

Istruzione e formazione in carcere: università, competenze e processi inclusivi.

Education and lifelong learning in prison: university, competences and inclusive processes.

Luca Decembrotto, Università di Bologna.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo presenta gli attuali sviluppi dell'offerta formativa universitaria dedicata alla popolazione privata della libertà, a partire dalle esperienze italiane dei Poli universitari penitenziari. Dopo aver fornito una panoramica complessiva sulla situazione dell'istruzione e della formazione nelle carceri, dove sono per lo più sconosciute le competenze pregresse delle persone ristrette, sono affrontati i presupposti teorici e giuridici di questa proposta educativa orientata sia alla trasmissione di nuove competenze, sia alla promozione umana, sociale e culturale di coloro che sono privati della libertà.

ENGLISH ABSTRACT

The paper presents the current development of the university career dedicated to the prison population, starting from the Italian experiences of *Poli universitari penitenziari* (university centers in prison). At first is presented an overview of the situation of education and lifelong learning in prisons, where the previous competences of the restricted people are mostly unknown. Subsequently is presented the theoretical and juridical assumptions of this educational proposal, oriented to the transmission of new competences, together with the human, social and cultural promotion.

Introduzione

In comparazione alla più acclamata funzione punitiva (emendativa) e afflittiva della pena, la funzione rieducativa parrebbe oggi essere in crisi, nonostante sia l'unica prevista dalla Costituzione italiana (art. 27 comma 3), nei termini di "un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale" delle persone private della libertà, secondo l'indicazione fornita dall'art. 1 del vigente Ordinamento penitenziario (legge 354/1975, OP). È il medesimo Ordinamento penitenziario a indicare gli elementi principali di tale trattamento: l'istruzione, il lavoro, la religione, le attività culturali, ricreative e sportive (art. 15 OP) (1). In questo ventaglio di elementi, il fine rieducativo della pena detentiva trova un proprio cardine nella proposta di interventi formativi e professionali, come esplicitato anche negli artt. 19, 20, 21 dell'Ordinamento penitenziario. Sono interventi che richiamano alcuni tra i principali diritti costituzionali, come il diritto alla parità rispetto alle condizioni personali e sociali (art. 3 Cost.), il diritto al lavoro (artt. 4, 35, 37 Cost.), il diritto all'istruzione e allo studio

(art. 34 Cost.), che svolgono un importante ruolo nella promozione della dignità della persona, anche all'interno di un istituto di pena. Da "sospeso", vuoto, impoverente, meramente afflittivo e talvolta "abbruttente", il tempo detentivo potrebbe diventare funzionale alla persona privata della libertà per potersi ripensare all'esterno del carcere, un tempo per immaginarsi una differente progettualità di vita, a partire dalle competenze a disposizione al momento dell'uscita, sempre che si riesca in un qualche modo a superare l'evidente contraddizione insita tra i diritti che aspirano ad aprire spazi di libertà e gli elementi del trattamento penitenziario sottoposti ad una logica premiale e disciplinare (Pastore, 2017; Vianello, 2012), una direzione di senso opposto a quella della ricerca di libertà e dell'autonomia. Non è, pertanto, un caso se tra le proposte di riforma dell'Ordinamento penitenziario avanzate dagli Stati generali sull'esecuzione penale (2016) sono presenti diversi richiami a un radicale cambiamento culturale in ambito detentivo, per una diversa cultura della pena, a partire dall'attuazione del diritto nelle carceri, ovvero l'attuazione dei diritti fondamentali e costituzionali riconosciuti a tutti gli individui, cambiamento necessario considerando un sistema che "nella teoria, presenta l'inclusione sociale come una priorità; nella pratica, continua ad ignorare la crescente distanza tra carcere e società" (Pastore, 2017, p. 82). Dignità e diritti per la promozione umana e non per la sua cancellazione.

Il rispetto della dignità della persona, infatti, non implica soltanto che le pene non possano consistere in trattamenti contrari al senso di umanità, ma impone che l'esecuzione della sanzione sia concepita e realizzata in modo da consentire l'espressione della personalità dell'individuo e l'attivazione di un processo di socializzazione che si presume essere stato interrotto con la commissione del fatto di reato. Deve farsi strada, quindi, l'idea che la pena debba consentire la ricostruzione di un legame sociale entro una dimensione spaziotemporale che metta il suo destinatario nella condizione di potersi "riappropriare della vita", privilegiando l'impegno di responsabilizzazione invece del mero adeguamento alle regole" (Stati generali sull'esecuzione penale, 2016, p. 17).

Priva di questi fondamenti, la funzione rieducativa della pena e il fine del reinserimento sociale sono obiettivi che rimangono sulla carta, non avendo alcun impatto sulla vita reale delle persone dentro e fuori dal carcere. Si realizza, al contrario, quanto descritto da Erving Goffman, secondo cui l'istituzione totale, simbolizzata "nell'impedimento allo scambio sociale e all'uscita verso il mondo", ha tra le proprie funzioni anche quella di "proteggere la società da ciò che si rivela come un pericolo intenzionale nei suoi confronti", da cui ne consegue che "il benessere delle persone segregate non risulta la finalità immediata dell'istituzione che li segrega (prigioni, penitenziari, campi per prigionieri di guerra, campi di concentramento)" (Goffman, 1968, p. 34). Del resto, il carcere non è mai diventato l'*extrema ratio* per affrontare i fenomeni più gravi di devianza, bensì si è consolidato come strumento per la segregazione di diverse situazioni di marginalità, ovvero un sistema di riproduzione delle disuguaglianze (Tuorto, 2017). Rispetto a ciò, la Pedagogia della marginalità ritiene che il reinserimento sociale si possa raggiungere non tanto attraverso l'eliminazione del comportamento deviante del soggetto, tutt'al più sostituito da un mero adeguamento alle regole, come già evidenziato da Donald Clemmer (1997) rispetto al

processo di prigionizzazione (2), quanto attraverso la rimozione delle “cause che lo hanno condotto ad assumere un comportamento deviante, per approdare a una profonda trasformazione della sua visione del mondo, del suo modo di intendere se stesso, gli altri e le cose, del suo mettersi in relazione con queste realtà” (Caldin & Cesaro, 2015, p. 102), secondo un approccio sviluppato a partire dalla pedagogia di Piero Bertolini (Bertolini & Caronia, 1993). Sempre secondo la prospettiva della Pedagogia della marginalità, è indispensabile chiarire il concetto di inclusione, il quale non è né un elemento accessorio, né un elemento vago, ma corrisponde a una specifica strategia, per lo più sviluppata nell’ambito della Pedagogia speciale e dell’Inclusive education:

l’interesse per l’inclusione e gli sforzi di ricerca e di intervento partono dal denunciare uno stato di esclusione sociale cercando strumenti e modi alternativi per contrastarlo e prevenirlo, attivando processi di riconoscimento esistenziale, sociale, politico della dignità, prima ancora che dei diritti e delle potenzialità, di quegli esseri umani e/o comunità che si trovano in situazione di disconoscimento da parte di altri esseri umani e/o di comunità” (Santi & Ghedin, 2012, p. 101).

L’istruzione, la formazione e l’apprendimento permanente possono realmente influire sul percorso di reinserimento sociale della persona privata della libertà, poiché rappresentano – qualora non imposti – un’opportunità di crescita culturale e umana, personale e collettiva, che trascende la condizione contingente della persona, e sono in grado di generare esperienze socializzanti in cui sperimentarsi in modalità nuove e sconosciute, che in futuro potrebbero facilitare impensati cambiamenti di vita.

La scuola è un’opportunità di sviluppo, di emancipazione del soggetto e rappresenta – soprattutto in carcere – il primo momento di orientamento esistenziale, di progettazione di vita in uno spazio dove acquisire un nuovo modo di essere e di stare in relazione, che potrà facilitare l’inserimento sociale e lavorativo dello studente-detenuto” (Benelli, 2008, p. 113).

Istruzione e professionalizzazione sono, inoltre, elementi strettamente legati al tema delle competenze, da acquisire, mantenere e mettere in pratica, a cui si affiancano lo sviluppo delle conoscenze, delle capacità cognitive procedurali (saper fare) e dello sperimentare le proprie attitudini personali. Ma in che misura ciò viene realizzato? Quanto l’istruzione, la formazione e l’apprendimento permanente sono inclusive e favoriscono il reinserimento sociale del detenuto? Quanta attenzione è data al riconoscimento delle competenze? In che termini è sviluppata una progettazione formativa realmente efficace, mirata cioè alla possibilità di crescita e di sviluppo di competenze sociali? E, in ultima analisi, perché aspirare all’università, quando potrebbero essere sufficienti i primi gradi scolastici e i percorsi di formazione professionale, già di per sé in grado di fornire importanti competenze linguistiche, sociali e professionali?

La scuola e la formazione in carcere. Il panorama italiano.

Innanzitutto è necessario analizzare i dati ufficiali forniti dal Ministero della Giustizia sul livello d'istruzione della popolazione detenuta. Qui si presentano quelli riferiti alle carceri per adulti, aggiornati al 31 dicembre 2017 (3). Su una popolazione complessiva di 57.608 detenuti, non si conosce il titolo di studio di 28.261 persone (di cui 13.118 straniere); delle rimanenti, si sa che 550 persone hanno una laurea, 4.011 un diploma di scuola secondaria di secondo grado, 569 un diploma di scuola professionale, 16.964 il diploma di scuola secondaria di primo grado, 5.567 hanno concluso la scuola primaria, mentre sono privi di titoli di studio o analfabeti rispettivamente 993 e 693 detenuti. Nelle carceri, non solo si continuano a concentrare persone appartenenti ai gruppi più marginalizzati, ma anche quelle (in gran parte le stesse) con bassi livelli di istruzione. E come osserva Ivo Lizzola, alla scuola in carcere è richiesta molta elasticità, sia perché si rivolge ad adulti con percorsi estremamente complessi e differenti, sia a causa del contesto.

La scuola in carcere accoglie persone che portano percorsi di vita e di formazione, vissuti e intenzionalità, motivazioni, culture e bagagli di competenze, molto differenziati e non facilmente componibili. Il quadro di senso ed i percorsi di sviluppo dell'attività scolastica vengono continuamente composti e scomposti, e di nuovo ricercati, in gruppi classe che cambiano e le cui dinamiche vanno attentamente lette e gestite. E nel contesto dei rapporti che ogni corsista detenuto costruisce con l'altro, con il tempo, con le proprie reti di vita e d'affetto, con il reato e con la pena. È dentro tali dinamiche e tale contesto che si attivano le attese ma anche le resistenze specifiche (come è sempre nella formazione degli adulti) verso le proposte didattiche e di contenuto, verso gli insegnanti e la relazione con i compagni di corso." (Lizzola, 2016, p. 132).

Con l'attuazione del decreto interministeriale 12 marzo 2015 *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*, sono i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) a occuparsi dei corsi in carcere per il conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione (diploma di scuola secondaria di primo grado), nonché degli specifici percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per stranieri (livello A2 o superiore). Così, prendendo in considerazione il processo di scolarizzazione e alfabetizzazione nelle carceri, per l'anno 2016/2017 i corsi di alfabetizzazione e apprendimento dell'italiano organizzati dal CPIA sono stati 387, per un totale di 5.719 detenuti iscritti (di cui 5.048 stranieri) e una percentuale di promossi pari al 34,8%; in aggiunta, il CPIA ha attivato 311 corsi per il primo periodo didattico del primo livello, finalizzato al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, frequentati da 4.099 detenuti (di cui 2.073 stranieri), con una percentuale di promossi pari al 35,0%, e 147 corsi per il secondo periodo didattico del primo livello, finalizzato alla certificazione dell'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione relative alle attività e agli insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e tecnici, frequentati da 1.884 detenuti (di cui 504 stranieri), con una percentuale di promossi pari al 37,4%.

Il livello successivo di istruzione, quello della scuola secondaria di secondo grado, ha avuto 603 corsi attivi, con 6.534 iscritti (di cui 1.280 stranieri) e una percentuale di promossi pari al 57,4%. I dati forniti dal DAP e dal Ministero della Giustizia rimandano a due immediate riflessioni, già affrontate nell'ultimo rapporto nazionale di Antigone (Antonucci, 2018): all'aumentare del livello di istruzione, aumenta la percentuale dei promossi, tendenza opposta alla partecipazione degli studenti stranieri: diminuendo la loro presenza, aumenta il numero dei promossi. Ipotizzando, per semplicità, che i dati riguardanti il numero degli iscritti non presentino sovrapposizioni, il loro totale, dato dalla somma degli iscritti in ogni percorso d'istruzione, non arriverebbe a un terzo della popolazione detenuta complessiva.

Secondo l'Osservatorio nazionale sulle condizioni di detenzione di Antigone, l'accesso all'istruzione nelle carceri è disomogenea e peggiora al sud, dove il numero dei detenuti iscritti sul totale dei presenti non raggiunge il 20%, "deduzione confermata anche dalla media tra le percentuali per accorpamenti geografici che vede il nord attestarsi al 21,5% e il centro e il sud al 18%" (Antonucci, 2018, pp. 2-3). Inoltre, sebbene ci siano istituti in cui è garantito un percorso completo, altre situazioni hanno una scarsa offerta formativa, se non del tutto assente.

All'istruzione scolastica vanno aggiunti i dati riguardanti i corsi di formazione professionale, organizzati dagli enti formativi accreditati a seguito di accordi specifici con le Regioni, risorsa introdotta con la riforma dell'Ordinamento penitenziario. I corsi attivati nel secondo semestre del 2017 sono stati 165, per un totale di 2.184 iscritti (il 3,79% dell'intera popolazione), di cui 82,14% promossi, dati pressoché invariati rispetto alla popolazione detenuta coinvolta nel primo semestre del 2017, sia in quello successivo del 2018. Gli ambiti principali riportati dal DAP e dal Ministero della Giustizia hanno riguardato la cucina e la ristorazione, l'arte e la cultura, il giardinaggio e l'agricoltura, l'informatica, l'edilizia. La formazione e l'orientamento al lavoro, quando presente, raramente viene esteso all'intera popolazione presente nell'istituto e, stando a quanto riportano gli Stati generali affrontando il tema del rilancio del lavoro negli istituti penitenziari, non si conoscono al momento le competenze lavorative specifiche di chi è detenuto, situazione superabile con un "preventivo censimento – attualmente non operato – al momento dell'immatricolazione" (Stati generali sull'esecuzione penale, 2016, p. 25). Così, alla persona privata della libertà difficilmente vengono offerte delle possibilità formative personalizzate, che rispondano ai suoi bisogni, ai suoi interessi, o prendano in considerazione le esperienze passate e le competenze già acquisite, sia perché queste non si conoscono, sia perché si procede sulla base di ciò che c'è, quando c'è.

Quale ruolo spetta all'università?

Le università italiane contribuiscono all'offerta formativa in carcere a partire dagli anni '60, grazie all'attività di volontariato di alcuni professori dell'Università di Padova, per studenti detenuti iscritti alla Facoltà di Ingegneria civile. Questa esperienza fu recepita e formalizzata nell'Ordinamento penitenziario del 1975 (art. 19 OP) e, successivamente, sviluppata all'interno del Regolamento di esecuzione penale del 2000 (D.P.R. n. 230/2000),

che ha introdotto la possibilità di accesso a reparti provvisti di locali comuni, biblioteche e strumenti didattici necessari per lo studio, inclusi quelli informatici, esclusivamente rivolti a detenuti studenti universitari. Tale forma di collaborazione fra amministrazione penitenziaria e università, andando oltre la semplice iscrizione gratuita o agevolata ai corsi curriculari, ha permesso la diffusione dei Poli universitari penitenziari (4) (PUP), vere e proprie sezioni universitarie, definite dal Tavolo 9 degli Stati Generali dell'Esecuzione Penale come:

[...] un sistema di servizi e opportunità offerti dall'Università, con la disponibilità dell'Amministrazione penitenziaria, ulteriori o sostitutivi rispetto a quelli normalmente fruibili dagli studenti, proposto in modo strutturale e organizzato sulla base di apposite convenzioni, volto a superare gli ostacoli che obiettivamente si frappongono ad un effettivo esercizio del diritto allo studio universitario da parte di chi è in esecuzione penale" (Palma, Albertini, Cavalli, Ferraro, Marzagalli, Mosso, Rossi, Tolu, Vallini, & Venturini, 2016, p. 48).

La loro conformazione è particolarmente variegata, poiché priva di una strategia nazionale unitaria, andando dai consorzi di università regionali, a esperienze di università che da sole si fanno carico di più istituti detentivi. Nel 2016 erano 19 i Poli universitari penitenziari su territorio nazionale (Pastore, 2017), ora cresciuti di numero, e dal 9 aprile 2018 questi sono coordinati dalla Conferenza nazionale dei delegati dei Rettori per i Poli universitari penitenziari (CNUPP), costituita dalla Conferenza dei Rettori delle Università italiane (CRUI).

Qual è il senso di questo coinvolgimento? La prima risposta, quella fondamentale per comprendere il processo storico che ha portato alcune università ad avvicinarsi alle istituzioni detentive, riguarda l'accesso ad un diritto. In più parti del mondo ci si sta muovendo in tale direzione: Italia, Argentina (Umpierrez, 2016; Parchuc, 2015), Uruguay, Cile, Regno Unito (Darke & Aresti, 2016; Armstrong & Ludlow, 2016), per citare alcune esperienze. Per Benelli (2008; 2012) la presenza dell'università in carcere non si limita a rendere possibile l'accesso a un diritto, ma rappresenta un'opportunità sia rispetto l'università, nel suo aprirsi ad altre realtà non accademiche, sia nel permettere "a laureandi e laureati volontari di avvicinarsi ad un mondo estraneo all'ottica strettamente accademica" (Benelli, 2012, pp. 128-129). Inoltre, secondo un processo tutt'altro che spontaneo, la persona privata della libertà può passare da identificarsi nel "detenuto", al considerarsi uno "studente" privato della libertà e, in tal senso, uno studente in una determinata condizione, al pari di tanti altri studenti (Bustelo, 2014). La specificità universitaria non si limita, tuttavia, a questi aspetti: se l'accesso al diritto allo studio applicato al grado universitario si può intendere come un'opportunità (legale) di impiegare il proprio tempo in un percorso orientato a fornire nuove e alte competenze, con un possibile impatto sul proprio futuro, allora anche i processi universitari, e non solo i contenuti trasmessi, possono rappresentare uno spazio in cui sviluppare e praticare il pensiero critico, secondo schemi per lo più sconosciuti nel passato.

Tornando all'esperienza italiana, al 31 dicembre 2017 i detenuti iscritti ai corsi universitari erano 209, di cui solo 4 donne e 25 stranieri, secondo i dati pubblicati dal

Ministero della Giustizia. Gli studenti detenuti dei Poli universitari penitenziari erano 290 in tutto, ma non è indicato se e quante sovrapposizioni ci siano con il gruppo precedente (ad esempio, se una persona iscritta a un Polo universitario e successivamente trasferita in altro istituto privo di questa possibilità, sia conteggiata due volte o una sola): nel 2017 si può, così, parlare di massimo 500 studenti universitari privati della libertà, con un totale di laureati, nello stesso anno, pari a 31 persone. Il 2013 è stato l'ultimo anno in cui in carcere si è laureata una donna, pur rappresentando circa il 5% dell'intera popolazione detenuta. E le criticità, assieme alle contraddizioni, non si fermano qui, come segnala Antigone.

Lo studio universitario in carcere incontra alcuni limiti: il primo limite soggettivo è senza dubbio la più che frequente mancanza tra i detenuti dei prerequisiti. Vi sono poi limiti oggettivi che riguardano le strutture dall'assenza di sale a quella delle biblioteche; e ancora spesso i detenuti-universitari si ritrovano in cella con detenuti che non studiando hanno altre esigenze nel tempo non occupato dal lavoro o trascorso fuori dalla cella. Sono pochi gli istituti che riescono a mettere insieme tutte queste possibilità e permettere al detenuto interessato di trovarsi il più a suo agio possibile durante il compimento degli studi (Antonucci, 2018, p. 4).

Non sempre lo studente sceglie un determinato curriculum di studi per interesse o attitudine personale, ma in base alle possibilità attuabili dalle convenzioni e dai protocolli siglati nel proprio istituto, sia in termini di offerta didattica, sia per limiti riguardanti gli aspetti obbligatori di alcuni percorsi che prevedono la frequenza, laboratori o tirocini; sempre che possa avere accesso ad uno dei Poli universitari, considerata la disomogenea distribuzione di questi sul territorio nazionale. Alcune criticità sono segnalate dal Tavolo 9 degli Stati Generali: talvolta gli ambienti sono promiscui, anziché dedicati, oppure presentano difficoltà di tipo organizzativo, poiché sono ritenute prioritarie le istanze detentive, a scapito di quelle dello studio; le donne difficilmente accedono alle sezioni dei Poli, perlopiù pensati per la popolazione maschile; è carente sia il supporto tecnico-informatico, sia la strumentazione informatica (5); è spesso insufficiente l'organico universitario a supporto della didattica e per la gestione delle procedure amministrative. Non esiste un coordinamento fra i percorsi universitari e la vita penitenziaria, tanto che permane la pratica di trasferire i detenuti studenti in altri istituti, anche fuori Regione, con le conseguenti difficoltà di gestire i percorsi formativi per gli Atenei, così come sussiste un ostacolo all'accesso dei permessi e altre misure alternative, che potrebbero attenuare le difficoltà rispetto ai laboratori e ai tirocini obbligatori (Palma et al., 2016, pp. 67-68).

Uno scenario di complessità tecniche e di disorientamento rispetto al senso della presenza universitaria in carcere. "Nell'immaginario collettivo, al carcere è associata l'idea di restrizione, all'università – idealmente considerata luogo di crescita personale e collettiva, di conoscenza, di civiltà – quella di libertà" (Pastore, 2017, p. 84), tanto che il loro incontro parrebbe contraddittorio. Eppure taluni hanno creduto, e stanno sostenendo, che da questo incontro possa generarsi un processo formativo individuale e collettivo, basato sul diritto e l'autodeterminazione, che eleva il grado di democrazia della società. In aggiunta alla proposta di una risignificazione del senso del tempo passato in privazione della libertà e, in taluni casi, assieme al ripensamento del proprio Progetto di vita, magari

in termini di maggiore consapevolezza e responsabilità, il nucleo dell'incontro fra università e carcere, e la sua finalità principale, è da individuarsi nella promozione personale, sociale e culturale, veicolata attraverso una serie di competenze, del singolo e del gruppo.

L'università, attraverso i propri studi curriculari e altre forme di coinvolgimento non necessariamente curriculari (Parchuc, 2015; Darke & Aresti, 2016; Armstrong & Ludlow, 2016), può mirare allo sviluppo di competenze necessarie per la realizzazione personale, l'inclusione sociale, la futura occupabilità e la cittadinanza. È indubbio che l'acquisizione di tali competenze, riguardanti le relazioni, la comunicazione, la cultura, la socialità e l'apprendimento (6), svolga un ruolo centrale per la persona con un'esperienza di privazione della libertà. Così, affianco a una serie di conoscenze e competenze fornite dagli studi curriculari strettamente connesse al mercato del lavoro, di importanza strategica per lo studente privato della libertà e per l'amministrazione penitenziaria, poiché in grado di avere un forte impatto sulla ricerca del lavoro al pari di quanto avviene per ogni altro studente universitario, vi sono altre competenze chiave legate all'apprendimento permanente, competenze in senso più ampio, non orientate immediatamente al mondo del lavoro, il cui sviluppo può determinare la qualità e – più radicalmente – il senso di una proposta universitaria in carcere.

In ottica di terza missione, l'università potrebbe spendere le proprie competenze per favorire lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (7) in carcere attraverso l'istituzione di sportelli d'orientamento (8) e/o di counseling orientati all'ascolto (Decembrotto, 2015), affiancando chi è privato della libertà nella compilazione di un bilancio di competenze già possedute, acquisite nei contesti formali o informali, sostenendolo nella presa di coscienza delle reali possibilità a sua disposizione, aprendo nuovi orizzonti o ridimensionando aspettative eccessive, fornendo un tassello utile alla ricostruzione del futuro Progetto di vita, il quale non può essere considerato un punto di partenza, soprattutto all'interno di quel contesto (Bertolini & Caronia, 1993). Garantire uno spazio di confronto orientativo, libero dall'esperienza dis-culturale, relegante e disumanizzante messa in luce da Clemmer (1997), partendo dalla motivazione del soggetto, "per attivare percorsi credibili ed efficaci", necessitanti di "un importante lavoro di rinforzo anzi di ricostruzione della fiducia e dell'autostima personale e, soprattutto, di recupero e consolidamento dell'identità personale (nuova definizione del sé) e dell'autonomia personale" (Palma et al., 2016, p. 41). Un passo verso la realizzazione di quella apertura inclusiva che coinvolge tanto l'orientamento, l'accompagnamento e il tutoraggio di tutti gli studenti universitari, compresi quelli in situazione di privazione della libertà, quanto la didattica.

Si vogliono far presenti altri due elementi ineludibili qualora l'università entri in carcere. In forza dei dati a disposizione sul livello di scolarizzazione presente fra la popolazione privata della libertà, l'università dovrebbe promuovere e sollecitare gli enti competenti all'alfabetizzazione e alla formazione di tutti i soggetti detenuti, secondo le loro inclinazioni, per permettere a sempre più persone di poter svolgere l'intero o buona parte del percorso scolastico. Non è, infatti, pensabile che l'università si dedichi a quelle poche decine di studenti, ignorando i bisogni formativi basilari, talvolta speciali, delle

migliaia di altri detenuti presenti all'interno degli stessi edifici. Inoltre, l'università non può esimersi dal proporre percorsi formativi specifici dedicati al personale coinvolto nei Poli universitari penitenziari (docenti, tecnici-amministrativi, tutor didattici, esperti dell'orientamento), allargando via via questa proposta formativa ad altre figure professionali coinvolte, come i docenti di altri livelli d'istruzione, gli agenti di polizia penitenziaria e i funzionari giuridico-pedagogici.

L'università in carcere può aiutare a riconoscere e a far emergere competenze impreviste, ignorate, misconosciute, assopite e latenti, nei singoli e nei gruppi, in grado di elevare il livello democratico della società e della comunità locale, attraverso processi inclusivi, partecipativi e modificanti il contesto e l'ambiente fisico, sociale, economico e culturale. Un ruolo liberante agito all'interno di uno spazio di reclusione, dove i detenuti sono soggetti disciplinati, obbedienti all'autorità carceraria e vincolati a un invasivo potere di controllo, una contraddizione in cui si gioca una delle più interessanti sfide sociali di oggi.

Note

- (1) Secondo il Regolamento penitenziario approvato nel 2000 (D.P.R. n. 230/2000) vi è un'unica discriminata nel trattamento: quella riguardante gli imputati sottoposti a misure privative della libertà, a cui si offrono "interventi diretti a sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali", e i condannati, ai quali è proposto anche un trattamento rieducativo per "promuovere un processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale" (art. 1 D.P.R. n. 230/2000).
- (2) Mentre Erving Goffman descrive il processo di disculturazione dell'internato (in questo caso detenuto), "vale a dire ad una mancanza di «allenamento» che lo rende incapace – temporaneamente – di maneggiare alcune situazioni tipiche della vita quotidiana del mondo esterno, se e quando egli vi faccia ritorno" (Goffman, 1968, pp. 43-44), Donald Clemmer approfondisce il processo di prigionizzazione (dall'espressione inglese *prisonization*, derivata da *prison*), indicando con esso "l'assunzione in grado maggiore o minore del folklore, dei modi di vita, dei costumi e della cultura generale del penitenziario" (Clemmer, 1997, p. 206). Il detenuto introietta le regole del penitenziario, dell'ambiente a lui ostile, creando una nuova identità, anonima, subordinata all'ambiente, così come quella del resto del gruppo.
- (3) Fonte ufficiale del Ministero della Giustizia, disponibile da: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14.page
- (4) Il primo Polo universitario penitenziario (PUP) in Italia è quello costituito nella Casa circondariale "Le Vallette" di Torino nel 1998 dall'Università degli Studi di Torino.
- (5) Sebbene esista la circolare DAP 2 novembre 2015 – Possibilità di accesso ad Internet da parte dei detenuti, sono poche alcune sperimentazioni a riguardo. Qui si cita quella del PUP di Padova che prevede l'accesso a internet e quella del PUP di Bologna che prevede un accesso all'intranet universitaria.
- (6) La comunicazione nella madrelingua e nelle lingue straniere, la competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia, la competenza digitale, l'imparare ad apprendere, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità, la consapevolezza e l'espressione culturale, come da raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006
- (7) Definite nelle raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.
- (8) Sperimentazioni in questo senso sono partite nel Polo universitario penitenziario toscano.

Bibliografia

- Armstrong, R. & Ludlow, A. (2016). Educational Partnerships Between Universities and Prisons: How Learning Together can be Individually, Socially and Institutionally Transformative. *Prison Service Journal*, 225, pp. 9-17.
- Antonucci, C. (2018). Studia che ti passa. I numeri (desolanti) delle proposte scolastiche del sistema penitenziario del nostro paese. *Antigone, Un anno in carcere. XIV rapporto sulle condizioni di detenzione*. Disponibile da: <http://www.antigone.it/quattordicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/wp-content/uploads/2018/06/XIVrapporto-sulle-condizioni-di-detenzione-studia-che-ti-passa.pdf>
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- 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 Editore.
- Bustelo, C. (2014). Recorridos de formación-transformación en el encierro. La perspectiva narrativa como forma de re-hacer el mundo. *II Encuentro hacia una Pedagogía emancipatoria en nuestra América*, 2. Disponibile da: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/11/bustelo.pdf>
- Caldin, R., & Cesaro, A. (2015). I sistemi detentivi tra educazione e rieducazione. *Studium educationis*, 3, pp. 101-105.
- Clemmer, D. (1997). La comunità carceraria. In E. Santoro (ed.), *Carcere e società liberale* (pp. 205-214). Torino: Giappichelli.
- Darke, S. & Aresti, A. (2016). Connecting prisons and universities through higher education. *Prison Service Journal*, 225, pp. 26-32.
- Decembrotto, L. (2015). La relazione d'aiuto come possibile strumento d'ascolto e di sostegno al cambiamento in carcere. *Studium educationis*, 3, pp. 119-129.
- Goffman, E. (1968). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- Lizzola, I. (2016). Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami. *Formazione, Lavoro, persona*, 17, pp. 131-169.
- Palma, M., Albertini, D., Cavalli, F., Ferraro, S., Marzagalli, C., Mosso, D., Rossi, S., Tolu, M., Vallini, A., & Venturini, V. (2016). *Stati Generali dell'esecuzione penale. Tavolo 9 - Istruzione, cultura, sport*. Disponibile da: https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep_tavolo9_relazione.pdf
- Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes. Revista de Extensión*, 1, pp. 18-36.
- Pastore, G. (2017). Pratiche di conoscenza in carcere. Uno studio sui Poli Universitari Penitenziari. *The Lab's Quarterly*, 3, pp. 81-102.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V – numero speciale, pp. 99-111.

Stati Generali sull'esecuzione penale. (2016). *Documento finale*. Disponibile da: https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/documento_finale_SGEP.pdf

Tuorto, D. (2017). *Esclusione sociale. Uno sguardo sociologico*. Milano: Pearson.

Umpierrez, A. (2016). La Universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la Universidad. *Fermentario*, 10 (1). Disponibile da: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/235>

Vianello, F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Roma: Carocci.