha una sola spiegazione. Le teorie generali prodotte ne spiegano in realtà alcune genesi, e quindi, alcuni fattori. La prospettiva educativa non è stata ancora sufficientemente indagata, forse perché il mondo del sistema penitenziario ha guardato alla formazione solamente come una delle componenti, degli ingredienti del trattamento (Federighi, 2016: 12).

L'accento viene posto sulle "azioni educative avverse", e cioè sulle azioni negative subite sia nella esperienza scolastica, sia nell'esperienza della detenzione. Tuttavia, prosegue Federighi, «sono gli eventi che caratterizzano la vita quotidiana in carcere ad esercitare, in modo pervasivo e continuativo, un impatto educativo sul presente e sulle prospettive future di reinserimento sociale» (Federighi, 2016: 14). E più avanti c'è un'affermazione forte:

Forse l'approccio educativo è stato costantemente ostacolato dall'impossibilità di disporre le leve necessarie per la sua attuazione. La nostra ipotesi è che esso sia stato orientato ad aggiungere attività educative, senza la possibilità di operare sulla qualità educativa della vita quotidiana (Federighi, 2016: 17).

Un'ultima osservazione riguarda i nostri apprendimenti, di noi che siamo entrati in carcere per promuovere istruzione, educazione, reinserimento. A questo stiamo pensando.

3. I "non luoghi dell'educazione"

Così titola un suo volume di qualche anno fa, Paolo Di Natale collocando i "nonluoghi" (espressione coniata da Marc Augé) all'interno dell'ambiguità dell'approdo tra riabilitazione del detenuto e controllo della devianza. È un tema antico che ci porta alle molteplici prospettive che venivano espresse in passato a proposito delle strategie adottate sulla base di assunti etici, filosofici, religiosi, utilitaristici ecc. È possibile, osserva Di Natale (Di Natale, 2005), ricondurre ad unità le varie metafore della modernità, seguendo, tra le altre, le considerazioni di Weber (razionalizzazione), Foucault (la società disciplinare), Goffman (violazione del sé), Durkheim (l'educazione morale).

Francesca Torlone richiama l'attenzione sull'insieme di azioni educative che hanno luogo nel contesto "intra ed extra murario del carcere e che intercettano le valenze educative di ogni momento della vita carceraria" (Torlone, 2016: xiv). Il problema resta quello della quotidianità, diurna e anche notturna, cosa che spesso si "dimentica". Essere in cella, non disporre del proprio tempo, avere le sezioni chiuse, essere sottoposti ad azioni che nessuno più vorrebbe vedere (la domandina, l'accompagnamento o, peggio, la violenza), avere davanti agli occhi una cella in cui devi per forza restare, non poter disporre di libri, di computer, seguire con dolore i propri pensieri legati alla famiglia, ai figli, contare i giorni, attendere con ansia un'ordinanza del magistrato di sorveglianza per un permesso premio, i pensieri della notte. La quotidianità del carcere costituisce la parte principale e indefinita della sofferenza legale. Si dice che si devono seguire i regolamenti, scritti in gran parte dai/nei singoli istituti. Alessandro Margara sconsigliava caldamente di fare il regolamento di istituto o almeno di farne uno estremamente breve, perché nelle istituzioni totali i regolamenti danno potere a chi se lo prende non dalla legge, ma dagli orientamenti culturali e dal potere di chi gestisce la quotidianità.

È in questo tipo di situazione che ha avuto inizio il programma degli studi universitari in carcere nel 2000, impegnando giovani adulti ed adulti di varie provenienze per lingua e culture, su percorsi di loro scelta, meglio se coronati da un titolo accademico, anche se non era il principale obiettivo, considerando la mobilità carceraria



dei detenuti per trasferimenti, tempi di assenza per motivi giuridici, condizioni psicologiche individuali, punizioni in momenti di grande difficoltà.

L'obiettivo era la partecipazione allo studio che si era scelto, alla relazione con i docenti (che non conoscevano i reati commessi) e a quanto di personale poteva nascere. Il rapporto tra un/una docente e uno o più detenuti si consolidava secondo un modello tutoriale con varie sfaccettature. I detenuti che hanno fatto questo passo, ammontavano, al 2014, ad oltre 200 unità: c'è stato chi si è fermato quasi subito, chi è arrivato più avanti, chi ha fatto gran parte del corso senza raggiungere la laurea e chi infine si è laureato.

Nell'estate del 2000 ci siamo trovati con uno staff (Direttrice, Comandante, Capo Area Educativa) che accoglieva con favore questa attività, nonostante la resistenza di una parte rilevante della polizia penitenziaria, verso la quale, a dire il vero, c'era stato da parte nostra un errore di mancata comunicazione. Con la Direzione e il Provveditorato avemmo incontri regolari ogni trimestre ed interlocuzioni frequenti anche ruvide, ma senza mai mettere in discussione il programma: ci fu attenzione a particolari bisogni legate allo studio, che negli incontri portavano sempre a qualche esito positivo. Ci furono (e qualcosa c'è ancora) esempi di sostegno tra pari per superare difficoltà di studio.

L'organizzazione prevedeva dei correttivi piccoli e importanti. Alessandro Margara, Magistrato di sorveglianza, attribuì la delega alla Direzione per l'ingresso del personale universitario. I docenti entravano su domanda alla Direzione, il che rendeva più snello il lavoro. Le richieste di ingresso erano superiori al centinaio di persone ogni anno. Il carcere aveva varato un ordine di servizio che è durato fino a quando la sezione studenti non è stata cancellata (oggi il futuro è incertissimo...). Le celle aperte tutto il giorno con orari definiti, l'utilizzazione di un'ampia sala di studio adiacente, i due spazi per i colloqui con i docenti e per gli esami, l'autorizzazione all'ingresso in carcere per l'intera giornata, dalle 9 del mattino fino alle 16 (chi era dentro poteva rimanere fino alle 18) erano punti di forza importanti, insieme alle consuetudini della socialità serale. Ogni anno veniva eletto uno studente come rappresentante nelle riunioni al Provveditorato. Si tenevano regolari incontri per risolvere le questioni che emergevano e tutto questo durò fino al termine dell'incarico dello staff direttivo (2006). In qualche modo, si cercava di portare un elemento di libertà in una situazione di coercizione. Il personale di custodia turnava su molte persone, perché la filosofia era quella di distribuire il personale in modo da far conoscere tutti gli aspetti del lavoro. Ma i turni di guardia al polo universitario erano considerati una sorta di riposo rispetto a quello che avveniva nelle sezioni.

In questi anni alcune centinaia di docenti universitari hanno visto per la prima volta un carcere, consapevoli che l'educazione esige persone impegnate, disposte esse stesse ad apprendere. Non abbiamo mai avuto problemi di rilievo con gli studenti, anche se ci giudicavano spesso apertamente. L'attivazione del programma universitario imponeva, oltre al coinvolgimento dell'Università, anche il Provveditorato dell'Amministrazione Penitenziaria e la Regione Toscana. Le difficoltà dunque ci sono state, anche perché le istituzioni hanno sì firmato protocolli, ma poi li hanno rispettati solo nei primi sei anni. Le attività di studio erano "coperte" da una delibera generale del Senato Accademico per evitare ciò che spesso succede in carcere e cioè la soppressione di attività programmate, rischio che non potevamo correre e che però, recentemente, abbiamo subito e stiamo subendo. I tempi sono cambiati...

Il nostro intervento considerava e considera lo studio universitario come diritto ad un trattamento analogo a quello adottato per gli studenti liberi, che si doveva sviluppare come processo formativo individuale e collettivo derivante da una scelta libera. Nella vita di un detenuto, la possibilità di fare una scelta di questo genere è un obiettivo che dà forza, cosa su cui convenivano tanto l'Università che la Direzione. Degli oltre 200 studenti che si sono immatricolati e che hanno fatto una parte più o meno lunga del percorso universitario, 32 si sono laureati, molti hanno abbandonato poco dopo l'immatricolazione, una parte sta ancora seguendo il percorso, accogliendo, anno per anno, coloro che vogliono cimentarsi nei vari percorsi di studio. Personalmente mi



auguro che in tempi non troppo lontani abbandoneremo non solo l'ergastolo, ma ridurremo anche il carcere, seguendo le buone pratiche di alcuni paesi del nord Europa, rendendo possibile una formazione che si sviluppa "nella libertà della carcerazione".

Chi viene giudicato colpevole perde la libertà di agire, non quella di conseguire, direbbe Amartya Sen (Sen, 2000). Invece accade che un condannato perde tutto, anche le prerogative e i diritti che la legge formalmente riconosce (la partecipazione negata alle elezioni, le disfunzioni del sistema sanitario in carcere, fino alle difficoltà sul piano previdenziale, di rapporto con gli enti territoriali ecc.): la vera pena è quella che inizia il giorno dopo la condanna, quando ci si rende conto che lo scorrere del tempo mantiene per il carcere lo sguardo all'indietro, a ciò che la persona ha fatto, mentre dovrebbe guardare sempre al futuro.

Un'ultima osservazione: che cosa abbiamo appreso da questo insieme di relazioni con i detenuti? Quali apprendimenti hanno arricchito la nostra formazione di docenti? Quali apprendimenti si sono realizzati tra il personale che molto più di noi ha potuto osservare quei detenuti?

3. Storie, progetti, buone pratiche. Per concludere

Quanto scritto fino a qui contiene già situazioni di attenzione a storie, progetti, buone pratiche. Da un punto di vista generale, il carcere di Prato registrava nei primi anni 2000 anche numerose iniziative, comprese le attività di scrittura, autobiografiche, teatrali, artistiche, con dei laboratori gestiti da volontari sia dell'università, sia provenienti da associazioni. A queste attività si accompagnavano uscite in gruppo verso monumenti e musei, esperienze ancora attive, preparate e seguite dalla competenza di docenti volontari che anche oggi vi si dedicano con studenti universitari e non. Storie, progetti e buone pratiche sono state sempre all'attenzione, perché la formazione nel senso pieno del termine non può fare a meno di mettere insieme tutte le energie degli studenti. All'inizio del nostro programma un terzo dei detenuti andava a scuola nei vari gradi, dalle elementari all'università: c'era quindi grande attenzione.

Oggi la situazione si è fatta più precaria per ragioni che sarebbe lungo richiamare.



Note

¹Nedo Baracani è stato delegato del Rettore per il Polo universitario penitenziario dell'Università degli Studi di Firenze dal 2000 al 2009. Attualmente in quiescenza, continua a svolgere una intensa attività di volontariato nel carcere di Sollicciano a Scandicci (Firenze). Email: nedo.baracani@unifi.it

Riferimenti bibliografici

- Federighi, P. (2016). Il carcere come città educativa, in F. Torlone (a cura di). Il diritto al trattamento educativo dei detenuti. Firenze: Firenze University Press, pp. 11-31.
- Di Natale, P. (2005). I nonluoghi dell'educazione. Carcere ed ospedale tra storia e ricerca. Lecce, Pensa Editore.
- Torlone, F. (a cura di) (2016). Il diritto al trattamento educativo dei detenuti. Firenze: Firenze University Press.
- Sen, A. (2000). La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità. Bologna: Il Mulino.

Attività motorie e sportive come forma di mediazione per un nuovo significato ri-socializzante e ri-educativo della pena

Pasquale Moliterni¹

Flaminia Bolzan Mariotti Posocco²

Keywords

Sport, attività motoria, inclusione, ricerca pedagogica, carcere, devianza

Abstract

Il presente lavoro costituisce una riflessione di natura pedagogica sulla rappresentazione e sul significato della pena detentiva oggi e pone le basi per lo sviluppo e la strutturazione di ipotesi di ricerca che mirino ad evidenziare il potenziale valore inclusivo delle attività motorie e sportive come strumento in grado di produrre significati e riflessioni di natura educativa nei soggetti che hanno "deviato" violando di fatto la norma giuridica.

In un'epoca e in una realtà in cui l'unica funzione che ci aspettiamo dal carcere è quella retributiva, la vera sfida è quindi quella di avvicinare la comunità ad una più ampia consapevolezza ri-educativa della pena, investendo sulle potenzialità e sullo sviluppo di competenze prosociali di chi opera e vive in contesti di marginalità.

1. Premessa.

Il presente lavoro è frutto di un'attenta riflessione pedagogica sulla rappresentazione della realtà penitenziaria, in ottemperanza a quanto previsto dal nostro Ordinamento riguardo le funzioni che la pena detentiva dovrebbe di fatto assolvere. L'articolo 27 della Costituzione, infatti, enuncia che «Le pene (...) devono tendere alla rieducazione del condannato», sancendo così il principio del finalismo rieducativo della pena, la cui giustificazione etica, evidentemente, non può non fare riferimento alle potenzialità prosociali di qualsiasi persona, compreso il reo.

In tal senso la funzione della pena dovrebbe essere quella di eliminare o ridurre il pericolo che il soggetto ricada in futuro nel reato, facendo leva sul valore della relazione educativa e della persona quale soggetto relazionale, di un sé che se si sviluppa grazie all'incontro con gli altri richiede il reinserimento della persona-rea nella comunità dalla quale si era estraniato, aiutandolo a ritessere una significativa rete relazionale e sociale. È pur vero, però, che la realtà sociale dubita che la carcerazione possa di fatto essere rieducativa e risocializzante e ritiene, dunque, di doverla negare. Ciò avviene per effetto del perpetrarsi di luoghi comuni e di sollecitazioni mediatiche che alimentano il convincimento che chi sbaglia debba essere escluso.

È per questo che si è ritenuto di dover indagare, come pedagogisti, la rappresentazione della vita carceraria e di come questa potrebbe essere migliorata grazie alla mediazione delle attività motorie e sportive.

In modo particolare l'intento è quello di cogliere il carattere sfidante di una pedagogia ad orientamento inclusivo che utilizzi le attività espressivo-motorie, in generale, e la pratica sportiva, in particolare, come esperienze che possano facilitare il processo ri-educativo dei soggetti, in particolare minori, presenti nel circuito penale. La dimensione pragmatica attesa dovrebbe essere quella di offrire un contributo alla sistematizzazione, alla messa in opera e alla verifica della validità di percorsi educativi all'interno del contesto carcerario, in cui l'inclusione rappresenta il fine e, nello stesso tempo, il mezzo per ridare valore ad ogni persona, aiutandola a riconoscere le proprie debolezze e le proprie potenzialità verso la costruzione del bene comune.



L'obiettivo pedagogico, la "sfida", diventa quella di ridare senso all'esperienza della detenzione e a quello che vi si svolge attraverso un percorso finalizzato al futuro, al momento in cui anche il minore deviante dovrà entrare nella società degli adulti attraverso la ri-costruzione di un "progetto di vita". Nel perseguire questo obiettivo è necessario pensare alla vita del ragazzo anche in prospettiva della sua adultità, orientando finalità educative e scelte pedagogiche in prospettiva dello sviluppo della sua autonomia e responsabilità; sicuramente questo è un percorso complesso, che va pensato ed agito intenzionalmente, e per il quale non bisogna arrendersi di fronte alle difficoltà che non solo la situazione detentiva, ma anche la società, pone e che costituiscono ulteriori sfide ed opportunità educative.

Scopo dell'approccio inclusivo è, infatti, quello di rendere possibile per ognuno la riattivazione di processi educativi di ricostruzione personale all'interno di contesti esperienziali che ridiano senso e significato alla vita personale e sociale, in una dimensione inclusiva ed umanizzante.

2. Ipotesi operative di ricerca

Facendo capo al paradigma pedagogico inaugurato intorno alla metà del secolo scorso da Bertolini, che si contrappone ad una prospettiva positivista la quale vedeva nel trattamento rieducativo del minore deviante la necessità di avvalersi di interventi ispirati a metodologie procedurali con finalità di esclusione e controllo, l'intento è quello di presentare i punti qualificanti dell'approccio inclusivo, definendo modalità con cui valorizzare l'esperienza dei soggetti coinvolti attraverso la proposta di attività motorie e sportive di natura educativa e inclusiva.

Il macro contesto è quello del sistema penale minorile che dal 1988 rende il processo penale dei soggetti tra i 14 e i 18 anni un momento delicato in cui il minore ha la possibilità di avviare percorsi di reinterpretazione della crescita e dello sviluppo personale nell'intento di limitare, laddove e per quanto possibile, gli effetti dannosi che il contatto col sistema giustizia potrebbe provocare.

In particolar modo la riflessione nasce a partire dalla necessità di una diversificazione della risposta che punta ad individuare e valutare gli effetti positivi dell'attività pedagogica narrativa e motoria nella produzione di risposte positive nell'ambito delle dinamiche di gruppo, adeguando il progetto educativo alle necessità e alle personalità dei minori detenuti.

Sfruttando l'elevato potenziale delle attività motorie, infatti, l'apprendimento diventerebbe di tipo cooperativo e collaborativo, i cui principi si sostanziano proprio nel raggiungimento di un'interdipendenza positiva legata al concetto di successo individuale-collettivo attraverso un'interazione costruttiva diretta basata sulla condivisione dei problemi e delle conoscenze, circostanze, queste, che si configurano a loro volta attraverso l'acquisizione di abilità sociali (indispensabili nei rapporti interpersonali all'interno di un gruppo) promosse proprio attraverso l'attività espressiva e motoria (Moliterni, 2013).

I contesti specifici in cui vengono individuate le dimensioni analitiche maggiormente rilevanti sono da identificare negli spazi preposti all'esecuzione della misura detentiva; laddove il carcere minorile può infatti presentare il rischio di stigmatizzazione ed etichettamento delinquenziale del giovane che ha commesso un reato, consolidandone la cultura criminale e disilludendolo rispetto alle prospettive future con un conseguente rischio elevato di reiterazione di comportamenti devianti, la ricerca si pone nell'ottica di rilevare e analizzare i cambiamenti o le modificazioni legate al tipo di relazione che il soggetto stabilisce col mondo mediante l'introduzione di attività che permettano di rielaborare i significati attraverso il movimento e lo sport, ricercando anche "buone prassi", intese come forme di organizzazione che tengono meglio conto della complessità, della pluralità dei soggetti e delle loro diversità (Canevaro, 2002).

La detenzione, in quanto situazione che determina una rottura con il mondo esterno, può rappresentare una "esperienza altra" rispetto a sé, esperienza che tendenzialmente potrebbe non essere vissuta come "valore",



ma al contrario potrebbe non essere riconosciuta e quindi venire messa da parte, con l'inevitabile conseguenza che tutto quello che vi succede non rivestirebbe alcun significato. Questa "mancanza di senso" si inserisce in una fase della vita del ragazzo particolarmente delicata e complessa, cioè l'adolescenza, dove non sono ancora definiti il proprio ruolo e la propria identità, pertanto, l'esperienza detentiva può costituire un elemento fortemente disfunzionale determinando il rischio di adattamento in senso deviante.

Il sistema penale, in particolar modo la detenzione, porta in sé il rischio di restituire al ragazzo, o in qualche modo rafforzare, il ruolo di "delinquente". Pertanto, le iniziali linee di sviluppo della pedagogia della devianza ne prevedevano una spiegazione che si traduceva in interventi mirati a stabilire norme e valori intorno a cui prescrivere le giuste condotte sancendo la marginalità di certi comportamenti e la pericolosità sociale delle differenze; in tempi più recenti, al contrario, si è passati da una pedagogia della correzione ad un orientamento in cui la centralità è rivestita proprio dal soggetto che va ri-educato, pertanto, in una lettura pedagogica di stampo fenomenologico, laddove l'origine del comportamento deviante viene individuata nell'interazione tra il soggetto, le sue motivazioni e i significati errati che egli attribuisce al suo agire, il dominio sulla riflessione circa la devianza minorile è da attribuire alla capacità del soggetto di investire di senso il reale, di orientarsi e di agire in esso.

Nella prospettiva teoretica di alcuni studiosi gli esiti educativi si produrrebbero in uno spazio didattico e sociale, motivo per il quale la necessità di interazione e di rapporto diviene fondamento essenziale dell'educazione. È in questa cornice che si innesta, quindi, l'ipotesi della formulazione di un paradigma in cui le attività motorie e sportive, considerate in chiave educativa, diventano opportunità di ristrutturazione dei significati e di l'attivazione di processi di natura prosociale.

Sino al 1974 l'educazione del corpo assumeva una dimensione culturale avulsa dalla mente e incapace di produrre riflessione in una concezione di centratura su essenziali parametri di oggettività, successivamente, invece, si è iniziato a considerare il corpo come aspetto costitutivo della personalità, quindi, oggi, il gioco e le modalità corporeo-espressive attraverso cui il soggetto scopre il mondo personale e sociale rivestono una grande importanza educativa: tali attività consentono più alti livelli di integrazione perché puntano alla valorizzazione della persona nel contesto della situazione relazionale (Moliterni, 2013).

Il presupposto di base è che il minore deviante manifesti delle problematiche nell'attribuzione di significato alla realtà e alla sfera relazionale e che forme di mediazione quali gioco, sport e narrazione possano contribuire allo sviluppo dell'autonomia personale e favorire la possibilità di esprimere in modalità differenti sentimenti ed emozioni attraverso l'acquisizione di fiducia in sé e negli altri.

Diversi studi hanno riconosciuto come la pratica sportiva possa avere rilevante influenza nello sviluppo del giovane, nel promuovere la sua formazione fisica, psichica, sociale e morale; lo sport rappresenta pertanto un mezzo per sviluppare caratteristiche positive quali la capacità di affrontare e superare difficoltà, la consapevolezza delle proprie possibilità, l'autonomia, l'autostima, l'attitudine a collaborare con gli altri e la pratica di questo può offrire un contesto educativo che facilita il percorso di crescita degli adolescenti promuovendo uno stato di benessere psicofisico e ponendosi come fattore antagonista al disagio, alla devianza e alla tossicodipendenza.

Altri studi hanno dimostrato come circa il 20% dei giovani sottoposti a procedimenti penali sia soggetto a recidiva in età adulta (Aos & Bornoski, 1996: 3).

La ri-definizione del progetto di vita, in questo senso, vede le attività motorie e sportive come possibili canali di valori e preziose occasioni di crescita umana e sociale.

La convinzione che la partecipazione impartisca valori educativi sociali e personali desiderabili ha rappresentato sino ad oggi il presupposto per l'inclusione dello sport a livello amatoriale nei programmi di recupero per giovani devianti.



È stato altresì documentato che gli adolescenti che delinquono comprendono una popolazione eterogenea caratterizzata da un gruppo di fattori di rischio, tra cui condizioni di handicap e psicopatologia, con una prevalenza di depressione e bassa autostima di gran lunga superiori a quelle della popolazione in generale (Sports Medicine June 1990: 344-351).

3. Conclusioni

Dalla considerazione di questi aspetti emerge la necessità che si estrinseca nell'euristica di base, ovvero un approfondimento per l'indicazione delle strade da percorrere nel corretto approccio pedagogico al minore deviante, mediante l'utilizzo dell'attività motoria e sportiva nell'ottica di smantellare le credenze che conducono all'etichettamento per favorire l'inserimento nella società con il conseguente decremento della strutturazione di ulteriori comportamenti devianti nel futuro.

In questa cornice l'educabilità e l'inclusione rappresentano un processo, un passaggio, che può essere ottenuto solo attraverso un'azione che contenga elementi legati alla possibilità di una migliore conoscenza dei soggetti, a migliori strumenti, a un quadro scientifico avvicinabile da tutti.

Se è infatti vero che l'attività motoria rappresenta un'occasione di riflessione sui cambiamenti del corpo, sulla possibilità di esprimere emozioni e controllare gli stati d'animo attraverso la sperimentazione di atteggiamenti positivi che sviluppino autostima, ne consegue l'ipotesi che, attraverso l'utilizzo di strumenti specifici nella progettazione educativa individuale e nel coordinamento degli interventi che includano attività sportive tradizionali e alternative, l'apertura alla diversità sia tale da permettere una trasformazione attivando un processo di cambiamento su tutti i soggetti coinvolti nella comunità.

Le ipotesi di ricerca attengono, dunque, a due principali direttrici: la prima inerente la ricognizione e valutazione delle prassi esistenti per documentarne gli esiti rispetto ai processi e contesti inclusivi, la seconda relativa alla necessità di sondare e descrivere, attraverso l'uso di strumenti quali questionari e interviste, gli atteggiamenti della collettività rispetto alla problematica, nell'intento di promuovere maggiori competenze in coloro che si occuperanno delle modalità educative in tali contesti.



Note

¹ Pasquale Moliterni, professore ordinario di Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa, Università degli Studi di Roma "Foro Italico", autore del paragrafo 1 "Introduzione". Email: pasquale.moliterni@uniroma4.it

² Flaminia Bolzan Mariotti Posocco, dottoranda di ricerca in Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa, presso l'Università degli studi di Roma "Foro Italico", autrice del paragrafo 2 "Ipotesi operative di ricerca". Email: flaminia.posocco@aiasu.it

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1965), Per una pedagogia del ragazzo difficile. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P. & Caronia, L. (1993). Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. Firenze: La Nuova Italia.
- Brunetti, C. (2005). Pedagogia penitenziaria. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Canevaro, A. (2008). Pietre che affiorano. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2002). Buone prassi di integrazione scolastica. Trento: Erickson.
- De Anna, L. (2010). I processi formativi e l'integrazione nelle scienze motorie, in A. Cunti (a cura di). La rivincita dei corpi. Milano: Franco Angeli.
- Guerra, N. et al. (1992), Prevention and Treatment of Adolescent Violence, American Psychological Association, 1, 37-50.
- Moliterni, P. (2013). Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione. Roma: Armando.
- Moliterni, P. (2012). Il valore educativo e il potenziale inclusivo dell'esperienza motoria, in AA.VV., La dimensione pedagogica ed il valore inclusivo del corpo e del movimento. Lecce: Pensa Multimedia, 27-40.
- Mulvey, E.P., Arthur, M.W. & Dickon Reppucci, N. (1993). The Prevention and Treatment of Juvenile Delinquency: A Review of the Research, Clinical Psychology Review, 13, 133-67.
- Palomba, F. (2002). Il Sistema del processo penale minorile. Milano: Giuffrè.



Il Polo Universitario Penitenziario dell'Università di Genova: strumento per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza

Monica Sbrana¹

Keywords

Competenze chiave per l'apprendimento permanente, cittadinanza attiva, andragogia, patto di servizio

Abstract

Il modello di Polo Penitenziario dell'Università di Genova, in coerenza con i principi classici dell'andragogia, affianca ai tradizionali servizi amministrativi e di tutorato, servizi volti a rafforzare capacità e motivazione ad apprendere, perché i detenuti possano efficacemente utilizzare l'occasione offerta dall'università in carcere, ben oltre la loro permanenza coatta, come strumento di crescita e di reinserimento attivo nella società.

1. Premessa.

Il 6 aprile 2016, con la firma della Convenzione tra Università degli Studi di Genova e Provveditorato Regionale dell'Amministrazione penitenziaria per il Piemonte, la Liguria e la Valle d'Aosta, nasce ufficialmente anche a Genova un progetto di Polo Universitario Penitenziario, con la finalità di promuovere gli studi universitari in carcere e di sostenere i detenuti che li intraprendono.

L'accordo sancisce che Università e Amministrazione Penitenziaria favoriscano il diritto allo studio dei detenuti nelle due case circondariali di Genova (Marassi e Pontedecimo), ospitanti in totale circa 800 persone.

Nello specifico, la convenzione prevede che l'Ateneo collabori alla promozione di opportunità formative e di orientamento per le persone detenute mediante l'erogazione di apporti, esclusivamente su base volontaria, da parte di docenti dell'Università e individuando, eventualmente, studenti tutor e figure qualificate con funzioni di tutor; favorisca l'iscrizione all'Università delle persone detenute, anche mediante l'individuazione di procedure amministrative che tengano conto specificatamente dello stato di privazione della libertà in cui si trovano le stesse; contribuisca all'iniziativa agevolando gli studenti detenuti mediante l'esonero dal pagamento di tasse e contributi universitari; gestisca tutte le procedure amministrative relative alla carriera degli studenti e all'offerta formativa, oltre a creare un apposito servizio informatico, fruibile da tutti i diretti interessati; organizzi l'attività didattica, sia con lezioni frontali che in e-learning.

Spirito e contenuti della Convenzione stipulata rispondono quindi alla previsione dell'art. 34 della Costituzione e alle previsioni dei Regolamenti di esecuzione del '76 e del 2000 e la prima struttura organizzativa e di servizi offerti si ispira alle esperienze positive di altri Atenei che, prima del nostro, hanno intrapreso questa strada. Così, nel primo anno di attuazione, con il coordinamento di tre docenti delegati dal Rettore e con l'obiettivo di "lanciare" il progetto del Polo penitenziario, si sono svolti in carcere 24 seminari, tenuti da docenti universitari, su temi indicati dagli stessi detenuti.

Ad un anno dall'avvio del progetto, 17 detenuti sono oggi iscritti all'Università, 6 di loro sono stranieri. I corsi di studio con il maggior numero di iscritti sono Scienze della Comunicazione, Scienze politiche e Storia. L'Ateneo li supporta attraverso la fornitura gratuita di testi, lezioni on line, sessioni di esame in carcere, procedure amministrative ad hoc, esonero delle tasse.

I numeri sono ancora contenuti, ma confortanti per impostare un modello genovese di Polo Universitario Penitenziario capace di rispondere al meglio alle caratteristiche della domanda, mettendo a servizio del pro-



getto l'esperienza maturata dall'Ateneo in tema di lifelong learning.

Dall'analisi della domanda sulle carceri di Marassi e Pontedecimo a Genova, sedi del Polo Universitario Penitenziario, emergono un endemico sovraffollamento, in media del 35%; la presenza di stranieri - specie marocchini, albanesi e tunisini - per il 51% (contro una media nazionale del 34%); più del 50% dei detenuti è in attesa di giudizio, mentre la scolarizzazione è medio-bassa. Si registrano episodi ricorrenti di tensioni, aggressioni, autolesionismo, a fronte di una significativa carenza di organico nella polizia penitenziaria (Ministero della Giustizia, 2017; Associazione Antigone, 2017).

Dunque un carcere sempre più straniero e con persone spesso prive di risorse e riferimenti esterni, con importanti differenze linguistiche, culturali e religiose. Numerose le persone che vi transitano per brevi periodi, bisognose quindi di lavorare su un imminente progetto di inserimento o reinserimento sociale; che hanno bisogno di riscoprire e sviluppare le proprie potenzialità e competenze per divenire soggetti attivi per la comunità. In questa realtà, un progetto di formazione universitaria deve a nostro parere essere inquadrato nell'ambito di un intervento più generale nel quale l'Ateneo, necessariamente insieme all'Amministrazione Penitenziaria e alle altre risorse presenti sul territorio e operanti in carcere, deve preliminarmente mettere a disposizione le proprie competenze per riempire di contenuti di significativa valenza formativa/risocializzante il tempo in carcere e per fornire ai detenuti prima di tutto strumenti per rafforzare le proprie competenze di cittadinanza attiva².

Il presupposto è infatti quello che solo attraverso il rafforzamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e la cittadinanza attiva (Parlamento e Consiglio Europeo, 2006), i detenuti possano efficacemente utilizzare l'occasione offerta dall'università in carcere, ben oltre la loro permanenza coatta e utilizzare formazione e apprendimento come veri strumenti di crescita, capaci di limitare il rischio di esclusione dalla società e dal mercato del lavoro³.

Il modello genovese di Polo Universitario Penitenziario quindi, nel suo secondo anno di vita, ha affiancato ai servizi tradizionali progetti e laboratori per lavorare con i detenuti sullo sviluppo delle competenze di comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

La strategia sulla quale si fondano gli interventi in favore di un numero di detenuti quanto più possibilmente elevato è quella della promozione, orientamento e diretto coinvolgimento, verso percorsi mirati a favorire un recupero della propria dimensione non deviante e proiettata su un modello di cittadinanza attiva. Per perseguire questo obiettivo è fondamentale intercettare nelle persone recluse ed in una fase di importante transizione della loro vita, l'interesse ad accrescere la propria condizione culturale, a sviluppare le capacità di intrattenere corrette e costruttive relazioni di convivenza, a comprendere le dinamiche del contesto in cui si vive, a recuperare la necessaria autostima e pianificare nuovi progetti di vita in una identità di cittadinanza attiva.

L'operazione si presenta come una sfida impegnativa per la realtà carceraria, proprio per la concentrazione di fragilità sociali e culturali, per gli effetti tangibili prodotti dall'esclusione, per la frammentarietà degli spazi e delle relazioni e per l'eterogeneità della popolazione, ma è coerente con i principi del modello andragogico di Knowles (Knowles, Holton & Swanson, 2010), per il quale un progetto di intervento formativo nei confronti degli adulti deve basarsi su alcuni presupposti imprescindibili:

- aiutare i discenti a diventare consapevoli del loro bisogno di conoscere;
- considerando la particolare situazione in transizione, aiutarli a passare dalla dipendenza alla capacità di autonomia nell'apprendimento e nella vita;
- aprire la mente dei detenuti a nuovi approcci, aiutandoli a vincere resistenze all'apprendimento, anche derivanti dalla loro esperienza di vita precedente e dalla



- aumentare la loro disponibilità ad apprendere, collegando l'apprendimento a situazioni o esigenze di vita e di reinserimento sociale, tenendo conto del fatto che gran parte della popolazione ristretta proviene da realtà culturalmente depresse o da culture linguisticamente e antropologicamente lontane dalla nostra;
- offrire esperienze che migliorino la qualità della loro vita in carcere, la loro autostima, stimolando positive relazioni interpersonali.

Il progetto di Polo Universitario, con regia e coordinamento universitario e realizzato anche con la rete degli operatori sociali presenti in carcere già da molti anni, utilizza il metodo laboratoriale e gli strumenti della formazione esperienziale per proporre un'offerta formativa parallela a quella disciplinare. Tra le iniziative proposte:

- la realizzazione di un laboratorio sul diritto allo studio e orientamento agli studi universitari che, partendo dai principi costituzionali di finalità rieducativa della pena, di diritto allo studio, di eguaglianza di tutti i cittadini, nonché dal dovere della Repubblica di rimuovere gli ostacoli nei confronti di un'utile partecipazione sociale, e approfondendo le peculiarità e le regole di accesso agli studi universitari per i detenuti (cfr. art. 44 del D.P.R. 230/2000), presentano il ventaglio dell'offerta universitaria, gli strumenti a loro supporto realizzati dall'Università di Genova;
- un laboratorio di sostegno all'apprendimento nel quale tutor dedicati supportano i discenti nello studio e nel consolidamento della loro capacità ad imparare e formano tutor didattici tra i detenuti in grado a loro volta di supportare i processi di apprendimento dei loro compagni;
- un laboratorio sulla comprensione del linguaggio giuridico e burocratico che fornisca ai detenuti gli strumenti per comprendere i documenti legislativi, gli atti giudiziari e le comunicazioni di carattere burocratico, ma che ha lo scopo ultimo di renderli fruitori non più passivi della realtà comunicativa con cui si devono confrontare e quindi agenti di una cittadinanza attiva e partecipe, sia pure nei limiti della loro condizione;
- un laboratorio in tema di diritti, doveri e cittadinanza per promuovere il concetto di cittadinanza consapevole che si fonda sui principi essenziali del "diritto" e del "dovere", sul rispetto dell'altro, delle regole e delle leggi, sulla partecipazione attiva nella società;
- un ultimo laboratorio che analizza, con gli strumenti della ricerca-azione, le criticità relative alla comunicazione in un contesto multilinguistico e multiculturale.

Oltre a questi, sono organizzati due progetti di mediazione comunitaria e interculturale con il duplice obiettivo di far lavorare i detenuti sulle regole di convivenza civile e di orientarli alle possibilità di reinserimento illustrando loro le opportunità fornite dai percorsi formativi, lavorativi e culturali presenti sul territorio.

Qualunque tipo di intervento è comunque preceduto da una presa in carico, cioè da un patto di servizio nel quale vengono messe a punto con il singolo detenuto le scelte, le modalità didattiche e di tutorato, i tempi di apprendimento, le verifiche, gli obiettivi e i traguardi da conseguire. Guardando ai principi dell'educazione negli adulti (Associazione delle università europee, 2008), è importante infatti che il discente sia consapevole del percorso che sta per intraprendere, stabilisca esso stesso i suoi obiettivi di apprendimento e co-progetti il proprio percorso, quindi diventi parte attiva del servizio nel quale il formatore è piuttosto un accompagnatore che supporta il discente a monitorare e valutare il percorso individuale definito congiuntamente.

L'efficacia di un progetto così articolato, peraltro reso possibile solo grazie ad un finanziamento europeo, si potrà valutare solo tra qualche tempo e non tanto misurando l'eventuale aumento di immatricolazioni, quanto la diminuzione di recidive, l'aumento della percentuale di ex detenuti con lavoro stabile, la diminuzione di conflitti in carcere, la continuazione degli studi una volta usciti dal carcere, in generale valutando i segni di un'azione di public engagement dell'Ateneo⁴ in termini di miglioramento delle competenze di cittadinanza dei detenuti ed ex detenuti coinvolti nel progetto.



Note

¹ Monica Sbrana coordina dal 2001 l'ufficio Apprendimento permanente dell'Università di Genova, con specifiche competenze nella progettazione e realizzazione di corsi di formazione per adulti. Email: sbrana@perform.unige.it

² La collaborazione con la rete territoriale è stata resa possibile grazie al progetto "Oltre il muro", finanziato nel 2017 dal Fondo Sociale Europeo e realizzato con Associazione di mediazione comunitaria, Consorzio Agorà, Circolo Vega, a.l.p.i.m Associazione ligure per i minori, Associazione culturale teatro necessario onlus Genova; Consorzio motiva, Associazione sportiva dilettantistica CUS Genova.

³ Come previsto dallo Statuto della RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente, fondata proprio a Genova nel 2011 e presieduta dal prof. Mauro Palumbo, docente ordinario del nostro Ateneo.

⁴ Potenziare la formazione degli adulti, in particolare per favorire l'inserimento e il reinserimento sociale è uno degli obiettivi della terza missione dell'Università di Genova nel suo Piano integrato 2017-2019.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Antigone (2017). XIII rapporto sulle condizioni di detenzione. Consultabile in: http://www.antigone.it/osservatorio_detenzione/ (10/2017).
- Associazione delle università europee (2008). Carta delle Università Europee sull'apprendimento permanente. Disponibile in: http://www.processodibologna.it/documenti/Doc/Pubblicazioni/EUA_Carta_web.pdf (03/2018).
- Raccomandazione del Parlamento e Consiglio Europeo (2006). Competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE. Consultabile in: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_it.html (03/2018).
- Knowles, M.S., Holton, E.F. III & Swanson, R.A. (2010). Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona. Milano: Franco Angeli.
- Ministero della Giustizia (2017). Statistiche. Monitoraggio civile e penale - IV trimestre 2017. Disponibile in: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14.wp (03/2018).



Temi generatori di cambiamento in carcere. L'analisi dell'esperienza di Ristretti Orizzonti

Piergiorgio Reggio¹
Francesca Rapanà²

Keywords

Rieducazione, Freire, carcere

Abstract

Questo contributo propone una riflessione su possibili declinazioni dell'intervento rieducativo in carcere, a partire dall'analisi dell'esperienza di Ristretti Orizzonti, fondata nel 1997 nella Casa di Reclusione di Padova attraverso la chiave di lettura dei "temi generatori" freiriani.

Non si tratta di riflessioni conclusive, quanto di considerazioni che nascono nella pratica e da cui possiamo trarre ipotesi di ricerca e di approfondimento per il futuro.

1. Il carcere come situazione-limite

L'esperienza della detenzione viene descritta come estrema da chi la vive. In essa si riconosce la disumanizzazione, l'impossibilità disperante di riconoscere – in sé e negli altri – elementi di umanità. Il carcere è una delle condizioni alle quali indubbiamente si addice la definizione di "situazione-limite", proposta da Paulo Freire. Le situazioni-limite però non sono, secondo Freire – che riprende il pensiero del filosofo brasiliano Vieira Pinto – "il confine insuperabile dove terminano le possibilità; non sono la frontiera tra l'essere e il nulla, ma la frontiera tra l'essere e l'essere di più" (Vieira Pinto, 1960 citato in Freire, 2011: 91).

Quindi nelle situazioni-limite si incontra la disumanizzazione nelle sue forme anche più brutali, ma in esse si celano anche le condizioni per il loro stesso superamento verso l'umanizzazione. Per questa ragione, secondo Freire, le situazioni-limite richiedono di essere affrontate con "atti-limite". Le situazioni-limite, infatti:

...Sfidano gli uomini, i quali incidono su di esse attraverso azioni che Vieira Pinto chiama "atti-limite", quelli che si dirigono al superamento e alla negazione del dato, invece di comportare la sua accettazione docile e passiva. Questa è la ragione per cui non sono le "situazioni-limite" in sé che generano un clima di rinuncia alla speranza ma la percezione che gli uomini ne hanno in un dato momento storico, come un freno imposto, come qualcosa che non possono superare. Nel momento in cui comincia la percezione critica, nell'azione stessa, si sviluppa un clima di speranza e di fiducia che porta gli uomini a impegnarsi nel superamento delle "situazioni-limite". Questo superamento, che non esiste fuori dei rapporti uomini/mondo, si può solo verificare attraverso l'azione degli uomini sulla realtà concreta in cui si verificano le "situazioni-limite". Una volta che queste siano superate con la trasformazione della realtà, ne sorgeranno di nuove, che provocheranno altri "atti-limite" dell'uomo (Freire, 2011: 91).

In questa prospettiva, possiamo leggere alcune azioni che in carcere si compiono – fare scuola, realizzare una rivista, incontrare persone provenienti dalla società, fare teatro, imparare una professione... – come atti-limite, che portano in evidenza ed esasperano la situazione-limite che affrontano. Così facendo si evidenziano le contraddizioni celate, per provocare la necessità di sviluppare coscienza critica rispetto alla realtà.

Si tratta, infatti, di atti che vengono compiuti dove le condizioni sembrano rendere impossibili apprendimenti e cambiamenti. Eppure da tali atti nascono proprio apprendimenti (nuove conoscenze e capacità, nuovi modi di relazionarsi) e cambiamenti profondi: visioni diverse di sé e degli altri, del proprio passato e del modo di vivere il presente, delle presunzioni sul mondo e delle convinzioni personali. Se apprendimenti e cambiamenti avvengono, essi si traducono essenzialmente in uno sviluppo di coscienza, che diventa critica dinanzi alle



situazioni. Significa che le persone, individualmente, ma soprattutto con gli altri, cominciano ad interrogarsi sulle cause delle situazioni che vivono e sugli effetti che da esse derivano. Lo sviluppo di coscienza critica consiste nell'apertura del soggetto al mondo, sia quello interiore, sia quello degli altri e della realtà dove vive. Anche in carcere tale processo profondamente trasformativo avviene, sia pure attraverso molte difficoltà e sofferenze, incertezze, passi indietro e comprensioni che generano nuove energie.

2. Temi generatori

La costruzione della conoscenza, quando non avviene come trasferimento unidirezionale di saperi o abilità da chi sa a chi non sa, è un processo di sviluppo della coscienza che il soggetto compie dinanzi al mondo nel quale vive. Il soggetto, leggendo il mondo, individua le questioni significative per sé, rilevanti per la propria vita. Si ritrovano qui alcuni dei principi fondamentali dell'educazione degli adulti contemporanea: il soggetto apprende a partire da ciò che sa e sviluppa motivazione a partire dal riconoscimento della propria concreta condizione di vita. Nominare le questioni rilevanti costituisce già un atto di coscienza critica e crea a sua volta le condizioni perché il processo di sviluppo della coscienza possa ulteriormente svilupparsi.

Le questioni si rintracciano nelle parole che le persone utilizzano per descrivere e narrare la realtà che vivono. Sempre Paulo Freire definisce tali questioni come "temi generatori". Sono temi, in quanto argomenti oggetti di possibile conoscenza, e sono "generatori" in un duplice senso: da un lato, infatti, costituiscono le cause più profonde delle contraddizioni e delle situazioni problematiche presenti in quel mondo ma, dall'altro, contengono le possibilità di generare processi di trasformazione della realtà. Essi, sono, infatti, generatori di altri temi, così come di compiti che si costituiscono come atti-limite, allo scopo di modificare situazioni-limite producendo trasformazioni nella realtà.

I temi generatori, nella prospettiva freiriana, si rintracciano nelle condizioni esistenziali degli uomini di ogni determinata epoca. Non vanno creati ma riconosciuti e indagati¹³. Essi si trovano nelle "situazioni-limite", cioè nelle condizioni concrete di vita – come è quella carceraria - dove gli uomini incontrano il limite alla propria realizzazione come esseri umani.

I temi generatori si presentano sotto forma dialettica; essi esprimono, infatti, le tensioni tra fattori diversi, esprimono le contraddizioni di un determinato contesto sociale e storico. La dialettica può essere presente anche tra elementi non necessariamente opposti tra di essi ma che entrano in tensione. Ad esempio, tra sicurezza e libertà, tra crescita personale e dimensione collettiva, ecc.

Questo contributo propone una riflessione su possibili declinazioni dell'intervento rieducativo in carcere, a partire dall'analisi di dati secondari, ovvero gli articoli scritti da persone detenute e pubblicati sulla rivista Ristretti Orizzonti, fondata nel 1997 nella Casa di Reclusione di Padova, alla ricerca di quei temi generatori di cambiamento sopra citati.

Non si tratta di riflessioni conclusive, quanto di considerazioni che nascono nella pratica e da cui possiamo trarre ipotesi di ricerca e di approfondimento per il futuro sul valore trasformativo di alcune delle attività educative che vengono proposte all'interno degli istituti penitenziari.

3. Analisi di un'esperienza: la redazione di Ristretti Orizzonti

In Italia una Costituzione illuminata assegna alla pena una funzione rieducativa (art. 27 Cost.). A questa dichiarazione sarebbe dovuto seguire un dibattito cui la scienza pedagogica avrebbe potuto dare un contributo sulla direzione e il senso di questo altissimo obiettivo, ma così non è stato, abdicando per lungo tempo ad altri saperi (diritto, sociologia, psicologia) la sua declinazione (Rapanà, 2006).

La situazione delle nostre carceri è stata, ed è, oggetto di attenzione da parte dell'Europa, per le condizioni



strutturali in cui vive la popolazione detenuta e tali condizioni impattano necessariamente sulle possibilità di un intervento autenticamente educativo, se è vero, come ha affermato Piero Bertolini, autore con Letizia Caronia di un contributo fondamentale sui temi della rieducazione penitenziaria, che “al di sopra di una certa soglia le carenze materiali, affettive e intellettuali limitano o annullano del tutto l'efficacia di qualsiasi intervento educativo” (Bertolini & Caronia, 1993: 78).

In questa situazione il terzo settore ha un ruolo fondamentale nella proposta e nell'attuazione di interventi che rientrano nelle cosiddette “attività trattamentali” e che si inseriscono a pieno titolo nei percorsi rieducativi delle persone detenute¹⁴. Tra queste abbiamo scelto di analizzare l'esperienza della redazione di Ristretti Orizzonti, un'esperienza consolidata e significativa, cui le persone detenute partecipano per lungo tempo.

Nel gergo penitenziario i “ristretti” sono le persone detenute, la cui esistenza è appunto contenuta, limitata, ridotta dalla privazione della libertà e da tutto ciò che questa situazione comporta.

Il nome “Ristretti Orizzonti” si riferisce alle visioni ridotte e parziali che caratterizzano il pensiero della società in generale e del carcere stesso come istituzione sui temi legati al senso della pena e alla giustizia.

La rivista Ristretti Orizzonti, il cui editore è l'associazione di volontariato Granello di Senape Padova onlus, nasce nel 1997 nella Casa di Reclusione di Padova per volontà di Ornella Favero, giornalista, con l'obiettivo di proporre una “informazione onesta” sui temi della pena, della giustizia e del carcere, proprio a partire da un luogo come il carcere, raramente associato alla parola “onestà”, attraverso un lavoro quotidiano di confronto e approfondimento con le persone detenute.

In questi vent'anni Ristretti Orizzonti si è accreditata a livello nazionale come punto di riferimento sull'informazione dal carcere per esperti del settore, magistrati, esponenti dell'Amministrazione Penitenziaria, che periodicamente partecipano ai tavoli di discussione con i redattori detenuti, i volontari e gli operatori dell'associazione.

In questa sede non c'è spazio per approfondire tutte le azioni promosse dalla redazione, ma ci si limiterà a descrivere brevemente le tre attività che abbiamo individuato negli scritti delle persone detenute pubblicati su Ristretti Orizzonti negli ultimi 5 anni, come il principale motore di cambiamento.

La prima è l'attività redazionale che ogni giorno vede circa venti persone detenute, la direttrice Ornella Favero e altri volontari, confrontarsi e discutere in quello che diventa un vero e proprio laboratorio di idee e un tavolo di confronto fondamentale. Al tavolo vengono preparate minuziosamente le iniziative della redazione, gli incontri con gli studenti e con le persone esterne (magistrati, docenti universitari, politici, personale dell'Amministrazione penitenziaria, vittime di reato, scrittori, giornalisti, ecc.); dopo gli incontri ci si confronta sull'efficacia delle modalità comunicative, su alcune questioni rimaste in sospeso oppure si approfondiscono temi legati al carcere, alla pena e alla giustizia.

La seconda attività centrale nell'esperienza di Ristretti Orizzonti è il progetto “Il carcere entra a scuola. Le scuole entrano in carcere”, attraverso cui le persone detenute della redazione incontrano ogni anno circa 6.000 studenti in un confronto sulle proprie esperienze di vita, sullo “scivolamento” da comportamenti devianti, spesso compiuto in giovane età, a reati veri e propri. Questo confronto ha alla base un percorso di responsabilizzazione della persona detenuta rispetto alla propria esperienza di vita, che propone agli studenti una testimonianza senza ricorrere ad alibi o giustificazioni, ma cercando di ritracciare nella propria esistenza dei momenti di “deragliamento”.

Le persone detenute si mettono a disposizione e percepiscono che prende forma una specie di patto silenzioso: loro si impegnano a raccontare pezzi della loro vita in modo sobrio, pulito, sincero, i ragazzi a loro volta si impegnano ad allontanare i luoghi comuni ed ascoltare senza pregiudizi, riconoscendo di avere di fronte persone e non, come titolava una giornata di studi organizzata dalla redazione nel 2007, “reati che camminano”.

La terza è il percorso di mediazione sociale che ha coinvolto autori di reato (i redattori) e persone che hanno



subito, direttamente o indirettamente, dei reati anche gravissimi.

Questo è un percorso fondamentale, difficilissimo, per la redazione, di riconoscimento reciproco della propria comune umanità.

Recentemente Benedetta Tobagi, in un video pubblicato sul sito ristretti.org ha dichiarato "È stata un'esperienza di giustizia riparativa indiretta (...) [Ho incontrato] alcuni detenuti, molti per reati gravi, e li ho incontrati in quanto vittima io stessa di un reato grave. Questo incontro improntato al più grande rispetto e alla massima delicatezza è stata un'esperienza che mi ha arricchito profondamente, anche se non è stata facile. Senza la dimensione di Ristretti Orizzonti non credo che l'avrei mai affrontata né che sarebbe stato possibile".

L'analisi dei testi ci ha permesso di rintracciare queste attività come le più significative, ma soprattutto di riconoscere alcuni temi generatori nel senso sopra descritto.

Tra i temi riconosciuti ci sono le coppie "silenzio-parola", "etichettamento-riconoscimento", "interno-esterno", "responsabilizzazione-infantilizzazione", "adattamento-trasformazione".

In questa sede scegliamo di approfondire la dialettica "silenzio-parola".

3.1 Il tema generatore "silenzio-parola"

In riferimento alla condizione esistenziale di chi vive in carcere, tra i diversi temi che è dato incontrare, una particolare rilevanza assume la coppia dialettica "silenzio-parola". Il silenzio, relativo a sé ed al mondo che si vive è condizione di sofferenza; d'altro canto la parola è necessità costitutiva della condizione umana, impossibile da reprimere totalmente. Il silenzio deriva spesso dall'impossibilità di accedere al proprio mondo interiore, oltre che a quello della realtà esterna, ovviamente ristretta nella condizione carceraria. Eppure tra silenzio, spesso dominante, e parola, talvolta assai rara, si genera appunto tensione; i due elementi si richiamano reciprocamente. A fatica le parole vengono pronunciate, lette, ascoltate. Il silenzio si interrompe o sospende; in esso si aprono fessure e varchi.

Alcuni atti-limite, come è quello da noi considerato della redazione di un periodico in carcere, provocano la tensione dialettica tra silenzio e parola, la portano a conseguenze critiche, la rendono esplicita. In questo modo il tema generatore "silenzio-parola" non è più sommerso, indicibile, ma vien portato in emersione, è oggetto di confronto, su di esso è possibile interrogarsi ed agire. Questa possibilità consente di attivare processi di cambiamento, personali e collettivi, nel senso specifico dello sviluppo di coscienza critica, di rapporto problematico con il mondo e con la propria condizione esistenziale.

Ma com'è possibile in carcere passare dal "silenzio" come mutismo, come privazione di sé, come assenza di riconoscimento, alla "parola" intesa come assunzione di responsabilità e definizione consapevole di sé?

Nell'editoriale del numero 6/2017 di Ristretti Orizzonti, che ne celebra il ventennale, Ornella Favero individua alcune parole chiave che tracciano il percorso della redazione, tra cui "ascolto" trova un posto particolare.

Ascolto: Pensavamo, quando abbiamo iniziato il progetto con le scuole, che la cosa più importante fosse imparare a comunicare, e senz'altro non è una questione di poco conto essere capaci di una buona comunicazione, ma in realtà studenti e detenuti si mettono in gioco prima di tutto sulla capacità di ASCOLTO. Che non può essere un ascolto distratto, perché le questioni in gioco sono troppo delicate: da una parte, le persone detenute "mettono in piazza" la loro vita, i disastri, le sconfitte, gli scivolamenti, le cadute, tutte testimonianze che richiedono di essere ascoltate senza commenti e senza distrazioni, dall'altra gli studenti imparano ad ascoltare l'Altro, il "cattivo", il nemico, ma chiedono anche di essere ascoltati, con le loro domande, le ansie, le paure di chi vive in una società sempre più spaventata e sempre più incattivita.

Il passaggio dal silenzio alla parola responsabile è possibile, secondo Favero, attraverso l'ascolto, azione che permette di riconoscere l'Altro come soggetto degno di attenzione. La persona nella commissione del reato non riconosce l'Altro e la sua umanità, non si mette in relazione con l'Altro da sé.

Sei anni di confronto tra vittime e autori di reato ci hanno insegnato ad ascoltare e a conoscere un'altra sofferenza.



renza, o meglio altre sofferenze, perché abbiamo avuto diversi ospiti in questi anni e abbiamo scoperto che le sofferenze sono sempre dolori diversi. Così, mentre loro cercavano di imparare a non odiare, noi abbiamo imparato ad ascoltare il dolore degli altri. Scoprendo così un'umanità forse a volte dimenticata. E questo ascoltare il dolore degli altri, per me, ma anche per i miei compagni e le persone che ho conosciuto, è diventato un percorso di maturazione. (E.K., Ristretti Orizzonti, anno 16, n. 4).

Questa signora (una vittima di reato) ha raccontato la sua storia (...) per lei non era più importante la condanna, 5 anni, 10 anni o l'ergastolo, ma era importante l'uomo (...) e forse questo ha dato uno spunto anche a me a partire da me stesso e mi ha portato a dire: "Ma aspetta un attimo, non è sempre colpa degli altri, forse è anche colpa mia", forse è ora che veda le mie responsabilità. (E.C., Ristretti Orizzonti, anno 17, n. 3)

Le persone detenute nella redazione di Ristretti Orizzonti si sono messe in ascolto delle vittime e degli studenti, che con le loro domande stimolano le persone detenute a riflettere sulla propria esperienza senza concedersi alibi, ma assumendosi le proprie responsabilità.

Quando invece la detenzione trascorre nell'isolamento e nella sofferenza, senza confronto con l'Altro, allora non c'è spazio per un percorso di consapevolezza e di rieducazione.

Ecco, vivendo da solo, ero diventato come autistico, perché parlavo da solo, mi creavo il mio mondo, la mia gioia, sono arrivato al punto che quando facevo i colloqui anche le persone care mi disturbavano, volevo subito rientrare e chiudermi dentro la mia gabbia, perché mi ero inventato il mio mondo, costruivo delle palline di carta e ci giocavo a terra come se fosse una carambola. (...) Nel tempo, creandomi il mio mondo, capivo che non sapevo più esprimermi, non sapevo più parlare (B.C., Ristretti Orizzonti, anno 17, n. 3)

Allora avevo della rabbia, avevo della rabbia verso queste istituzioni che mi portava ad una detenzione così piena di conflitti. Quando sono arrivato in questo carcere di Padova invece, con il progetto scuola/carcere, partendo dalle domande che mi hanno fatto i ragazzi, ho incominciato a mettere in discussione tutto quello ho fatto, a capire che forse delle responsabilità le avevo anch'io, ma questo perché è potuto succedere? Perché non ho fatto più una pena repressiva, ma ho fatto una pena riflessiva, cioè, mi stanno portando a capire che forse molte delle mie scelte di vita che ho fatto in passato non sono state veramente quelle giuste, e in più, ho capito che non volevo più provare tutto quell'odio che avevo, anche se ancora ne ho un poco, non ve lo nascondo, verso le istituzioni, perché sempre mi trovo in carcere. Però mi trovo ora a non dare tutta la colpa esclusivamente a loro, e credo che in una maniera così, ora non voglio dire che sono diventato un santo, però sono un uomo diverso, e questo, grazie a una pena riflessiva. (L.R., Ristretti Orizzonti, anno 17, n. 3).

Dalla viva esperienza delle persone coinvolte in questa attività emergono indicazioni interessanti per la costruzione di situazioni che possano promuovere un cambiamento nella direzione di assunzione di responsabilità e riconoscimento dell'altro, due elementi che fondamentali per un percorso di rieducazione in carcere.



Note

¹ Piergiorgio Reggio, docente di pedagogia del ciclo di vita, Facoltà Scienze della formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. Presidente Fondazione "Franco Demarchi", Trento. Email: piergiorgio.reggio@unicatt.it

² Francesca Rapanà, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze umane, Università di Verona. francescarapana@gmail.com

³ Così si esprime Freire a questo proposito: «...Il concetto di "tema generatore" non è una creazione arbitraria, o un'ipotesi di lavoro che debba essere provata. Se il "tema generatore" fosse un'ipotesi da comprovarsi, la ricerca non indagherebbe circa i suoi contenuti, ma circa la sua esistenza o no...Ci sembra che alla constatazione di un tema generatore, in quanto dato concreto, si arrivi non solo attraverso la nostra esperienza esistenziale, ma anche attraverso una riflessione critica sui rapporti uomini/mondo e uomini/uomini, impliciti nei primi» (Freire, 2011: 88-89).

⁴ Nel 2016 il numero di persone della cosiddetta società civile che entravano in carcere era di 15.959 unità. <http://www.ristretti.it/commenti/2017/giugno/pdf6/volontariato.pdf> (03/2018).

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. & Caronia, L. (1994). Ragazzi difficili. Pedagogia Interpretativa e linee di intervento. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, P. (2011). Pedagogia degli oppressi. Torino: EGA (ed. or. 1970).
- Rapanà, F. (2006). Pedagogia assente, pedagogia invasiva: prospettive educative nelle strutture penitenziarie, *Encyclopaideia, Rivista di pedagogia fenomenologica*, 19, gennaio-giugno, 107 – 121.,



