

Genere, razza, classe e deistituzionalizzazione: una riflessione per un'educazione intersezionale nei contesti di reclusione

Gender, Race, Class, and Deinstitutionalization:
a Reflection for an Intersectional Education in Prison

GIULIA DE ROCCO

In prison, conditions of detention are deeply shaped by structural differences related to gender, race, and class. Trans individuals, women, racialized people, and those from marginalized socioeconomic backgrounds experience systematic forms of marginalization, often ignored or naturalized even within educational institutions. In the face of these inequalities, it becomes urgent to interrogate the role of education and to imagine pedagogical practices capable of recognizing and transforming oppressive dynamics. This contribution proposes a reflection on an intersectional and decolonial approach to prison education, one that challenges the norms, stereotypes, and hierarchies embedded in dominant educational models. Such a perspective is rooted in a de-institutionalizing tension: to educate in prison is not only to offer opportunities, but to question the very structures of power that legitimize the existence of incarceration itself. In this sense, education can become a tool to imagine models of transformative justice, collective care, and the redistribution of opportunities.

Keywords: Prison Education, Intersectionality, Deinstitutionalisation, Decolonial Education, Gender.

Giulia De Rocco, *Genere, razza, classe e deistituzionalizzazione: una riflessione per un'educazione intersezionale nei contesti di reclusione*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 18/2025.

DOI: 10.5281/zenodo.16792414

Il carcere

Nelle carceri italiane il numero di persone senza la cittadinanza italiana è in calo: al 31 marzo 2024, le carceri italiane ospitavano 19.108 persone detenute che non hanno la cittadinanza italiana, che rappresentano il 31,3% della popolazione carceraria totale. Questa percentuale è in lieve diminuzione rispetto agli anni precedenti e in calo significativo rispetto a quindici anni fa, quando superava il 37%. Questi dati indicano una tendenza alla diminuzione della presenza straniera nelle carceri italiane, nonostante l'aumento della popolazione straniera residente nel Paese. I reati per cui le persone straniere sono condannate sono tra quelli considerati meno gravi, le pene meno lunghe. Ad esempio, non hanno la cittadinanza italiana il 7,12% del totale delle persone condannate all'ergastolo e, ancora, il 44,26% di coloro che sono condannati a meno di un anno di carcere (Rapporto Antigone, 2024). Tali statistiche ci mettono davanti alla problematicità e all'infondatezza delle retoriche politiche fondate sulla convinzione che esistono emergenze criminose legate ai flussi migratori ma non davanti ad una reale efficienza dei provvedimenti di regolarizzazione degli ingressi, tantomeno ad un trattamento di favore di cui le persone migranti beneficerebbero in Italia. Hotspots, Cpr, centri di prima accoglienza e tutte le strutture che sono finalizzate al controllo e alla reclusione delle persone migranti, vantano dati preoccupanti. Dal 2014 al 2023, più di cinquantamila persone sono state trattenute in condizioni di privazione della libertà personale senza nessun capo di imputazione, senza aver compiuto reati, con la sola responsabilità di aver varcato i confini (Fabini, 2019, 2022).

Ancora, le donne costituiscono circa il 4,2% della popolazione

detenuta in Italia, una percentuale che si mantiene relativamente costante nel tempo e che rende la loro presenza all'interno degli istituti penitenziari numericamente marginale. Di conseguenza, solo un numero limitato di strutture carcerarie dispone di risorse dedicate o di personale adeguatamente formato per rispondere ai bisogni specifici e complessi delle donne in detenzione. Al contempo, risulta particolarmente difficile reperire dati affidabili sulla presenza nelle carceri di persone con disabilità, persone trans o non binarie, così come di persone lesbiche, gay e bisessuali. Non esistono dati relativi a persone con disabilità, non esistono dati che restituiscano le condizioni di vita, di contesto, di risorse materiali e sociali, di reddito da cui provengono le persone detenute. Se si considera il carcere come un'istituzione plasmata dall'intersezione di dispositivi di potere ideologici quali il suprematismo bianco, il sistema eteropatriarcale e le disegualianze di classe (Rodriguez, D., 2014), emerge come la ricerca sul genere in ambito penitenziario si sia prevalentemente concentrata sulla differenza sessuale, distinguendo tra uomini reclusi nelle sezioni maschili e donne reclusi nelle sezioni femminili. Questo approccio ha lasciato in ombra le esperienze delle persone trans, delle persone non binarie e di coloro che si collocano al di fuori delle categorie normative di genere.

Nel testo che segue mi occuperò di riflettere di come una prospettiva intersezionale e decoloniale può interessare e trasformare le pratiche educative in carcere. Le inquietudini che hanno dato avvio alla mia ricerca sono esito di dieci anni di progetti e incontri presso la Casa Circondariale di Verona. Ho fatto esperienza (o, in altri casi, immaginato) le potenzialità degli spazi collettivi come luoghi di incontro, di relazione, di attivazione e organizzazione, anche di silenzio, lettura, cura di sé; mi sono chiesta quale potesse essere il loro ruolo nella progettazione educativa a supporto dei percorsi di inclusione delle persone che si trovano a trascorrere una parte della loro vita in carcere.

Educazione in carcere

Ci troviamo a pensare di educazione in un contesto che Piero Bertolini chiamerebbe (e ha chiamato, parlando del suo lavoro e della sua ricerca negli Istituti penali minorili che, anche se presentano caratteristiche e sollecitano considerazioni diverse, sono pur sempre delle carceri) difficile. Ed è da considerarsi difficile, non solo per l'azione disciplinante dell'istituzione totale, ma anche perché i destinatari del lavoro educativo sono considerati difficili. La difficoltà è per Bertolini una categoria pedagogica che richiede riflessioni e interventi specifici, che non devono però esitare in protocolli generalizzati ma, al contrario, in un'individualizzazione dello sguardo. La proposta di Bertolini muove da una analisi critica di paradigmi deterministici. La sua indagine aiuta a comprendere i limiti di un'analisi causale dei comportamenti cosiddetti devianti, alla ricerca, cioè, di caratteristiche - dell'individuo, del contesto familiare/nucleare o della società, a seconda delle diverse letture - considerabili come cause delle esperienze criminali. Tale atteggiamento deriva dalla necessità epistemologica di considerare che per comprendere un comportamento è necessario rintracciarne le cause. Questa posizione predittiva rischia di distogliere, secondo Bertolini, l'attenzione dal "contributo del soggetto nella costruzione della devianza", che mette al centro della proposta di un nuovo paradigma per leggerne i fenomeni: il processo attraverso cui un individuo agisce comportamenti che deviano la norma e che, è possibile, danneggiano un'altra persona, un gruppo di persone o la società, è frutto di una "mediazione tra condizioni di vita oggettivamente descrivibili e le elaborazioni cognitive di queste". Quindi, la capacità di ciascuno di "investire di senso il reale, di orientarsi e di agire in esso in funzione di un proprio schema profondo di significati", diventa "dominio di riflessione" essenziale e nuovo, da cui partire per costruire analisi pedagogiche e pratiche educative (Bertolini, Caronia, 2015, pp. 56-57). Il recupero dell'imprescindi-

bilità del soggetto e dei significati che attribuisce alla realtà e all'esperienza mi sembra particolarmente significativo nel quadro di un'analisi sulle possibilità dell'educazione in ambito penitenziario. Ribadire la contraddittorietà in termini del binomio educazione/reclusione è imprescindibile. Al contempo, per avviare processi di trasformazione e deistituzionalizzazione delle strutture e dei vissuti, restituire centralità al soggetto e al modo che ha di negoziare i significati nei contesti dell'esperienza permette di recuperare il senso dell'agire educativo, anche laddove sembra impossibile. L'esperienza della lettura e della scrittura condivisa, ad esempio, permette l'emersione di significati e di visioni, di vissuti e di traumi. Sono strumenti che offrono la possibilità di comprendere qual è la propria esperienza e la propria idea del mondo: veicolare la complessità e condividerla, renderla disponibile alla relazione e, quindi, al cambiamento (Ronconi, Zuffa, 2020; Zizioli, 2021). Marco, un uomo sulla cinquantina che ho conosciuto durante uno dei gruppi condotti presso l'istituto di Bologna, meta-riflettendo sull'esperienza della lettura condivisa di testi letterari scriveva: "Leggere è un buon modo per non farsi imbrogliare". La sua era una storia di povertà educativa, di accesso alla devianza per sopravvivere fin dall'adolescenza. La sua percezione del mondo era molto filtrata dalla necessità di cavarsela da solo, caratterizzata da una grande sfiducia nei confronti del prossimo e delle istituzioni. Nella sua percezione, l'esperienza della lettura aveva un effetto chiaro sulla stima di sé e sulla possibilità di avere qualcosa da dire: un recupero della narrazione di sé e del proprio posto nel dialogo sociale.

Ma verso quale obiettivo chi educa, nel suo educare e continuamente educarsi, direziona e supporta il cambiamento nella particolare visione del mondo di chi viene educato?

Educazione per la liberazione, in carcere

Freire sostiene che gli strumenti del potere vengono esercitati da-

gli oppressori con cognizione di causa, a partire da una teoria dell'oppressione che ha come matrice l'antidialogo, la costrizione ad una passività silenziosa e strutturale, la negazione del diritto di parlare e di pensare giusto. Scrive nel suo testo fondativo: "Le masse popolari non devono oggettivare il mondo, denunciarlo, interrogarlo, trasformarlo in vista della sua umanizzazione, ma adattarsi alla realtà che serve al dominatore" (Freire, 2016, p. 143). Questa negazione delle pratiche di liberazione, nel contesto del carcere, è individuabile in due aspetti: da una parte nella presenza di persone che si trovano in carcere per l'incidenza che l'appartenenza ad una classe sociale subalterna ha nei loro vissuti e nelle loro necessità, dall'altra nell'esperienza stessa della detenzione, che silenzia, toglie, infantilizza, punisce. L'antidialogo è efficace, perché si fonda sulla privazione di un'esigenza radicale degli esseri umani, quella della comunicazione: gli uomini "non possono essere fuori della comunicazione perché sono comunicazione". "Ostacolare la comunicazione significa trasformarli quasi in cose, e questo è compito e obiettivo degli oppressori [...]" (Freire, 2016, p. 145). La "punizione del silenzio" facilita la regolazione delle narrazioni e il perdurare di una quiete apparente, nascosta da retoriche retributive difficili da decostruire, e, su larga scala, toglie alle persone che la subiscono "il diritto di partecipare come soggetti della storia" (Freire, 2016, p. 147). Le caratteristiche di questa teoria dell'oppressione che utilizza l'antidialogo come matrice della sua azione sono una tendenza alla conquista e all'egemonia, degli spazi e dei saperi (nel caso del carcere, una quasi totale egemonia, controllo, azione coercitiva su tempi, spazi e possibilità delle persone); l'esercizio del potere attraverso la divisione (nel caso del carcere, l'alienazione, l'inibizione della volontà di unirsi, organizzarsi, lottare è imprescindibile per il mantenimento dell'ordine); la manipolazione attraverso norme e patti (la retorica rieducativa ne è un esempio lampante).

Se il compito dell'educatore nei contesti difficili è quello di affiancare un processo di risignificazione del reale, il dialogo è il suo principale strumento, un "incontro di uomini per la denominazione del mondo" (Freire, 2018, p. 154). Il dialogo trasforma la realtà, è

innanzitutto un'azione di collaborazione, che prevede il reciproco riconoscimento sulla base della volontà di problematizzare il contesto e il mondo per cambiarlo. Problematizzare, per Freire, significa “esercitare un'analisi critica sulla realtà del problema”, significa mettere in dubbio le caratteristiche della realtà, le abitudini di pensiero e di azione. Possiamo pensare al dialogo come vero strumento di liberazione in carcere: apre la possibilità di conoscere ciò che continua ad esserci fuori e ciò che c'è dentro, di comprendere il senso, il motivo, il contesto storico in cui ciascuno sta operando il susseguirsi di scelte, piccole e grandi, che caratterizzano la vita adulta. Se la liberazione dalla condizione di oppressione è l'obiettivo, la coscientizzazione è il processo. Si tratta della presa di coscienza tipica degli esseri umani, che si scoprono esseri in situazione, facenti cioè parte di un ambiente che è peculiare nel tempo storico e nello spazio del mondo. Questa presa di coscienza implica necessariamente il riconoscimento della condizione di oppressione e, al contempo, l'analisi progressivamente più approfondita dei sistemi di oppressione che regolano le asimmetrie di potere e di possibilità nelle società contemporanee. Nella conduzione di un gruppo di scrittura autobiografica nelle sezioni femminili della Casa Circondariale di Verona, stavamo riflettendo assieme sull'esperienza della detenzione e sui suoi effetti. Moira scrive: “Da quando sono in carcere ho tempo per me. Mi posso prendere cura del mio corpo, truccare tutti i giorni. Posso farlo per me e per nessun altro”. Leggendolo ad alta voce, molte delle donne annuivano: la detenzione come tempo di cura. Ci siamo soffermate, abbiamo riflettuto sulla possibilità di invertire la domanda: perché fuori, le persone socializzate donne hanno in carico il lavoro di cura non retribuito tanto da dimenticarsi di sé? Perché succede che i tempi della vita delle persone socializzate donne sono così spesso legati ai tempi e alle decisioni di altri? Queste domande, emerse da uno scritto autobiografico, ci hanno permesso di riflettere sugli effetti dell'oppressione patriarcale sul tempo della vita, costruendo una protezione dall'istituzionalizzazione.

Ma quali sono questi sistemi di oppressione? Quali caratteristiche hanno?

Educazione intersezionale per la liberazione, in carcere

Stiamo cercando di comprendere quali sono i sistemi di oppressione che marginalizzano una porzione di popolazione a favore di un'altra parte di privilegiati, al fine di comprendere come affinare la postura teorica per ben adempiere al ruolo educativo in carcere: quello di supportare le persone detenute nel risignificare il proprio sguardo sul mondo, grazie ad un processo di presa di coscienza delle dinamiche di potere che lo regolano.

L'intersezionalità è un paradigma introdotto dalle femministe afroamericane alla fine degli anni Ottanta. Da più di un decennio stavano dando voce alle loro istanze, facendo presente che nei contesti di lotta e di rivendicazione dei diritti delle donne si sentivano poco considerate a causa del colore della loro pelle, così come nelle battaglie antirazziste si sentivano minorizzate in quanto donne (Anzaldù, 2006; Anzaldù, Moraga, 1983; Collins, 1991; Lorde, 2020; Spivak, 2004). L'aspetto più interessante del contributo di Crenshaw, che nel 1989 ha coniato il termine intersezionalità, raccogliendo istanze presenti e crescenti nelle comunità femministe nere, è quello della simultaneità. L'autrice usa la nota metafora del traffico di un incrocio: se capita un incidente, non sappiamo da quale strada viene l'automobile che ha fatto più male. Allo stesso modo, nei vissuti delle persone, è difficile individuare quale oppressione strutturale infierisce maggiormente sul vissuto delle persone. In carcere, vengono maggiormente marginalizzate le donne o le persone razzializzate? In che modo differisce l'esperienza di detenzione di una persona transfemminile bianca da quella di un uomo gay razzializzato? La metafora di Crenshaw fissa in una sorta di istantanea gli effetti di una molteplicità di dominazioni e disuguaglianze, permettendo di vederne gli elementi comuni, le differenze e le interconnessioni. Si riferisce a qualcosa di familiare, di cui tutte le persone fanno esperienza: l'incrocio, l'intersezione, uno

spazio di incontro e di coesistenza, un punto in cui si può scegliere da quale prospettiva guardare e quale strada prendere. Se vogliamo guardare all'oppressione di genere, non potremmo farlo senza vederne, anche solo in lontananza, gli effetti che produce nelle minoranze razzializzate; se stiamo guardando alla classe, non potremmo fare a meno di notare quale relazione ha con le minoranze femminilizzate, (come le chiama Verges, 2021), che subiscono più duramente la violenza istituzionale. L'intersezionalità nasce dall'euristica razza/classe/genere, ma si è configurata negli anni come un costrutto aperto, che permette di guardare, più generalmente, alle forme di resistenza che nascono nella marginalizzazione dei soggetti che divergono: la convergenza strutturale di una molteplicità di oppressioni produce la marginalizzazione politica (Crenshaw, 1989).

Lo strumento euristico della simultaneità, anche nella sua più fondativa dimensione delle oppressioni di genere, razza e classe, è utile per comprendere, analizzare e descrivere la complessità dei vissuti delle persone che attraversano i sistemi penali. Per semplificare, possiamo dire che è indubbio che, in un istituto di pena nell'Italia contemporanea, un ragazzo italiano di famiglia benestante fa un'esperienza della detenzione diversa da una persona transgender nera che fa la sex worker. Tale differenza è dovuta a caratteristiche imputabili all'adesione o meno ad una norma. Genere, razza e classe sono, infatti, categorie costruite socialmente, a cui si appartiene non per caratteristiche naturali, ma per l'attualizzazione di rapporti sociali (Guillaumin, 1993). La costruzione simbolica e materiale dei generi implica un costante intervento delle strutture istituzionali – e, nel nostro caso, penitenziarie - sui vissuti delle persone, che non riguarda solo questioni come gli stipendi o i colori con cui vengono vestiti bambine e bambini, ma ha anche strategie più sottili, che intervengono su dati che nutrono l'idea della naturalità. Guillaumin, sociologa materialista francese, indaga quali sono gli interventi di sessuazione sociale del corpo, che hanno un effetto diretto sulla percezione di sé e del mondo, sulla coscienza delle proprie possibilità. Questi inter-

venti possono essere chirurgici o irreversibili (mutilazioni, riduzioni, ecc.) o legati alla rappresentazione negoziata socialmente del genere (moda, trucco, ecc.), possono riguardare il nutrimento (ai bambini viene data da mangiare più carne che alle bambine perché devono crescere più forti; agli uomini viene servita, d'istinto, la porzione più grande), o la taglia e l'altezza del corpo (in una coppia, è generalmente pensato che una donna debba essere più piccola, più leggera e più giovane). Anche se sembrano essere elementi semplici o di secondaria importanza, rivelano bene le conseguenze di un'idea "logica" che attribuisce alla natura le differenze di genere, a partire dalle quali è possibile esercitare un potere. Lo stesso vale per la razza. L'emergenza storica della razza è costruita attraverso la discriminazione di tratti specifici (il colore della pelle) che un tempo erano "interessanti (...), ma non discriminanti" alla stregua del numero di scarpa o del colore dei capelli (Guillaumin, 2020, p. 134). Il punto non è quindi la negazione delle differenze, ma un cambiamento radicale del loro valore epistemico. Lo sguardo discriminante si domina con il superamento di un'idea naturale dei rapporti di potere. Il colore della pelle non determina una propensione all'utilizzo della forza o un particolare rapporto con la sessualità; il genere biologico non produce più o meno forza fisica, o intelligenza matematica, competenze genitoriali diverse o inclinazioni differenti nel rispetto delle regole. Certamente alcune di queste differenze esistono, non sono però il prodotto della natura ma di una costruzione sociale dei corpi e dei ruoli, utili per il mantenimento di un determinato assetto sociale.

La classe suddivide il mondo in ricchi e poveri, polarizza i vissuti, divide in categorie. Non ha solamente effetti nella quantità delle cose che si possiedono, e nemmeno solo nella preoccupazione di avere. Gli effetti dell'appartenenza ad una classe sociale sono nella possibilità di accedere ad esperienze e servizi, alla conoscenza, alle relazioni. La fragilità della povertà non riguarda solo la difficoltà ad avere le risorse necessarie per una vita dignitosa, ma anche le prospettive di futuro, e una certa idea di mondo. Esistono riflessioni, portate avan-

ti soprattutto dalle donne a partire dalla seconda metà del secolo scorso, che riportano la questione della classe nell'esperienza delle persone: è più difficile, per una donna nata e cresciuta in periferia da due genitori che non hanno studiato, accedere all'idea di frequentare l'università (Jarldorn e Gatwiri, 2022; Michell *et al.*, 2017; Fraser *et al.*, 2016); è più difficile per un operaio di fabbrica decidere di iniziare un corso di pianoforte. Non è impossibile, è più difficile accedere all'opportunità. Secondo l'economista Amartya Sen, divenuto celebre per la teorizzazione del capability approach – utile per l'analisi e la comprensione delle disuguaglianze economiche, su scala locale e globale –, l'opportunità è soprattutto l'opportunità di scegliere cosa fare, quale vita avere (Sen, 2009). Non basta quindi lavorare per l'equa suddivisione delle risorse economiche, ma per l'equa distribuzione delle opportunità di scegliere cosa fare, dove e come vivere.

Come dicevamo, gli studi critici – anche nell'ambito della pedagogia speciale (Sears, 2012; Annamma *et al.*, 2013) – hanno allargato la maglia delle teorie dell'oppressione, utilizzando il paradigma dell'intersezionalità per meglio comprendere la complessità dei vissuti e delle esperienze soggettive. L'intersezionalità è un costrutto utile anche per ripensare alle questioni dell'identità e della costruzione di un soggetto fluido, plurale, complesso e in continuo divenire. Questa apertura a nuovi sistemi di oppressione (e quindi, a nuovi sistemi di potere), è nata dalla già feconda euristica di genere, razza e classe da cui prende le distanze, mettendo al centro la simultaneità delle condizioni di oppressione, piuttosto che i singoli agenti. Le categorie di genere, razza e classe “individuano distinte cause strutturali delle disuguaglianze sociali, come ad esempio il razzismo dei suprematisti bianchi, lo sfruttamento di classe associato al capitalismo e il sessismo intrinseco al patriarcato” (Collins, 2002). L'intersezionalità supera il particolarismo sia delle strutture di potere sia dei gruppi subordinati, cogliendone la complessità e la flessibilità. Questo passaggio richiede però molta attenzione: le dinamiche oppressive necessitano uno studio teorico attento, per

evitare letture appiattenti che rendono intercambiabili ed equivalenti i sistemi di potere.

Se pensiamo a genere, razza e classe come costruzioni sociali che hanno delle conseguenze dannose, concrete e reali nei vissuti delle persone in carcere, possiamo anche pensare a strategie di decostruzione. L'obiettivo dell'utilizzo di questo paradigma, infatti, non è un'analisi immobilizzante la simultaneità, ma è la comprensione finalizzata alla consapevolezza, a sua volta finalizzata alla decostruzione e all'attivazione dell'immaginazione per reincantare il mondo (Federici, 2021).

In che modo queste categorie di analisi influiscono sulle posture e sulle pratiche educative in carcere?

Educazione intersezionale per la liberazione e per la deistituzionalizzazione, in carcere

In carcere le differenze di genere producono delle disparità di condizione: le sezioni per le donne trans si trovano spesso in istituti maschili in cui lavora esclusivamente personale di genere maschile (Ciuffoletti, 2019); le donne sono in netta minoranza e spesso vengono riservate loro meno attività e meno attenzioni (Zizioli, 2021); molto meno tematizzata – anche nella ricerca – la questione della paternità e della genitorialità maschile che quella della maternità.

Anche la razzializzazione penalizza i vissuti: l'accesso al carcere delle persone migranti è spesso conseguenza delle politiche di amministrazione delle migrazioni e della clandestinità (Fabini, 2019); le persone razzializzate in carcere subiscono comportamenti discriminatori da parte dei detenuti e del personale penitenziario; è più frequente che le persone migranti non abbiano la possibilità di incontrare i familiari ai colloqui perché lontani.

Come il genere e la razza, anche la classe influisce non solo sulle

condizioni della detenzione, ma anche sulla relazione con la norma, e quindi con l'esposizione alla criminalità. Le persone in carcere hanno spesso un basso livello di scolarizzazione; non avere risorse economiche costringe le persone ad accedere solo al nutrimento distribuito dal carcere, o a prestarsi a "favori" di natura criminale o sessuale per avere soldi o beni di prima necessità; esiste una connessione molto stretta e problematica tra la detenzione e la questione delle persone senza dimora (Decembrotto, 2019).

A fronte di tutto ciò, in carcere, è auspicabile un'educazione decoloniale, attenta alle differenze e all'autodeterminazione di genere, consapevole delle conseguenze sull'esperienza dell'appartenenza di classe, e attenta alla simultaneità con cui la norma e i sistemi di potere agiscono sui vissuti delle persone.

Un educator* decoloniale, per semplificare, non pensa che le donne musulmane in carcere siano maggiormente subordinate agli uomini, decostruisce l'idea di paesi "avanzati" o progressisti e paesi "arretrati" o "integralisti", non assume che una donna araba sia musulmana o non sia adatta o interessata ad un percorso scolastico, non premia come "eccezione" una persona detenuta non italofona che si laurea, è attento alle esigenze, ai costumi e alle pratiche di tutti, non descrive le differenze come naturali, essenziali, ma come strutturalmente costruite (non è il colore della pelle che determina un comportamento, ma il sistema che ha prodotto il privilegio della bianchezza che produce la gerarchizzazione discriminante della razza).

Un educator* rispettoso dell'autodeterminazione dei generi non dà per scontato che una persona detenuta sia eterosessuale, che una donna trans faccia lavoro sessuale, non giudica né corregge né sminuisce le relazioni omosessuali che possono determinarsi in carcere, non assume che una donna sia o voglia essere madre e prova a diversificare le proposte lavorative e di attività culturali o ricreative (non propone alle donne solo la sartoria o la ricostruzione delle unghie e agli uomini solamente la manovalanza degli ambienti).

Un educator* consapevole delle conseguenze che la classe ha sui

vissuti delle persone non premia come “eccezionale” chi viene da classi subalterne e si laurea, ma lavora affinché tutti abbiano accesso alle medesime opportunità (ad esempio, non assumendo aprioristicamente che una persona che arriva in carcere con una scolarizzazione minima non possa o non desideri perseguire una laurea), si chiede sempre che abitudine di pensiero e di autorappresentazione ci sia dietro ad un comportamento (cosa c'è dietro al disinteresse alla frequentazione della biblioteca?), lavora affinché non sia necessario accedere ai propri risparmi per avere un pasto dignitoso, non pensa che l'apparenza o la cura di sé siano dati che attestano la buona condotta della persona, ma pensa alla cura di sé (e del proprio corpo) come una competenza da supportare (una persona che non ha cura del proprio corpo non è negligente; l'incuria può essere sintomatica o percepita diversamente a seconda delle esperienze di vita).

È evidente che stiamo costruendo una postura, facilmente frustrata da un contesto istituzionale che scoraggia l'utilizzo di molti degli strumenti educativi che potrebbero supportare l'affiancamento ai processi di inclusione delle persone che si trovano in carcere. Canevaro, nella sua riflessione sulla pedagogia istituzionale, indaga il ruolo dell'educatore che lavora nelle istituzioni, la sua postura e alcune questioni imprescindibili su cui vigilare per non perdere il senso. Percepirsi, innanzitutto, in un movimento critico, per evitare di lasciarsi assorbire da “l'inerzia di un determinismo istituzionale”, che non può inibire la rinuncia a sviluppare una propria intenzionalità (Canevaro, 2023, pp. 101-102). Alcune attività educative possono assumere un ruolo significativo nel promuovere tali processi di trasformazione. Tra queste, i gruppi di lettura condivisa e di scrittura autobiografica rappresentano spazi in cui è possibile mettere in discussione le narrazioni dominanti, restituendo voce e agency a soggettività spesso marginalizzate. Lavorare su testi letterari o autobiografici, discutendoli collettivamente a partire dalle esperienze delle persone coinvolte, può favorire l'emersione di vissuti di oppressione. La scrittura, soprattutto quando proposta come pratica libera e non

scolastica, diventa uno strumento per riarticolare la propria storia e rinegoziare i significati attribuiti al sé e al proprio percorso. In questo senso, l'attività educativa non ha una funzione direttiva, ma si configura come un accompagnamento, volto a sostenere processi di elaborazione critica e di apertura verso nuove possibilità. Più che trasmettere contenuti, si tratta di costruire contesti in cui la parola, l'ascolto e la relazione possano operare come strumenti di trasformazione. La lettura di testi narrativi e autobiografici, affrontata in gruppo, ha permesso di attivare confronti tra vissuti differenti, rendendo visibili le intersezioni tra classe, genere, razza e disabilità nelle biografie delle persone partecipanti. La scrittura autobiografica, proposta in forma libera e non valutativa, si è configurata come spazio di riappropriazione della propria storia e come strumento per articolare nuove possibilità di senso (Bruner, 2005; Demetrio, 2012).

Per fare un passaggio ulteriore, di qui si possono sviluppare prospettive deistituzionalizzanti, per il superamento della coercizione, dell'isolamento, ma anche della violenza, della sopraffazione, dell'esclusione: attraverso un'operazione collettiva, culturale e sociale di decostruzione delle strutture che garantiscono la sopravvivenza del potere gestito attraverso dispositivi di esclusione e sopraffazione. In questa prospettiva, un'educazione decoloniale e intersezionale in carcere non può limitarsi a mitigare gli effetti della reclusione, ma deve interrogarsi sulle strutture di potere che la rendono possibile e sulle modalità per decostruirle. Se riconosciamo che il carcere è un dispositivo che si regge sull'esclusione e sulla marginalizzazione delle soggettività non conformi – siano esse razzializzate, appartenenti a classi subalterne o dissidenti rispetto al genere e alla sessualità normativa – allora l'azione educativa non può prescindere da una tensione deistituzionalizzante. Questo significa lavorare non solo per migliorare le condizioni di detenzione, ma per decostruire l'idea stessa di detenzione come unica risposta ai conflitti sociali. In tal senso, l'educazione può diventare uno strumento di trasformazione radicale, orientato a immaginare alternative basate sulla giustizia trasformativa, sulla

cura collettiva e sulla redistribuzione delle risorse e delle opportunità. Se il carcere è il prodotto di una società che normalizza la violenza istituzionale e la segregazione, allora educare alla liberazione significa anche educare alla possibilità di un mondo in cui il carcere non sia più necessario. Aprendo gli orizzonti all'utopia, è dunque possibile pensare che: se mettiamo in discussione i modelli di potere che vengono esercitati negli ambienti familiari, collettivi e sociali; se mettiamo in dubbio il fatto che per mantenere l'ordine nelle città e tra gli Stati sia necessario un esercito armato (così come nelle relazioni sia legittimo l'utilizzo della violenza, con o senza armi); se liberiamo la scuola e il lavoro da prassi depositarie e orientate alla produzione a favore di pratiche collaborative e orientate al benessere di tutti; se pensiamo ad una giustizia che si mantiene grazie ad un'idea di cura integrale e non alla punizione, avremmo ancora bisogno del carcere così com'è? Lavorare nell'istituzione carceraria con in mente la deistituzionalizzazione significa soprattutto richiedere, organizzare e promuovere la partecipazione attiva e collettiva delle persone dentro e fuori dal carcere.

Riferimenti bibliografici

Annamma S.A., Connor D.J. e Ferri B.A., *DisCrit: Disability studies and critical race theory in education*, Teachers College Press, New York 2022.

Anzaldúa G., *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (3rd ed.), Aunt Lute Books, San Francisco 2006.

Anzaldúa G. e Moraga C., *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Kitchen Table: Women of Color Press, New York 1983.

Bertolini P. e Caronia L., *Ragazzi difficili*. FrancoAngeli, Roma 2015.

Bruner J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 2005.

Canevaro A., *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una*

pedagogia istituzionale, Erickson, Trento 2023.

Demetrio D., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Roma 2012.

Dias Vieira A. e Ciuffoletti S., *Reparto D: un tertium genus di detenzione? Case-study sull'incarceramento di persone transgender nel carcere di Sollicciano*, in "Rassegna Penitenziaria e Criminologica", 1, 2015, p. 170.

Collins P.H., *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Routledge, New York 1991.

Crenshaw K., *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*, in "University of Chicago Legal Forum", 1, 1989, pp. 139-167.

Decembrotto, L., *Adultità fragili, fine pena e percorsi inclusivi*, FrancoAngeli, Trento 2020.

Fabini G., *Internal bordering in the context of undeportability: Border performances in Italy*, in "Theoretical Criminology", 23(2), 2019, pp. 175-193.

Fabini G., *Polizia e migranti in città. Negoziare il confine nei contesti locali*, Carocci, Roma 2022.

Federici S., *Re-enchanting the world: Feminism and the politics of the commons*, Verso, New York 2021.

Fraser N., *Recognition or redistribution? A critical engagement with feminist debates on justice*, Verso, New York 2016.

Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2016.

Guillaumin C., *Racism, sexism, power and ideology*. Routledge, New York 1993.

Lorde A., *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Penguin Classics, London 2020.

Michell D., *Disability, globalization and human rights*, Routledge, London 2017.

Rodriguez D., *Forced Passages: Imprisoned Radical Intellectuals and the U.S. Prison Regime*. University of Minnesota Press, Minneapolis 2014.

Sears R., *Handbook of critical disability studies*, Routledge, New York 2012.

Sen A., *The Idea of Justice*, Harvard University Press, Cambridge 2009.

Spivak G.C., *Can the Subaltern Speak?*, Columbia University Press, New York 2004.

Verges F., *Un femminismo decoloniale*, Ombre corte, Verona 2021.

Zizioli E., *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*, FrancoAngeli, Trento 2021.

GIULIA DE ROCCO è attivista lesbica e ricercatrice in ambito educativo. Nella sua ricerca si occupa di carcere, interrogandosi sulle pratiche educative che ne incoraggiano il superamento. Nel suo attivismo e nel suo lavoro, si è occupata delle lotte che intersecano le oppressioni di genere con l'abolizione del carcere, le migrazioni e le condizioni di marginalizzazione sociale.