

Italian Journal of Special Education for Inclusion

VII

n. 1

2019

Italian Journal of Special Education for Inclusion

Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.)

anno VII | n. 1 | giugno 2019

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 40,00 • Estero euro 60,00 • online 20,00

Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 10,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, sul sito www.sipesjournal.it può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.sipesjournal.it

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce

tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – info@pensamultimedia.it

Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

Iscritta al n. 9 del Registro della Stampa del Tribunale di Lecce il 14 maggio 2013

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di **GIUGNO 2019**

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni:
sipesjournal@pensamultimedia.it / 06.57334093

PROCEDURA DI REFERAGGIO

Gli articoli pervenuti sono sottoposti a un procedimento di referaggio che prevede giudizi indipendenti da parte di due studiosi italiani e stranieri di riconosciuta competenza. I giudizi sono espressi secondo quanto previsto a livello nazionale e internazionale e sono comunicati agli autori unitamente alle eventuali indicazioni di modifica che gli stessi devono accettare ai fini della pubblicazione. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori abbiano espresso parere positivo. In caso di giudizi fortemente contrastanti ci si avvale di un terzo revisore.

Il Comitato dei Referee coincide con il Comitato Scientifico. Il Board, tuttavia, si avvale anche di ulteriori Referee che saranno resi noti nel primo numero dell'annata successiva.

DIRETTORE RESPONSABILE

Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

COMITATO SCIENTIFICO

Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia, Spagna)
Serenella Besio (Università della Valle D'Aosta)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Andrea Canevaro (Università di Bologna)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Piero Crispiani (Università di Macerata)
Armando Curatola (Università di Messina)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Lucia De Anna (Università del Foro Italico, Roma)
Carlo Fratini (Università di Firenze)
Maria Antonella Galanti (Università di Pisa)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca)
Catia Giaconi (Università degli Studi di Macerata)
Karen Guldborg (University of Birmingham, GB)
Elias Kourkoutas (Università di Rethymno, Creta)
Dario Ianes (Università di Bolzano)
Franco Larocca (Università di Verona)
Michele Mainardi (SUPSI, Svizzera)
Pasquale Moliterni (Università Foro Italico, Roma)
Margherita Merucci (Università Cattolica de Lyon, Francia)
Pilar Orero (Universitat Autònoma de Barcelona, Spagna)
Marisa Pavone (Università di Torino)
Eric Plaisance (Università Paris V, Parigi, Francia)
Béla Pukánszky (University of Budapest, Ungheria)
Robert Roche Olivar (Universidad de Barcelona, Spagna)
Marina Santi (Università di Padova)
Joel Santos (Universidade de Lisboa)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Antonella Valenti (Università della Calabria)
Darja Zorc-Maver (University of Ljubljana, Slovenia)

BOARD

Fabio Bocci (Università Roma Tre)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Lucia De Anna (Università del Foro Italico, Roma)

COMITATO DI REDAZIONE

Alessia Cinotti (Università di Bologna)
Alessio Covelli (Università del Foro Italico, Roma)
Barbara De Angelis (Università Roma Tre)
Diego Di Masi (Università di Padova)
Daniele Fedeli (Università di Udine)
Andrea Fiorucci (Università del Salento, Lecce)
Valeria Friso (Università di Bologna)
Simona Gatto (Università di Messina)
Elisabetta Ghedin (Università di Padova)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Francesca Salis (Università di Urbino)
Elena Zanfroni (Università Sacro Cuore Milano)
Antioco Luigi Zurrù (Università di Cagliari)

PAOLA AIELLO
GIANLUCA AMATORI
LAUUURA ARCANGELI
DIMITRIS ARGIROPOULOS
ROSA BELACICCO
NICOLE BIANQUIN
FABIO BOCCI
ELENA BORTOLOTTI
ALESSIA CINOTTI
FELICE CORONA
BARBARA DE ANGELIS
HEIDRUN DEMO
DIEGO DI MASI
CATIA GIACONI
ROBERTO DAINESE
FILIPPO DETTORI
DANIELE FEDELI
ANDREA FIORUCCI
VALERIA FRISO
ANTONELLA GALANTI
PATRIZIA GASPARI

ELISABETTA GHEDIN
INES GUERINI
MARIA VITTORIA ISIDORI
SILVIA MAGGIOLINI
HELENA MESQUITA
ANNALISA MORGANTI
ANTONELLO MURA
LOREDANA PERLA
MARIANNA PICCIOLI
STEFANIA PINNELLI
AMALIA RIZZO
FRANCESCA SALIS
PATRIZIA SANDRI
MOIRA SANNIPOLI
MARIANNA TRAVERSETTI
ALESSADNRO VACCARELLI
SIMONE VISENTIN
ELENA ZANFRONI
UMBERTO ZONA
ANTIOCO LUIGI ZURRU

7	Editoriale
Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018 La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia	
13	SILVIA MAGGIOLINI, DANIELA BULGARELLI Presentazione della sezione speciale
17	DIEGO DI MASI, GIOVANNA MIOLLI La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: una riflessione a partire dal pensiero di Hegel • Activity Theory for Inclusive Education: A Reflection Conducted from Hegel's Thought
29	MABEL GIRALDO Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche • Towards a definition of the self-determination construct in special pedagogy. Conceptual lines and philosophical intersections
43	ISABELLA PESCARMONA Per includere tutte le diversità. Una prospettiva etnografica su identità e differenza nei contesti scolastici • To include all diversities. An ethnographic perspective on identity and difference in school contexts
55	MOIRA SANNIPOLI Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo • For a new culture of needs. Inclusive devices and practices in dialogue
67	ARIANNA TADDEI La pedagogia speciale tra sguardi filosofici e pratiche metodologiche: prospettive emancipatorie • Special Pedagogy between philosophical looks and methodological pragmatisms: emancipatory perspectives
79	ALESSANDRA M. STRANIRO Per una pedagogia militante. Il pensiero di Gramsci a confronto con la Pedagogia Speciale • For a militant pedagogy. The thought of Gramsci faced with the Special Pedagogy
91	ELEONORA ZORZI, DONATELLA CAMEDDA, MARINA SANTI Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative • Between Improvisation and Inclusion: a "polyphonic" profile for educational professionals
Riflessione teorica (a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)	
101	WERNER BRILL Die Situation der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Deutschland. Entstehung – Entwicklung – aktueller Stand und Probleme (invited paper) • The integration of children with disabilities in german schools: origin - development - current state and problems
121	VALERIA FRISO, LUCA DECEMBROTTO La Pedagogia dell'inclusione e le sfide del diritto al lavoro in carcere • Inclusive pedagogy and challenges of the right to work in prison

		Revisione sistematica (a. meta-analisi; b. Evidence Based Education)
137	CECILIA MARCHISIO, NATASCIA CURTO Intermediate results of the application of an evidence-based method: the Work Intellectual Disability Environment • Risultati intermedi dell'applicazione di un metodo basato sull'evidenza: l'ambiente di lavoro nella disabilità intellettiva	
155	PAOLA AIELLO, FILOMENA GRILLO, IRENE RUSSO, EMANUELA ZAPPALÀ, MAURIZIO SIBILIO Group-based Early Start Denver Model and preschools. An educational model for pupils with Autism Spectrum Disorder • Denver Early Start e prescuola. Un modello educativo per gli alunni con il disturbo dello spettro autistico	
		Esiti di ricerca (a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie)
171	MARIA VITTORIA ISIDORI, MARTA PROSPERI Lo screening dei prerequisiti dell'apprendimento e il loro potenziamento. Una indagine nella scuola dell'infanzia nell'ottica della didattica inclusiva • Screening of the prerequisites of learning and their enhancement. A survey in kindergarten for an inclusive teaching	
189	ILARIA FOLCI, SILVIA MAGGIOLINI, ELENA ZANFRONI, LUIGI D'ALONZO La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno. Esiti di una ricerca nel territorio varesino • The differentiated classroom: an educational and transformative research project in the territory of Varese (Italy)	
217	CARMEN PALUMBO, ANTINEA AMBRETTI, STEFANO SCARPA Esperienze motorie, sportive e disabilità • Physical, Sport Activities and Disability	
233	FABIO BOCCI, INES GUERINI, MARIA VITTORIA ISIDORI Sessualità e disabilità. Una esperienza di formazione-ricerca intorno al tema dell'Assistente sessuale • Sexuality and disability. A training-research experience about the figure and the role of the Sexual assistant	
		Altri temi
251	FABIO OLIVIERI Il tirocinio formativo per l'educatore socio-pedagogico: uno strumento di crescita professionale • The training internship for the socio-pedagogical educator: a tool for professional development	
		Recensioni
269	INES GUERINI Recensione al volume, C. Imprudente (in collaborazione con E. Papa), Da geranio a educatore. Frammenti di un percorso possibile	
271	MELCHIORRE SALADINO Recensione al volume, D. Marín e I. Fajardo (a cura di), Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	

La Pedagogia dell'inclusione e le sfide del diritto al lavoro in carcere

Inclusive pedagogy and challenges of the right to work in prison

Valeria Friso

Università di Bologna / valeria.friso@unibo.it

Luca Decembrotto

Università di Bologna / luca.decembrotto@unibo.it

This paper aims to provide a general overview of the actors and factors involved in employment rights in prison. It analyses some current challenges and it proposes possible scenarios. In particular, work and vocational training are taken into consideration as fundamental elements for the process of social inclusion that aim to promote a constructive social participation and allow the construction or reconstruction of a network of relationships in the territory. This theme is anchored in a pedagogical study that focuses on some strategic issues: the assumption of a holistic perspective inspired by the life project; the functions of work in prison as a humanizing element; the commitment to accompany people in the construction of a multiple identity.

The attempt is to offer an articulated vision, never hiding the problems and identifying possible growth itineraries at the same time. The paper aims to highlight the work as one of these itineraries, also showing the major critical issues related to the Italian detention system.

Keywords: rights, prison, work, inclusion, education

abstract

Riflessione teorica

121

(a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)

I due autori hanno progettualmente condiviso il tema trattato. Tuttavia, si specifica che Luca Decembrotto ha stilato i §§ 2, 5 e Valeria Friso ha stilato i §§ 1, 3, 4.

1. Introduzione

La Pedagogia dell'inclusione mira a sviluppare la riflessione sull'educazione e sulla formazione delle persone con bisogni educativi speciali, proponendo azioni e riflessioni spesso inedite a domande attuali. Nel lavoro pedagogico è importante che questo avvenga anche attraverso un *agire* nel quale gli obiettivi prioritari dell'educazione inclusiva si riconoscono in tutte quelle azioni che tendono a garantire un uguale diritto per tutti a un'educazione di qualità, a vantaggio di chi ha più bisogno (Canevaro, 2008). In questo senso, deve "occuparsi dell'educabilità di persone che spesso la società ha marginalizzato, ha escluso, ha segregato" (d'Alonzo, 2003, p. 13), come nel caso delle persone private della libertà personale e reclusi all'interno degli istituti di pena.

La riflessione di questo contributo propone di andare verso la costruzione di una pedagogia integrata che sia capace di interrogarsi sia sulle problematiche generali, sia sulle differenze individuali, promuovendo l'inclusione anche in contesti storicamente nati per escludere e marginalizzare una parte della collettività, come quello detentivo.

2. Formazione professionale e lavoro in carcere

L'attuale Ordinamento penitenziario (L. 354/1975) dispone un trattamento del condannato in grado di rispondere ai suoi bisogni particolari attraverso due strumenti (art. 13 O.P.): l'osservazione scientifica della personalità del condannato¹ ("per rilevare le carenze fisiopsichiche e le altre cause del disadattamento sociale") e la pianificazione/attuazione di un programma di interventi e opportunità, finalizzato alla rimozione o al contenimento delle cause di disadattamento sociale e, in forza di ciò, al reinserimento sociale della persona privata della libertà. Il trattamento rieducativo dei condannati, da non confondersi con il trattamento penitenziario rivolto a tutti i detenuti, è svolto "avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia" (art. 15 O.P.). Questi vengono chiamati elementi del trattamento e non contenuti del trattamento, come nel precedente ordinamento penitenziario del 1931², poiché gli elementi trattamentali indicati dalla legge non esauriscono le possibilità di promozione umana del detenuto, richiesta costituzionalmente dalla finalità rieducativa (art.

- 1 Non di rado l'attività dei funzionari giuridico-pedagogici (ex educatori penitenziari) è assorbita dalla fase dell'osservazione, utile a rispondere ad una serie di istanze pratiche, giuridiche e burocratiche, più che dalla pianificazione del programma di trattamento. Vi è, infatti, la necessità di redigere continue relazioni di sintesi (prodotte a seguito dell'attività osservativa) necessarie ai Tribunali di sorveglianza per poter orientare le proprie decisioni in merito alla concessione o alla revoca delle misure alternative alla detenzione (affidamento in prova al servizio sociale, detenzione domiciliare, semilibertà e liberazione anticipata), a scapito di un ragionamento più ampio, educativamente orientato alla relazione con la persona e allo sviluppo del suo reinserimento sociale non in chiave esclusivamente giuridica.
- 2 Regio Decreto n. 787/1931, "Regolamento per gli istituti di prevenzione e pena".



27 Cost.), né la costringono in un percorso obbligato come invece accadeva con il precedente trittico di attività esclusive ammesse in carcere, attraverso cui esercitare la rigida disciplina detentiva: obbligo al lavoro, obbligo all'istruzione civile e obbligo alle pratiche religiose. Tutto il resto era proibito e severamente punito. Con l'Ordinamento penitenziario del 1975, al contrario, sono state riconosciute sia la multidimensionalità dell'essere umano, sia la necessità di individualizzazione (o personalizzazione) i percorsi a lui rivolti, elaborando un modello di trattamento rivolto a tutti i soggetti sottoposti a misure privative della libertà come "offerta di interventi diretti a sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali" (art. 1, comma 1 DPR 230/2000). La detenzione e la conseguente perdita della libertà personale non fanno in alcun modo decadere la dignità e i diritti fondamentali, personali e sociali, della persona detenuta, così come lo Stato non viene sollevato dall'impegno a promuovere il principio di uguaglianza sostanziale di ogni cittadino, anche fra coloro che sono privati della libertà. Questo è lo spazio costituzionale entro cui dovrebbe essere promosso ogni trattamento rieducativo.

In questo articolo sono presi in considerazione il lavoro e la formazione professionale come elementi fondamentali per il processo di inclusione sociale (Decembrotto, 2017), interventi finalizzati a promuovere un processo di cambiamento di tutto ciò che ostacoli la costruttiva partecipazione sociale e permetta la costruzione o ricostruzione di un tessuto relazionale nel territorio.

L'offerta formativa in carcere (art. 19 O.P.) si può sviluppare su almeno tre piani: la formazione scolastica, inclusi gli studi universitari (Friso, Decembrotto, 2018), la formazione professionale promossa dagli organismi di formazione accreditati e la formazione culturale più ampia, composta da proposte in genere orientate a un approccio educativo non formale (es. il teatro, l'autobiografia, la scrittura...) e trasversalmente sostenute dal terzo settore. Questo ventaglio di possibilità e opportunità si collega certamente al concetto di *lifelong learning*, un'idea di educazione sviluppata durante l'intero arco della propria vita, ma anche a quello di *lifewide learning*, un'idea di educazione sviluppata in tutti i contesti della vita, incluso quello detentivo e in momenti informali o non formali vissuti al suo interno. Si parla così della possibilità di trasformare il tempo della pena in tempo dell'apprendere (Zizioli, 2014), in quanto vengono riconosciute al processo formativo un'azione trasformativa (Zizioli, 2014) e un'azione emancipatoria (Benelli, 2008; Benelli, 2012) della persona, a patto che questo processo sia proposto e non imposto. Questo aspetto, tuttora faticosamente messo in pratica, è in contrasto con "vecchie" idee ancora radicate all'interno del sistema penitenziario, "orientato verso un'istruzione paternalistica, con valenza coattiva, che inibiva la crescita individuale della persona reclusa, imbrigliandola nelle regole ideologiche che le venivano imposte" (Brunetti, 2005, p. 277-278). Ciò che si vuole realizzare è, al contrario, un vero e proprio processo di *empowerment*³ (Zizioli, 2014) basato sull'istruzione come diritto (art. 34 Cost.), non piegato a modalità funzionali tipiche del carcere vissuto quotidianamente.

3 Il concetto di *empowerment* racchiude in sé almeno due livelli di significato: è tanto un orientamento valoriale per il lavoro nella comunità, quanto un modello teorico per comprendere i processi di controllo e di influenza sulle decisioni che riguardano la vita (*self-empowerment* o

Il lavoro rientra tra gli elementi trattamentali che possono alimentare l'*empowerment* della persona privata della libertà, al contrario di quanto accadeva in passato quando il lavoro era interpretato come un contenuto della pena, allo stesso tempo coercitivo, afflittivo e normalizzante. Il fine del lavoro, sia esso svolto internamente (intramurario) presso l'Amministrazione penitenziaria o imprese terze *profit* o *nonprofit*, sia esso svolto esternamente (extramurario) attraverso l'accesso a misure alternative alla detenzione (con semilibertà o con lavoro all'esterno per art. 21), è il medesimo: favorire una preparazione professionale adeguata alle normali condizioni lavorative attraverso un lavoro qualificato, per agevolare il reinserimento sociale del detenuto (art. 20 O.P.), mediante una professionalità spendibile nel mercato del lavoro.

La centralità del lavoro e della formazione nel percorso di reinserimento sociale, nella promozione dei valori costituzionali e nel sostegno ai possibili processi di cambiamento, si scontrano con una realtà del tutto differente. Sebbene in termini assoluti il numero dei detenuti lavoratori (chiamati "detenuti lavoranti") sia sempre aumentata fino al 2017, questi sono percentualmente diminuiti, all'aumentare del numero dei detenuti presenti. I detenuti lavoratori sono scesi dal 34,46% del 1991 (10.700 su 31.053 detenuti presenti) al 29,53% del 2018 (17.614 su 59.655 presenti), con un calo dei lavoratori non alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria sul totale che negli ultimi due anni è passato da 2.771 del 2016 a 2.386 del 2018, secondo i dati del Ministero della Giustizia⁴. Da anni circa l'85% dei detenuti lavoratori è alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria, svolgendo quelli che venivano definiti lavori domestici (attività di manutenzione, cucina, lavanderia, di segreteria nella gestione dei conti correnti, nella scrittura dei reclami o di altri documenti per i detenuti analfabeti, nella gestione degli alimenti acquistati negli empori convenzionati e nelle biblioteche), da poco regolati secondo i rispettivi CCNL di categoria. Questi lavori, che costituiscono la quota predominante di lavoro a cui i detenuti possono accedere, pongono alcune evidenti criticità: la mancanza di professionalizzazione, la poca attenzione all'acquisizione di competenze spendibili nel mondo del lavoro, la mancanza di continuità nell'attività svolta e, tenendo presente il contesto fortemente istituzionalizzante, la priorità delle regole dell'istituto a discapito di quelle lavorative e, più in generale, la priorità delle istanze della polizia penitenziaria rispetto a quelle del detenuto lavoratore e del suo lavoro, subordinato a controlli e orari non sempre compatibili con il lavoro svolto. "Secondo quanto rilevato dall'Osservatorio di Antigone nel corso delle visite del 2018 sono ben 17 gli istituti (pari al 20%) in cui non ci sono lavoratori alle dipendenze di soggetti diversi dall'amministrazione" Antigone (2019).

empowerment psicologico/individuale), il funzionamento organizzativo (*empowerment* organizzativo) e la qualità della vita comunitaria (*empowerment* di comunità) (Zimmerman, 2000). Questa seconda accezione implica che con il termine *empowerment* si indichi sia il processo per raggiungere un risultato, sia il risultato di quel processo, entrambi riguardanti l'aumento del livello di consapevolezza del proprio potenziale, della capacità di autodeterminarsi e dell'acquisizione di potere da parte di un individuo o di un gruppo/comunità.

4 Serie storica semestrale degli anni: 1991 – 2018.



Quanto è importante la finalità di reinserimento sociale in questo approccio al lavoro? Sicuramente bisogna distinguere ciò che viene svolto all'esterno del carcere, in misura alternativa, per un numero esiguo di persone, con una possibile progettualità post detentiva, da ciò che viene svolto all'interno delle mura, dove lo scenario cambia radicalmente, nonostante la presenza di alcune imprese. Queste ultime portano con sé un'organizzazione del lavoro diversa da quella dell'Amministrazione penitenziaria, richiedendo la stabilità del lavoratore impiegato, a cui offrono formazione e strumenti professionalizzanti, sebbene rimangano soggette agli stessi limiti imposti ai lavori alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria. A differenza delle aziende esterne che effettuano un investimento sul futuro del detenuto, in previsione dell'uscita dal carcere, le aziende che investono all'interno del carcere solitamente recidono i vincoli contrattuali al termine della pena. In quest'ottica, al detenuto viene fornito non tanto un impiego in continuità, quanto un patrimonio di conoscenze e competenze apprese sul posto di lavoro, una professionalità maggiormente spendibile sul mercato e l'essersi misurato con una serie di abilità trasversali non scontate nei contesti coatti di privazione della libertà, come le competenze trasversali (leadership, autonomia, fiducia in se stessi, lavoro in gruppo, adattabilità, pianificazione, *problem solving* sul lavoro, apprendimento, capacità analitiche, gestione del tempo, comunicazione efficace, precisione sul lavoro svolto...) e le competenze per la vita (mantenere relazioni interpersonali, cordialità, abilità comunicative, saper prendere decisioni, *problem solving* in situazioni quotidiane, autocoscienza, resistenza allo stress...), in antitesi a quelle predominanti all'interno del carcere, apprese attraverso un processo di assimilazione chiamato *prigionizzazione*⁵, che si basano sull'adeguamento del detenuto ai costumi, alla cultura e al codice formale e informale esistenti in carcere (subcultura detentiva), attraverso cui si potenziano gli aspetti antisociali del soggetto detenuto (Santoro, 2004, p. 40).

Come evidenziato dagli Stati Generali sull'esecuzione penale⁶, la preparazione post-carceraria del detenuto rimane una delle più evidenti fragilità del sistema detentivo. Pertanto, in quella sede fu chiesto al legislatore di partire dal linguaggio detentivo in ambito lavorativo per "pulirlo" da una serie di termini ancora ambigui rispetto all'approccio detentivo al lavoro, per rendere quest'ultimo sempre più omogeneo a quanto succede nel mondo del lavoro esterno, promuovendo, in tal senso, la responsabilizzazione del detenuto non più obbligato o coinvolto in un lavoro "anomalo", ma responsabile della propria vita e del proprio futuro, alla pari di ogni altro cittadino. Deve essere cultural-

5 Dall'inglese "*process of prigionization*" proposto da Clemmer (2004).

6 Alla vigilia dei quarant'anni dell'Ordinamento penitenziario e a seguito della sentenza Torreggiani, con cui l'Italia è stata condannata dalla Corte europea dei diritti dell'uomo per trattamenti inumano e degradanti (CEDU, sent. 8 gennaio 2013), il Ministero della Giustizia ha promosso un'assemblea nazionale di funzionari penitenziari, magistrati, accademici ed esperti professionisti e volontari, chiamata Stati Generali sull'esecuzione penale (2016). I lavori dell'assemblea, svoltasi da maggio 2015 ad aprile 2016, sono stati divisi in 18 tavoli tematici che hanno affrontato in maniera critica molteplici aspetti dell'esecuzione penale detentiva o alternativa, le cui osservazioni e proposte sono confluite all'interno di un documento finale a libero accesso redatto da un comitato di esperti.

mente superato il concetto di lavoro come privilegio o parte di una punizione, quando si tratta di un lavoro sgradevole, promuovendolo, al contrario, come un ruolo indispensabile, possibile espressione – talvolta inedita – della propria identità.

3. Vita adulta e sguardo sociale

La pedagogia è chiamata ad interrogarsi su “quanto” e “come” lo sguardo sociale, che inevitabilmente influisce sull'autostima della persona, possa essere educato. Lo sguardo altrui, infatti, ha influenza sulle persone e sulla costruzione dell'identità. Quando le persone si trovano in situazione di possibile vulnerabilità e di esclusione sociale – disabilità, prigionia, ecc. – questo sguardo ha un peso ancora maggiore:

la diversità preoccupa, fa paura, provoca repulsione; molto spesso, infatti, i ragazzi disabili chiedono al proprio educatore: “perché mi guardano così?”. Gli occhi delle persone normali comunicano spesso sensazioni poco gradevoli, i soggetti con bisogni speciali capiscono molto bene gli sguardi di silenzi spesso imbarazzanti degli altri. La pedagogia speciale si occupa delle persone che sono oggetto di questi sguardi, riconosce la loro umanità ed educabilità ed opera di conseguenza per soddisfare i loro bisogni specifici e peculiar (d'Alonzo, 2003, p. 14).

126

Le rappresentazioni sociali hanno una chiara ripercussione sull'identità delle persone, poiché non permette di lasciar trapelare i tratti personali e peculiari di ciascuno, facendo prevalere un'immagine impoverita e stereotipata della persona (Friso, 2017a). Alcune barriere culturali che le persone vulnerabili si trovano ad affrontare possono essere radicate in rappresentazioni sociali anche lontane nel tempo. Per porsi come obiettivo una dimensione inclusiva occorre anche pensare in modo inclusivo, facendo propria una nuova rappresentazione di queste categorie, fondate soprattutto sul riconoscimento della centralità della persona, dei suoi diritti e dei suoi bisogni (Lepri, 2011). Le rappresentazioni sociali presenti nell'inconscio collettivo contribuiscono in maniera significativa alla formazione delle identità, alla promozione o meno della partecipazione sociale e alla costruzione degli ostacoli e delle facilitazioni del contesto.

Se una persona viene etichettata in modo assoluto e definitivo, non sarà in grado di emergere se non in relazione alla propria etichetta (disabile, povero, carcerato, ecc.). In questo caso si può parlare di “identità dolente”, dal momento che rischia di essere identificata con la propria vulnerabilità.

È per questo che chi opera con persone in situazione di marginalità deve essere consapevole che si può cominciare a superare la stessa emarginazione grazie alla conoscenza; si può favorire l'integrazione quando il timore e l'ignoranza vengono vinti da una cultura sociale ed educativa sempre più diffusa (Friso, 2017b). La stessa autoderminazione, che si può intendere “come la costruzione del proprio punto di vista e della propria visione su di sé, e sui fatti che accadono, e il suo utilizzo in tutte le situazioni di vita” (Friso, 2017b, p. 122) è presa in causa dallo “sguardo” sociale.



Potremmo dire che la presenza di persone marginali “interpella tutta la società sui grandi problemi della giustizia sociale e su quella dei diritti” (Goussot, 2009, p. 67).

Primo elemento per la costruzione di un’identità forte è, oltre al riconoscimento sociale, la capacità di ricoprire in modo attivo dei ruoli sociali. Ovviamente, l’identità è possibile solo grazie ai processi di interazione sociale; in tal senso, l’identità personale, nel suo aspetto sociale, viene a configurarsi come il risultato dell’interazione dei ruoli agiti.

L’attribuzione e l’assunzione di ruoli esercitano una forte azione psicologica, che favorisce la strutturazione dell’identità adulta e conduce anche all’inclusione sociale. Il ruolo, inoltre, è un fattore fondamentale dell’apprendimento, in quanto mette in atto ciò che viene appreso ed aiuta ad incrementare la componente motivazionale.

Bozuffi dice a tal proposito:

[...] sentirsi investito di un ruolo, percepirlo come socialmente valorizzato, sperimentare le aspettative mettendosi dal punto di vista dell’altro, prevederne la risposta, agire il ruolo e trovare conferme è un altro modo di rendere esplicito il circolo virtuoso che conduce tutti all’adulità (Bozuffi, 2006, p. 170).

Alcuni ruoli sociali come quelli che si assumono nei contesti di lavoro, di tempo libero, di abitare autonomo si rifanno a una condizione di adulità. Se nel ciclo di vita “normale” diamo per scontato il bisogno identitario, nelle condizioni di vulnerabilità ciò non avviene nello stesso modo e, in mancanza di un ruolo sociale valorizzante la persona stessa, c’è il rischio di difese identitarie che possono portare alla costruzione di un falso-sé (Montobbio, 1992).

L’esperienza ha indicato agli operatori (assistenti sociali, educatori, psicologi e tutte quelle figure professionali che, con diversi ruoli e compiti, ruotano attorno alle persone in situazione di marginalità) come l’inserimento della persona con disabilità in gruppi sociali adulti (ad esempio, l’ambiente lavorativo) abbia un forte effetto sulle rappresentazioni di sé stessi. Il ruolo lavorativo, in tal caso, conduce la persona ad acquisire competenze che modificano l’identità e le relazioni che si tessono durante il percorso di vita. In definitiva, l’inserimento lavorativo, attraverso l’azione psicologica che esercita il ruolo, concorre a strutturare l’identità adulta che permette di accedere a relazioni sociali adulte aperte all’inclusività. Ruoli, interpretazione, rappresentazioni: l’inclusione o l’esclusione dalla realtà restringe o aumenta le possibilità esistenziali di ciascuno, senza ampie distinzioni di vulnerabilità (Goussot, 2009).

A tal riguardo, Demetrio afferma: “[...] l’adulto è colui che, nelle sue funzioni educanti, è chiamato a farsi difensore civico del diritto di ognuno ad essere quel che è e sta diventando, ma anche del diritto-dovere di spingerlo a migliorarsi, a progredire, ad aumentare le proprie possibilità” (Demetrio, 2009). Identità adulta, quindi, non solo come ruolo con un significato per se stessi, ma anche in un rapporto di responsabilità verso l’esterno e verso gli altri: una spinta propulsiva al miglioramento e al continuo cambiamento.

Quando gli operatori hanno a che fare con persone marginali, però, possono correre il rischio di “sostituirsi” all’altro, scegliendo per lui e non lasciandolo libero

di agire nei vari contesti di vita quotidiani: tutto ciò trasforma l'altro in dipendente e dominato, imprigionandolo in una dimensione "presentistica" (Caldin, 2007).

È dalle prime interazioni con l'altro che ha inizio il percorso della formazione dell'idea di sé stessi e di confronto con l'esterno. L'identità personale, nel continuo processo di costruzione, ha bisogno di continuità nel tempo che stia alla base di cambiamenti impliciti nel progetto autorealizzativo. Bruner afferma:

L'identità personale e il concetto del Sé vengono acquisiti tramite l'uso della struttura narrativa, e la concezione della nostra esistenza come un unico insieme è compiuta per mezzo della comprensione della nostra vita come espressione di un'unica storia che si svela e si sviluppa. Ci troviamo nel flusso delle nostre storie e non abbiamo idea di come si concluderanno: siamo costantemente costretti a rivedere la trama della nostra vita a mano a mano che vi si aggiungono nuovi eventi. Il Sé quindi non è qualcosa di statico, o una sostanza, ma la configurazione degli eventi personali in un'unità storica che comprende non solo ciò che siamo stati, ma anche le anticipazioni di ciò che saremo (Bruner, 1997, p. 112).

Perciò, lo sviluppo del processo di un'identità corre parallelamente allo sviluppo dell'autostima lungo tutto l'arco della vita, in un percorso nel quale è particolarmente importante l'emergere della convinzione esplicita, da parte di ciascuno, circa il proprio ruolo di agente attivo ed efficace. In questa prospettiva, oltre che al senso di continuità ed unicità della propria identità, le capacità progettuali sembrano correlate in maniera consistente anche alle convinzioni che le persone vanno progressivamente elaborando circa le proprie capacità e strategie di autoefficacia e autodeterminazione.

128

Un luogo principe per gli adulti in cui porsi questi come obiettivi è senza dubbio il contesto lavorativo. L'attività lavorativa, infatti, è un possibile ponte per riconoscersi adulti, per svolgere delle attività autonomamente rispetto alla famiglia, per sentirsi importanti con e per altre persone. È la possibilità di scegliere priorità, organizzazione e strumenti per la propria realizzazione. Per molte persone il mondo del lavoro così inteso è un contesto in cui, per la prima volta, possono essere d'aiuto ad altri, possono scoprire gradualmente quale/i mansioni prediligono, possono riuscire a eseguire lavorazioni grazie alla creazione indispensabile di ausili che vanno a valorizzare le loro risorse.

Se questo risulta valido probabilmente per tutti, e ancora di più assume un significato per le persone in situazione di marginalità, quanto valore può assumere per chi è in carcere? Diverse testimonianze di detenuti e di ex detenuti (Vezzadini, 2017; Trentini, Gronchi, 2018), con parole alle volte semplici ma piene di *pathos*, indicano nell'attività lavorativa quel luogo che ha permesso loro di avere un'alternativa al presente caotico, ma anche al futuro incerto. Il significato che viene ad assumere l'impegno lavorativo travalica il presente e il futuro dando un'occasione concreta per dare una nuova opportunità di "fare i conti" anche con il proprio passato.



4. Lavoro come esperienza umanizzante

La condizione lavorativa della persona, quale tratto caratteristico della persona adulta, è stato al centro dell'attenzione del legislatore italiano fin dalla Costituzione della Repubblica il cui incipit è proprio "l'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro" (art. 1 Cost.). Viene poi ribadito come il lavoro non sia un semplice "accessorio" per la persona, ma sia un vero e proprio diritto: "la Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto" (art. 4 Cost.).

Il lavoro, che produca beni o conoscenze o servizi, ha molteplici funzioni nella vita della persona adulta tra cui quella di permettere di partecipare a scopi sociali, aspetto particolarmente importante in quanto va proprio ad agire su una delle dimensioni caratterizzante l'adulità della persona: la partecipazione. Alcuni autori arrivano addirittura ad affermare il *primato del servizio sociale* (dell'attività lavorativa) sul profitto⁷. A livello interpersonale, il lavoro si pone come luogo di incontro favorito dallo stare insieme, che consente di mettere in atto dinamiche comunicative e affettivo-emozionali, di sviluppare capacità relazionali e di riconoscersi in interazioni significative (Cottini, 2013, p. 156). "Il lavoro si muove tra pratiche di istinto umano e come destino dettato dalla società". Così afferma Regni (2007, p. 19) nel suo contributo, per indicare l'importanza del ruolo lavorativo in termini sia personali che sociali per ogni persona.

Sicuramente "il lavoro è una realtà propria dell'uomo, con la quale egli domina e trasforma la natura circostante, la piega al servizio della sua vita. Quale esperienza specifica della persona, esso partecipa delle sue ricchezze spirituali e delle sue forze fisiche" (Galli, Bruno, 2000, p. 31). Per lavoro, però, si intende una tensione verso un obiettivo e un'attività, in cui è presente sia l'aspetto di costrizione sia quello di autorealizzazione. Spesso il lavoro determina il ruolo sociale di una persona regolando molte interazioni sociali definendo anche lo status sociale (Friso, 2013).

Come sottolinea Lepri: "il lavoro, pur con il suo rinnovato carico di ambiguità, rimane elemento centrale nella vita delle persone. È una esperienza, quella del lavoro, a cui veniamo preparati e che aneliamo di ottenere" (Lepri, 2009, p. 17).

La costruzione di un'identità positiva e attiva è quanto mai complessa quando ci la persona appartiene a categorie le cui rappresentazioni sociali spesso attanagliano in un presente senza storia. Se poi portiamo la riflessione nell'ambito del lavoro, dove il paradigma è quello della produttività, efficienza e flessibilità, non possiamo far altro che escludere da quest'area i soggetti più "deboli". Eppure, filosofi come Nussbaum affermano che la cosa è possibile, a patto di partire dal principio dell'eguaglianza:

[...] per garantire l'eguaglianza occorre tenere conto delle differenze che esistono anche nelle capacità [...]. Il concetto di fondo è proprio quello di sapere se queste persone hanno il diritto alla cura, all'accompagnamento

7 Per un approfondimento di questa corrente di pensiero si rimanda all'opera di Mounier E., *Dalla proprietà capitalista alla proprietà umana*, 1947, Brescia, Gatti.

e ad avere una vita umanamente dignitosa, cioè nell'essere rispettate nel loro modo di essere. La questione che si pone è di sapere ciò che rende dignitosa l'esistenza umana. [...] Non è necessario essere produttivi per ottenere il rispetto degli altri: abbiamo diritto al sostegno della dignità del nostro stesso bisogno umano [...] la produttività è necessaria e anche vantaggiosa, ma non è il fine della vita sociale (Nussbaum, 2007, p. 178).

È chiaro a tutti, però, che l'identità adulta è connotata in maniera molto forte dalle esperienze lavorative, che permettono una maggiore partecipazione alla vita sociale. Il lavoro, infatti, rappresenta una delle dimensioni principali dell'età adulta, in cui ogni individuo è inserito in relazioni fondate su una reciproca responsabilità e questo significa che anche la persona svantaggiata può portare un valore aggiunto nella società. Inoltre, il raggiungimento dello status di lavoratore è connotato da un'importante valenza sociale poiché rappresenta il possesso di capacità e di una definita maturità (Friso, Caldin, 2014).

È possibile, dunque, affermare che nella cultura occidentale il lavoro rappresenta un elemento di valore e determina il grado di inserimento sociale all'interno di un dato contesto, nonché il proprio ruolo e la propria identità – dunque riveste un'importante funzione di riconoscimento sociale dove spesso il “chi sei” va a tradursi in “che lavoro fai”.

Inoltre, “il lavoro ha di per sé un contenuto riabilitativo: partecipare a un'opera di costruzione vuol dire per me essere “normale”, un adulto come gli altri, che non ha quindi bisogno innanzitutto di essere protetto, ma messo nelle condizioni di agire” (Gheno, Bolis, 2005, p. 217). La pedagogia è chiamata ad agire in modo diretto in quest'ambito in quanto “il lavoro può essere infatti un grande contenitore per la crescita [...] a condizione però che la fatica che questa esperienza richiede sia compatibile con le condizioni fisiche e psicologiche del soggetto” (Montobbio, Lepri, 1993).

Il significato attribuito al lavoro è evoluto nel corso della storia e oggi sembra richiamare la necessità di una nuova definizione. Infatti, se nelle società tradizionali voleva riferirsi esclusivamente alla necessità di sopravvivenza, nel mondo contemporaneo possiamo considerare altre variabili, come afferma lo stesso Human Development Report del 2015:

Nella prospettiva dello sviluppo umano, la nozione di lavoro è più ampia e profonda di quella riferita ai soli posti di lavoro o di impiego. Il lavoro fornisce reddito e sostiene la dignità umana, la partecipazione e la sicurezza economica [...] Il legame tra lavoro e sviluppo umano è sinergico. Da una parte, il lavoro migliora lo sviluppo umano, fornendo redditi e mezzi di sussistenza, riducendo la povertà e garantendo una crescita equa, dall'altra lo sviluppo umano migliora le condizioni di salute, le conoscenze, le competenze, aumenta il capitale umano e amplia opportunità e le scelte (ONU, 2015, p. 3).

Al fine di favorire la più ampia forma di inclusione sociale, risulta fondamentale parlare di inserimento nel mondo del lavoro, secondo una logica di riconoscimento di tale diritto e come strumento di *self-empowerment*. Ciò consente di poter accedere a numerose dimensioni di vita e, dunque, di sperimentarsi in più ruoli acquisendo un maggior grado di autonomia, nonché



la capacità di sapersi proiettare verso una dimensione futura. Il lavoro, così inteso rappresenta un ambito che possiamo far rientrare nel concetto di *vita activa* proposto da Hannah Arendt (1989), che richiama l'essere in azione. Secondo quanto teorizzato dalla studiosa, il concetto di "attività" deve necessariamente essere connesso con il progetto di vita della persona e con le possibilità date dal contesto per poterlo esprimere pienamente. In questa prospettiva, il significato del lavoro per persone svantaggiate si traduce nella possibilità di creare qualcosa che, grazie a un'esperienza diretta mobiliti risorse che, altrimenti, rischierebbero di restare inutilizzate (Friso, 2017b, p. 108).

Il lavoro, come lo definisce Regni, rappresenta "una forma di conoscenza non teorica, legata cioè non alle parole o ai precetti, che ha a che fare solo con la pratica, con l'azione [...] che è piuttosto simile al *know how*, al sapere-come" (Regni, 2007, p. 67). È una forma molto concreta di apprendimento, che si avvantaggia di tutti i contributi della percezione sensibile come anche della dimensione corporea.

Ma le azioni che vengono espresse in un'attività lavorativa non riguardano esclusivamente la mansione in sé, perché imparare a lavorare significa anche saper introiettare le regole e le norme sociali che caratterizzano il mondo del lavoro. Significa, ad esempio, essere consapevoli che la presenza degli stati affettivi interferiscono in modo evidente sull'apprendimento stesso della mansione. Se, dunque, parallelamente vi è un processo di responsabilizzazione e un accompagnamento al contatto con una realtà esterna concreta, allora saranno più facilmente possibili introiezioni di un ruolo lavorativo e verranno evidenziate sempre meno le possibili difficoltà relazionali.

Inoltre, il significato del lavoro per persone che hanno uno svantaggio si traduce anche nella possibilità di creare qualcosa di nuovo con la mente, il corpo e i desideri, che esperienze psichiche precedenti potrebbero aver paralizzato, impoverito e reso inerti. Lavorare può divenire, quindi, una leva positiva di fronte a una certa immobilità interiore. Il lavoro, in questo senso e in questo contesto, potrebbe essere definito proprio come la capacità di trasmettere, in quello che si fa, una traccia del proprio mondo personale. Un lavoro quindi può, in vari gradi, arricchire e migliorare la vita psichica.

Va ricordato che il lavoro ha forti ricadute in termini identitari, perché richiede una ridefinizione dell'immagine di sé. Si tratta di una concreta transizione verso il mondo degli adulti e di acquisizione di responsabilità maggiori che richiedono un forzoso distacco dall'immagine infantile e di protezione familiare, o da quella di persona da riabilitare. Si rivelano essenziali le esperienze lavorative e i vissuti emotivi sperimentati al suo interno, proprio per comprendere e riconoscersi come lavoratori, dove non si è assistiti, ma aiutati a partecipare, dove non vi è più solo una dimensione ludica, ma si inizia a gestire il proprio tempo libero (Cottini, 2013). Inoltre, guardando al fattore relazionale presente nel lavoro, si può rilevare come vi sia un cambiamento dello status da persona svantaggiata a lavoratore, in modo tale che il focus dell'attenzione non verrà posto sulla differenza di status o sui limiti, ma sulle competenze di lavoratore, con un futuro aperto e ricco di possibilità.

Infatti, il lavoro si presenta anche come risposta a un bisogno di socialità e di partecipazione, contro i rischi di isolamento e di solitudine. Lavoro e socializzazione insieme costituiscono un processo che coinvolge in toto la

persona modificandone l'assetto delle strutture psicologiche attinenti alla sua identità personale (Buzzelli, Berarducci, Leonori, 2009).

Parlare di inserimento lavorativo conduce però, necessariamente, a interrogarci sui significati che a livello sociale e politico vengono attribuiti al lavoro (Friso, 2013). Da qualche decennio, si è sviluppata una considerazione dell'impiego come fattore centrale per l'integrazione sociale, sia rispetto al funzionamento complessivo della convivenza sociale, sia rispetto alle richieste e alle esigenze di riconoscimento e partecipazione per la costruzione e lo sviluppo dell'identità soggettiva. Paradossalmente, questa centralità del lavoro si confronta con una situazione generale in cui si vanno modificando radicalmente le strutture della produzione, la loro organizzazione e le loro localizzazioni, in cui il lavoro tradizionalmente inteso è in progressiva riduzione. Il fatto che, almeno a livello culturale, cominci a radicarsi e a svilupparsi una concezione del lavoro che non si definisce unicamente come fonte di guadagno, ma come attività che va collegata a interessi e a prerogative individuali, che va costruita, che varia nel tempo, che può essere modellata e rimodellata nelle interazioni tra i soggetti e le organizzazioni, dà spazio e sostegno all'idea che nel sistema produttivo possano entrare persone con forti differenze soggettive.

L'idea che la situazione di lavoro non richieda, in modo assoluto e necessario, caratteristiche individuali molto specifiche per potersi adattare a essa implica la convinzione che sia necessario un adattamento dell'organizzazione, rispetto alle caratteristiche individuali delle persone. Questo nuovo modo di concepire il lavoro può creare una situazione che apre a nuove opportunità rispetto all'inserimento lavorativo e che permette di andare oltre quel pregiudizio individualistico (Kaneklin, 2000) che tende a ritenere che di fatto l'inserimento dipenda essenzialmente dalla persona e dalle sue caratteristiche, dalle sue competenze e capacità. Se in passato il lavoro era considerato in prevalenza nei suoi aspetti occupazionali e di reddito legati al reinserimento, ovvero rivolto principalmente a raggiungere un'autonomia economica e a un'indipendenza dalla famiglia, le prospettive odierne tendono a considerare e individuare il lavoro sia come riabilitazione (e, quindi, per le sue valenze terapeutiche), sia come reinserimento (e, quindi, come emancipazione personale e sociale).

5. Conclusioni

Il lavoro in carcere, quando coinvolge le imprese, riguarda perlopiù la cooperazione sociale, una particolare forma imprenditoriale finalizzata a promuovere l'inclusione sociale dell'intera comunità, compreso di chi vive una condizione di isolamento e potenziale esclusione dalla società, rivolgendo i propri servizi alle fasce più deboli della popolazione e/o includendo soci lavoratori svantaggiati all'interno dei propri servizi produttivi. "Le cooperative sociali hanno lo scopo di perseguire l'interesse generale della comunità alla promozione umana e all'integrazione sociale dei cittadini" (art. 1, L. 381/1991); pertanto hanno fuso elementi di imprenditorialità, come l'attenzione all'efficienza, il contenimento dei costi e la sostenibilità economica, con elementi di compartecipazione e solidarietà, come l'attenzione ai bisogni di tutti i cittadini o l'utilità sociale del



proprio operato, facendo prevalere i valori solidali e relazionali, a quelli meramente speculativi, in un delicato equilibrio (continuamente da aggiornare) tra mutualità interna ed esterna.

La figura del lavoratore (e socio) svantaggiato è la chiave che lega questo modello imprenditoriale con il contesto detentivo. “Si considerano persone svantaggiate gli invalidi fisici, psichici e sensoriali, gli ex degenti di istituti psichiatrici, i soggetti in trattamento psichiatrico, i tossicodipendenti, gli alcolisti, i minori in età lavorativa in situazioni di difficoltà familiare, i condannati ammessi alle misure alternative alla detenzione” (art. 3, L. 381/1991), i quali devono costituire almeno il 30% dei lavoratori della cooperativa. Per questi lavoratori sono previste agevolazioni fiscali, che compensino l’opera di inclusione lavorativa operata dalla cooperativa sociale, riconoscendo a quest’ultima non solo un valore sociale nell’abbattere gli stigmi sociali legati a quelle categorie di persone, ma anche reali costi maggiori legati al loro impiego. La legge Smuraglia (L. 193/2000) ha ampliato queste possibilità anche ad altre imprese pubbliche e private, *profit* e *nonprofit*, contendo i costi per i contributi e dando agevolazioni alle imprese; tuttavia la legge Smuraglia sembra non aver ancora prodotto risultati soddisfacenti, sia per la discontinuità delle risorse messe a disposizione dallo Stato, sia per la quantità di queste risorse, oltre che per l’interesse di alcune imprese rivolto più al finanziamento pubblico, che all’attività di impresa in carcere. Stando così le cose, ancora oggi si può affermare che il lavoro in carcere è un privilegio di pochi, come sostiene anche Antigone (2017). Promuovere il lavoro al suo interno significa affrontare alcune delle più impellenti criticità del sistema detentivo: contrastare il basso livello culturale dei detenuti, a partire dal grado di istruzione scolastica; fornire competenze lavorative specifiche e generali, oltre a quelle relazionali; superare i limiti imposti dall’organizzazione detentiva in tutte quelle situazioni che intralciano le ordinarie attività lavorative; contrastare quelle dinamiche che radicano la persona privata della libertà nel ruolo di detenuto, quasi non potesse averne altri. L’assunzione di una prospettiva ispirata al progetto di vita può contribuire ad affrontare queste sfide socio-educative in termini ampi, dilatando il campo delle esperienze a cui il soggetto privato della libertà può accedere e aspirare, pur tenendo conto dei limiti del contesto detentivo. Posto all’interno di uno scenario così esteso, il lavoro non sarà esclusivamente una delle possibili esperienze finalizzate ad agevolare il reinserimento sociale, dove acquisire “una preparazione professionale adeguata alle normali condizioni lavorative” (art. 20 O.P.), obiettivo di per sé già ambizioso, ma svolgerà anche una funzione umanizzante nella misura in cui sia privo di sfruttamento e orientato all’attribuzione di nuovi ruoli, poiché in grado di promuovere indirettamente la democratizzazione dell’intera società.

Riferimenti bibliografici

Antigone (2017). *Torna il carcere. XIII Rapporto sulle condizioni di detenzione*. In: <<http://www.antigone.it/tredicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione>> (ultima consultazione: 07/06/2018)

Antigone (2019). *Il carcere secondo la costituzione. XV Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. In <<http://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione>> (ultima consultazione: 07/06/2018)

- Arendt H. (1989). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Benelli C. (2008). *Promuovere formazione in carcere. Itinerari di educazione formale e non formale nei «luoghi di confine»*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Bozuffi V. (2006). *Psicologia dell'integrazione sociale. La vita di una persona con disabilità in una società plurale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1997). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Brunetti C. (2005) *Pedagogia penitenziaria*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane.
- Buzzelli A., Bernarducci M., Leonori C. (2009). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Caldin R. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Clemmer D. (2004). La comunità carceraria. In E. Santoro (ed.), *Carcere e società liberale* (pp. 210-225). Torino: Giappichelli.
- Cottini L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In A. Mura, A.L. Zurru, *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 154-156). Milano: FrancoAngeli.
- D'Alonzo L. (2003). *Pedagogia speciale*. Brescia: La scuola.
- Decembrotto L. (2017). Marginalità e inserimento sociale. L'intervento educativo a tutela dei soggetti vulnerabili nel percorso d'uscita dal carcere. *Studium Educationis*, 3, 65-73.
- Demetrio D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Friso V. (2013). Inclusione sociale, lavoro e capability. *Formazione & Insegnamento*, 1, 91-102.
- Friso V., Caldin R. (2014). Capability, work and social inclusion. *Procedia, Social & Behavioral Sciences*, 116, 4914-4918.
- Friso V. (2017a). Social representations of disability. In B. Saqipi, J. Vogrinc (eds.), *The prospects of reforming teacher education* (pp. 179-188). Prishtinë: Shtëpia Botuese Libri Shkollor.
- Friso V. (2017b). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini scientifica.
- Friso V., Decembrotto L. (eds.) (2018). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Galli N., Bruno M. (2000). *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita & Pensiero.
- Gelsomino G. (2018). *La luna del pomeriggio*. Sassari: Almanacco Gallurese.
- Gheno S., Bolis A. (eds.) (2005). *Il Lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*. Milano: Guerini Associati.
- Goussot A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Milano: Maggioli.
- Kaneklin C. (2000). *Lavoro e scambio sociale. L'inserimento socio-lavorativo oltre i luoghi comuni. In Quaderni di animazione e formazione*. Torino: Gruppo Abele.
- Lepri C. (2009). L'esperienza lavorativa nel processo di formazione e maturazione delle persone con disabilità. In *Piano Nazionale di formazione e ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione, Uno sguardo oltre la scuola. Progetto integrato per favorire un efficace orientamento lavorativo degli alunni con disabilità* (pp. 17-19). Belluno: DBS.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori Inattesi. Appunti sull'integrazione delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Montobbio E. (1992). *Il falso sé nell'handicap mentale*. Pisa: Del Cerro.
- Montobbio E., Lepri C. (1993). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- ONU (2015). *Human Development Report 2015. Work for Human Development*.
- Regni R. (2007). Il valore del lavoro nella vita del disabile. In P. Pacchiarotti (a cura di) (2007) *Diversità al lavoro*. Roma: Anicia.
- Santoro E. (a cura di) (2004). *Carcere e società liberale*. Torino: Giappichelli.
- Stati Generali sull'esecuzione penale (2016). *Documento finale*. In <https://www.giustizia.it/-resources/cms/documents/documento_finale_SGEP.pdf> (ultima consultazione: 07/06/2018).
- Trentini A., Gronchi M. (2018). *La speranza oltre le sbarre. Viaggio in un carcere di massima sicurezza*. Milano: San Paolo.



- Vezzadini S. (2018). Ricerca etnografica e carcere: gli studenti universitari della Casa Circondariale di Bologna di raccontano. In *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità* (pp. 159-181). Milano: Guerini Scientifica.
- Zimmerman M.A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport, E. Seidman (eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Firenze: Le lettere.

Riferimenti normativi

- Legge 26 luglio 1975, n. 354 - Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà
- D.P.R. 30 giugno 2000, n. 230 - Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà

