

Una progettualità inclusiva oltre la detenzione. Riflessioni pedagogiche

di *Luca Decembrotto**

Dopo tanti anni si sentiva smarrito. L'ambiente era completamente cambiato, non aveva più rapporti, non aveva più amici. Tanti erano morti, tanti si erano trasferiti. All'inizio aveva quasi paura a camminare per strada, abituato a stare chiuso in quei tre metri di cella; si sentiva proprio... smarrito, confuso, spaesato. Infatti camminava sempre con un coltello dietro (Marcello, 2009).

Le parole di Mary nel film *La bocca del lupo* tratteggiano l'esperienza di uscita dal carcere di Vincenzo, il suo compagno di vita, avvenuta dopo anni di reclusione. Un'esperienza comune a tanti. Tanto più simile, quanti più sono gli anni trascorsi all'interno di quell'istituzione totale.

Per la Costituzione italiana “le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato” (art. 27 Cost., comma 3). Con queste parole viene espresso il principio rieducativo della pena, inserito all'interno dell'Ordinamento penitenziario come “un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale” dei condannati (art. 1 O.P., comma 5), un *trattamento pedagogico-risocializzativo* collocato all'interno di una cornice giuridica in cui “il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona” (art. 1 O.P., comma 1). Il graduale ritorno del recluso nella collettività è, pertanto, iscritto all'interno della questione della “risocializzazione”, un aspetto centrale dell'esercizio della pena detentiva.

In questo volume sono raccolti diversi contributi che affrontano tale l'argomento a partire da differenti approcci disciplinari, anche in presenza

* Assegnista di ricerca in Pedagogia della marginalità (Didattica e Pedagogia speciale) presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” - Università di Bologna.

di angolature teoriche diverse, arricchite con la presenza di alcune prassi locali sviluppate in Emilia Romagna. Questo saggio intende problematizzare le istanze rieducative e risocializzative del carcere assumendo la prospettiva teorica pedagogica, per interrogarsi sulle tensioni e le sfide educative generate dalla distanza tra gli obiettivi costituzionali e le reali possibilità offerte dall'istituzione penitenziaria.

1. Uno sguardo sulla pena detentiva e le sue funzioni

L'utilizzo, talvolta indistinto, di vocaboli come *rieducazione*, *riabilitazione* o *risocializzazione* solleva una certa problematicità rispetto al linguaggio utilizzato in ambito penitenziario, agli obiettivi che l'istituzione penitenziaria si prefigge attraverso l'esercizio della privazione della libertà e al suo fine ultimo. L'uso del prefisso "ri-", presente in molti di quei vocaboli, non ha solo un valore iterativo, di ripetizione dell'azione già compiuta (educare, abilitare, socializzare una seconda volta), né indica esclusivamente un valore intensivo (educare, abilitare, socializzare di più), ma manifesta anche il tentativo di ripristino di qualcosa considerato perduto o corrotto a causa delle azioni compiute (educare, abilitare, socializzare nuovamente). I significati, con diverse sfumature, a seconda del contesto storico geografico, ci sono tutti. Come ricorda Pierangelo Barone (2011, p. 96),

spiegare la devianza e intervenire sui devianti ha significato per lungo tempo stabilire norme e valori attraverso cui *prescrivere* le giuste condotte e gli stili di vita conformi, *correggere* le storture delle personalità eccedenti, superegoiche, perverse morbose, insensibili, *sancire* la marginalità e la pericolosità sociale delle diversità e delle differenze, *azzerare* il valore dei microconflitti sociali.

A partire tra il XVIII ed il XIX secolo, filosofi, giuristi e sociologi di diverse scuole hanno ricondotto la pena detentiva a un ampio ventaglio di finalità, a partire da presupposti distinti sviluppati dalle due correnti principali: la Scuola classica, nelle sue anime illuminista e utilitarista, ha sostenuto la teoria della scelta razionale del comportamento criminale e la conseguente risposta istituzionale della giusta pena come retribuzione per il danno arrecato; la Scuola positiva, nelle sue molteplici correnti, ha dato una lettura sostanzialmente deterministica del comportamento criminale, o perché il soggetto criminale è inserito in un contesto sociale che ne condiziona l'azione, o a causa della propria struttura anatomica e biologica, visioni causali distinte, ma entrambe più interessate alla pericolosità sociale del soggetto, che alla sua responsabilità del morale. Tali saperi hanno

fornito non solo una descrizione delle funzioni della sanzione penale, ma anche degli orientamenti utili ai legislatori incaricati di formulare le leggi che ne regolano l'esercizio, oscillando dall'esigenza di punire alla necessità di contenere la pericolosità sociale.

La Costituzione italiana, nella sua ultima stesura approvata nel 1948, ha optato per l'esplicitazione della sola funzione rieducativa della pena (art. 27), successivamente inclusa nella riforma penitenziaria del 1975 (Legge 354/75)¹. All'interno di quest'ultima e a distanza di qualche decennio, il legislatore sviluppò tale principio in senso risocializzativo; eppure, malgrado queste premesse, le prassi degli istituti detentivi e la giurisprudenza hanno continuato ad attribuire alla detenzione anche le altre funzioni, senza chiarirne l'ordine di priorità e generando una distanza tra l'ideale dichiarato e le consuetudini vissute.

Le misure di privazione della libertà non hanno allontanato dai propri orizzonti i fini punitivi, secondo cui la sanzione inflitta al condannato è il giusto corrispettivo alle azioni di questi nei termini di risarcimento (funzione retributiva o afflittiva), e hanno mantenuto le caratteristiche di deterrente, sia nei confronti della popolazione libera, intimidendola con la prospettiva della pena (funzione general preventiva), sia nei confronti della persona reclusa, a cui è indirettamente impedito di poter reiterare lo stesso reato o nuovi reati (funzione special preventiva), dando maggiore importanza alla sua pericolosità, rispetto all'adeguata sanzione conseguente a un reato. Nel caso della funzione retributiva, molti teorici del diritto affermano che questa sia connaturata allo stesso diritto penale come presupposto alla sua stessa esistenza e, in forza di ciò, non esplicitata nella Costituzione: la pena è di per sé sofferenza e tale essenza non può darsi diversamente. Tuttavia, gli stessi teorici del carattere retributivo della sanzione rigettano la possibilità che questa possa esprimersi con brutalità o ritorsione, ma la ritengono possibile esclusivamente come risposta giusta, razionale e commisurata ai comportamenti di chi è ritenuto pienamente responsabile del proprio agire, mentre, associandosi anche ad altre finalità, quella stessa pena contiene al suo interno logiche che possono entrare in conflitto con quegli stessi principi².

Negli ultimi decenni si è, infine, affermata un'interpretazione della pena che valorizza la finalità riparatoria in un'ottica completamente nuova, pas-

1. Si fa riferimento alla riforma dell'Ordinamento penitenziario, quando venne definitivamente superata la precedente legislazione approvata durante il regime fascista con il Regio Decreto 18 giugno 1931, n. 787, "Regolamento per gli Istituti di prevenzione e di pena", immediatamente successivo al Codice Rocco del 1931 (Pietrancosta, 2010).

2. La pena retributiva implica un'afflizione priva di umiliazione e di sofferenza aggiuntiva, proporzionata al reato commesso, determinabile prima del reato, inderogabile nella sua applicazione e con piena responsabilità personale del soggetto condannato.

sando cioè dal castigo come bilanciamento del disequilibrio generato dal reato, ad azioni in ricerca di un nuovo equilibrio da costruire tramite la mediazione penale, fondata sui principi della giustizia riparativa³ (*restorative justice*). La novità di tale approccio, che implica il coinvolgimento di tutti gli attori toccati dal reato, è da individuare nel tentativo di “superare la logica del castigo, muovendo da una lettura relazionale del fenomeno criminoso, inteso primariamente come un conflitto che provoca la rottura di aspettative sociali simbolicamente condivise” (Ceretti, 2001, p. 307), tentando di creare soluzioni in grado rispondere alle conseguenze di quella frattura.

Al termine di questa panoramica si potrebbe immaginare la pena come se fosse “strattonata” da diverse finalità, spesso in direzioni opposte raramente convergenti tra loro; tuttavia, solo in parte questa immagine è esplicativa di quanto accade nelle prassi, poiché di fronte alle molteplici istanze finalistiche si ha ripetutamente l'impressione che queste vadano a sommersi, anziché confliggere, lasciando ampio spazio all'azione arbitraria di chi detiene il potere nell'orientare la pena detentiva a seconda delle situazioni (ad esempio, ricorrendo ai benefici premiali o minacciando l'applicazione di ulteriori sanzioni). Ciò che agisce da argine a una tale discrezionalità è il *principio dell'umanizzazione della pena* (cfr. art. 27 Cost., comma 3), caposaldo a cui riferirsi nel riconoscere e garantire i diritti inviolabili dell'uomo anche rispetto alle persone private della libertà personale (e non solo come limite alla pena di morte, alle pene corporali o al sovraffollamento nelle celle).

La novità introdotta dalla funzione rieducativa (o funzione di emenda) della pena è stata lo spostamento d'interesse dal fatto compiuto e dalla imparziale reazione pubblica nei confronti di chi ha compiuto quel reato, alla persona reclusa e sulla sua condizione personale (materiale e immateriale). Se la funzione special preventiva descritta in precedenza “neutralizza” la pericolosità del soggetto (prevenzione speciale negativa), privandolo della libertà e rendendolo inoffensivo, la funzione rieducativa della pena tenta di modificare lo stile comportamentale del soggetto condannato e recluso (prevenzione speciale positiva). In questa prospettiva, attraverso un percorso personalizzato, viene data la possibilità al soggetto deviante di ri-acquisire una sufficiente aderenza alle norme della società, in vista del suo ritorno in essa; una prospettiva utilizzata anche nei regimi autoritari, durante i quali la rieducazione è stata intesa come il risultato finale di una serie di azioni imposte, ad esempio attraverso il ricorso coatto all'istruzione o al lavoro,

3. Per approfondimenti sulla giustizia riparativa riferirsi al saggio di Susanna Vezzadini, *Giustizia riparativa e carcere: un'occasione di riflessione verso il ritorno in società?*, presente in questo stesso volume.

per una correzione incisiva⁴. La Costituzione interviene in questo senso, ponendo un importante limite, per evitare una tale deriva: le pene devono *tendere* alla rieducazione (art. 27), cioè pur essendo orientate a quell'obiettivo, non possono imporre un percorso costrittivo. Vi è pertanto una tensione, uno slancio educativo dall'esito finale incerto, volutamente lasciato alla *libera adesione* del soggetto recluso, in una prospettiva teorica lontana da quella dell'indottrinamento di una condotta morale socialmente accettabile. Si tratta, così, di considerare la possibilità di formare la coscienza civile, possibilità che può darsi o non darsi. Così la rieducazione è mutata da processo coercitivo a "terapia di riadattamento sociale" (Testa, 2010).

Vi è poi un altro scarto importante da prendere in considerazione. Con la riforma dell'Ordinamento penitenziario "il trattamento penitenziario deve rispondere ai particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto" (art. 13 O.P., comma 1): questo deve essere individualizzato e capace di rilevare le "cause" del disadattamento sociale della persona, siano esse carenze psico-fisiche, affettive, educative e sociali. Ciò richiama il compito costituzionale dello Stato di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (art. 3 Cost., comma 2), ovvero di promuovere attivamente l'*uguaglianza sostanziale* di tutti i cittadini, creando le condizioni necessarie a consentire a tutti i cittadini, inclusi coloro che sono privati della libertà, di sviluppare ed esprimere la propria personalità e di realizzare le proprie aspirazioni. Tuttavia, sebbene sia presente la volontà del legislatore di considerare una molteplicità di fattori e di contesti in grado di influenzare le scelte della persona e di condurla ad assumere comportamenti antisociali, questa impostazione si caratterizza ancora per essere correzionalista, sebbene secondo un'impostazione clinica (tramite l'osservazione scientifica della personalità) o medico-riabilitativo. Pur prevedendo la partecipazione volontaria del soggetto privato della libertà, la proposta a lui rivolta più che essere emancipativa, risulta di stampo correzionale o normalizzante: gli è chiesto di correggere la propria antisocialità e adeguare il proprio comportamento alle norme, rispondendo attraverso una logica premiale a tale "libera" adesione alla proposta.

L'Ordinamento penitenziario non è, tuttavia, orientato a un mero principio rieducativo della pena, ma è stato indirizzato verso un trattamento

4. Ad esempio, il precedente codice penale del 1931 (R.D. 787/1931) prevedeva l'obbligo al lavoro, all'istruzione civile e alla partecipazione alle funzioni di culto (art. 1) come attività disciplinanti e coercitive, imponendo l'esclusione di ogni altra attività.

pedagogico-risocializzativo in cui è presente in maniera esplicita e sostanziale l'obiettivo del *reinserimento nella vita sociale*. Sebbene entrambi invocino la centralità della persona, il finalismo rieducativo e quello risocializzativo non sono del tutto coincidenti, poiché, se nella rieducazione la persona condannata può essere considerata l'orizzonte ultimo dell'intervento educativo del passato, nell'incessante ricerca della sua perfettibilità, nel reinserimento sociale si intravede il coinvolgimento di un nuovo soggetto relazionale, la comunità, con cui costruire una progettualità orientata nel futuro e in cui questa progettualità (verosimilmente) andrà attuata. Il modello di *rieducazione etica* adottato dal trattamento pedagogico-risocializzativo è, pertanto, superato dal modello di *rieducazione sociale*, sebbene quest'ultimo rimanga applicato all'interno del medesimo contesto privativo della libertà, nel paradosso di un'istituzione che isola la persona per accrescerne il livello di socialità. Valorizzando il processo di *ritorno alla vita sociale libera e alla comunità* che eviti il compimento di ulteriori reati al termine della pena, gli strumenti formativi presenti nell'impostazione rieducativa vengono finalizzati al nuovo fine, pur mantenendo in secondo piano una prospettiva correttiva del comportamento antisociale e di revisione del passato mai del tutto abbandonata.

Va, infine, riconosciuto al finalismo risocializzativo di aver introdotto nell'Ordinamento penitenziario la possibilità di commutare la risposta sanzionatoria penale, tuttora centrata sulla pena detentiva, in *misure alternative alla detenzione*, dette anche *misure di comunità*, in grado di immaginare una sanzione penale nel territorio, come l'affidamento in prova al servizio sociale (art. 47), la detenzione domiciliare (art. 47-ter), incluse le situazioni speciali di persone con grave deficienza immunitaria (art. 47-quater) o di madri (art. 47-quinquies) e il regime di semilibertà (art. 48).

2. L'azione educativa promotrice di cambiamento

Una tale complessità mostra come l'attuale esercizio della privazione della libertà abbia un carattere pluridimensionale, in cui confluiscono istanze punitive e istanze generative di opportunità fra loro antitetiche. Il trattamento penitenziario non dovrebbe determinare forme di inabilitazione sociale, né dovrebbe impartire sofferenze ulteriori a quanto già esercitato attraverso la privazione della libertà stessa. A soffrire queste condizioni ulteriormente inabilitanti sono principalmente i soggetti che già vivono una condizione di marginalità: uscire dal carcere e non sapere se si potranno continuare le cure mediche non emergenziali, interrompere un ciclo scolastico, non avere reti sociali di riferimento sul territorio, vivere una

condizione di deprivazione abitativa, fino alla vita in strada (Decembrotto, 2017), non saper nulla del mondo del lavoro o avere idee del tutto bizzarre a riguardo, sono condizioni che pregiudicano ogni progettualità pedagogicamente e socialmente strutturata e inducono le persone più vulnerabili a tornare in situazioni già conosciute (o paradossalmente apprese in carcere) di micro criminalità.

L'Ordinamento penitenziario affida ai funzionari giuridico pedagogici il compito di facilitare il percorso di reinserimento sociale, attraverso la partecipazione "all'attività di gruppo per l'osservazione scientifica della personalità dei detenuti" e "al trattamento rieducativo individuale o di gruppo, coordinando la loro azione con quella di tutto il personale addetto alle attività concernenti la rieducazione" (art. 82 O.P.). Attraverso questi due momenti della pedagogia penitenziaria, l'Ordinamento penitenziario intende raggiungere l'obiettivo del reinserimento sociale. A ostacolo di questo obiettivo si possono individuare diverse cause. Una delle principali è certamente la carenza di personale educativo, la quale dovrebbe conoscere i soggetti reclusi, redigere con loro i progetti e, in forza di quanto premesso finora, facilitarne la realizzazione. L'ultimo rapporto di Antigone (2019) evidenzia una presenza di funzionari giuridico-pedagogici pari a 925 per intero territorio nazionale, a fronte di una pianta organica prevista di 999 educatori, con una carenza complessiva pari al 7,4%; tuttavia, mentre il DAP rileva un rapporto numerico tra detenuti ed educatori pari a 65,5, l'Osservatorio di Antigone alza tale rapporto a 78, con forti variazioni da istituto a istituto e, nell'insieme, in costante aumento. Un dato particolarmente significativo, anche quando messo a confronto con il rapporto medio tra detenuti e agenti di polizia, pari a 1,9 (quasi un agente ogni due detenuti), quando la media europea è di un agente per 2,6 detenuti (Antigone, 2019). Ulteriore difficoltà può essere riscontrata nel ricorso all'osservazione scientifica della personalità, un'eredità del paradigma scientifico positivista di stampo clinico, "assolutamente inadeguato rispetto alla complessità dei processi di sviluppo del soggetto e delle variabili che intervengono nella formazione della personalità" (Mancaniello, 2017, p. 367). Si tratta di un modello anacronistico, che tuttora considera "il comportamento criminale come una patologia sociale da curare e trattare come se fosse una malattia del corpo sociale" (Mancaniello, 2017, p. 368), quando i fenomeni sociali sono ormai riconosciuti trasversalmente dalle discipline umanistiche come complessi, globalizzati, interconnessi tra loro e in continua trasformazione al pari delle società di cui sono un'espressione. Ne consegue che pedagogicamente "il paradigma dell'osservazione sia del tutto inadatto rispetto alle azioni formative e trasformative che il tempo della reclusione può agire" (Mancaniello, 2017, p. 368), anche in forza del

fatto che tale paradigma non tiene conto né della relazione tra osservatore e osservato, né dell'influsso generato dal contesto (il *setting*) in cui si svolge l'azione osservativa. L'osservazione scientifica della personalità tuttavia mantiene una funzione centrale poiché è finalizzata alle istanze dei magistrati di sorveglianza, i quali chiedono la compilazione di una "relazione di sintesi", in cui sono raccolti i risultati del periodo osservativo.

Se la pedagogia penitenziaria è promotrice del positivo reinserimento sociale della persona privata della libertà, come si pone di fronte alle altre richieste del sistema penitenziario? Come già visto in precedenza, se da un lato la direzione sembra essere quella di promuovere l'emancipazione della persona, dall'altro parrebbe essere ancora presente la ricerca di una sua emenda morale basata su una volontà eteronoma, "il detenuto si deve emancipare dal suo passato, dalle sue condotte negative, dalle sue visioni corrotte, dalle sue abitudini nocive" (Sbraccia, Vianello, 2018, p. 118), attraverso cui realizzare la trasformazione del soggetto detenuto.

Un approccio pedagogico classico alla questione dell'emancipazione in ambito penitenziario proviene dalla prospettiva fenomenologica di Piero Bertolini. Attraverso l'esercizio della sospensione del giudizio (*epoché*), secondo il pedagogista è possibile individuare un elemento comune a tutte le storie dei giovani devianti (i *ragazzi difficili*⁵) nel loro essere sempre intrecciate da esperienze "dello stesso segno", qualitativamente carenti, tali da condurre il soggetto che le ha vissute a sviluppare una visione del mondo disfunzionale. Queste esperienze non sarebbero in grado di fornire alla persona quella pluralità di prospettive esistenziali necessarie a sostenere un pieno sviluppo umano e l'intervento rieducativo, diversamente da quanti pensano si tratti di un processo di adattamento all'ambiente sociale, deve mirare a problematizzare quella visione del mondo.

Per Bertolini "la scientificità pedagogica si qualifica innanzitutto per l'*esigenza di senso*" (Iori, 2016, p. 20), poiché si occupa di dare un senso

5. Piero Bertolini sviluppa il proprio pensiero pedagogico riferendosi ai "ragazzi difficili", un'espressione da lui coniata per identificare quei giovani che vivono esperienze di forte contrasto con i modelli della società, a causa di una difficoltà più profonda nella costruzione di sé come soggetto. Tali difficoltà superano la soglia della problematicità più comune, tanto "da rendere necessario il costruirsi di uno specifico ambito di riflessione pedagogica e la ricerca di appropriate strategie di intervento" (Bertolini, Caronia, 1993, p. 13). Per il pedagogista l'uso del termine *difficoltà* come categoria pedagogica significa sottrarre la persona a una comune "pratica di definizione che estende a tutta la sua persona l'etichetta di ciò che è solo un comportamento sistematico o occasionale che sia" (Bertolini, Caronia, 1993, p. 21), come avviene quando la si identifica come "il criminale" o "il delinquente". "Significa inoltre costruire una prospettiva di riflessione e di intervento che assume, fin dall'inizio, le *potenzialità evolutive* del soggetto come centrali e che richiede, di conseguenza, uno sguardo capace di cogliere l'intrinseca e peculiare complessità del singolo caso" (Bertolini, Caronia, 1993, p. 21).

al processo formativo, anziché spiegarlo. Così l'azione educativa da lui immaginata rivolta ai *soggetti difficili* dovrebbe essere finalizzata alla metodica *dilatazione del campo di esperienza*, per far vivere situazioni nuove in grado di sollecitare l'interesse per prospettive esistenziali fino a quel momento sconosciute (Bertolini, Caronia, 1993), al fine di attivare processi funzionali alla costruzione di un nuovo punto di vista su di sé e sul mondo (Cavana, 2010).

Si tratta, quindi, di moltiplicare le situazioni e le sollecitazioni, giocando sulla pluralità delle esperienze, in modo da fargli sperimentare l'esistenza e il valore di prospettive esistenziali e sociali fino a quel momento sconosciute o non tenute in debita considerazione per se stessi (Mancaniello, 2017, p. 372).

Un dibattito interessante, non approfondito in queste pagine, è quello riguardante la concreta possibilità di favorire lo sviluppo di una nuova visione del mondo nell'altro in condizione di privazione della libertà (Mancaniello, 2017), così come quello riguardante l'attualità (e l'attuabilità) del concetto di rieducazione di Bertolini, tra analogie e differenze tra processo rieducativo e processo educativo, entrambi finalizzati allo *sviluppo della capacità intenzionale* del soggetto (Cavana, 2016).

Un altro approccio pedagogico fondamentale per lo sviluppo di una pedagogia in ambito penitenziario si può ricavare dal pensiero di Paulo Freire (2011). Nella *Pedagogia degli oppressi* viene sviluppata l'idea di un'*azione educativa liberatrice, problematizzante, emancipatoria* in grado di ampliare e potenziare la *coscienza critica* del soggetto e di mutare il concetto di potere, da capacità di influire sui pensieri, sulle decisioni e sui comportamenti altrui, a *possibilità di agire* per contrastare l'ingiustizia sociale propria e altrui.

Entrambi hanno in comune la *sfida del cambiamento* rispetto a una condizione di partenza e la ricerca di una sempre più ampia *emancipazione*, quest'ultima individuabile in Bertolini nel processo di riconoscimento delle dipendenze e dei limiti di qualunque forma d'esistenza, mentre in Freire nel processo di (auto) liberazione dai sistemi oppressivi al contempo subiti e agiti.

3. La costruzione del percorso di vita oltre il carcere, nel territorio e con le comunità locali

In presenza di *deficit* legati a deprivazioni materiali e culturali, a condizioni di povertà, di marginalità sociale e perfino di esclusione sociale, qualora sussista un vero e proprio allontanamento dalla comunità (Castel,

2003), per strutturare un percorso di inserimento sociale è fondamentale rimuovere le cause sociali, culturali ed economiche che contribuiscono a generare queste situazioni, affrontando per quanto possibile anche le componenti biologiche, psicologiche e relazionali personali che costituiscono i principali fattori di rischio. Non far fronte a questi elementi, oltre a rappresentare un mancato riconoscimento dei diritti della persona (alla salute, all'istruzione, al lavoro, alla casa, ecc.), comporta il fallimento di ogni proposta progettuale e, ragionevolmente, il ritorno a precedenti stili di vita, compresi i comportamenti criminali.

Una volta rimodulato il paradigma rieducativo attraverso il ricorso a quello risocializzativo, il rischio che corre l'istituzione penitenziaria è quello di cristallizzare il proprio intervento al "qui ed ora" dato dalla condizione di privazione della libertà, senza costruire alcuna progettualità futura, né porsi domande sulla sostenibilità (o anche solo l'esistenza) del percorso di vita fuori dall'istituzione totale. Un qualsiasi processo educativo agito in contesti di marginalità e multiproblematicità necessita che quegli elementi siano affrontati per creare le condizioni della sua stessa esistenza. E sebbene Bertolini sostenga che "nessuna esperienza educativa si risolve nel soddisfare i bisogni" (Bertolini, Caronia, 1993, p. 73), questi ultimi nemmeno possono essere ignorati, pena il venir meno della forza dell'azione educativa. Affrontarli significa creare le condizioni per poter individuare e sviluppare con la persona un progetto di vita che tenga conto dei diversi contesti ed ecosistemi in cui questa si trova o si troverà in futuro a vivere, delle richieste che questi contesti (a diversi livelli) fanno o le faranno, ma anche delle richieste che la persona pone e porrà ai/nei diversi contesti (lavorativo, familiare, sociale...), il tutto finalizzato ad *aumentare la consapevolezza di sé e il potere decisionale* personale, collettivo e comunitario, rafforzando i processi decisionali e, così, la partecipazione sociale come pratica di libertà e di riconoscimento reciproco.

Il coinvolgimento del territorio è indispensabile nella strutturazione di una progettualità che non si fermi in carcere e al carcere, ma vada oltre, verso una maggiore inclusione sociale, riconoscendo che la vita della persona privata della libertà non si esaurisce in quel luogo. La responsabilità della progettazione e della realizzazione dei percorsi d'uscita dal carcere non è prerogativa della sola Amministrazione penitenziaria, bensì di tutti gli attori sociali che operano sul territorio, pubblici e privati. In questo stesso testo vengono riportate alcune esperienze di progettualità condivisa, in contrasto a quella visione che vorrebbe gli istituti penitenziari rimanessero fittiziamente separati dalla società civile.

Sebbene negli ultimi siano aumentate le occasioni di incontro tra territorio e carcere, le reti e le collaborazioni con il territorio non sono ancora

considerabili un solido punto di partenza: generalmente si tratta di qualcosa da dover costruire o riordinare. Infatti, sono presenti e ben radicati orientamenti istituzionali e socio-culturali opposti a tale collaborazione, come riportato durante gli Stati Generali (2016, p. 67):

da un lato, quello di chiusura e autoreferenzialità dell'Amministrazione penitenziaria, storicamente avvezza a considerare tutto ciò che proviene dall'esterno come elemento di disturbo delle dinamiche infra-carcerarie, e, dall'altro, quello di disinteresse delle istituzioni locali e degli operatori economici, i quali tendono a non percepire come parte della loro missione organizzativa quella di contribuire alle attività di reinserimento sociale delle persone detenute.

Manca un'approfondita coscienza degli effetti adattivi al sistema dei valori e agli usi interni al carcere (Clemmer, 1997; Goffamn, 1968) e, al contrario, può accadere che tra i soggetti autorizzati ad accedere in carcere, coloro che dovrebbero rappresentare un contatto con l'ambiente esterno, avvenga una progressiva socializzazione alle logiche penitenziarie in grado di smussare il potenziale costruttivo presente in quegli incontri, aumentando ulteriormente il divario fra le due comunità. Lo stesso dialogo tra professionisti interni ed esterni al carcere può essere complesso e farraginoso: ciò accade quando nello strutturare i percorsi di vita delle persone private della libertà vengono esaminate soltanto le istanze interne all'istituto penitenziario, tralasciando la persona e la comunità, quando viene sopravvalutata la sua aderenza acritica alle norme e la sua condotta⁶, sono valorizzate le potenzialità espresse al suo interno a discapito dell'intera vita della persona, che avrà un post penitenziario, ovvero a discapito della progettualità sul futuro a cui dovrebbe aspirare il finalismo risocializzativo. E ciò è ancora più evidente qualora siano presenti elementi di multiproblematicità che richiederebbero un ampio coinvolgimento del territorio e una disponibilità di sue risorse.

6. "Un sistema in cui il detenuto è sostanzialmente eterogestito, in larga misura privato degli strumenti di comunicazione e di conoscenza del mondo esterno (cellulare, video-telefonate, internet) destinatario di un approccio anche linguisticamente infantilizzante (domandina, spesino, scopino) o comunque estraneo al vocabolario dei liberi (mercede, portavitto, lavorante) è condannato a rimanere infecondo dal punto di vista della risocializzazione, anche ove quel sistema contemplasse misure progressivamente restitutive della libertà. Sottoporrebbe il condannato, infatti, a spinte 'schizofreniche': da un lato, gli indicherebbe la strada per un graduale recupero della libertà, dall'altro opererebbe per renderlo inabile a percorrerla, procurandogli una sorta di analfabetismo sociale di ritorno, da spingerlo talvolta a preferire il più rassicurante, perché almeno più conosciuto, ambiente del penitenziario (c.d. sindrome carceraria), piuttosto che essere catapultato verso una libertà che non è o non gli appare da lui agibile" (Stati Generali sull'esecuzione penale, 2016, p. 10).

Questo cambio di prospettiva può partire nel momento in cui l'istituzione penitenziaria destruttura il suo considerarsi un'entità a sé stante, separata dal resto della società, mentre il territorio riconosce che le persone lì recluse e le loro condizioni non sono a lui estranee.

Esistono esempi di comunità accreditate, gestite dal volontariato o dal privato sociale (ad esempio le esperienze delle CEC, "Comunità Educante con i Carcerati"), o progetti pubblici di *housing* sociale in grado di accogliere persone in esecuzione penale esterna o in percorsi post penitenziari che costituiscono una rete di accoglienza perlopiù sostenuta dal terzo settore. Lì la presenza di educatori, qualora prevista, è un sostegno indispensabile per accompagnare la persona in maniera adeguata in un percorso di riappropriazione della propria vita e di deistituzionalizzazione.

Altro fronte è quello dei servizi socio-educativi territoriali che possono fare da facilitatori relazionali con quanto le comunità locali presenti sul territorio hanno a disposizione in termini di risorse abitative, lavorative e sociali. Considerare un servizio specialistico territoriale disposto ad ascoltare i bisogni e le aspirazioni della persona al termine della reclusione significa prestare attenzione a determinate specificità che tali soggetti possono presentare: un elevato rischio di recidiva, l'elevato stigma sociale, un'esperienza detentiva basata su logiche premiali, una strutturazione eterodiretta della giornata, le relazioni interrotte o gravemente compromesse, la riappropriazione della propria identità, ecc. Una progettualità che può essere costruita già negli ultimi mesi della pena detentiva, in modo tale orientare la persona secondo un chiaro programma, con obiettivi condivisi, alla sua portata, senza interruzioni di affiancamento, nella misura in cui questo è richiesto. Ciò richiede un forte coordinamento con l'area educativa penitenziaria e una pregressa conoscenza della persona.

Là dove la società tenta di sottrarsi al confronto con alcuni dei soggetti antisociali che indubbiamente l'hanno danneggiata e ferita, difendendosi attraverso pratiche di esclusione finalizzate a "costruire spazi chiusi estranei alla comunità ma nel cuore stesso della comunità" (Castel, 2003, p. 203), mediante un sempre più ricercato isolamento fisico e simbolico, e difendersi attraverso modelli di normalizzazione, la proposta pedagogica presentata in queste pagine scardina l'idea rassicurante di un gruppo sociale isolato ed eterodiretto, per strutturare una progettazione inclusiva rivolta ad altre sfide pedagogiche, per accrescere la conoscenza e la coscienza critica (personale, sociale, politica), per aumentare le esperienze vissute (in diverse direzioni, dilatando le future possibilità di scelta) e per restituire potere decisionale sulla propria vita e sulla collettività. Una proposta educativa di comunità.

Riferimenti bibliografici

- Antigone (2019), “Chi lavora in carcere”, *Il carcere secondo la Costituzione, XV rapporto sulle condizioni di detenzione*. Disponibile da www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/personale-volontari-e-sindacati.
- Barone P. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teoretici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Guerini, Milano.
- Bertolini P., Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Castel R. (2003), “Le insidie dell’esclusione”, in *Assistenza sociale*, 3/4, pp. 193-208.
- Cavana L. (2016), “L’impegno nella prassi educativa. Le idee di disadattamento e delinquenza minorile in Piero Bertolini”, in *Encyclopaideia*, XX (45), pp. 53-66.
- Cavana L. (2010), “Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza”, in *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, III-IV (1), pp. 204-213.
- Ceretti A. (2001), “Giustizia riparativa e mediazione penale. Esperienze pratiche a confronto”, in Scaparro F. (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzioni alternative delle controversie*, Guerini e Associati, Milano.
- Clemmer D. (1997), “La comunità carceraria”, in Santoro E. (a cura di), *Carcere e società liberale*, Giappichelli, Torino, pp. 205-214 (Originariamente pubblicato nel 1940).
- Decembrotto L. (2017), “Marginalità e inserimento sociale. L’intervento educativo a tutela dei soggetti vulnerabili nel percorso d’uscita dal carcere”, in *Studium Educationis*, 3, pp. 65-73.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino (Originariamente pubblicato nel 1968).
- Goffman E. (1968), *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell’esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino.
- Iori V. (2016), “Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini”, in *Encyclopaideia*, XX (45), pp. 18-29.
- Mancaniello M.R. (2017), “La professionalità educativa in ambito penitenziario: l’Educatore e il suo ruolo pedagogico”, in *Studi sulla Formazione*, 20 (2), pp. 365-374.
- Stati Generali sull’esecuzione penale (2016), *Documento finale*. Disponibile da: www.giustizia.it/resources/cms/documents/documento_finale_SGEP.pdf.
- Pietrancosta F. (2010), “Carcerazione, diritti e condizione detentiva in Italia dal Regio Decreto 787/1931 alla riforma del 1975”, in *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*. Dossier: Davanti e dietro le sbarre: forme e rappresentazioni della carcerazione, (1) 2.
- Sbraccia A., Vianello F. (2018), “I Poli universitari in carcere. Appunti e note critiche a partire dalle esperienze in corso”, in Friso V., Decembrotto L. (a cura di), *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*, Guerini, Milano, pp. 115-137.

Testa D. (2010), “Dalla rieducazione alla risocializzazione”, in Testa D., Federici A., *Attività motoria nelle carceri italiane. Il ruolo dell’educatore fisico, la sindrome ipocinetica e l’esperienza di Fossombrone*, Armando, Roma.

Filmografia

Marcello P. (regista) (2009), *La bocca del lupo* [DVD], Indigo Film, Associazione San Marcellino, Rai Cinema, Italia.