

CAPITOLO 3

L'EDUCAZIONE NON FORMALE IN CARCERE NEL QUADRO DELL'ADULT LEARNING

Giovanna Del Gobbo

Per affrontare adeguatamente il tema dell'educazione non formale in carcere si ritiene utile provare a ricondurre la questione nel quadro più ampio dell'*Adult Learning*. È questa un'operazione che può consentire di contestualizzare le azioni educative in ambiente penitenziario all'interno di un quadro più ampio collegato al riconoscimento di un diritto all'apprendimento per la popolazione detenuta (Muñoz, 2009; Federighi, Torlone, 2015) e ai principi di normalizzazione e responsabilizzazione presenti nelle *European Prison Rules* (Council of Europe, 2006). Inoltre, permette di considerare l'educazione non formale nella sua necessaria integrazione con l'ambito dell'istruzione e della formazione professionale (educazione formale) e con l'ambito dell'educazione informale, ancora poco esplorato come oggetto di ricerca specifica, ma sicuramente fondamentale e centrale all'interno dei contesti penitenziari.

Mentre le attività di istruzione e lavoro sono formalmente riconosciute nella loro valenza educativa, l'ambito del non formale viene solitamente ricondotto all'insieme delle attività culturali, ricreative e sportive, senza adeguatamente esplicitarne le potenzialità formative. Non è ritenuto indispensabile il riconoscimento del valore educativo anche se la partecipazione a tali attività è indicata come funzionale alla realizzazione della personalità dei detenuti con possibilità di essere considerata nel quadro del trattamento rieducativo.

Porre l'educazione non formale in carcere nella cornice di senso offerta dall'apprendimento in età adulta può consentire di comprenderne meglio le potenzialità e individuarne il possibile impatto sia all'interno del carcere, sia nella fase successiva di reinserimento al termine della condizione detentiva, individuando nei concetti di *capability* e *functioning* (Sen, 2000) due possibili chiavi interpretative e progettuali.

1. *Quale correlazione tra Adult Learning e Prison Education?*

Durante la *European Conference on Prison Education and Training* dal titolo *Pathways to Inclusion – Strengthening European Cooperation in Prison Education*

and Training, tenutasi a Budapest nel 2010 e considerata come una delle principali *flagship initiatives* della Commissione Europea per promuovere le migliori pratiche di educazione in carcere, erano poste le premesse per la considerare la valenza del ‘non formale’ in quanto espressione specifica di un sistema di apprendimento permanente.

Tra i messaggi-chiave della Conferenza vi era l’individuazione di alcuni elementi cardine che consentono di correlare pienamente educazione in carcere e *Adult Learning*:

- 1) la rilevazione della diversità linguistica e culturale, come nuova sfida, ma anche opportunità per la formazione e l’istruzione all’interno del carcere;
- 2) la sottolineatura del ruolo cruciale dell’apprendimento, da riconsiderare in chiave olistica;
- 3) il riconoscimento della pluralità delle azioni educative necessarie con particolare attenzione alla collaborazione *cross-agency*;
- 4) l’importanza di apprendimento basato sulle TIC;
- 5) la necessità di valorizzare le forme dell’apprendimento non formale e informale anche attraverso il riconoscimento delle competenze possedute;
- 6) la necessaria formazione del personale carcerario per contribuire a creare e promuovere positivi ambienti di apprendimento per i detenuti.

Quest’ultimo elemento è centrale anche rispetto agli altri punti di attenzione. Il tema del ‘carcere come un ambiente positivo per l’apprendimento’, presente in vari documenti e ricerche (Costelloe, Langelid, 2011), si fonda sul presupposto che la dimensione educativa dovrebbe essere parte integrante e integrata in tutti gli ambiti del sistema penitenziario. La questione parte dall’assunto che l’educazione ha un ruolo significativo da svolgere nella vita quotidiana del detenuto, così come ha conseguenze significative per il reinserimento. L’idea di ‘carcere come un ambiente positivo per l’apprendimento’ è di ampio respiro ed implica anche la considerazione del modo in cui i detenuti e l’educazione in carcere sono visti dalle parti interessate, dalla società nel suo complesso e, soprattutto, dal personale penitenziario e dagli stessi educatori. La definizione del carcere come ‘ambiente di apprendimento’ implica, infatti la necessità di rendere consapevole *in primis* il personale penitenziario dei benefici dell’educazione in carcere in funzione della costruzione di una società più sicura e più inclusiva e del miglioramento delle condizioni stesse di vita all’interno del contesto: è un diritto/dovere che ha dei vantaggi sociali e non un ‘premio’ o una concessione.

Tale riconoscimento non può essere ‘di principio’, ma deve potersi inverare nelle pratiche e, pertanto, coinvolge ineludibilmente anche la formazione del personale che opera nei contesti penitenziari (Federighi, Torlone, 2015). Il riconoscimento della dignità ed il riconoscimen-

to dei diritti trovano una loro strutturazione operativa nel concetto di 'sicurezza dinamica'. Questa declinazione della sicurezza è solitamente utilizzata proprio in riferimento al doppio mandato delle carceri, punitivo e riabilitativo. Programmi individualizzati, attività diversificate e buone relazioni sembrano essere condizioni per la piena valorizzazione del ruolo positivo della formazione in carcere in un regime di 'sicurezza dinamica': Muñoz afferma che la chiave per costruire un ambiente che incoraggi l'apprendimento è un approccio qualitativo alla sicurezza fondato sulla positiva relazione tra le diverse componenti del contesto penitenziario (Muñoz, 2009). Come ricorda anche Marie Crétenot in una recente pubblicazione per lo European Prison Observatory:

To maintain order, the Council of Europe recommend instead to focus on dynamic security, that is «the development by staff of positive relationships with prisoners based on firmness and fairness, in combination with an understanding of their personal situation» (Recommendation Rec(2003)23). This requires sustained interactions between prisoners and prison staff particularly in the context of activities, «mechanisms of restoration and mediation to resolve disputes with and among prisoners» (Rule 56-2) and opportunities for inmates to have an active prison regime and to «make personal choices in as many of the affairs of daily prison life as possible» (Recommendation Rec(2003)23).

This more qualitative approach to security is based on the results of the research that show that «for the avoidance of prison disturbances it was essential to treat prisoners with justice, fairness and equity» and that «good order in all its aspects is likely to be achieved when clear channels of communication exist between all parties» (Commentary of the EPR) (Crétenot, 2013: 28).

Sottolineare la componente informale dell'educazione (Muñoz, 2009; Benelli, Del Gobbo, 2016; Federighi, Torlone, 2015), che passa anche dalla dimensione comunicativo-relazionale che si realizza all'interno del contesto penitenziario tra i diversi attori (detenuti, educatori, agenti ecc.), permette di pensare all'azione educativa come un intervento responsabile e intenzionale, pervasivo del contesto, progettato allo scopo di creare le condizioni e le situazioni idonee allo sviluppo delle capacità attraverso l'attivazione di adeguati dispositivi che non riducano l'azione intenzionalmente educativa a percorsi strutturati.

Proiettare queste considerazioni sullo sfondo dell'*adult learning* rende possibile l'individuazione di alcuni criteri guida ed un interessante contributo in tal senso viene da una riflessione presentata da Alan Smith¹

¹ *The European perspective—Trends and priorities in adult learning and their relevance for prison education*, <http://www.europris.org/resources_package/adult-learning-alan-smith-epa-october-2015-antwerp-belgium/> (12/215).

nell'ottobre 2015 alla *Conference of the European Prison Education Association* (EPEA) ad Antwerp, in Belgio. Smith parte dall'individuazione di alcuni fattori comuni che possono diventare punto di partenza per meglio comprendere la correlazione tra *Adult Learning* e *Prison Education*. Nella sua riflessione evidenzia i seguenti elementi che caratterizzano sia il quadro generale attuale dell'apprendimento in età adulta, sia le azioni educative in carcere:

- «Concern with socially marginalised learners
- Neglected sector relative to the mainstream
- Under-valued by public and politicians
- Consequently under-funded
- Rhetoric and reality: Dichotomy of government discourse
- Wide variety in quality and breadth of provision
- Lack of evidence-base (data, research results)
- Widespread inferiority complex of those involved
- Yet of enormous value to society,...
- ...with fine examples of innovation and good practice as basis
- ...and with a commitment second to none» (Smith, 2015: 4).

Individua inoltre alcune sfide strutturali del sistema di apprendimento permanente che richiamano analoghe questioni del sistema educativo in ambito penitenziario:

- «Heterogeneous target group
- Wide spectrum of providers
- Variety of staff profiles and levels of professionalisation
- Flexible learning settings
- Multiple sub-systems and governance levels
- Formal/non-formal
- Funding private/public
- Work-related/liberal
- Wide range of policy goals (economic, social, personal)
- In many countries deficient funding
- Variable quality of provision
- Varying supply and access opportunities for learners
- Incoherent and insufficient data» (Smith, 2015: 6).

La riflessione di Smith comprende anche la definizione di dieci bisogni e sfide e accomunano *Adult Learning* e *Prison Education*:

1. «Need to overcome the rhetoric-reality divide: better funding (also through more effective advocacy)
2. Need for (funds for) holistic approach, not just VET
3. Need to cater for learners with low skills and qualif. levels
4. Need for developing individualised learning pathways
 - Individual learning plans

- Counselling and guidance
 - Validating non-/informally acquired competences
5. Need to exploit the potential of ICT (as subject, as delivery tool, as motivator for learning)
 6. Need to emphasize language-learning, intercultural learning, active citizenship
 7. Need to improve staff development (teachers, prison staff)
 8. Need for strengthened alliances (within/beyond education)
 9. Need for « robust » policy framework at European and national level, underpinned by improved evidence-base
 10. Need to re-vitalise European cooperation» (Smith, 2015: 49-50).

Ciò che interessa, oltre alla definizione di punti specifici di attenzione, è la possibilità di superare un concetto di *Prison Education* come insieme dei servizi educativi, erogati da un insieme di agenzie formative interne o esterne all'istituzione penitenziaria (come la scuola o l'università, il Terzo Settore) di cui il detenuto è solo un destinatario all'interno di un contesto particolare. La considerazione della relazione tra *Adult Learning* e *Prison Education* crea le premesse per una visione che sia nel contempo sistemica, o olistica², e soprattutto finalizzata e rispondente ad un programma complessivo che coinvolge strutture, apparati, figure professionali che si muovono all'interno di un quadro normativo, definito da scelte politiche.

Da qui anche la possibile correlazione tra *Adult Learning* ed educazione in ambito penitenziario, rispetto a finalità, elementi e ambiti di sovrapposizione:

- aumentare i livelli di alfabetizzazione e favorire una più ampia e completa formazione dei soggetti;

² La prospettiva olistica e la correlazione con i principi dell'*Adult Learning* sono richiamati anche nel rapporto del 2013 commissionato dalla Commissione Europea per avere lo stato dell'arte e comprendere le sfide dell'educazione in carcere. Si legge infatti: «a holistic approach to adult learning that goes beyond employability focused efforts offers opportunities for personal development and transformation. It has the capacity to change the prisoner's perception of self and others and it is these perceptions that determine attitude and behaviour. According to Darkenwald and Merriam "the overarching function of the adult education enterprise, it is to assist adults to increase competence, or negotiate transitions in their social roles (worker, parent, ex-prisoner, etc.), to help them gain greater fulfilment in their personal lives, and to assist them in solving personal and community problems". Thus in the prison context, adult learning is more than acquiring specific skills, or just focused on preparing people for life after prison, but rather it is helping people to live more successfully. It enables prisoners to develop the motivation, autonomy and responsibility to control their own lives beyond the circumstances in which they find themselves [...] Therefore it is important that education in prison is seen not only as a chance to improve the basic skills of those who need it but also as a means of facilitating further or continued learning for those with higher level skills and aspirations» (Hawley *et al.*, 2013: 11-12).

- migliorare i livelli di competenza per aumentare le possibilità di occupabilità;
- sviluppare le capacità di vivere insieme nella società, esercitando il diritto/dovere di cittadinanza attiva;
- mantenere l'attenzione alla centralità del soggetto;
- garantire la professionalizzazione delle figure di riferimento;
- sostenere l'innovazione di metodi e strumenti;
- sviluppare l'approccio evidence-based per la ridefinizione di politiche;
- promuovere l'attenzione alla valutazione di impatto per le pratiche;
- sostenere l'integrazione tra sottosistemi (informale, non formale, formale);
- valorizzare l'integrazione tra pubblica amministrazione, impresa e privato sociale.

Ne deriva l'individuazione di una matrice comune di riferimento che può consentire un sistema educativo rispondente ai bisogni specifici del carcere che non sia solo la somma delle attività offerte. La *Prison Education* non riguarda solo il detenuto come destinatario, ma riguarda un sistema chiamato a (ri)definire la propria funzione educativa individuando le modalità e i dispositivi già in essere da valorizzare e sviluppare. Ma soprattutto, segna il passaggio cruciale dall'*education* al *learning* anche in ambito penitenziario.

2. Adult Learning: un inquadramento necessario

È significativo considerare che l'apprendimento permanente, nella visione politica comunitaria, ha la duplice funzione di contribuire all'occupabilità e alla crescita economica e, nel contempo, di rispondere a più ampie sfide sociali, in particolare quella della coesione sociale. L'apprendimento è indicato come strumento potenziale per rispondere a due sfide strategiche per quel *sustainable future* a cui dovrebbe puntare l'Europa con l'ambizione di «turn the EU into a smart, sustainable and inclusive economy, delivering high levels of employment, productivity and social cohesion», come affermato nella Risoluzione del Consiglio europeo del novembre 2011, *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*, documento nel quale si conferma l'importanza di «promoting equity, social cohesion and active citizenship through adult learning» come area prioritaria all'interno del framework della *European cooperation in education and training, ET2020*.

In tale quadro di priorità gli Stati Membri sono stati invitati a porre specifica attenzione all'importanza di «addressing the learning needs of people [...] in specific situations of exclusion from learning, such as those in hospitals, care homes and prisons, and providing them with

adequate guidance support» (Council of the European Union, 2011: 6). L'esplicitazione della condizione detentiva come espressione specifica di situazioni di esclusione è sicuramente importante e ha contribuito ad una maggiore attenzione per la rilevazione e l'analisi dello stato del sistema di apprendimento permanente all'interno dei contesti penitenziari. È la prima volta che appare una correlazione esplicita tra *Adult Learning* e carcere e l'educazione in ambito penitenziario viene ad essere individuata come priorità. Infatti, mentre la necessità di coniugare lo sviluppo complessivo dell'Europa con la coesione sociale attraverso l'innalzamento dei livelli di istruzione e formazione, garantendo l'accesso e ampliando le opportunità di apprendimento con particolare riferimento alle fasce più a rischio di esclusione e marginalizzazione, è infatti ormai riconosciuta e consolidata nelle indicazioni strategiche a livello internazionale, non scontata è l'individuazione del carcere come spazio di attenzione specifica.

Riconoscere la centralità dell'apprendimento in carcere è di fatto il punto di partenza per una reale riconsiderazione della necessaria pluralità di contesti e di opportunità formative attivabili e strategicamente valorizzabili all'interno del contesto specifico. Come già evidenziato, è indispensabile riconsiderare nel carcere la pluridimensionalità dell'apprendimento che, secondo la definizione data dalla Commissione Europea, comprende qualsiasi forma di apprendimento acquisito in contesti formali, non formali ed informali³: mantenere l'attenzione all'educazione in carcere per i soli percorsi di istruzione o formazione professionale non solo è riduttivo, ma rischia di non essere efficace in termini di possibilità di trasformazione delle condizioni che hanno determinato l'incarceramento.

Ai fini della presente riflessione è utile evidenziare che garantire l'apprendimento permanente all'interno del carcere risponde ad una doppia finalità:

- da una parte il rispetto dei diritti e il riconoscimento dei principi di equità di accesso all'apprendimento per il detenuto in quanto cittadino;
- dall'altra la considerazione della condizione detentiva come spazio trattamentale di transizione su cui investire per consentire ai detenuti la ridefinizione dei propri percorsi di vita trasformando e ampliando

³ Utile la definizione offerta dal Cedefop «Formal learning occurs in an organised and structured environment (e.g. in an education or training institution or on the job) and is explicitly designated as learning (in terms of objectives, time or resources). It is intentional from the learner's point of view. It typically leads to validation and certification. [...] Non-formal learning is embedded in planned activities not always explicitly designated as learning (in terms of objectives, time or support), but contains an important learning element. It is intentional from the learner's point of view. [...] Informal learning results from daily activities related to work, family or leisure. It is not organised or structured in terms of objectives, time or learning support. It is mostly unintentional from the learner's perspective» (Cedefop, 2009: 73-75).

le possibilità di inserirsi positivamente e costruttivamente nella società o, qualora questo non sia possibile, transitare comunque da una condizione di ‘detenuto criminale’ ad una di ‘detenuto cittadino’.

Un riferimento per la riflessione è dato anche dalle *European Prison Rules-EPR* (1987, 2006), finalizzate ad uniformare le politiche carcerarie degli Stati membri al fine di creare norme e pratiche comuni, alla cui base si pongono due principi fondamentali:

- il principio di normalizzazione che si propone di organizzare la vita in carcere, al fine di renderla quanto più vicina possibile alla vita al di fuori delle mura della prigione;
- e il principio di responsabilizzazione, strettamente legata alla normalizzazione, che mira a dare ai detenuti l’opportunità di avere responsabilità personali nella vita di tutti i giorni all’interno del carcere.

Sulla base di tali principi, il Consiglio d’Europa ha incoraggiato gli Stati membri a prestare attenzione alla vita sociale in carcere, a dare la priorità a un regime ‘aperto’ della detenzione, finalizzato a sviluppare un certo grado di autonomia, per permettere ai detenuti di svolgere attività che coinvolgano le loro competenze e consentano loro di prendere consapevolezza e di sviluppare il proprio potenziale positivo, in condizioni il più vicino possibile al mondo esterno. È sulla base di questi principi di ‘normalizzazione e responsabilizzazione’ che il carcere dovrebbe riconoscere e offrire risposte ad alcuni bisogni essenziali tra cui la necessità di avere comunque una forma di controllo sul proprio futuro e sul proprio ambiente di vita, per esempio esercitando la possibilità di scegliere e decidere, così come la necessità di riuscire a dare un significato all’esperienza detentiva, definendo obiettivi e motivazioni anche a lungo termine (Crétenot, 2013: 10-13).

3. Capability e functioning: due possibili categorie interpretative e progettuali

È evidente l’attenzione ad un’idea di detenuto che deve recuperare la sua posizione di cittadino responsabile e capace di scegliere, ma che soprattutto sappia e possa essere costruttivamente attivo. Dare valore e sviluppare la ‘capacità di agire responsabilmente’ non è sicuramente operazione facile: parlare di possibilità di agire e di cittadinanza attiva in carcere apparentemente potrebbe sembrare un ossimoro. Infatti, l’idea di cittadinanza, nella sua polisemia e complessità, porta comunque con sé categorie che appare difficile poter declinare in carcere, come la libertà e l’appartenenza: la libertà di poter esercitare dei diritti ed essere riconosciuto nella propria individualità e nel contempo il riconoscimento dell’identità collettiva che chiama in causa la dimensione comunitaria dell’esistenza.

Ma il detenuto è e rimane un cittadino a tutti gli effetti e i suoi diritti vanno comunque garantiti e coniugati con le misure necessarie al rispetto dei principi di sicurezza e pena (cfr. *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*). Il prevalere di misure di contenimento e controllo, non bilanciate con la considerazione della dignità del detenuto, rende il sistema insostenibile: negare l'umanità del detenuto non equivale a favorire la sicurezza e strumenti eccessivamente invadenti o restrittivi possono generare effetti e incidenti che minano anche la reintegrazione futura (Woolf, 1991; Morgan, 1994; Snacken, 2011) e rendono l'ambiente carcerario paradossalmente diseducativo (Costelloe, Langelid, 2011; cfr. cap. 2) impedendo di fatto un cambiamento. Nel caso dei detenuti, infatti, forme adeguate di apprendimento, diversamente da altre fasce di marginalità sociale, devono permettere di passare da una posizione di 'danno e costo sociale' ad un essere parte del 'capitale sociale' in grado di contribuire allo sviluppo⁴.

La mancata considerazione di tale assunto può determinare il rischio non solo di permanenza in situazioni di svantaggio sociale, solitamente già presenti prima della detenzione, ma di aumentare i rischi di reiterazione dei reati e conseguente permanenza della condizione criminale (Hawley *et al.*, 2013; Giles, Whale, 2013).

Il riconoscimento del detenuto quale portatore di diritti pone le condizioni stesse per la definizione di un sistema educativo funzionale alla riabilitazione e al reinserimento attraverso il superamento dello stigma stesso di detenuto come condizione identitaria univoca e assoluta: essere in condizione di pena, ma essere nel contempo riconosciuto come cittadino con diritti, doveri e responsabilità è, di per sé, potenzialmente educante.

Tale assunto implica la necessità di poter offrire esperienze che consentano di progettare creativamente lo spazio dell'agire comune e trovare nuovi orizzonti di senso ai propri spazi di vita, nel riconoscimento di una dialettica che correla (non escludendoli vicendevolmente) l'inevitabilità dei condizionamenti che connotano il contesto di vita in carcere con lo sviluppo degli apprendimenti necessari ad andare oltre quegli stessi condizionamenti. L'apprendimento permanente diventa la leva per favorire quelle funzionalità che promuovono il cambiamento individuale e collettivo inteso come espansione delle possibilità e delle libertà, a partire

⁴ «Education can also help to instil a sense among prisoner learners that they remain a part of the wider community and to remind them that they will also be part of society after their release. Given that alienation from society generally is a key element in criminality, this inclusive and democratic nature of education is crucial. Gaining skills and re-imagining their place in society can help people to become active in their local economies and communities, from which ex-prisoners may otherwise find themselves excluded. More generally, there is evidence that education and training help in the development of social capital» (Hawley *et al.*, 2013: 11).

dal valore delle conoscenze e delle ‘capacità’ come condizione effettiva di un esercizio della cittadinanza che consenta di coniugare lo sviluppo personale e sociale. Questa visione poggia sul presupposto che il detenuto possa effettivamente essere messo in condizione di individuare, scegliere e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, trasformando le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta. Il fulcro del sistema diventa la possibilità di sviluppare le *capabilities* (Sen, 2000) necessarie per mettersi in condizione di vivere una vita degna e coerente con i valori umani⁵.

Si comprende che alla base dell’azione educativa non sia tanto la garanzia di accesso alla conoscenza formalizzata e accumulata, ma piuttosto la possibilità di rielaborare le proprie esperienze, generando nuovi significati all’interno di una negoziazione sociale, in funzione di un agire consapevole. Questo comporta anche la possibilità di definire i propri obiettivi e stabilire progettualità future, anche se ancora non date, individuando percorsi per realizzarle, a partire da quanto è a disposizione. È la possibilità di ri-costruire discorsivamente strategie di azione in grado di esprimere, comunque, la libertà di realizzazione personale.

Una possibilità è offerta dall’affrontare il tema all’interno di una prospettiva di *capabilities*, ma anche di *functionings*⁶: si tratta di porre le premesse, attraverso l’azione educativa, per un’azione competente centrata sulle possibilità di una agentività critica che consenta ai detenuti stessi di attivare le proprie risorse e di svilupparle in direzione di ‘funzionamento’ per propria vita.

In questo quadro e in questa prospettiva è possibile riqualificare il valore della competenza non come adeguamento dell’apprendimento del soggetto finalizzato a *performance* (il lavoro, il conseguimento di un titolo di studio, il conseguimento di una qualifica, o semplicemente un apprendimento capitalizzabile), ma all’interno di un processo di trasformazione e transizione che considera la libertà di agire in termini di realizzazione dei propri funzionamenti.

Il concetto di *capability* di Sen appare in tal senso più appropriato rispetto al concetto di competenza in senso stretto, in particolare per la distinzione che opera tra libertà di agire e libertà di conseguire (Sen,

⁵ Sen definisce con il termine *capabilities* l’insieme delle risorse di cui una persona dispone, le capacità di fruirne e di utilizzarle operativamente e consapevolmente: la capacità diventa dunque opportunità. In tal senso Sen riconduce la capacità di un individuo di fare/non fare qualcosa, o di essere/non essere qualcuno, alla libertà di agire e di determinare se stesso. In questo senso Sen utilizza la categoria di capacità collegandola alla libertà sostanziale di un individuo.

⁶ «A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. Functionings are, in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead» (Sen, 1987: 36).

2000)⁷. Mentre la prima si riferisce a ciò che ci è concesso fare nel corso dell'azione, ad esempio scegliere in modo autonomo e senza interferenze, la seconda rappresenta la «libertà complessiva di realizzare ciò che reputiamo importante» (Sen, 2000: 46), cioè realizzare i propri obiettivi in termini di *functionings*: tali 'due' libertà, secondo Sen, vanno distinte tra loro e dal risultato dell'azione stessa (il conseguimento)⁸. La differenziazione elaborata da Sen favorisce una riformulazione del concetto di libertà: non 'libertà da' (negativa), ma 'libertà di' (positiva). La libertà di agire diventa così qualcosa di diverso dal solo avere accesso ad alternative di azione, perché rimanda alla possibilità esercitata dal soggetto stesso di 'attivare opportunità di azione' attraverso la messa in gioco, critica e consapevole del proprio know-how, in termini di conoscenze, abilità, valori derivanti dalle personali esperienze formative. Il conseguimento di un risultato diventa espressione di libertà nella misura in cui richiama la possibilità di intraprendere una qualunque 'azione' sulla base delle proprie capacità e così definire e operare la propria scelta di funzionamento.

L'azione può, quindi, 'riuscire' a tenere conto dei vincoli e diventare espressione della capacità di gestire le proprie competenze ed esprimere le proprie preferenze per raggiungere degli obiettivi/risultati stabiliti sulla base dei propri bisogni di funzionamento.

La significatività dell'azione educativa in carcere si viene così a configurare come possibilità di generare nel detenuto le capacità necessarie per appropriarsi delle risorse (già esistenti e costruibili attraverso l'apprendimento) e, attraverso queste, promuovere la realizzazione della propria individualità nel rispetto della socialità e quindi offrire opportunità e strumenti in un processo di *empowering* costruttivo e trasformativo. In-

⁷ Tuttavia alcune definizioni di competenza presentano comunque elementi di affinità con il concetto di *capability*: ad esempio quando il concetto di competenza è considerato legato alla capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non riguardano solo prestazioni riproduttive, ma anche la soluzione di problemi (Baldacci, 2006), oppure se la competenza è ricondotta alla capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e efficace (Pellerey, 2004). La stessa definizione OCSE apre a dimensioni diverse quando sottolinea che ogni competenza comporta dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni che, insieme anche a fattori di ordine sociale e comportamentale, contribuiscono a far sì che la competenza possa essere anche indicata come la capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali (Rychen, *et al.*, 2003; Rychen, Salganik, 2003).

⁸ Si tratta di una riflessione che consente di recuperare anche una diversa significatività del concetto di competenza in ambito lavorativo (Costa, 2012) e in tal senso potrebbe rivelarsi interessante da applicare anche in una direzione di sviluppo delle capacità che consentono poi una più efficace e funzionale transizione del detenuto verso il mondo del lavoro.

fatti sia il concetto di *capability* che di *functioning* sono caratterizzati da una valenza cognitiva rilevante.

Sono categorie di interpretazione dell'azione educativa che ne richiamano la funzione di accompagnamento per consentire al soggetto detenuto di uscire da una condizione di 'in-capacità' di gestire le proprie skill e le proprie conoscenze in maniera funzionale al suo essere ed agire responsabilmente sul piano sociale come cittadino.

A tal proposito è utile richiamare quanto Sen sostiene, ovvero che

nella sua quinta essenza la libertà individuale è un prodotto sociale, ed esiste una relazione bidirezionale fra gli assetti sociali destinati a espandere le libertà individuali e l'uso di queste libertà, non solo per migliorare la propria vita, ma anche per rendere più adeguati ed efficienti gli assetti sociali. Inoltre, le concezioni individuali della giustizia e del corretto agire, le quali influiscono sull'uso specifico che i singoli fanno delle proprie libertà, dipendono da formazioni sociali – e in particolare dal fatto che le percezioni pubbliche che si generano in un processo interattivo e i problemi e i rimedi scaturiscono da una cooperazione altrettanto collaborativa (Sen, 1999: 36).

Pertanto la capacità di azione responsabile si definisce e si costruisce in un contesto sociale che esprime e si fonda su norme sociali e consuetudini che sicuramente determinano l'attribuzione di valore a determinate attività/funzionamenti (Sen, 1999).

Riprendendo il principio della 'normalizzazione', all'interno dei contesti penitenziari la libertà di agire diventa la possibilità e l'opportunità di poter avere accesso concreto a varie alternative di azione, grazie alle risorse (e ai valori) distribuiti nel contesto pur nel rispetto dei vincoli: la significatività del vincolo diventa direttamente proporzionale alla possibilità di comprenderne il valore in termini di ri-educazione. Si richiama il concetto di carcere come 'ambiente positivo di apprendimento', ma si comprende anche l'esigenza di azioni intenzionalmente educative e centrate su forme adeguate di accompagnamento del processo di apprendimento.

Le condizioni dell'azione (libertà positive e negative, legate alla possibilità di accedere alle risorse e ai vincoli presenti) e la capacità di scegliere sulla base dei propri obiettivi (sulla base dei valori e delle risorse interne ed esterne) determinano la possibilità di conseguire i propri *functionings*.

Sostenere, potenziare e determinare l'implementazione di capacità funzionali diventano quindi un modo per rispondere ai principi di normalizzazione (in vista di un successivo reinserimento e prevenzione di recidive) e responsabilizzazione (sia come detenuto-cittadino che successivamente come cittadino), attraverso un sistema centrato sul *learning*.

Solo quindi un approccio integrato e di sistema al problema dell'educazione in carcere può consentire di individuare delle risposte: supporta-

re l'implementazione dei funzionamenti e dei fattori di trasformazione e transizione verso nuove identità richiede percorsi di educazione, di istruzione e formazione più flessibili e personalizzabili, ma richiede anche proprio l'introduzione di quella *guidance* richiamata nella *European Agenda for Adult Learning* (2011) che può favorire il potenziamento dell'*agency* sociale, potenziando e valorizzando anche il ruolo delle parti interessate e il dialogo negoziale nell'attuazione delle azioni educative.

4. Il ruolo dell'educazione non formale

In questo quadro, se assumiamo alcune caratteristiche dell'educazione non formale, si comprende come proprio questo ambito possa offrire un contributo prezioso per la ridefinizione di una progettualità educativa complessiva all'interno del carcere.

Tra i principi cardine dell'educazione non formale si individuano sicuramente i seguenti:

- la centralità dei bisogni dei soggetti in apprendimento;
- la definizione delle finalità educative in funzione della possibilità di rispondere ai bisogni⁹;
- la necessità di innestarsi sull'esperienza formativa pregressa;
- le possibilità di valorizzare forme di autogestione e autodirezione dei processi di apprendimento;
- la flessibilità nell'organizzazione e nei metodi.

Sono i principi che peraltro si collegano alle teorie dell'apprendimento in età adulta (Knowles, 1980; Knowles *et al.*, 1998), sulla cui base possono essere declinati alcuni assunti di base nello specifico dell'azione educativa in carcere:

- possibilità di impatto sul concetto di sé del detenuto;
- considerazione dell'esperienza per destrutturarla e ridefinirla in direzione funzionale;
- incidenza sulla disponibilità ad apprendere rispetto ad esigenze contingenti e prospettiche (progettualità);
- orientamento nei confronti dell'apprendimento in termini di *guidance* con valore formativo;
- motivazione ad apprendere connessa alla propria realizzazione, alla crescita della propria autostima, al desiderio/possibilità di migliorare la qualità della vita, al proprio futuro.

⁹ In base al ragionamento sviluppato, il concetto di 'bisogno' appare coerente e correlato al concetto di *functioning*.

Si tratta di punti di attenzione difficilmente coniugabili con le attività di educazione formale, che risultano sostanzialmente etero-dirette e lasciano solo alla scelta metodologica, quindi al livello micro della relazione di insegnamento-apprendimento, alcuni margini di apertura (come la possibilità di seguire i ritmi di apprendimento, di scegliere i metodi più adatti al contesto), ma sempre da parte dell'insegnante e non dello 'studente detenuto', neanche negli spazi di auto-apprendimento e studio, dato che i risultati sono sempre stabiliti dal processo di insegnamento.

Diverse sono le potenzialità dell'educazione non formale, a meno che anche questa non venga considerata come una sorta di forma 'ridotta' della stessa educazione formale per contenuti e tempi di erogazione o non venga indicata semplicemente per differenza rispetto ad alcune caratteristiche di ordine formale, ma non sostanziale: ovvero la libertà di attingere a contenuti meno strutturati, il prevalente coinvolgimento di agenzie formative private o in generale del Terzo Settore, la differente professionalità degli operatori coinvolti.

Si tratta, invece, di considerare il potenziale educativo delle attività del 'non formale' rispetto alle caratteristiche sopra indicate e rispetto alla possibilità del 'non formale' di giocare un ruolo in funzione della responsabilizzazione a cui si è fatto riferimento. Educare secondo un principio di responsabilizzazione deve prevedere la possibilità che all'interno della situazione educativa sia offerta la possibilità di esercitare l'assunzione di responsabilità e quindi di scegliere e perseguire un risultato sulla base, responsabile e consapevole, delle scelte effettuate¹⁰.

Il potere di decisione in educazione richiama il ruolo che il soggetto può assumere nella determinazione del proprio processo formativo, attribuendole significatività e definendone le modalità di sviluppo. La possibilità di esercitare tale potere è collegata alle possibilità di partecipazione e di accesso e alle motivazioni all'accesso. Sono proprio i poteri di scelta, di decisione e di controllo che sostanziano il potere di decisione e dunque di assunzione di responsabilità rispetto al proprio processo di formazione e quindi rispetto alla possibilità di trasformazione delle condizioni di apprendimento e di costruzione di risposte adeguate ai bisogni perso-

¹⁰ All'interno di questo quadro di riferimento teorico è possibile ipotizzare l'applicazione del modello del circolo di studio, come ipotesi di educazione non formale all'interno dell'istituzione penitenziaria, in quanto sembra poter esprimere una risposta alle esigenze individuate (Del Gobbo, Guetta, 2005; Del Gobbo, 2010; Benelli, Del Gobbo, 2012; Benelli, Del Gobbo, 2016). Si tratta di un modello educativo che implica e si caratterizza infatti per la natura dialogica e comunitaria e all'interno del quale la costruzione di percorsi di riflessione è interattiva, può stimolare la 'formazione' di un pensiero individuale e collettivo, che, anche attraverso la discussione e la ricerca comune, può portare a nuovi modelli di lettura del reale in tutta la sua complessità. Un setting educativo, quindi, che può favorire lo sviluppo di competenze relazionali e critiche attraverso un continuo dialogo con l'esperienza e il confronto con gli altri.

nali e sociali. È l'esercizio di questi poteri che può consentire ai soggetti in formazione di sviluppare capacità di autodirezione e determinazione degli obiettivi e dell'uso dei risultati del proprio apprendimento (Federighi, 2006).

Si tratta quindi di rivalutare, e riconfigurare, su basi teoriche più forti, la presenza e la significatività dell'educazione non formale all'interno degli Istituti penitenziari, attività peraltro molto diffuse e decisamente partecipate dai detenuti.

Un quadro della situazione è offerto da una ricerca promossa dalla Commissione Europea per avere lo stato dell'arte dell'educazione in carcere. La ricerca *Survey on Prison Education and Training in Europe* (2012) ha visto il coinvolgimento di 31 Paesi e consente di avere un quadro interessante delle tendenze a livello europeo. Le informazioni relative all'istruzione e alla formazione professionale sono più articolate, ma anche l'educazione non formale è considerata e rilevata con un esito interessante: complessivamente nelle prigioni dei paesi coinvolti è maggiore la presenza di attività di educazione non formale rispetto alle altre forme di educazione.

La ricerca conferma, tuttavia, una considerazione delle attività di educazione non formale in termini di attività prevalentemente di ordine ricreativo e culturale, collegate anche all'utilizzo delle biblioteche o allo sport o all'area della cosiddetta 'educazione sociale'. Dalle interviste raccolte, sembrano non emergere livelli diversi di priorità tra istruzione, formazione professionale e educazione non formale, e neanche elementi di integrazione funzionale, quanto, piuttosto, l'esigenza di un'offerta ampia e diversificata, in grado di offrire ad ogni detenuto l'accesso alle opportunità che meglio soddisfano i propri bisogni. Non compaiono servizi di *guidance* effettivi e intenzionali. Si evidenzia come sia diffusamente riconosciuto il valore dell'educazione non formale per sostenere lo sviluppo personale e l'acquisizione di *life skills* essenziali per consentire ai detenuti di affrontare e superare le difficoltà che si presentano al momento del reinserimento, sia nel mercato del lavoro che nella società. Si evidenzia complessivamente il valore dell'educazione non formale per sostenere lo sviluppo globale del detenuto e per consentire il pieno reinserimento in un contesto sociale, economico e culturale. Ma, a differenza dell'istruzione e della formazione professionale, non sono rilevati dati che richiamino risultati e neanche che evidenzino 'come' tale importante valore educativo possa essere intenzionalmente implementato.

Anche nel Rapporto promosso dalla Commissione Europea *Prison Education and Training in Europe. Current State-of-play and Challenges* (2013) viene sottolineato come forme di educazione non formale contribuiscano a promuovere lo sviluppo personale e l'aumento della fiducia in se stessi. Tuttavia, pur riconoscendo anche che l'educazione non formale può rappresentare un percorso di riavvicinamento alla formazione e all'istru-

zione, soprattutto per i detenuti con precedenti esperienze negative nel sistema tradizionale, e possa anche svolgere un ruolo importante per i detenuti che scontano pene lunghe (2013: 29), tali attività vengono complessivamente considerate meno prioritarie.

Anche a livello italiano la situazione potrebbe essere simile. Una ricerca relativamente recente (Carmignani, 2012), volta a rilevare l'insieme delle iniziative educative realizzate in Italia nelle carceri nell'arco di un decennio (2001-2010), consente di avere un quadro dichiaratamente non esaustivo di quanto presente nelle carceri italiane, ma utile in termini tendenziali. La ricerca sottolinea come prima della riforma del '75 le attività ricreative o culturali all'interno degli Istituti di pena risultassero scarse o, in molti casi, inesistenti. Il panorama delle attività rilevate dopo dieci anni appare invece molto ampio ed eterogeneo: dal teatro, all'organizzazione guidata di periodici e 'giornali', da laboratori di scrittura a circoli di lettura, da attività di sensibilizzazione e conoscenza dei propri diritti a laboratori di autobiografia, tutte le carceri offrono una molteplicità di attività. Anche molte delle iniziative di formazione dal valore professionalizzante e di preparazione al lavoro indicate nella ricerca, di fatto, sembrano più attività del 'non formale'. Sembrano mancare di una reale strutturazione progettuale, non prevedono riconoscimenti formali e/o certificazioni, ma sono annoverate tra le attività di formazione professionale o professionalizzante. Anche in questo caso la quasi totalità delle iniziative illustrate nella ricerca è promossa e condotta da associazioni di volontariato, associazioni e cooperative. Sono dati in linea con quanto evidenziato nelle due ricerche internazionali menzionate. Nell'educazione non formale il ruolo del Terzo Settore, associazionismo, cooperative e volontariato, è assolutamente prevalente, ma non manca comunque del tutto la presenza di altre istituzioni: nel recente rapporto sullo stato dell'istruzione degli adulti in Italia (per l'Indire, Pappalardo e Rangoni, 2013), nella sezione dedicata all'istruzione degli adulti in carcere (Pappalardo, Rangoni, 2013: 93-121), sono segnalati anche corsi a favore di cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale e i cosiddetti corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale, che presentano caratteristiche per molti aspetti riconducibili all'educazione non formale, ma erogate da istituti di istruzione (scuole secondarie di primo e secondo grado) o da CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti). Anche molte delle esperienze presentate nel rapporto ISFOL di recente pubblicazione sullo stato di implementazione dell'Agenda Europea per l'*Adult Learning* (Benni *et al.*, 2014) sono di fatto attività riconducibili all'educazione non formale, ma gestite da istituzioni scolastiche (Marietti, 2013).

Quello che non appare (anche se risulta difficile capire, dai dati messi a disposizione, se non presente o non rilevato) è un progetto educativo complessivo che incorpori e dia un senso a queste attività all'interno

dei progetti educativi degli Istituti penitenziari, così come la presenza di criteri e standard per la realizzazione di attività del non formale o dati sulla professionalità degli operatori.

Si riconosce all'educazione non formale un ruolo importante, ma non se ne misura l'efficacia e non se ne ricostruiscono le caratteristiche strutturali.

La realtà dell'educazione non formale in carcere sembra ancora caratterizzarsi per la molteplicità di attività ed esperienze, l'eterogeneità delle agenzie e degli operatori; complessivamente essa è ricondotta ad indifferenziate azioni di socializzazione, impiego del 'tempo libero' o di crescita culturale e personale genericamente intesa, ma non strategicamente costruita. È un campo da esplorare: una ricchezza presente e probabilmente poco valorizzata rispetto alle potenzialità che potrebbe esprimere e sicuramente da indagare soprattutto in termini di risultati e di impatto trasformativo, ma anche come professionalità da attivare e possibilità di integrazione costruttiva e sinergica con gli altri ambiti dell'educazione in carcere.

Bibliografia

- Baldacci M. (2006), *Ripensare il Curricolo*, Carocci, Roma.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2012), *Ri-educare all'Esercizio della Cittadinanza Attiva e alla Partecipazione Democratica nella Gestione della 'cosa pubblica': un'Esperienza di Ricerca Azione Partecipativa per la Biblioteca nell'Istituto Penitenziario 'La Dogaia' di Prato*, «Metis», II(2), dicembre, pp. 1-11.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2016), *Lib(eri) di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*, Pacini, Pisa.
- Benni V., Daniele L., Spagnuolo G. (2014), *I Risultati del Progetto IT – Implementation of the European Agenda for Adult Learning*, ISFOL, Roma, <http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/971/1/Rapporto_IT_Implementation%20of%20the%20European.pdf> (12/2015).
- Bynner J. (2009), *Lifelong Learning and Crime: A Life-course Perspective*, IFLP Public Value Paper 4, NIACE, London, <<http://www.learningandwork.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/Public-value-paper-4.pdf>> (12/2015).
- Carmignani S. (2012), *Carcere e Formazione. Analisi Critica dei Progetti di Formazione per Detenuti in Italia*, «EL.LE», (1)2, luglio, pp. 379-401, <http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_1_2_12_07_Carmignani.pdf> (12/2015).
- Cedefop (2009), *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*, Office for Official Publications of the European Communities Luxembourg, <<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>> (12/2015).
- Costa M. (2012), *Educational Agency for the New Learnfare*, Formazione & Insegnamento X – 2.

- Costelloe A., Langelid T. (2011), *Prison Education and Training in Europe – A Review and Commentary of Existing Literature, Analysis and Evaluation*, Directorate General for Education and Culture, European Commission, EAC 19/06-130, <http://ec.europa.eu/justice/news/consulting_public/0012/Fullreport_en.pdf> (12/2015).
- Costelloe A., Langelid T., Wilson A. (2012), *Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report*, Directorate General for Education and Culture, European Commission, EAC, <http://www.epeamalta.org/uploads/3/0/6/4/3064611/survey_on_prison_education_and_training.pdf> (12/2015).
- Council of Europe-Committee of Ministers (1987), *Recommendation N. R (87) 3 of the Committee of Ministers to Member States (Adopted by the Committee of Ministers on 12 February 1987 at the 404th meeting of the Ministers' Deputies)*, <<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2622640&SecMode=1&DocId=692778&Usage=2>> (12/2015).
- Council of Europe-Committee of Ministers (2006), *Recommendation Rec(2006)2 of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules (Adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006 at the 952nd meeting of the Ministers' Deputies)*, <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747#P6_139> (12/2015).
- Council of the European Union (2011), *Council Resolution on a Renewed European agenda for Adult Learning*, 2011/C 372/01, <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN)> (12/2015).
- Crétenot M. (2013), *From National Practices to European Guidelines: Interesting Initiatives in Prisons Management*, European Prison Observatory, Antigone, Roma, <<http://www.prisonobservatory.org/upload/EPOinterestinginitiatives.pdf>> (12/2015).
- Davis L.M, Bozick Steele J.L., Saunders J., Miles J.N.V. (2013), *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education. A Meta-Analysis of Programs that Provide Education to Incarcerated Adults*, RAND, 26(4), 1986, <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR200/RR266/RAND_RR266.pdf> (12/2015).
- Del Gobbo G. (2010), *Il Circolo di Studio*, in Orefice P., Del Gobbo G. (a cura di), *L'Intervento Formativo Complesso. Modelli, Sistemi, Qualità, Buone Pratiche*, CD&V, Firenze, pp. 289-301.
- Del Gobbo G., Guetta S. (2005), *I Saperi dei Circoli di Studio*, Del Cerro, Tirrenia-Pisa.
- European Commission (2010), *An Agenda for New Skills and Jobs: A European Contribution towards Full Employment*, COM(2010) 682 final, Brussels.
- European Commission (2012a), *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*, COM(2012) 669 final, Brussels.
- European Commission (2012b), *Working group on "Quality in Adult Learning" – Work programme*, Brussels, <http://arhiv.acs.si/porocila/Working_Group_on_Quality_in_Adult_Learning-Work_programme.pdf> (12/2015).

- Federighi P. (2006), *Liberare la Domanda di Formazione*, Edup, Roma.
- Federighi P., Torlone F. (2015), *La Formazione al Rispetto dei Diritti Umani nel Sistema Penale*, Firenze University Press, Firenze.
- Giles M., Le A.T., Allan M., Lees C., Larsen A-C., Bennett L. (2004), *To Train or not to Train. The Role of Education and Training in Prison to Work Transitions*, The National Centre for Vocational Education Research-NCVER, <<http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A33612>> (12/2015).
- Giles M., Whale J. (2013), *Prisoner Education and Training, and Other Characteristics, Western Australia, July 2005 to June 2010*, Edith Cowan University-Centre for Innovative Practice (Australia), <https://www.ecu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/460933/Giles-and-Whale-2013-Prisoner-education-Phase-1-report.pdf> (12/2015).
- Hammerschick W., Hayes Hjarne U., Meyer I. (2011), *KEYS – Innovative Models for the Integration of Working and Learning in Adult Prisons*, Justizanstalt Stein, Berlin.
- Hawley J. (2012), *Grundtvig and Leonardo da Vinci-Analysis of Projects and Key Messagges. Pathways to inclusion – Strenghtening European Cooperation in Prison Education and Training*, European Social Fund, Revised version January 2012, <<http://www.exocop.eu/sixcms/detail.php?gsid=bremen195.c.3734.de>> (12/2015).
- Hawley J., Murphy I., Souto-Otero M. (2013), *Prison Education and Training in Europe . Current State-of-play and Challenges*, European Commission, <http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf> (12/2015).
- ISTAT (2013), *I Detenuti nelle Carceri Italiane*, Anno 2013, <<http://www.istat.it/it/files/2015/03/detenuti-2015-1.pdf?title=Detenuti+nelle+carceri+italiane+-+19%2Fmar%2F2015+-+Testo+integrale.pdf>> (12/2015).
- Knowles M.S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, Cambridge.
- Knowles M.S., Holton E.G., Swanson R.A. (1998), *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resources Development*, TX: Gulf Publishing Company, Houston.
- Marietti S. (2013), *Prison Conditions in Italy*, European Prison Observatory, Antigone, Roma, <http://www.prisonobservatory.org/upload/Italy_Peniten.pdf> (12/2015).
- Morgan R. (1994), *Thoughts about Control in Prisons*, «Prison Service Journal», 93, pp. 57-60.
- Muñoz V. (2009), *Promotion and Protection of Human Rights, Civil, Political, Economic, Social and Cultural Rights, including the Right to Development. The Right to Education of Persons in Detention*, A/HRC/11/8, GE.09-12758 (E) 230409, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf> (12/2015).
- Pappalardo V., Rangoni D. (2013), *Istruzione degli Adulti. Rapporto di Monitoraggio 2012*, INDIRE, Firenze, <http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida/Report_Monitoraggio%20_IDA_2011-12.pdf> (12/2015).

- Pellerey M. (2004), *Le Competenze Individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Rychen D., Hersh L.S., McLaughlin M.E. (eds.) (2003), *Definition and Selection of Key Competencies Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, SFSO, Neuchâtel.
- Rychen D.S., Salganik L.H. (a cura di) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, Hogrefe & Huber, Göttingen.
- Schuller T. (2009), *Crime and Lifelong Learning. IFLL Thematic Paper 5*, NIACE, <<http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-Crime.pdf>> (12/2015).
- Sen A.K. (1987), *The Standard of Living*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sen A.K. (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Sen A.K. (2000), *La Ricchezza della Ragione. Denaro, Valori, Identità*, il Mulino, Bologna.
- Smith A. (2015), *The European Perspective – Trends and Priorities in Adult Learning and their Relevance for Prison Education*, <http://www.europris.org/resources_package/adult-learning-alan-smith-epea-october-2015-antwerp-belgium/> (12/2015).
- Snacken S. (2011), *Prisons en Europe. Pour une Pénologie Critique et Humaniste*, Larcier, Brussels.
- UNODC-United Nations Office on Drugs and Crime (2012), *Crime Prevention and Criminal Justice Reform 2012 – 2015*, <https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20120702_-_Thematic_Programme_Crime_Prev_and_Criminal_Justice_2012-2015_FINAL.pdf> (12/2015).
- Woolf L.J. (1991), *Prison Disturbances April 1990: Report of an Inquiry*, HM Stationery Office, London.

*Sitografia di riferimento*¹¹

<http://www.europris.org/resources_package/adult-learning-alan-smith-epea-october-2015-antwerp-belgium/>

¹¹ Consultazione al 12/2015.