

Luca Decembrotto

EDUCARE IN CARCERE

ELEMENTI DI CRITICA PEDAGOGICA
AL PARADIGMA RI-EDUCATIVO



AREA 11
SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

EDUCARE IN CARCERE

AREA II

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

COMITATO SCIENTIFICO

Coordinatore:

Dario Ianes (Libera Università di Bolzano)

Antonio Calvani (Università di Firenze)

Cesare Cornoldi (Università di Padova)

Cristina De Vecchi (University of Northampton – UK)

Stefano Vicari (Rep. Neuropsichiatria infantile Bambino Gesù di Roma)

PROGETTAZIONE/EDITING

MEDIALAB

IMPAGINAZIONE

MEDIALAB | ANDREA MANTICA

COPERTINA

MEDIALAB | ANDREA MANTICA

DIREZIONE ARTISTICA

GIORDANO PACENZA

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA

© MARJE

© 2024 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

www.erickson.it

info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-4036-1

Si ringrazia l'Università di Bologna per il contributo alla pubblicazione di quest'opera.

Questo e-book è distribuito sotto Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).



Luca Decembrotto

EDUCARE IN CARCERE

ELEMENTI DI CRITICA PEDAGOGICA
AL PARADIGMA RI-EDUCATIVO



L'AUTORE

Luca Decembrotto

Svolge la sua attività di ricerca nell'ambito della Pedagogia Speciale e della Pedagogia della marginalità, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

I suoi interessi euristiche comprendono l'educazione e la didattica nei contesti penitenziari, le politiche inclusive nella didattica universitaria, gli interventi socio-educativi a contrasto dei processi di marginalizzazione. È referente del Polo Universitario Penitenziario per il Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

INDICE

Prefazione <i>di Roberta Caldin</i>	9
Introduzione	13
Capitolo 1	17
Breve introduzione al carcere	
Le origini del penitenziario	17
Le dinamiche dei contesti detentivi	24
L'incarcerazione di massa	31
Capitolo 2	35
Una panoramica sulle condizioni delle persone ristrette	
Tematiche di genere in una istituzione maschile	38
Manifestazioni di marginalità	43
L'istruzione pregressa	49
Capitolo 3	53
La questione irrisolta dell'educazione	
L'inquadramento legislativo del trattamento rieducativo	53
Le origini dell'approccio pedagogico alla devianza	61
La rieducazione nella pedagogia interpretativa di Piero Bertolini	64
L'antipedagogia nel pensiero di Massimo Pavarini	69
Riflessioni per una critica pedagogica del processo rieducativo	72
L'educatore penitenziario: una figura ibrida	78

Capitolo 4	87
L'apprendimento come pratica emancipatoria	
Istruzione in carcere: modelli a confronto	87
Istruzione in carcere: i profili problematici	92
Lo studio universitario e i Poli universitari penitenziari	96
Capitolo 5	103
La costruzione dei percorsi di vita oltre (e nonostante) il carcere	
Un'uscita complessa dal circuito penale	103
La progettazione del percorso di vita	110
Una progettazione supportata dal <i>capability approach</i>	114
L'orizzonte del territorio	119
Re-incontro sociale	121
Bibliografia	123

A Isa

PREFAZIONE

Questo volume nasce dall'impegno del Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin» dell'Università di Bologna di voler promuovere una riflessione di ampio respiro sulle esperienze educative e di accesso allo studio — anche universitario — all'interno delle carceri.

Per arrivare a questo risultato, abbiamo avviato — nel mese di novembre 2017 — la giornata di studi *University and prison: a way for learning, equity and democratization*, realizzando un costruttivo intreccio di scambio di esperienze e di ricerche — a cui hanno partecipato esperti europei e sudamericani — volto a «promuovere lo sviluppo culturale della popolazione detenuta, a partire dall'accesso agli studi universitari e per favorire la formazione di chi opera a favore di queste politiche di diritto allo studio», come riporta il manifesto dell'iniziativa. Si è trattato di un evento particolarmente rilevante, durante il quale è stato analizzato e approfondito il *know how* sviluppato nelle diverse esperienze italiane, inglesi, argentine, uruguayane e, al contempo, sono state condivise le criticità e le prospettive future di tale patrimonio euristico ed esperienziale. Da quell'incontro, dall'intenso lavoro di analisi delle ricerche e delle esperienze, dal ricco confronto sui temi emersi e dalla fertile conoscenza reciproca è nata una comune volontà progettuale di approfondire gli urgenti temi educativi dell'accessibilità all'istruzione — e alla cultura, in generale — nei sistemi detentivi.

Ciò che continua a sollecitare la ricerca educativa e la riflessione pedagogica promosse e potenziate in quell'occasione rimane la possibilità — anche nella dimensione «utopistica» di un'esperienza non ancora realizzata — che in carcere possano esistere — prima o poi — autentiche pratiche educative e didattiche e che queste possano svilupparsi su dimensioni co-evolutive e di «senso» relazionale e culturale che aiutino a creare, a potenziare e a diffondere i processi inclusivi di accoglienza, di riconoscimento e di conferma.

Nel presente volume viene problematizzato il legame esistente tra i processi educativi sviluppati all'interno di spazi di privazione della libertà e i «modelli» a cui questi si ispirano, tuttora troppo vicini al disciplinamento. Emerge così una fatica ad accompagnare le persone ristrette in un processo di crescita e di emancipazione, che dia spazio alla loro voce, anche in termini decisionali, nella costruzione di un progetto di vita da sviluppare all'interno della comunità.

Una sfida educativa, nella prospettiva della promozione della possibilità e del cambiamento, che non privi l'altro della sua capacità di scelta, la quale andrebbe — al contrario — potenziata e — semmai — irrobustita attraverso gli strumenti della problematizzazione e dell'incontro con la diversità presente nell'altro (Caldin, 2022).

Il «cambiamento» educativo, frutto di apprendimenti interiorizzati e di atteggiamenti profondi stabilizzati (che non coincidono con i comportamenti esteriori, spesso contingenti e situazionali), non si raggiunge percorrendo velocemente e acriticamente la strada del rifiuto della diversità: nella sua polisemia, il termine *diversità* sta a indicare quelle realtà che dimostrano separazione rispetto a ciò che è usuale (e scontato) e che esigono, invece, una risposta di analisi profonda, di presa in carico, di accompagnamento e di cura in prospettiva educativa, ri-educativa, economica, sociale, riabilitativa, culturale.

La diversità, sia come prodotto di fattori esterni — subiti e indipendenti da noi — che come discostamento connaturato a certe realtà, comporta, nel progetto educativo, la presa in carico e l'accompagnamento di/in tale situazione, attraverso una presa d'atto realistica del «fatto» (di fronte al quale ci poniamo) e una scelta di decisione per l'azione volta al cambiamento, come punto di avvio del progetto da realizzare.

In ambito educativo, si tratta di rispondere alla domanda: «Cosa posso fare per migliorarmi e per migliorare il mondo che mi circonda, nonostante i vincoli che questa situazione presenta?» (Montuschi, 1993). Si tratta, cioè, di ritrovare gli elementi positivi nella diversità delle realtà che ci circondano o nei contesti sconosciuti che andiamo a esplorare; quel *quid* straordinario e incommensurabile che può essere in noi e/o che emerge in noi grazie anche allo sguardo che, di noi stessi, gli altri ci rinviano.

È necessario recuperare la prospettiva dell'impegno e della speranza, e con essi, la certezza che l'essere umano potrà e saprà riprogettare e rendere significativa la propria presenza nel mondo, rigettando un concetto di «diversità» confuso con quello di «disuguaglianza», intendendo quest'ultima come una connotazione negativa o una degenerazione sociale del primo termine.

Grazie a questo interessante volume, Luca Decembrotto offre un contributo originale di studio e di ricerca, interrogandosi sulla possibilità di offrire maggiori opportunità di accesso all'istruzione (e, dunque, agli apprendimenti in generale)

e alla partecipazione sociale nei contesti di privazione della libertà, cercando di rispondere a interrogativi rilevanti come quello di poter sviluppare esperienze significative «di segno diverso» rispetto a quelle passate e al momento immaginabili, o come quello di riuscire ad abbandonare una logica esclusivamente ri-educativa a favore di un'altra, pienamente educativa e inclusiva.

L'accesso all'istruzione e agli strumenti educativi e culturali rimane un impegno etico irrinunciabile per tutte/i coloro che si occupano di educazione: perciò, spetta anche al mondo accademico occuparsi di questo, non solo potenziando l'ambito di ricerca e di studio, ma individuando «pratiche» innovative di accompagnamento e di inclusione, che guidino verso scelte politico-culturali maggiormente appropriate.

Non solo: questo rimane anche un ambito incredibile e ricchissimo di sfide educativo-formative e di superamento di una condizione esistenziale critica, che rischia — se smettiamo di interessarcene e se non proclamiamo un potente e convinto «I care» — di «disumanizzarsi», perdendo la speranza e il coraggio di vivere (come dimostrano i fatti riguardanti le carceri in Italia, specialmente in questo periodo).

Impegniamoci, allora, con i nostri strumenti concettuali ed euristici (Caldin, 2001), affinché possiamo favorire e «allargare» quell'orizzonte esistenziale ed esperienziale di cui Piero Bertolini — già docente del nostro Dipartimento — ci ha più volte indicato nei suoi attualissimi, irrinunciabili e indimenticabili scritti, frutto di un lavoro — sapiente, intenso e lungimirante — che continua a illuminare queste strade euristiche ampie, complesse e affascinanti per le sfide educative e per le nuove prospettive sociali che ci propongono.

Noi intendiamo riconoscerle e abitarle.

Roberta Caldin
Università di Bologna

INTRODUZIONE

Il carcere è un'istituzione tendenzialmente conservatrice, in grado di adattarsi quanto basta per non uscire di scena, senza modificare i suoi tratti essenziali. Mentre alcune istituzioni del passato sono state abolite (si pensi ai manicomi) o profondamente ripensate (come nel caso degli ospedali e delle scuole), il carcere ha mantenuto la sua funzione storica di luogo di privazione della libertà e — indubbiamente — di sofferenza. I tentativi incessanti di riforma sono stati solitamente prudenti, con effetti minimi se si tiene conto che, da quando è stato inventato, il sistema penitenziario è rimasto simile a quello delle origini. Anche quando è stato possibile introdurre importanti riforme — si pensi al passaggio da una finalità retributiva a una rieducativa della pena —, i risultati sono stati contenuti. Gli effetti di queste riforme pare seguano una logica sommativa, piuttosto che trasformativa, indipendentemente dal fatto che il modello penitenziario sia ritenuto fallimentare. Cosa è possibile fare? Come soluzione radicale Angela Davis (2009) propone di abolire le carceri, ritenendo che una loro riforma non sia sufficiente. Le carceri non risolvono i problemi sociali, ma al contrario li aggravano attraverso ingiustizie sistemiche fatte di pratiche oppressive, accentuazione delle disuguaglianze sociali e altre forme di discriminazione. Occorre immaginare un mondo senza carceri, ma se fino a qualche decennio fa «liberarsi dalla necessità del carcere» (Pavarini, 2007) sembrava essere una meta politicamente realistica, oggi non è più così. Immaginare il superamento storico della pena privativa della libertà appare più arduo che mai. Viviamo in un'epoca storica che ha reso centrali le politiche di controllo sociale e non solo in termini punitivi. La richiesta di sicurezza aumenta e i dispositivi¹

¹ Michael Foucault (1975/2008) usa il termine «dispositivi» per indicare una rete complessa di elementi eterogenei, discorsivi e non (es. strutture architettoniche), che lavorano insieme per

di controllo sono sempre più pervasivi, anche in ambiti impensabili fino a pochi anni fa, tanto che per molti la loro presenza è diventata indispensabile. In questo clima sociale e culturale il sistema penitenziario — pur nel paradosso di non raggiungere gli obiettivi dichiarati — è riuscito a superare quel periodo a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta di sua radicale messa in discussione, tornando a riprodursi come prima grazie alle attuali politiche penali di neutralizzazione selettiva e di incarcerazione di massa. Così oggi assistiamo a una nuova fase storica dell'istituzione penitenziaria: un carcere senza fabbrica e senza territorio, per la neutralizzazione selettiva di coloro che il sistema sociale non è in grado, non ritiene di essere in grado o non vuole includere (Pavarini, 2007).

Quali sono gli ostacoli strutturali e le resistenze individuali che frenano le trasformazioni? (Sbraccia e Vianello, 2016). A quali tecniche ricorre il carcere per neutralizzare le iniziative di cambiamento? Thomas Mathiesen (1987/1996) ne ha prese in considerazione sei. Rinviare, rifiutando di assumersi la responsabilità di introdurre cambiamenti che potrebbero innovare le dinamiche dell'istituto e chiamando in causa le autorità superiori. Svuotare le proposte del loro contenuto rilevante, definendo le innovazioni come irrilevanti per il contesto carcerario. Rendere impraticabili le nuove proposte, chiamando in causa i vincoli esterni, condizioni interne del carcere, mancanza di risorse o altre ragioni simili. Rinviare l'implementazione di una proposta fino a data da destinarsi, giustificando il ritardo con la necessità di ulteriori prove e verifiche. Sminuire le idee, svalutando l'importanza di un'idea o iniziativa, mostrando però interesse: nessuno respinge apertamente l'idea, ma la si ridimensiona a proporzioni ritenute «ragionevoli». Cooptare, accogliendo una nuova idea, ma modificandola sottilmente per integrarla nelle strutture esistenti senza minacciarle. In un certo senso, quel processo di radicale cambiamento richiesto a chi viene recluso è sostanzialmente disatteso poiché neutralizzato dalla stessa istituzione che dovrebbe incentivarlo.

Molte pedagogiste e molti pedagogisti sentono l'urgenza di concorrere allo sviluppo di una riflessione teorica attenta alla problematizzazione dei processi, dei meccanismi, dei vissuti e delle pratiche educative legati al contesto penitenziario, aggiungendo questa prospettiva a quelle delle discipline giuridiche, storiche, sociologiche e criminologiche. Si tratta di un percorso che richiede una certa autonomia di ricerca, che abbandoni «il terreno della criminologia “amministrativa” e gli intenti correzionali che la definiscono» (Sbraccia e Vianello, 2016, p. 200), come da tempo indicato nel campo della sociologia carceraria.

esercitare un potere e influenzare i processi di soggettivazione. I dispositivi sono molteplici, non hanno un governo centrale a gestirli e sono attraversati da dinamiche di sapere e di potere non esplicite, da indagare.

Partecipare attivamente assumendo una postura «militante», scrive Elena Zizioli (2021), riferendosi a una pedagogia che «supera la mera riflessione teorica per farsi presa di posizione attiva e fattiva sui problemi socio-educativi che caratterizzano un dato contesto storico-sociale» (Baldacci, 2015, p. 13), smascherandone le contraddizioni e gli effetti distorsivi del carcere.

Il presente testo si inserisce in questa cornice metodologica, volendo dare un contributo all'analisi delle dinamiche ri-educative del sistema penitenziario, entrando in dialogo con le altre discipline degli studi sul carcere, avanzando dubbi e proposte rispetto al coinvolgimento della dimensione educativa in carcere. La complessità del sistema penitenziario, fatto di intenti dichiarati e raramente raggiunti, norme non osservate, sottintesi vincolanti, viene esplorata partendo dalle sue origini, prendendo in considerazione modelli, profili problematici e pratiche contemporanee. Tra queste, l'istruzione e il reinserimento sociale. Elementi di critica pedagogica al paradigma rieducativo.

CAPITOLO I

Breve introduzione al carcere

Le origini del penitenziario

Nelle società contemporanee la detenzione è considerata la principale forma di punizione; eppure il carcere, per come lo conosciamo oggi, è un'invenzione dell'età moderna (Ignatieff, 1978/1982). Per secoli il sistema penale si è avvalso della violenza come manifestazione del potere punitivo esercitato dal sovrano sull'unico bene accessibile a chiunque: il corpo. Quella violenza che oggi percepiamo come brutale e crudele, una vera e propria sopraffazione istituzionale, prima dell'età moderna era ritenuta accettabile. Attraverso la violenza corporale si manifestava ciò che Foucault (1975/2008) ha definito lo «spettacolo della punizione», da «mettere in scena» come deterrente per limitare il crimine, incutendo terrore attraverso il supplizio, e per soddisfare la fascinazione del popolo attraverso un rito. Lo spettacolo della punizione, la sofferenza del condannato, che urla, geme e viene percosso è il cerimoniale della giustizia che si manifesta in tutta la sua forza. Quei supplizi, spiega Foucault (1975/2008), «si prolungano oltre la morte: cadaveri bruciati, ceneri gettate al vento, corpi trascinati sui graticci, esposti ai bordi delle strade. La giustizia perseguita il corpo al di là di ogni sofferenza possibile» (p. 38). Per secoli la giustizia venne amministrata in questo modo, ma a partire dal Settecento si sviluppò una sensibilità nei confronti di queste pratiche, che andò a imporsi in tutta Europa. Questo progressivo cambiamento culturale venne promosso da molti intellettuali e studiosi dell'epoca: il giurista Cesare Beccaria (1738-1794), il filantropo John Howard (1726-1790), il filosofo utilitarista Jeremy Bentham (1748-1832), per citare alcuni dei più illustri. Costoro diedero un contributo fondamentale al processo di umanizzazione delle pene e alla formulazione di una nuova idea di punizione, agendo in un periodo

storico caratterizzato da un notevole fermento intellettuale e da importanti trasformazioni economiche e sociali in diversi ambiti, come la prima rivoluzione industriale. In questo contesto vivace e caratterizzato da importanti cambiamenti, illuministi e riformatori inglesi contribuirono allo sviluppo di un sistema punitivo moderno, meno cruento e meno arbitrario (Foucault, 1975/2008), partendo da punti di vista tra loro non assimilabili. Si diffuse l'idea che il grande spettacolo delle pene dovesse terminare e, per renderlo possibile, vennero prese in considerazione numerose alternative, tra cui quella del carcere moderno. A seguito di un periodo di transizione non lineare né uniforme,¹ la detenzione divenne la forma primaria di punizione, dando vita a un modello di carcere in cui la pena consiste nel trattenere coloro che sono giudicati colpevoli di un reato in luoghi dedicati all'espiazione. Così, a partire dalla seconda metà del Settecento, prese forma un «nuovo» strumento per punire, sviluppato attorno all'idea di trattenere le persone all'interno di una struttura dedicata al contenimento. La detenzione si trasformò così da semplice segregazione impiegata per esigenze giudiziarie, finalizzata alla temporanea custodia della persona in attesa di una sentenza, a strumento penale; analogamente, lo spazio della segregazione, fino a quel momento presente all'interno di segrete, sotterranei di fortezze e altri luoghi simili, come ambiente tendenzialmente malsano, divenne un'istituzione autonoma denominata carcere. La sua introduzione andò incontro a forti resistenze, giustificate anche da carenze economiche che avrebbero potuto determinare l'arresto del progetto di riforma; tuttavia, una volta istituito, il modello penitenziario della separazione dei condannati dal resto della società si diffuse in Europa e negli Stati Uniti, andando progressivamente a sostituire le precedenti pratiche penali.

La storia dello sviluppo dell'istituzione penitenziaria e delle sue funzioni in età moderna è stata oggetto di diverse ipotesi interpretative, da cui si possono ricavare tre paradigmi (Cohen, 1985; Hester e Eglin, 1992/1999): il modello idealista, il modello strutturalista e il modello funzionalista. Il contributo che la storia può dare in questo senso è rilevante.

La storia, una delle scienze umane, può assumere un ruolo limitato ma importante nella lotta contro il potere carcerario e la mentalità coercitiva che lo sostiene. Essa può spiegare l'origine delle strutture del pensiero scientifico per quanto concerne la natura umana e la devianza e può scoprire i rapporti fra

¹ «In modo del tutto singolare, la storia della carcerazione non obbedisce a una cronologia lungo la quale si vedano succedersi saggiamente: la messa in opera di una penalità di detenzione, poi la constatazione del suo scacco; poi il lento apparire di progetti di riforma, che sfoceranno nella definizione più o meno coerente della tecnica penitenziaria; poi la messa in opera di questo progetto; e infine la constatazione del suo successo o del suo scacco» (Foucault, 1975/2008, p. 291).

questa struttura e gli imperativi che muovono le classi dirigenti. Soprattutto può servire a superare la retorica che riafferma incessantemente la necessità di un ulteriore consolidamento del potere carcerario, definendo «riforma» tale processo (Ignatieff, 1978/1982, p. 242).

La prima prospettiva interpretativa, a cui è dato il nome di *modello idealista*, concepisce il carcere come l'esito di un processo di progressiva civilizzazione e umanizzazione della pena. Essa attribuisce la nascita del sistema penitenziario e le successive trasformazioni ai giuristi, filosofi, filantropi e religiosi noti come riformatori del diritto penale. Secondo questa prospettiva, il carcere rappresenta un evidente progresso, l'esito di un'evoluzione culturale legata al superamento della violenza come mezzo di punizione, attraverso dispositivi di sanzionamento più rispettosi della dignità umana. Tuttavia, si riconosce che l'attuazione di questa riforma non sia mai perfetta e comporti inevitabilmente irregolarità, insensatezze o aspetti disumanizzanti. Per tale motivo la storia del carcere viene interpretata come una serie ininterrotta di riforme, poiché le realizzazioni del modello ideale non sono mai del tutto soddisfacenti e non potranno mai esserlo. Ci sarà sempre bisogno di un'ulteriore riforma. Queste, sostiene Michel Foucault (1975/2008), sono un elemento costitutivo delle carceri e fanno parte del loro funzionamento. «La “riforma” della prigione è quasi contemporanea alla prigione stessa. Ne è come il programma» (p. 255). Ogni sua realizzazione è già considerata imperfetta, ogni attuazione prima o poi sarà ulteriormente riformulata, in una incessante ricerca di umanizzazione, seguendo il paradigma del «progresso senza fine» (Cohen, 1985).

Un secondo modello interpretativo, quello *strutturalista*, considera determinanti le congiunture economiche del periodo storico in cui fu introdotto il carcere, tanto da contribuire alla sua nascita e influenzarne i successivi sviluppi. In Inghilterra, nella seconda metà del Settecento, si stava avviando la prima rivoluzione industriale, ovvero un processo di trasformazione irreversibile delle strutture produttive e sociali del paese. La meccanizzazione dei processi produttivi permise alle industrie di ricavare merci su vasta scala e modificò profondamente il mercato del lavoro. Molte professioni scomparvero, mentre crebbe il numero di lavoratori che, nel tempo, avrebbero formato la classe operaia. In fabbrica poteva essere impiegato chiunque, anche i bambini, incrementando notevolmente il quantitativo di ricchezza realizzata. Questa, tuttavia, veniva accumulata dai proprietari del capitale e non condivisa con gli operai, i quali erano sottoposti a una dura disciplina necessaria ai ritmi del sistema produttivo. I sostenitori di questo modello ritengono che lo sviluppo del sistema penitenziario sarebbe stato guidato dalla necessità di disciplinare gli individui «scartati» da questo emergente sistema produttivo, cioè dalle esigenze

dell'economia capitalista. La sua nascita, quindi, non sarebbe stata favorita da un cammino di umanizzazione e di civilizzazione, bensì da una necessità di razionalizzazione. Il «mito fondatore» avrebbe mascherato la reale utilità del carcere moderno: esso rappresenta una risposta funzionale ai problemi di ordine sociale e, di conseguenza, il luogo in cui attuare meccanismi di controllo e di esercizio del potere simili a quelli già applicati in altre istituzioni dedicate a porzioni «non produttive» e marginali di società (si pensi a folli, mendicanti, infermi, ecc.). «Non punire meno, ma punire meglio; punire con una severità forse attenuata, ma per punire con maggior universalità e necessità; inserire nel corpo sociale, in profondità, il potere di punire» (Foucault, 1975/2008, p. 89), facendo del carcere lo strumento per poter trasformare i criminali in docili e laboriosi cittadini.

Questa prospettiva mette in discussione l'idea che il carcere realizzi i propri obiettivi attraverso un'analisi che ricorre a schemi interpretativi di matrice strutturalista: «la storia della pena nel lungo periodo si spiega nelle sue relazioni funzionali con la struttura economica» (Pavarini, 2007, p. 22), un'intuizione originaria di Georg Rusche e Otto Kirchheimer (1939/1978). Secondo questi autori, il sistema penale si adatterebbe alle esigenze economiche della società, rispondendo agli interessi della classe dominante di una società capitalistica. Questi studi sono stati successivamente ripresi in ambito criminologico da Melossi e Pavarini (1977), i quali hanno approfondito la correlazione tra sistema economico e carcere. Questi autori sostengono che il sistema penitenziario è straordinariamente efficace nell'occuparsi delle sue reali funzioni, poiché queste consistono nell'isolare gli individui refrattari e non ancora pienamente integrati nella disciplina del lavoro e nel disciplinarli (rieducarli) affinché diventino membri affidabili e sicuri della classe lavoratrice (proletariato). La sua efficienza risiede nella capacità di adattarsi dinamicamente alle esigenze mutevoli del contesto sociale ed economico, rimanendo al passo con i cambiamenti e le sfide del panorama sociale contemporaneo (Vianello, 2012). È il crescente ordine sociale capitalista a necessitare del carcere. Una necessità della modernità, scrive Pavarini (2013): in un sistema di produzione feudale il carcere così come lo concepiamo oggi non aveva ragione di esistere. Mancava l'idea stessa della privazione della libertà, perché a mancare era una società organizzata sull'idea di libertà (Sutherland e Cressey, 1978).

Nel tentativo di rispondere alla domanda sul perché vengano adottate determinate modalità punitive, è emersa una storiografia critica e revisionista dei sistemi punitivi, basata su un'analisi materialista del rapporto tra cambiamento sociale e sistemi punitivi. Questa considera i fattori strutturali materiali, in particolare quelli economici, come determinanti nella spiegazione della traiettoria presa da quei cambiamenti e pone lo sviluppo del sistema punitivo detentivo

come diretta conseguenza delle nuove esigenze delle classi dominanti, in cerca di una maggiore disponibilità di manodopera.

Altri autori hanno adottato lo schema interpretativo strutturalista di Rusche e Kirchheimer, come Michael Foucault (1975/2008), che ha costruito un discorso sull'esercizio del potere, e Michael Ignatieff (1978/1982), che ha approfondito le origini del penitenziario nel contesto inglese, descrivendo come la rivoluzione industriale ha trasformato le pratiche punitive. In queste analisi la capacità del sistema penitenziario di imporsi come principale strumento di pena e la sua evoluzione storica sono ricondotte alla convergenza di interessi invisibilizzati tra idee riformatrici e tornaconto delle classi dominanti borghesi, convogliate nella formazione di una società industriale disciplinata e conforme.

Le riflessioni pionieristiche di Georg Rusche e Otto Kirchheimer (1939/1978) e della successiva letteratura criminologica materialista hanno smascherato il discorso riformista rispetto alle promesse di reintegrazione delle persone ristrette, basate su un'idea di redenzione individuale mirata a risolvere problemi di ordine strutturale (De Giorgi, 2015). È stata resa palese l'esistenza di un nesso strutturale tra carcere e disuguaglianza sociale nelle società capitalistiche e, all'interno di quella relazione, il ruolo esercitato dai sistemi penitenziari nel governare la marginalità e nel riprodurre le disuguaglianze di classe, rispetto all'organizzazione capitalistica del lavoro. Tuttavia, «la letteratura critica più recente ha cercato di intrecciare questa prospettiva con una critica delle disuguaglianze razziali e di altre forme di oppressione sociale» (De Giorgi, 2015, p. 158), andando in una direzione che oggi viene definita intersezionale. È il caso di Angela Yvonne Davis (2009), studiosa, femminista e attivista del movimento americano per i diritti civili, nella lotta degli afroamericani contro il razzismo e la repressione. Gli studi che si muovono in questa direzione si interrogano sulla riproduzione di disuguaglianze in senso più ampio, razziali e di classe. Ne è un esempio l'invisibilità della povertà razzializzata.

Una prima prospettiva di analisi ha evidenziato la capacità dello stato penale di distorcere artificialmente l'immagine ufficiale (e la percezione pubblica) delle disuguaglianze razziali e di classe negli Stati Uniti, rendendo invisibile un'ampia fetta di popolazione povera e razzializzata. Come accade in tutte le società occidentali, anche la popolazione carceraria statunitense è reclutata in modo sproporzionato tra la popolazione di colore disoccupata o precaria, priva di istruzione secondaria ed esclusa dall'accesso ai diritti civili e politici (De Giorgi, 2015, p. 158).

Le dinamiche di impoverimento, invisibilizzazione, sottrazione di diritti, razzializzazione, non sarebbero conseguenze involontarie di un sistema da ri-

formare, ma uno dei principali elementi costitutivi dell'istituzione penitenziaria, come descritto da Rusche e Kirchheimer (1939/1978), Melossi e Pavarini (1977).

La riproduzione di un ampio esercito di poveri senza diritti, resi impotenti a resistere il proprio sfruttamento nel mercato del lavoro, e sufficientemente disperati da essere costretti ad accettare qualsiasi condizione di lavoro quale unica alternativa all'inedia o a ulteriore incarcerazione (De Giorgi, 2015, p. 158).

Il *modello funzionalista* (o disciplinare) riprende i risultati del paradigma storico-interpretativo, approfondendo le pratiche del penitenziario, vedendo in esso la risposta funzionale ai problemi di ordine sociale, una risorsa per produrre un assetto sociale funzionante e disciplinato. Gli studi di Michael Foucault (1975/2008) sul Panopticon, ideato alla fine del Settecento dal filosofo inglese Jeremy Bentham, vanno in questa direzione. L'archetipo panottico è la metafora del disegno moderno di riprogettazione e riorganizzazione del potere: «la morale riformata, la salute preservata, l'industria rinvigorita, l'istruzione diffusa, le cariche pubbliche alleggerite, l'economia stabile come su una roccia [...] tutto questo con una semplice idea architettonica» (Bentham, 2009, p. 33). Attraverso l'utopia offerta dall'architettura panoptica,² vedere (cioè dominare) senza essere visti, vengono descritti meccanismi particolari di controllo di quella parte di società senza lavoro. Questa rappresenta una minaccia per l'ordine sociale e il carcere, di contro, la sua tutela.

Foucault individua nelle carceri veri e propri dispositivi di normalizzazione, che agiscono per assoggettare i corpi e trasformarli in forza produttiva mediante la tecnologia del potere (Foucault, 1975/2008). Un fenomeno che era già accaduto in passato, con dispositivi di esclusione e disciplinamento attivati in occasione della lebbra, successivamente della peste, e poi via via «raffinati». In questo senso, la specializzazione in tecniche di addestramento del carcere

² «Alla periferia una costruzione ad anello; al centro una torre tagliata da larghe finestre che si aprono verso la faccia interna dell'anello; la costruzione periferica è divisa in celle, che occupano ciascuna tutto lo spessore della costruzione; esse hanno due finestre, una verso l'interno, corrispondente alla finestra della torre; l'altra, verso l'esterno, permette alla luce di attraversare la cella da parte a parte. Basta allora mettere un sorvegliante nella torre centrale, e in ogni cella rinchiudere un pazzo, un ammalato, un condannato, un operaio o uno scolaro. Per effetto del controllo, si possono cogliere dalla torre, stagliantisi esattamente, le piccole silhouettes prigioniere nelle celle della periferia. [...] Il dispositivo panoptico predispone unità spaziali che permettono di vedere senza interruzione e di riconoscere immediatamente. Insomma, il principio della segrete viene rovesciato; o piuttosto delle sue tre funzioni — rinchiudere, privare della luce, nascondere — non si mantiene che la prima e si sopprimono le altre due. La piena luce e lo sguardo di un sorvegliante captano più di quanto facesse l'ombra, che alla fine, proteggeva. La visibilità è una trappola» (Foucault, 2014, p. 218).

assume una dimensione che va oltre la sua originaria finalità di mera privazione della libertà, sfuggendo alle visioni dei riformatori illuministi. Al contrario, ciò che accade è un costante occultamento dei rapporti di potere esercitati sui corpi, sebbene coinvolgano una molteplicità di soggetti.

Noi siamo nella società del professore-giudice, del medico-giudice, dell'educatore-giudice, del «lavoratore sociale»-giudice; tutti fanno regnare l'universalità del normativo, e ciascuno nel punto in cui si trova vi sottomette il corpo, i gesti, i comportamenti, le condotte, le attitudini, le prestazioni. La rete carceraria, sotto le sue forme compatte o disseminate, coi suoi sistemi di inserzione, distribuzione, sorveglianza, osservazione, è stata il grande supporto, nella società moderna, del potere normalizzatore (Foucault, 1975/2008, p. 336).

Il carcere diventa rapidamente il principale metodo di punizione, poiché incorpora un insieme di procedure collaudate nel tempo, finalizzate a classificare, controllare, valutare e addestrare gli individui ritenuti pericolosi per la società, dare ordine al disordine sociale. Un apparato disciplinare esaustivo, «onnidisciplinare» (Foucault, 1975/2008, pp. 256-257), dove tecniche di controllo del potere sviluppatasi negli ultimi secoli in una molteplicità di istituzioni, ospedali, manicomi, monasteri e conventi, caserme, fabbriche, scuole, ecc., si ritrovano in forma iperspecializzata nel carcere moderno. L'obiettivo è «fabbricare corpi docili e capaci insieme» (Foucault, 1975/2008), corpi sottomessi, che possono essere utilizzati, trasformati e perfezionati, corpi addestrati. Le novità rispetto al passato riguardano la scala del controllo, esercitando sul singolo (e non sulla massa) una lunga coercizione; l'oggetto del controllo, inteso come l'organizzazione interna alla persona; e, infine, la modalità, attraverso una coercizione del tempo, dello spazio e dei movimenti.

Metodi che permettono il controllo minuzioso delle operazioni del corpo, che assicurano l'assoggettamento costante delle sue forze ed impongono loro un rapporto di docilità-utilità: è questo ciò che possiamo chiamare «le discipline» (Foucault, 1975/2008, p. 149).

Il carcere ha la pretesa di rieducare e reintegrare le persone ristrette nella società come membri produttivi della classe lavoratrice. Tuttavia, Foucault critica questa funzione, sostenendo che il carcere fallisce nel suo intento, perpetuando un ciclo di marginalizzazione e recidiva. Perché questa enfasi su un progetto che apparentemente non produce i risultati dichiarati? Le evidenze di un fallimento, riscontrabili già nell'Ottocento (Cohen, 1985; Foucault, 1975/2008), riguardano il sovraffollamento, la violenza, il mancato calo del tasso di criminalità e persino

la socializzazione della criminalità all'interno degli spazi penitenziari. Un palese insuccesso istituzionale che interessa in particolar modo il piano educativo. Ciononostante, la legittimazione del carcere e delle promesse rieducative sono rimaste inalterate, come se la manifesta inefficienza del sistema non fosse un dato rilevante. Sebbene l'obiettivo continui a rivelarsi irraggiungibile, per via di numerosi aspetti disattesi come la deterrenza, la rieducazione, il reinserimento, «il programma resiste tenacemente ad ogni evidenza empirica circa la profonda inadeguatezza della pena detentiva ad assolverlo» (Vianello, 2012, p. 27).

Ciò che una lettura idealista interpreta come «errori contingenti e superabili» (Vianello, 2012, p. 28), secondo la lettura funzionalista costituiscono parte del modello penitenziario. I fallimenti non scalfiscono l'istituzione penitenziaria, che continua a rinnovare quel consenso sociale e culturale necessario alla propria sopravvivenza. Un dato storico controintuitivo, che Garland (2001/2004) prova a interpretare osservando che

l'assunto dominante della nostra epoca è che «il carcere funziona», non in quanto strumento di correzione o di rieducazione, ma come mezzo di neutralizzazione e punizione che soddisfa le istanze politiche popolari di sicurezza pubblica e di severità della condanna. Gli anni recenti hanno testimoniato un improvviso cambiamento nella sua fortuna. [...]. Nel corso di pochi decenni è passato dall'essere concepito quale istituzione correzionale screditata e in declino, a pilastro portante e apparentemente indispensabile dell'ordine sociale contemporaneo (pp. 75-76).

Perché, dunque, il carcere non perde legittimazione? Il saldo mantenimento di una funzione sociale è dato, secondo alcuni autori, dalla sostituzione degli obiettivi originari con obiettivi legati alla sopravvivenza e alla riproduzione del sistema penitenziario e di chi di esso materialmente (gli operatori) o simbolicamente (la politica) si alimenta. Una risposta che si affianca a quella data da Foucault, secondo cui la produzione della criminalità risponderebbe a una precisa strategia di dominio data da interessi di potere, essendo funzionale a distinguere le classi lavoratrici, assicurando al contempo la tutela della proprietà privata.

Le dinamiche dei contesti detentivi

Il carcere è un'architettura chiusa e confinata, pensata per segregare alcune persone, allontanate dal resto della comunità perché ritenute una minaccia per la società. La sociologia ha svolto un ruolo cruciale nel produrre una visione critica di queste istituzioni definite «totali» (Goffman, 1961/2003), analizzan-

done meccanismi e dinamiche. Questi studi hanno evidenziato come il carcere non sia soltanto un luogo fisico di reclusione, ma anche un ambiente sociale complesso, in cui coesistono dinamiche di potere, controllo e resistenza.

Erving Goffman (1961/2003) descrive le istituzioni totali come luoghi di residenza e di lavoro in cui gruppi di persone condividono una situazione comune e trascorrono parte della loro vita in un regime chiuso, con l'impedimento agli scambi sociali e ai rapporti con il mondo esterno. Per Verdolini (2022) questa definizione è un concetto aperto, una guida per orientare gli studi in ambito penitenziario, su cui diversi ricercatori hanno avanzato domande e perplessità rispetto all'attualità o alla non completezza della definizione stessa, che richiederebbe la rinegoziazione dell'aggettivo «totale», in sé difficilmente confutabile. Gli studi di Goffman partono da un campo specifico, l'ospedale psichiatrico St. Elizabeth di Washington, per allargarsi ad altre analoghe istituzioni classificate in cinque differenti gruppi, secondo una categorizzazione non esauriente (Goffman, 1961/2003, pp. 34-35): le istituzioni nate a tutela di incapaci non pericolosi (istituti per ciechi, vecchi, orfani o indigenti); le istituzioni a tutela di coloro che, incapaci di badare a sé stessi, rappresentano un pericolo per la comunità anche se in modo involontario (sanatori per tubercolotici, ospedali psichiatrici e lebbrosari); le istituzioni per proteggere la società da ciò che si rivela come un pericolo intenzionale nei suoi confronti, nel qual caso 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); le istituzioni create allo scopo di svolgere al loro interno una certa attività (furerie militari, navi, collegi, campi di lavoro, piantagioni coloniali e grandi fattorie, queste ultime guardate naturalmente dalla parte di coloro che vivono nello spazio riservato ai servi); le organizzazioni definite come «staccate dal mondo», che hanno anche la funzione di servire come luoghi di preparazione per religiosi (abbazie, monasteri, conventi e altri tipi di chiostri). Nell'insieme si tratta di organizzazioni sociali separate dal resto della società, infinitamente più vincolanti di altre istituzioni (Verdolini, 2022), poiché al loro interno si concentrano tutti gli aspetti della vita della persona, i quali vengono subordinati a un'autorità.

Goffman descrive le istituzioni totali in rapporto al potere e agli effetti che queste hanno sulla vita degli individui, approfondendo le pratiche coercitive e i modelli di relazione, specialmente in riferimento al rapporto con l'autorità. Il potere è assoluto e in grado di inglobare l'intera esistenza di chi vi è sottoposto. La vita di costoro è eterodiretta, poiché assoggettata a condizionamenti esterni: il ritmo della giornata è stabilito da un rigido sistema di regole e attività ripetitive, i cui scopi sono già stati definiti e la cui monotonia omologa i comportamenti normalizzandoli. Così, le istituzioni totali presenti nella nostra società «sono luo-

ghi in cui si forzano alcune persone a diventare diverse» (Goffman, 1961/2003, p. 42), in cui vengono cancellati i segni dell'individualità. Non fa eccezione il carcere, che esercita il potere disciplinante mediante una quotidianità ripetitiva e alienante, in gran parte determinata dalla volontà di altri e complessivamente distante dall'esperienza vissuta all'esterno.

La privazione della libertà è solo l'aspetto più evidente dell'organizzazione sociale. L'esperienza detentiva è composta da dinamiche più profonde, che riguardano tra le altre cose l'autonomia dell'azione e questione identitaria. Con la perdita dei punti riferimento esterni, la persona

è sottoposta a una serie di umiliazioni, degradazioni e profanazioni del sé che viene sistematicamente, anche se spesso non intenzionalmente, mortificato, avviando così un cambiamento radicale nella sua «carriera morale», «carriera determinata dal progressivo mutare del tipo di credenze che l'individuo ha su di sé e su coloro che gli sono vicini» (Goffman, 1961/2003, p. 44).

Si pensi, ad esempio, alla povertà di ruoli interpretabili all'interno degli spazi detentivi, spesso ridotti a quello di detenuto, di autore di reato e di condannato. L'esperienza della reclusione in cella, la convivenza forzata con estranei, la monotonia quotidiana, l'assenza di stimoli esterni rappresentano vere e proprie sfide, esperienze che solo parzialmente possono essere comprese attraverso i racconti delle persone detenute (Vianello, 2019, p. 965). La complessità di queste esperienze rende difficile rappresentarle nelle loro molteplici sfaccettature, specialmente considerando gli aspetti oppressivi che le caratterizzano, lontani dalle dinamiche degli spazi sociali liberi. La reclusione in cella non è soltanto una questione di privazione della libertà fisica, ma anche di perdita della privacy, delle relazioni interpersonali e della dignità. Da qui l'importanza non solo di conoscere gli effetti del carcere, ma anche i processi generati dalle istituzioni totali che incidono sull'identità sociale, sulla *agency*, sulle competenze e le abitudini di coloro che le abitano.

Di seguito sono presi in considerazione alcuni dei principali costrutti che caratterizzano l'esperienza di detenzione e, più in generale, di istituzionalizzazione: il processo di prigionizzazione, il processo di spoliazione, il processo di disculturazione e di acculturazione.

I meccanismi di funzionamento dell'istituzione penitenziaria sono stati oggetto di studio già a partire dagli anni Quaranta, con le ricerche di Donald Clemmer (1940/2004), che descrisse il processo di prigionizzazione (*prisonization*) come una delle più pervasive dinamiche interne ai contesti detentivi. La prigionizzazione consiste nella graduale acquisizione della subcultura carceraria, «l'assunzione in grado maggiore o minore del folklore, dei modi di vita, dei

costumi e della cultura generale del penitenziario» (Clemmer, 1940/2004, p. 211). Un adeguamento che tende a radicare gli aspetti di antisocialità, rimarcando l'estraneità della persona ristretta dalla società.

L'assimilazione implica un processo di acculturazione in un gruppo i cui membri in origine erano chiaramente differenti da quelli del gruppo con cui si mescolano. Essa implica che l'assimilato venga a condividere i sentimenti, i ricordi e le tradizioni del gruppo preesistente. [...] Il termine assimilazione descrive un lento, graduale e più o meno inconsapevole processo durante il quale una persona impara abbastanza elementi della cultura della unità sociale in cui si trova da caratterizzarsi per essa (Clemmer, 1940/2004, p. 211).

Clemmer prende in considerazione alcuni fattori che consentono alla persona di sviluppare uno status all'interno del nuovo sistema, funzionali alla sua sopravvivenza: l'accettazione di un' inferiorità di ruolo, l'acquisizione di elementi per comprendere l'organizzazione interna all'istituzione, l'adozione di un codice di comportamento comune. Con il rischio che si arrivi a «distruggere la sua personalità in modo tale da rendere impossibile un successivo felice adattamento ad ogni altra comunità» (Clemmer, 1940/2004, p. 213).

Diversamente, il processo di spoliazione descrive la progressiva sottrazione della persona ai ruoli ricoperti in passato dal momento dell'ingresso nell'istituzione (Goffman, 1961/2003, p. 45). Uno degli effetti della spoliazione è quello di indebolire la relazione che il soggetto ha con sé stesso, con la propria identità e autonomia individuale. Tale meccanismo rende particolarmente destabilizzante i primi momenti della detenzione, a causa della mancanza di familiarità con le norme di comportamento vissute all'interno del carcere e all'esposizione a un ambiente totalmente nuovo, poco trasparente e socialmente rappresentato come un «contenitore di soggetti pericolosi» (Sbraccia, 2017). La persona appena entrata in carcere si trova privata di ogni forma di autonomia e controllo sulla propria vita, costretta a conformarsi a regole, orari e comportamenti imposti dall'istituzione penitenziaria. Questo senso di impotenza e di perdita di libertà e di *agency* può contribuire ad aumentare lo stress, la sensazione di vulnerabilità e l'ansia della persona ristretta (Sbraccia, 2017). Ciononostante, il processo di spoliazione potrebbe produrre anche effetti opposti, andando a spingere la persona da poco ristretta a reagire attraverso la ricerca e l'acquisizione di riferimenti identitari disponibili, religiosi o di altro tipo, conducendo la persona all'interno di un processo di estremizzazione delle posizioni (Mulcahy, Merrington e Bell, 2013; Sbraccia, 2017). Questi fattori non si limitano alla fase di ingresso in carcere, ma persistono per tutta la durata della detenzione, influenzando profondamente la persona.

L'ingresso in carcere è spesso percepito come un momento fortemente disumanizzante, durante il quale vengono sminuite le competenze emotive, cognitive e relazionali fino a quel momento vissute. Ad esempio, obbligare la persona ristretta a chiedere permesso per qualsiasi attività, anche minore, e abitualmente svolta in autonomia in un contesto libero, col passare del tempo può comportare la perdita di autonomia della persona. Nelle carceri italiane la richiesta di un permesso è mediata dalla compilazione di un modulo scritto (il modello 393), chiamato nel gergo penitenziario la «domandina», il genere letterario più diffuso (Manconi, 2007); un modulo da redigere per ogni attività non strettamente ordinaria, che spesso non riceve risposta. È una richiesta necessaria per poter svolgere un colloquio esterno; per poter parlare con l'educatore di riferimento, un operatore o con un volontario; per poter accedere a un prestito bibliotecario; per poter partecipare ad attività scolastiche o ricreative; per poter svolgere un esame universitario. Tutto deve essere oggetto di domanda scritta. Disabituare ad agire un ruolo attivo nei processi decisionali, infantilizzando la persona, comporta la messa in discussione della sua maturità e della sua capacità di autodeterminazione, autonomia e libertà d'azione in quanto adulta, in una regressione continua che ha come culmine la dipendenza, i cui effetti possono perdurare anche dopo l'esperienza di privazione della libertà.

Il mancato mantenimento di questo tipo di maturità e di abilità a livello esecutivo (o almeno di elementi che possano simbolicamente ricordarle) può produrre nell'internato la paura di essere sradicato dal sistema, secondo il quale ad ogni età corrisponde un graduale sviluppo nella maturità dell'individuo (Goffman, 1961/2003, p. 71).

La persona ristretta si trova di fronte a una scelta: imparare le nuove regole e adattarsi a quell'ambiente, oppure resistere e rischiare di subire ulteriori conseguenze negative, fino all'estremo atto del suicidio. Queste nuove competenze, che possono includere strategie interpretative, di sopravvivenza e di interazione con gli altri detenuti e il personale penitenziario, sono spesso chiamate con l'espressione gergale di «sapersi fare la galera» (Kalica e Santorso, 2018; Sbraccia, 2021); un cambiamento culturale espressione del processo di acculturazione (o di assimilazione).

Un ulteriore processo riguarda la disculturazione, l'incapacità temporanea di gestire la propria quotidianità una volta riacquisita la libertà, a causa del protrarsi degli effetti della vita ristretta, contraddistinta dal mancato uso di parte delle proprie competenze o della perdita di familiarità con abitudini ritenute indispensabili nella società libera. Le conseguenze di questi cambiamenti

emergono al momento delle dimissioni e i ricordi del momento dell'uscita ne sono pieni:

[...] attraverso i nostri testimoni privilegiati riceviamo continuo riscontro delle ricadute dei processi di disculturazione studiati da Goffman: dalla difficoltà, appena usciti dal carcere, ad attraversare una strada o ad ordinare in autonomia al bar alle criticità relazionali e affettive che durano nel tempo (Vianello, 2019, p. 965).

Orientarsi in città, muoversi con i mezzi pubblici, entrare in un supermercato affollato, tutto può diventare qualcosa di distante dalle ripetitive e alienanti pratiche penitenziarie sedimentate nel corso di mesi, anni, decenni. Il cambiamento culturale più evidente è quello della rimozione di certe possibilità di comportamento e della mancata possibilità di tenersi al passo con gli ultimi mutamenti sociali che avvengono nel mondo esterno (Goffman, 1961/2023).

Non soltanto la posizione all'interno dell'istituto risulta radicalmente diversa da ciò che la persona viveva fuori dal carcere, ma — al contempo — la posizione sociale che questa viveva nel mondo esterno non sarà più la stessa. Quando sarà dimessa, la persona rischia di vivere anche gli effetti del potere stigmatizzante dell'istituzione in cui ha vissuto: l'aver assunto «una condizione predeterminante vergognosa per il fatto di essere stato internato», spiega Goffman (1961/2003), «trova nel mondo esterno un'accoglienza gelida, che avverterà nel momento (difficile anche per chi non sia soggetto ad alcuno stigma) in cui chiederà lavoro o un luogo per vivere» (p. 100). L'istituzione totale esercita così un forte impatto sul sé, in questo caso riguardante la sua immagine sociale. Infatti, chi per esempio accede a pene alternative, non entrando in carcere o limitando al minimo la permanenza, viene in un qualche modo sollevato dallo stigma che connota quel luogo.

Siamo di fronte a un'unica sottocultura e a un unico potere esercitato in maniera esclusiva dall'autorità istituzionale oppure il contesto penitenziario presenta più di una sottocultura? La rappresentazione del rigido rapporto tra persona istituzionalizzata e istituzione totale è stata messa in discussione (Sbraccia, 2017; Verdolini, 2022), poiché tende a cristallizzare rapporti che nella realtà si danno in forme più fluide. Le persone istituzionalizzate non rivestono esclusivamente una posizione di subordinazione nei confronti dell'istituzione, né questa riesce a normare ogni aspetto della quotidianità, poiché la funzione normativa rimane parzialmente aperta, non del tutto assorbita dall'autorità. Il contesto è, infatti, attraversato da più subculture, anche incoerenti tra loro, in un intreccio più articolato e permeabile rispetto a quanto descritto da Goffman o da Clemmer. Sebbene di norma si faccia riferimento a una subcultura, al singolare, questa ha un valore squisitamente teorico.

Costrutti quali «comunità carceraria» (Clemmer, 1940) o «subcultura penitenziaria» possono quindi mantenere valenza indicativa solo nella misura in cui rispondono alle istanze di generalizzazione tipiche della sociologia; permangono come riferimenti utili purché non si rischi di essenzializzarli, sovrapponendoli forzatamente ai sistemi di relazione osservati: sistemi che appunto assumono assetti diversi in virtù della composizione di appartenenze che possono offrire protezione e stimolare la conflittualità tra i gruppi (Sbraccia e Vianello, 2016, p. 187).

Così, la netta distinzione tra ordinamento penitenziario e *convict code* viene sfumata verso quadri normativi più spuri, anche in contraddizione, all'interno dei quali convivono più dinamiche di potere, per quanto possano essere asimmetriche (Sbraccia e Vianello, 2016), confermando le intuizioni di Sykes (1958) sulla funzionalità del «codice del detenuto» per il mantenimento dell'ordine tra pari in carcere. Ugualmente è possibile superare la lettura che tende a separare in modo netto la cultura istituzionale dello staff penitenziario (regolazione formale) e le (sub)culture della comunità reclusa (regolazione informale), poiché questa rigida suddivisione non permette di spiegare come possa darsi un sistema in grado di ospitare al suo interno una molteplicità di subculture (Drake, Darke e Earle, 2015).

Il processo di prigionizzazione viene così interpretato «alla stregua di un percorso di socializzazione articolato, di una configurazione dialettica di elementi normativi riconducibili alle sottoculture penitenziarie, alle subculture criminali e conflittuali, alle pratiche trattamentali, ai regimi disciplinari» (Sbraccia, 2017, p. 182). Accogliere questa prospettiva non significa stemperare i rapporti di potere, ma riconoscere che «anche le poderose asimmetrie di potere che caratterizzano le istituzioni totali prendono forme diversificate e si declinano comunque dentro la cornice dell'informale» (Sbraccia, e Vianello, 2016, p. 188). Ciò che cambia è l'interpretazione del ruolo delle persone reclusi, da soggetti esclusivamente passivizzati, culturalmente destrutturati o facilmente destrutturabili, a soggetti con un possibile ruolo attivo nella definizione degli assetti normativi che caratterizzano la loro quotidianità. Per il ricercatore ciò si traduce nella possibilità di analizzare il carcere come un «contesto di produzione e riproduzione di una cultura istituzionale che vede mescolarsi orientamenti normativi apparentemente confliggenti» (Sbraccia, 2017, p. 182); ad esempio, non dando per scontato che le subculture criminali originarie siano necessariamente stemperate o rimosse dal processo di disculturazione, ma, al contrario, rielaborate e adattate al nuovo contesto penitenziario, attraverso la produzione e riproduzione di subculture penitenziarie.

L'incarcerazione di massa

Negli ultimi tre decenni la popolazione detenuta è aumentata in tutto il mondo. Le società contemporanee sono ricorse a misure contenitive nella risoluzione dei conflitti (Wacquant, 1999/2000), a seguito di un nuovo equilibrio nel rapporto tra libertà e sicurezza intesa come ordine pubblico. Tramontata l'idea di fare ricorso alla detenzione come *extrema ratio*, a cui appellarsi solo per alcuni crimini, è scemata la spinta a cercare strade alternative per affrontare i reati e gli altri conflitti sociali. L'inasprimento del processo di criminalizzazione verso alcune fasce della popolazione, spesso intrecciate e sospinte da logiche classiste e razzializzanti (Wacquant, 2010a; Melossi, 2017; De Giorgi, 2015), e una maggiore severità riservata ad alcuni comportamenti sociali (si pensi agli effetti della «guerra alla droga») o fenomeni globali (come nel caso di alcuni fenomeni migratori) hanno reso socialmente più accettabile l'avvalersi di strategie via via più repressive e punitive, facendo del carcere uno strumento ineludibile per il sistema penale odierno (Fassin, 2016), spesso in sostituzione ad altre misure di protezione sociale.

Questo fenomeno di incarcerazione di massa (Garland, 2001/2004; Simon, 2012) ha avuto origine negli Stati Uniti e nel Regno Unito agli inizi degli anni Novanta, per poi raggiungere in poco tempo tutte le democrazie occidentali, e radicarsi anche al di fuori di quei confini. Le sue principali caratteristiche includono un significativo numero di persone detenute rispetto alla popolazione complessiva del paese, l'espansione delle politiche repressive che privilegiano il carcere rispetto ad altre soluzioni e il conseguente sovraffollamento carcerario, il quale a sua volta comporta condizioni di vita disumane (Vianello, 2021). Il termine incarcerazione di massa è, tuttavia, stato messo in discussione da Loïc Wacquant (1999/2000), il quale preferisce parlare di iperincarcerazione (*hyperincarceration*); infatti, secondo il sociologo viene fatto un uso improprio dell'espressione «di massa», poiché questa fornisce un'idea di incarcerazione estensiva e generalizzata, mentre tale fenomeno riguarda un processo selettivo, legato ad aspetti come la classe o la «razza»³ (Wacquant, 2010a).

Il caso degli USA è paradigmatico. Secondo i dati del *World Prison Population List thirteenth edition*, pubblicati dal *World Prison Brief* (Fair, Walmsley, 2021), un database a libero accesso che fornisce informazioni sui sistemi carcerari di tutto il mondo, gli Stati Uniti d'America sono la nazione

³ L'uso del termine «razza» è da intendersi come processo di razzializzazione, attraverso il quale un gruppo dominante attribuisce tratti razziali a individui e gruppi «razzializzati», con il risultato di distinguerli dal resto della popolazione, sminuendoli, deumanizzandoli e creando una gerarchia sociale.

con il più alto tasso di popolazione carceraria al mondo: 1.767.200 le persone ristrette nel 2021, con un tasso di detenzione pari a 531 persone ristrette ogni 100.000 abitanti. Negli ultimi quarant'anni la popolazione detenuta statunitense si è moltiplicata più e più volte: da 328.000 persone recluse nel 1970, a 1.148.702 nel 1980, 1.937.482 nel 2000 (683 ogni 100.000 abitanti), 2.270.142 nel 2010 (731 ogni 100.000 abitanti), generando crescita che si è arrestata solo negli ultimi anni, con 1.674.200 persone detenute nel 2020 (505 ogni 100.000 abitanti), per poi riprendere a crescere nel 2021. Il Brasile è tra i paesi che maggiormente ha adottato questo approccio, triplicando la propria popolazione penitenziaria in vent'anni: 232.755 persone ristrette nel 2000 (132 ogni 100.000 abitanti), 496.251 nel 2010 (249 ogni 100.000 abitanti), 811.707 nel 2020 (381 ogni 100.000 abitanti), fino ai dati più recenti, che indicano 839.672 persone ristrette nel 2022 (390 ogni 100.000 abitanti).

A subire gli effetti delle politiche alla base dell'ipercarcerazione sono principalmente le persone marginalizzate. Costoro, a causa di fattori tra cui la povertà, la mancanza di alloggi, i problemi legati alla salute mentale, l'appartenenza a minoranze, l'accesso limitato all'istruzione e/o all'occupazione, la scarsa disponibilità di risorse e il progressivo declino delle reti di protezione sociale, si trovano in una condizione di particolare vulnerabilità non più riconosciuta come ingiustizia sociale, né affrontata come tale, ma socialmente percepita nei termini di disordine sociale. Le persone socialmente escluse in una qualche misura avrebbero contribuito ad aumentare la percezione di «insicurezza socioeconomica a carico di una maggioranza di popolazione sempre più estesa e sempre più spaventata, pronta a chiedere leggi sempre più restrittive e più severe per contrastare il disordine sociale» (Vianello, 2021, p. 128). Di conseguenza, gli stati hanno adottato nei loro confronti misure sempre più repressive, anziché ricorrere a strumenti di welfare. Un tale approccio alle povertà e ai processi di impoverimento nasconderebbe la progressiva sostituzione del welfare con misure di contenimento, una strategia di avversione a chi vive gli effetti di disuguaglianze economiche e sociali che Wacquant (1999/2000) riassume nell'espressione «tolleranza zero», riprendendo la formula utilizzata da Rudolph Giuliani durante il suo doppio mandato da sindaco di New York (1994-2001).

[L'epoca contemporanea] è segnata dal passaggio dalla retorica e dalle prassi del *wel-fare* a quelle crudelmente ma realisticamente definite del *prison-fare*. La crescita della «moltitudine» degli esclusi — tanto dal mercato del lavoro garantito quanto dal banchetto assistenziale offerto da un sempre più povero capitale sociale — politicamente rende sempre più irrealistico il progetto di un ordine sociale attraverso l'inclusione. È la stagione del declino miserevole

dell'ideologia rieducativa e dell'emergenza e seguente trionfo delle politiche di controllo sociale che si fondano sulla fede nelle prassi di neutralizzazione selettiva, in pieno coerenti con il linguaggio della guerra al nemico interno (Pavarini, 2013, pp. 9-10).

Anche l'Italia ha adottato politiche di «tolleranza zero» nei confronti della microcriminalità. Gli effetti sono visibili. L'associazione Antigone continua a denunciare l'aumento della popolazione penitenziaria (Miravalle e Scandurra, 2023), che è cresciuta in maniera quasi costante dagli anni Novanta a oggi, raggiungendo un picco massimo nel corso del 2010, quando la popolazione detenuta superò le 69.000 persone nel mese di novembre. Questi numeri non sono allarmanti esclusivamente in termini di crescita interna al paese, ma anche rispetto alla media europea. Grazie ai dati del *World Prison Brief* (Fair, Walmsley, 2021) è possibile comparare il rapporto tra popolazione detenuta e abitanti nell'Europa occidentale, che nel 2021 è di 73 ogni 100.000 abitanti, con quello dell'Italia dello stesso periodo, che è di 91 ogni 100.000 abitanti. In Italia il 30 settembre 2021 erano presenti 53.930 persone ristrette e, appena due anni dopo, il 30 settembre del 2023 queste sono arrivate a 58.987 persone, per salire ancora nei mesi successivi. Un tale incremento non può essere spiegato solo in termini di aumento della criminalità, ma necessita di un'interpretazione più ampia, che prenda in considerazione anche il rapporto tra i cambiamenti sociali strutturali verificatisi negli ultimi decenni e le nuove forme di controllo sociale che ne sono derivate (Wacquant, 1999/2000), applicate con maggiore o minore rigore a seconda dei momenti storici, come dimostrato durante il periodo della pandemia.

CAPITOLO 2

Una panoramica sulle condizioni delle persone ristrette

Negli ultimi anni il dibattito sulle carceri italiane si è concentrato su questioni percepite come urgenti, dal sovraffollamento e i suoi effetti dannosi, al numero crescente di suicidi. L'aumento progressivo della popolazione detenuta è un tema irrisolto, nonostante i dati del Ministero degli Interni descrivano una situazione nazionale diversa, in cui i reati sono in flessione, specie quelli violenti contro la persona e contro il patrimonio. Inoltre, le soluzioni che avrebbero dovuto produrre una flessione nei numeri, come le misure alternative al carcere, sono andate a sommarsi ai numeri della detenzione, senza diventare alternative con effetto «deflativo».

Storicamente, per affrontare il sovraffollamento e mitigare il disagio che ne deriva, sono state adottate misure di clemenza. In più occasioni i Presidenti della Repubblica hanno emanato provvedimenti di amnistia (che estinguono il reato) e di indulto (che estinguono la pena)¹ fino al 1992, quando le competenze sono passate al Parlamento. Questo organo politico ha segnato la fine del ricorso a questi strumenti, di fatto ricorrendo a essi solo una volta. Amnistia e indulto, pur essendo efficaci nel breve termine, non sono considerati strumenti capaci di produrre effetti nel lungo periodo. Non affrontano, infatti, alla radice il problema dell'eccessiva incarcerazione, poiché non modificano le cause che lo generano.

¹ L'amnistia e l'indulto sono provvedimenti previsti dalla Costituzione italiana. «L'amnistia e l'indulto sono concessi con legge deliberata a maggioranza dei due terzi dei componenti di ciascuna Camera, in ogni suo articolo e nella votazione finale. La legge che concede l'amnistia o l'indulto stabilisce il termine per la loro applicazione. In ogni caso l'amnistia e l'indulto non possono applicarsi ai reati commessi successivamente alla presentazione del disegno di legge» (art. 79, Cost.).

L'ultima misura di indulto, risalente al 2006 (L. 241/2006), rappresenta anche l'unica concessione emanata dal Parlamento italiano fino a questo momento. Successivamente, sono state esplorate altre strade, ma finora nessuna ha prodotto risultati significativi. A seguito della sentenza Torreggiani dell'8 gennaio 2013, quando la Corte Europea dei Diritti Umani ha condannato l'Italia per la violazione dell'articolo 3 della Convenzione europea dei diritti umani (CEDU), sono state introdotte alcune modifiche legislative. Si è cercato di limitare l'uso della custodia cautelare in carcere (riducendo il numero di detenuti) e di ampliare le possibilità di liberazione anticipata (incrementando le scarcerazioni). Tuttavia, anche in questo caso, i provvedimenti presi hanno prodotto risultati immediati, ma non nel lungo periodo. Superata l'emergenza si è assistito al ritorno a interpretazioni restrittive della legge, che hanno annullato gli effetti di quelle modifiche. Un altro esempio riguarda il recente periodo pandemico, che ha visto una riduzione del sovraffollamento attraverso un più ampio ricorso alla detenzione domiciliare. Il confinamento d'emergenza (*lockdown*), partito in prima battuta nelle scuole e nelle carceri a inizio 2020, ha permesso a tutti coloro che potevano avvalersi di questi benefici di farlo, senza introdurre nuove norme o deroghe. I risultati deflattivi sono stati immediati, ma provvisori. Una volta terminata la fase critica, si è tornati a una applicazione più restrittiva delle norme, senza possibilità di stabilizzare quelle prassi.

Anche le forme di *probation* giudiziale come la «messa alla prova», introdotta nel 2014 (L. 67/2014) come reati di minore gravità, non hanno avuto un impatto significativo sul numero totale di persone ristrette, evidenziando la persistenza delle sfide nel ridurre la popolazione carceraria.

Il quadro delle strutture penitenziarie attive in Italia nel 2023 comprende 189 istituti destinati agli adulti, con ulteriori 17 istituti dedicati al circuito minorile. Già dal loro stato emergono evidenti limiti del sistema penitenziario italiano. Infatti, una quota significativa di tali strutture non è di recente edificazione, compromettendo le funzioni del sistema penitenziario e la qualità del lavoro di chi vi opera: il 20% è stato costruito tra il 1900 e il 1950, mentre un altro 20% risale a prima del 1900 (Miravalle e Scandurra, 2023). Soprattutto gli edifici più vecchi sono spesso in cattivo stato e richiederebbero urgenti interventi di manutenzione.

In alcuni casi sono presenti gravi problemi strutturali, tali da compromettere l'agibilità. Le difficoltà riscontrate in queste strutture riguardano lo spazio minimo garantito nelle celle, inferiore ai 3 metri quadrati a persona; il sistema di riscaldamento inadeguato o addirittura non funzionante; l'approvvigionamento di acqua calda, che può essere irregolare o del tutto mancante; la schermatura delle finestre, che riduce l'ingresso di luce naturale e che oscura gli ambienti di vita; l'insufficienza di spazi destinati alle attività sociali, ricreative e sportive.

La condizione di costante sovraffollamento, che perdura da oltre 25 anni, si somma a questi problemi, dando un’idea del livello di disumanità che può raggiungere la condizione di privazione della libertà. Nonostante il frequente ritorno di questi temi nei media, insieme alla preoccupante frequenza dei suicidi, la questione rimane perlopiù relegata al rango di problematica contingente, senza che si registri un’azione sistemica per affrontare i suoi molteplici aspetti.

Chi sono le persone oggi ristrette e come possono essere rappresentate in termini demografici, sociali e culturali? Approfondire questi dati (tabella 2.1; figura 2.1) permette di comprendere in che misura i processi selettivi di criminalizzazione si accaniscono in prevalenza sulle fasce più basse della gerarchia sociale, spesso contribuendo a stabilizzare le condizioni di marginalità già vissute prima della detenzione (Sbraccia, e Vianello, 2016).

TABELLA 2.1

Serie storica (2005-2022) della popolazione detenuta, capienza complessiva degli istituti e tasso di sovraffollamento in Italia al 31 dicembre di ogni anno.
Fonte: rielaborazione dell’autore su dati DAP

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Numero persone detenute	59.523	39.005	48.693	58.127	64.791	67.961	66.897	65.701	62.536	53.623
Capienza degli istituti	-	-	-	-	44.073	45.022	45.700	47.040	47.709	49.635
Tasso di sovraffollamento (ogni 100 posti disponibili)	-	-	-	-	147,0	151,0	146,4	139,7	131,1	108,0
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Numero persone detenute	52.164	54.653	57.608	59.655	60.769	53.364	54.134	56.196	60.166	
Capienza degli istituti ²	49.592	50.228	50.499	50.581	50.688	50.562	50.835	51.328	51.179	
Tasso di sovraffollamento (ogni 100 posti disponibili)	105,2	108,8	114,1	117,9	119,9	105,3	106,5	109,5	117,6	

² Dal 2013 in poi la capienza regolamentare degli istituti viene calcolata in base a un criterio esplicito: 9 mq per una singola persona, a cui vengono sommati ulteriori 5 mq per ogni altra persona detenuta nello stesso spazio. Si tratta del medesimo criterio utilizzato per concedere l’abitabilità delle abitazioni civili. Per il Ministero della Giustizia tale criterio è più favorevole di quelli stabiliti dal Comitato europeo per la prevenzione della tortura (CPT). Tuttavia, quanto dichiarato non rispecchia necessariamente ciò che viene vissuto all’interno degli istituti di pena, come denunciato da Antigone (Miravalle e Scandurra, 2023).

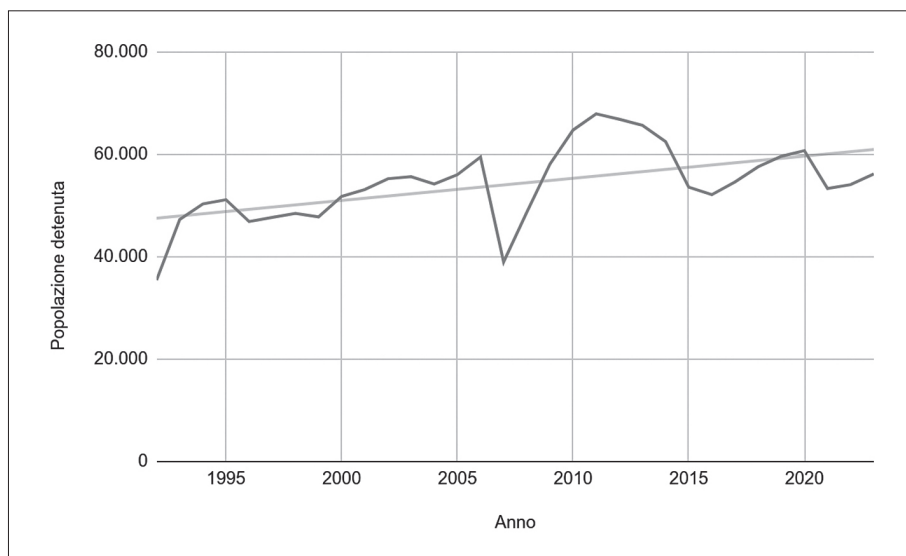


Fig. 2.1 Serie storica (1991-2022) della popolazione detenuta in Italia al 31 dicembre di ogni anno. Fonte: rielaborazione dell'autore su dati DAP.

Tematiche di genere in una istituzione maschile

Il carcere è un universo ideato per maschi e comunemente narrato al maschile. E sebbene un approfondimento sulle questioni di genere possa sembrare superflua, questa risulta più che mai attuale se si considera che i suoi spazi non sono attraversati solo da persone di sesso maschile, né esclusivamente da persone *cisgender*. La prima proposta è, pertanto, quella di leggere il carcere attraverso la lente del genere, partendo dagli spazi. Questi sono nettamente distinti in base al genere: l'Ordinamento penitenziario esplicita che «le donne sono ospitate in istituti separati da quelli maschili o in apposite sezioni in numero tale da non compromettere le attività trattamentali» (art. 14, comma 6), secondo una divisione molto chiara. Ciò si traduce in quattro istituti femminili presenti sul territorio italiano — Trani, Pozzuoli, Roma Rebibbia e Venezia Giudecca —, con una disponibilità di 517 posti, in cui sono presenti 628 donne, circa un quarto delle 2.498 donne detenute complessive (dati del 30 settembre 2023). Le altre donne sono recluse in sezioni dedicate e separate all'interno di carceri miste, in tutto pensate per la popolazione maschile. Si aggiungono, infine, i 4 istituti a custodia attenuata per detenute madri (ICAM), situati a Milano San Vittore, Venezia Giudecca, Lauro e Torino, in cui sono recluse alcune delle donne che vivono la detenzione assieme alle proprie figlie e figli.

Le donne in carcere sono soggette a invisibilizzazione e ulteriore marginalizzazione, poiché costrette a vivere in spazi ancora più limitati, spesso inadeguati, con meno possibilità di soddisfare le proprie esigenze e scarse probabilità di scontare la pena in un territorio in cui sono presenti reti sociali e familiari. La loro presenza storicamente viene legata alle «anormalità» delle condotte e solo da pochi decenni si è usciti da quel paradigma interpretativo.

Statisticamente la percentuale di donne detenute oscilla tra il 4% e il 5% circa (si veda la figura 2.2), numeri che non rappresentano un’anomalia, poiché in linea con la media degli altri paesi europei (5,9%) e non distante dalla media mondiale (6,9%), secondo i dati del *World Prison Brief* (Fair e Walmsley, 2022). La loro scarsa presenza, sostanzialmente residuale (Zizioli, 2021), è un dato strutturale (Fabini, 2017) e duraturo nel tempo. La popolazione detenuta femminile vive in un mondo prevalentemente maschile, a differenza di quanto avviene all’esterno, dove si misura quasi una parità tra i due generi.³ Si può, pertanto, parlare di una loro sottorappresentazione, sebbene non siano ancora chiari i motivi di tale situazione.

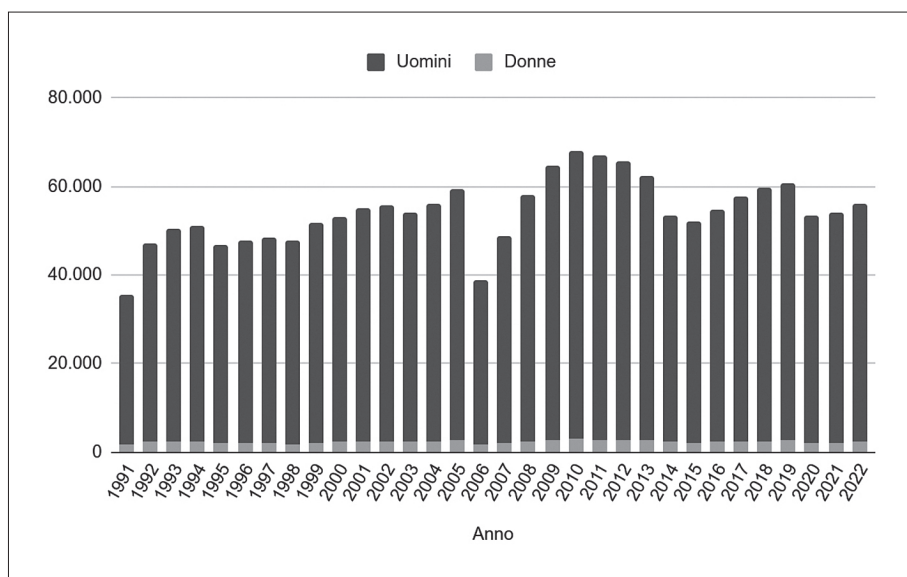


Fig. 2.2 Serie storica delle presenze divise per genere. Dati al 31 dicembre di ogni anno. Fonte: rielaborazione dell’autore su dati DAP.

³ Secondo i dati Istat al 1° gennaio 2022 in Italia risiedevano 58.983.122 persone, il 48,7% uomini e il 51,3% donne.

Si potrebbero avanzare alcune ipotesi (Verdolini, 2022; Fabini, 2023). La meno convincente è che le donne compiano meno reati degli uomini, poiché hanno — in quanto donne, nella loro essenza — una minore tendenza a commettere delitti e atti illegali. Secondo questa lettura sarebbero ontologicamente meno portate a commettere reati per via di un'innata indole meno violenta, come si pensava nell'Ottocento (Fabini, 2023). Oppure si potrebbe supporre che le donne partecipino meno alle attività classificate come criminali, entrando così più raramente nei circuiti penitenziari. O ancora, che la società abbia una minore tendenza a denunciare le donne rispetto agli uomini che compiono gli stessi reati. In tal caso ci sarebbe una porzione di criminalità che, non venendo denunciata, non viene registrata, rimanendo di conseguenza nascosta e sconosciuta. Un'ulteriore ipotesi riguarda la mancanza di categorizzazione come reati dei comportamenti devianti compiuti da donne, poiché le loro condotte trasgressive potrebbero essere disciplinate in modo differente rispetto alla violazione del diritto penale. Seguendo questo ragionamento, le donne sarebbero sottoposte a «correzione» e disciplinate al proprio ruolo di genere in altri spazi sociali, evitando così di entrare in carcere, poiché a quegli spazi è ancora riconosciuto un forte ruolo di controllo sociale nei loro confronti. A tal proposito, scrive Giulia Fabini,

nella spiegazione della minore presenza delle donne in carcere non bisogna tralasciare il ruolo da sempre assegnato al singolo maschio nella sfera privata piuttosto che allo Stato nella sfera pubblica di tenere sotto controllo, disciplinare ed eventualmente punire la donna deviante, che sia moglie, compagna, figlia, sorella (Fabini, 2023, p. 554).

Il controllo e la correzione sarebbero, pertanto, di pertinenza di altre agenzie di socializzazione, come la famiglia. Tali forme di controllo non sono una vera e propria punizione, circoscritta temporalmente, ma una condizione permanente ritenuta appropriata per determinate categorie di esseri umani, che storicamente si sono date nella vita di bambini/e, donne, schiavi e altre non-persone come i «pazzi», come recentemente messo in evidenza da Melossi (2022).

Analizzando i motivi per cui le donne sono una minoranza in carcere ciò che emerge è una incongruenza (o fallacia) riscontrabile nell'analisi della presenza di ogni altra categoria sociale minoritaria in carcere e non solo delle donne: i tassi di carcerazione non restituiscono una rappresentazione della criminalità, bensì del funzionamento della giustizia penale, dei suoi processi selettivi e, in senso più ampio, di quelli operati dalla cultura presente in una società. In altri

termini, i motivi della presenza di determinate persone in carcere riguardano maggiormente la misura della selezione del sistema (e dei suoi filtri), che non degli agiti criminali dei condannati: sono selezionati più di frequente uomini rispetto a donne, poveri rispetto a ricchi, neri rispetto a bianchi, stranieri rispetto a italiani (Fabini, 2023).

Tra la commissione di un certo atto e l'imprigionamento intervengono, infatti, numerosi filtri, a partire dalla definizione normativa stessa di un atto come criminale, passando per la denuncia e il fermo di polizia, senza dimenticare la presenza di un avvocato più o meno preparato o di un giudice con orientamento più o meno favorevole e, quindi, una sentenza di condanna o di assoluzione. Inoltre, in caso di condanna, i filtri intervengono anche a definire quale tipo di condanna verrà comminata, se la persona finirà in carcere, ecc. La marginalità e la scarsità di risorse economiche agiscono pure alla base di ognuno di questi filtri (p. 549).

Le questioni di genere in carcere riguardano anche la comunità *transgender* e i temi dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale vissuti in quel contesto (Vianello, Vitelli, Hochdorn, Mantovan, 2018). Che si tratti di persone MtF (*male to female*) o di persone FtM (*female to male*), le persone *transgender* sono sottoposte a processi di invisibilizzazione tali da non essere sempre registrate dall'amministrazione penitenziaria e da essere prioritariamente associate a un problema per la sicurezza interna. L'amministrazione penitenziaria ha, infatti, storicamente considerato l'eterosessualità come la norma e la promiscuità come un rischio da scongiurare. In un lavoro di ricostruzione compiuto da Antigone, risulta che le persone *transgender* detenute siano complessivamente 72 (Ronco, 2024): 69 reclusi in sezioni protette omogenee, riservate a persone *transgender*, e 3 in altre sezioni (tra cui l'isolamento).

Manca, ricorda Verdolini (2022), una formazione specifica che possa permettere un cambio di paradigma nel leggere il dato legato all'identità di genere, anch'esso in continua evoluzione a livello personale/esperienziale, quanto a livello sociale (tanto che si può parlare di fluidità dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale). I criteri di collocazione sono rimasti a lungo legati al sesso biologico riportato sui documenti d'identità (sesso anagrafico), secondo una rigida visione binaria che diventa elemento tipizzante della dimensione carceraria, nonostante ci siano persone che assumono per sé una diversa definizione di identità di genere (Mantovan e Vianello, 2017). Solo di recente i temi dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale sono stati affrontati dal legislatore, che ha apportato alcune modifiche all'Ordinamento

penitenziario rispetto all'assegnazione delle persone detenute, la quale deve tenere conto anche di questi elementi (D.Lgs. 123/2018): se vi è un pericolo di aggressioni o sopraffazioni, occorre tutelare le persone detenute in ragione dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere.

L'assegnazione dei detenuti e degli internati, per i quali si possano temere aggressioni o sopraffazioni da parte della restante popolazione detenuta, in ragione solo dell'identità di genere o dell'orientamento sessuale, deve avvenire, per categorie omogenee, in sezioni distribuite in modo uniforme sul territorio nazionale previo consenso degli interessati i quali, in caso contrario, saranno assegnati a sezioni ordinarie. È in ogni caso garantita la partecipazione ad attività trattamentali, eventualmente anche insieme alla restante popolazione detenuta (art. 14 O.P.).

La formulazione proposta non è, tuttavia, neutra. Si pone l'accento sulla questione della vulnerabilità e della tutela dell'incolumità personale, più che sul riconoscimento di diritti, subordinando le possibilità di collocazione nuovamente a bisogni di sicurezza interna. Le donne *transgender* assegnate a sezioni e a padiglioni maschili (così come, in alcuni casi, anche i detenuti maschi *cisgender* omosessuali o bisessuali) possono accedere alle sezioni protette pensate per separare chi ha compiuto reati specifici incompatibili con il resto della popolazione penitenziaria. Tuttavia, solo in alcune realtà è possibile accedere a sezioni separate dedicate a persone *transgender*: Como, Reggio Emilia, Ivrea, Rebibbia, Napoli Secondigliano e Belluno. La rottura degli schemi binari classici rappresentata dalle persone *transgender*, in particolare delle detenute MtF, viene ricondotta a una questione di «gestione» e non prevede una riflessione di più alto livello sull'impatto dell'incarcerazione di persone *transgender* (Dias Vieira e Ciuffoletti, 2015). Inoltre, pur essendoci un'apertura rispetto al tema dell'orientamento sessuale, non è detto che l'informazione sia esplicitata (Decembrotto, 2013) o che voglia essere condivisa con l'amministrazione penitenziaria.

Alla riflessione sul genere può essere aggiunta anche la prospettiva intersezionale. La nozione di intersezionalità nasce all'interno del femminismo (in particolare del *Black Feminism*), tra autrici (Hooks, 1981; Crenshaw, 1991) che sostengono esista una correlazione tra sessismo, oppressione di classe e razzismo. L'immagine da cui deriva la parola «intersezione» è quella di strade che si incrociano: non basta un'unica via per leggere un fenomeno. Non tutte le donne fanno la medesima esperienza del sistema della giustizia penale, poiché non tutte vivono le medesime discriminazioni, come nel caso delle donne nere e delle donne bianche.

Le prospettive intersezionali mettono in evidenza come le forme di oppressione vengono istituzionalizzate e vissute in base a configurazioni differenti di «razza», genere, classe, sessualità, età e abilità e ci aiutano a immaginare e a sostenere pratiche di solidarietà attraverso di questi confini (Stella, Taylor, Reynolds, e Rogers, 2015, p. 2).

L'approccio intersezionale aiuta a considerare i diversi livelli di oppressione, che si combinano, migliorando la comprensione delle oppressioni e delle discriminazioni grazie a un alto grado di complessità nella lettura dei fenomeni sociali, incluso quello della detenzione. In tal senso, non basta più ricondurre la riflessione sul genere alla dicotomia tra esperienze maschili e femminili, ma è necessario arricchire questa lettura di altri fattori, che interagiscono fra loro e che rendono i vissuti più complessi, come quelli legati alla marginalità.

Manifestazioni di marginalità

Il penitenziario rappresenta uno spazio-margine (Ronco, Sbraccia, e Verdolini, 2021), non solo perché spesso geograficamente collocato nelle periferie urbane, ma anche in relazione alle avventure umane delle persone che lo attraversano e vi sono confinate, storie in larga misura riconducibili all'ambito delle marginalità. Riprendendo le intuizioni di Wacquant (2004/2013), siamo ancora in una fase storica dominata dal fenomeno della iperincarcerazione, un processo selettivo che grava maggiormente sulle fasce più deboli della società, caratterizzate da una molteplicità di disagi, da povertà e da vissuti di marginalità. Ciò non significa che la popolazione detenuta non abbia al proprio interno persone non direttamente collegabili a quelle storie di vita, come nel caso di chi è affiliato a organizzazioni mafiose e alla grande criminalità organizzata o di chi è condannato per reati politici, ma che in generale quel collegamento è visibile agli occhi di chiunque entri in carcere, visiti quegli spazi e incontri le persone che li abitano.

A cosa si fa riferimento quando si parla di marginalità sociale? La nozione di margine risulta infatti opaca, poiché al suo interno coesistono diversi significati. Cullen e Pretes (2000) ne identificano due: uno riconducibile a un'interpretazione della marginalità come prodotto di disuguaglianze materiali, influenzate da cause economiche; e uno come costruzione sociale, prodotto di un sistema di potere, della sua configurazione e distribuzione. Questa seconda accezione riguarda la relazione di potere tra un gruppo che si percepisce come «centro» e i «non membri» di quel centro (soggetti mar-

ginali) percepiti come «altro», perché periferici rispetto al sistema sociale a cui comunque appartengono. Vi è però almeno una terza via interpretativa, che mira a cogliere il potenziale generativo che si sviluppa nelle esperienze di marginalità, ribaltandone la logica che evidenzia solo l'esclusione sociale. È Bell Hooks (1998) ad affermare che il margine ha valore tanto come spazio di esclusione e privazione, quanto come spazio di resistenza a cui attingere per comprendere e agire, dando seguito al pensiero di Paulo Freire (2011). Per coloro che ne hanno fatto diretta esperienza, i margini possono diventare un punto di vista privilegiato sulla realtà sociale e un luogo di radicale possibilità, da cui immaginare alternative e nuovi mondi.

La residenza o, più precisamente, la sua mancanza (registrata come dato «non rilevato») può fornire qualche elemento per comprendere la condizione di marginalità vissuta prima di entrare nella detenzione. Riprendendo le parole degli Stati Generali sull'esecuzione penale (2016),

il carcere è un naturale collettore di disagi e marginalità, e frequentemente, per il tempo della detenzione, sospende — senza risolverli — alcuni problemi che la persona vulnerabile deve affrontare nella sua vita: uno fra questi può essere la «invisibilità» in quanto cittadino (non riservata solo agli stranieri privi di un permesso di soggiorno, ma anche a molti italiani cancellati, per vari motivi, dagli elenchi anagrafici).

La presenza di persone senza residenza in carcere negli ultimi anni è costante, nonostante il periodo pandemico: 5.672 persone su 60.166 nel 2023 (9,4%), 5.240 persone su 56.196 nel 2022 (9,3%), 4.876 persone su 54.134 nel 2021 (9,0%), 4.906 persone su 53.364 nel 2020 (9,2%), 5.519 persone su 60.769 nel 2019 (9,1%). La mancanza di una residenza può nascondere qualcosa di più significativo di un semplice dato anagrafico, alludendo a un (recente) passato da persona senza dimora, in strada o in servizi dedicati. Questo vissuto, oltre a essere caratterizzato da esclusione sociale, economica e — spesso — relazionale, riguarda anche l'accessibilità dei diritti. Senza la residenza, infatti, si va incontro a una notevole diminuzione di numerosi diritti di cittadinanza: il diritto alla salute (non si può accedere alle prestazioni del Servizio sanitario nazionale se non in emergenza, non si può scegliere un medico di medicina generale e non si può usufruire delle esenzioni), il diritto al lavoro (non ci si può iscrivere a un Centro per l'impiego, né si può aprire una partita IVA), il diritto al voto (non essendo associati ad alcuna circoscrizione elettorale è precluso il voto), il diritto alla difesa (non si ha accesso al gratuito patrocinio), il diritto a ottenere misure di sostegno del reddito e altri servizi di welfare (è problematico anche percepire una pensione sociale o di invalidità).

Senza residenza non si può ottenere un documento di identità. L'Ordinamento penitenziario ha introdotto una norma a tutela di questo diritto,⁴ ma i numeri indicati in precedenza fanno intuire che qualcosa non stia andando nella direzione immaginata.

In Italia mancano studi in grado di rappresentare il fenomeno nella sua completezza, sebbene questo sia noto da tempo. Il Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale del 2003 indicava che «un numero elevato di ospiti delle strutture di accoglienza notturna del territorio, rivolte in genere alle persone emarginate e in difficoltà, è composto proprio da persone dimesse dalle carceri» (Commissione di indagine sull'esclusione sociale, 2003, p. 159), mentre alcune ricerche hanno provato a darne una rappresentazione limitata ai contesti locali (Bergamaschi, 2017; Decembrotto, 2019). Non sono molti gli interventi dedicati a chi vive una delle massime forme di esclusione sociale ed entra o esce dal carcere. Durante il periodo pandemico la Direzione generale per l'esecuzione penale esterna e di messa alla prova ha promosso un «Progetto di inclusione sociale per persone senza fissa dimora in misura alternativa», conclusosi un paio di anni dopo (2020-2022), ma non si hanno notizie sugli sviluppi e sui risultati.

La condizione delle persone senza dimora in carcere rende ancora più evidente l'idea di Loïc Wacquant (2006) che il carcere sia un luogo ancora pensato per «punire i poveri», i quali avrebbero bisogno di altre risposte.

La salute in carcere è sicuramente un nodo tematico che può rappresentare la marginalizzazione vissuta in carcere. In carcere «tutto è sanitario» (Ronco, Sbraccia e Verdolini, 2021), perché il tema della salute permea ogni aspetto del contesto detentivo, con una domanda di cure e assistenza di gran lunga superiore a quella del mondo esterno (Gainotti, Petrini, 2020). Un tale surplus di bisogni espressi ha origine non solo da problemi sociosanitari complessi e precedenti al carcere, che nell'epoca del *prisonfare* (Wacquant, 1999/2000; Pavarini, 2007; Wacquant, 2010b), trovano questo tipo di risposta sociale, ma anche a causa del carattere patogeno del carcere stesso.

Il carcere produce sofferenza perché strutturalmente predisposto a farlo (Foucault, 1975/2008; Pavarini, 2013) e tale sofferenza trova espressione anche corporea (Gonin, 1994).

⁴ Ai fini della realizzazione degli obiettivi indicati dall'articolo 3, commi 2 e 3, della legge 8 novembre 2000, n. 328, il detenuto o l'internato privo di residenza anagrafica è iscritto, su segnalazione del direttore, nei registri della popolazione residente del comune dove è ubicata la struttura. Al condannato è richiesto di optare tra il mantenimento della precedente residenza anagrafica e quella presso la struttura ove è detenuto o internato. L'opzione può essere in ogni tempo modificata (art. 11, comma 1, lettera r) del D.Lgs. 123/2018).

Le dipendenze e i problemi di salute mentale compongono il fulcro dell'odierna questione sanitaria negli istituti di pena. Per approfondire il tema delle dipendenze in rapporto al carcere è necessario ricorrere al Libro bianco sulle droghe (Zuffa, Corleone et al., 2023), un rapporto indipendente arrivato alla XIV edizione.⁵ Nel 2022 le persone dichiarate «tossicodipendenti» all'ingresso in carcere sono state il 40,7% del totale degli ingressi (15.509 persone su un totale di 38.125). Questo dato è in aumento, poiché a eccezione degli anni della pandemia (2020-2021), dal 2015 cresce progressivamente, con un sensibile incremento del 18,4% (+2.410 persone) verificatosi nell'ultimo anno considerato (tra il 2021 e il 2022). Ugualmente al dato sul flusso (gli ingressi), anche quello riguardante le presenze in carcere registra una crescita: al 31 dicembre 2022 erano registrate come «tossicodipendenti» 16.845 persone, pari al 30% delle 56.196 persone detenute dello stesso periodo, con un incremento del 10% rispetto al 2021. In carcere non esistono strategie di riduzione del danno, pur essendo presenti nei Livelli essenziali di assistenza (LEA) dal 2017. Del resto, la privazione della libertà tende a limitare anche la possibilità di compiere scelte rilevanti per la propria salute (Gainotti e Petrini, 2020). Per costoro sarebbe possibile accedere a una misura alternativa al carcere specificamente pensata per affrontare le dipendenze da sostanze. Nel 2022 le persone sottoposte a misura alternativa erano 35.799, un numero significativo che tuttavia non ha provocato una diminuzione della popolazione detenuta. Un problema già noto in letteratura, chiamato *net-widening effect* (Cohen, 1979; 1985), un rischio connesso all'ampliamento del controllo sociale e all'introduzione di nuove forme di pena, per cui le alternative al carcere vanno ad aggiungersi ai numeri della detenzione, anziché contribuire a ridurli.

Più complessa è la situazione della salute mentale. La crescente medicalizzazione che caratterizza le istituzioni penitenziarie, negli ultimi anni si manifesta attraverso la loro psichiatrizzazione. Per rispondere ai crescenti bisogni delle persone con salute psichica compromessa, sono state organizzate le «articolarioni per la tutela della salute mentale» in carcere, sezioni a prevalente gestione sanitaria (dal 2008 di competenza del Servizio sanitario nazionale e regionale) distinte dalle REMS, perché situate all'interno degli stessi istituti di pena. Ciò è avvenuto perché le Residenze per l'esecuzione delle misure di sicurezza (REMS) hanno fornito una soluzione sanitaria sostitutiva agli ospedali psichiatrici giudiziari (OPG), strutture manicomiali abolite nel 2013 e definitivamente chiuse nel 2015, ma non accessibile a chi manifesta una patologia psichiatrica

⁵ *La traversata del deserto. Quattordicesimo Libro Bianco sulle Droghe* è un rapporto indipendente promosso a Società della Ragione e Forum Droghe, con il coinvolgimento di Antigone, CNCA, CGIL, Associazione Luca Coscioni, Arci, Lila, Legacoopsociali.

direttamente in carcere. L'azione delle REMS, infatti, si limita solo a persone condannate a cui sono riconosciuti disturbi mentali e ritenute socialmente pericolose alla luce di alcuni criteri, ma non a tutte le persone reclusi. Nel 2022 nelle 32 sezioni dedicate alla salute mentale erano presenti 247 persone, 232 uomini e 15 donne. Tali numeri, però, non rappresentano le dimensioni di un fenomeno in forte crescita, i cui effetti si riverberano in ogni aspetto della vita e del lavoro all'interno degli istituti di pena. Nemmeno queste articolazioni si occupano del disagio psichico complessivamente vissuto in tutte le sezioni, ma si limitano ad affrontare solo alcune situazioni.

Se le articolazioni dedicate alla salute mentale accolgono meno di 300 persone con disturbi psichiatrici, circa lo 0,5% della popolazione detenuta, il resto delle persone con patologie mentali vive in sezioni diverse da quelle dedicate. Secondo i dati dell'osservatorio di Antigone, nel 2022 la percentuale di persone detenute in terapia psichiatrica farmacologica è stata del 41,6% (+1,2% rispetto al 40,4% del 2021). Nel 2022 la definizione di una diagnosi psichiatrica ha riguardato 9,2 persone detenute ogni 100 (quasi il 10%), mentre nello stesso periodo il 20% della popolazione ha assunto psicofarmaci stabilizzanti dell'umore, antipsicotici o antidepressivi, e il 40,3% ha fatto uso di farmaci sedativo-ipnotici e ansiolitici. Mediamente 4 persone ristrette su 10 fanno uso regolare di psicofarmaci. Numeri importanti se si considera che il 7% della popolazione nazionale ha assunto antidepressivi nel 2021, secondo i dati diffusi da AIFA. Scorporando i numeri per genere, emerge una maggiore incidenza delle diagnosi psichiatriche tra le donne reclusi, il 12,4% delle presenti negli istituti visitati da Antigone, e un maggiore uso regolare di psicofarmaci, che tra le donne reclusi arriva al 63,8%.

Mancano dati aggiornati e studi specialistici sulla condizione delle persone con disabilità in carcere. Quelli resi disponibili dal Ministero della Giustizia, riferiti all'agosto 2015, indicano la presenza di 628 persone con disabilità: 528 con cittadinanza italiana (di cui 26 donne) e 100 di altre nazionalità (di cui 8 donne). Successivamente è stata emanata una circolare — *La condizione di disabilità motoria nell'ambiente penitenziario. Le limitazioni funzionali* (Circolare 10 marzo 2016) —, in cui sono presentate le linee guida per il superamento delle barriere architettoniche, la formazione delle persone ristrette che si dedicano alla cura dei compagni con disabilità (su modello dei *caregiver*) e l'assistenza sanitaria. La circolare prende atto delle novità introdotte dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD) del 2006 e dalla Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) del 2001, non riuscendo però a far proprie le conseguenze della nuova definizione: «il funzionamento e la disabilità di una persona sono concepiti come un'interazione dinamica tra le condizioni di salute e i fattori

contestuali» (OMS, 2004, p. 20), intesi come fattori contestuali personali e fattori contestuali ambientali (ambiente fisico e sociale), che interagiscono tra loro e comportano un impatto su tutte le componenti del funzionamento e della disabilità. Non si hanno notizie sugli effetti della sua applicazione. Un progetto di ricerca precedente a questa circolare, dal titolo *Essere disabili in carcere. Progetto di vita e intervento educativo tra sfide e risorse* (Cesaro, Caldin e Pasin, 2013), ha rappresentato la situazione delle persone con disabilità in carcere attraverso venticinque interviste presso la casa di reclusione di Padova e la casa circondariale di Roma Rebibbia.

La ricerca intendeva indagare se e come le persone con disabilità in carcere potessero essere tutelate all'interno degli istituti penitenziari; se esistessero limitazioni strettamente legate alla condizione di disabilità, al di là della privazione della libertà; e come potessero configurarsi gli interventi educativi nei loro confronti. Nonostante le evidenti limitazioni imposte a questa ricerca, sono emerse alcune interessanti riflessioni. Al pari di ogni altra persona ristretta, anche le persone con disabilità percepiscono come prioritario il problema della privazione della libertà, poiché questa condizione determina l'impossibilità di percepirsi come attore sociale e protagonista del proprio progetto di vita, di sperimentare ed esercitare ruoli e immagini di sé diversi da quello di detenuto. Analizzando i fattori di diminuzione degli ostacoli sociali e di promozione del supporto sociale, le ricercatrici hanno individuato due strade percorse: un'organizzazione degli spazi tale da permettere alle persone con disabilità motoria di partecipare agli eventi promossi dall'istituto e la presenza di persone ristrette formate come *caregiver* (chiamate «piantoni»), in grado di «prendersi cura» del compagno di cella e di svolgere una funzione sociosanitaria, «un lavoro che ha un doppio valore: di aiuto alla persona disabile e di futura spendibilità in ambito professionale nel momento del reinserimento sociale» (Cesaro, Caldin, e Pasin, 2013, p. 690). Solamente dieci persone su venticinque erano in possesso di una certificazione; del resto, sottolineano le ricercatrici, accade che la disabilità venga «scoperta» in carcere e solo in un secondo momento parta l'accertamento della presenza di un deficit.

A fronte di questo scenario non sorprende che il 2022 sia ricordato come anno con più suicidi di sempre in carcere: si sono tolte la vita 85 persone (80 uomini e 5 donne), una ogni quattro giorni. Non sono ancora disponibili i dati del 2023, ma secondo dossier *Morire di carcere* di «Ristretti Orizzonti» sono state 69 le persone a essersi tolte la vita nel corso di quell'anno. Il numero assoluto dei suicidi non è l'unico dato preoccupante: se messo in relazione con la media della popolazione detenuta durante l'anno si scopre che nel 2022 il tasso di mortalità per suicidio è stato di 15,4 ogni 10.000 persone detenute, a fronte di numeri oscillanti tra 7 e 11 negli anni precedenti. Il numero più alto

fino a quel momento registrato lo è stato nel 2001, quando il tasso di mortalità per suicidio fu di 12,5 ogni 10.000 persone. Significativo è che 5 persone su 85 siano donne, quando queste sono circa il 4% della popolazione totale, un evento mai verificatosi prima. Rispetto alla nazionalità, 36 persone su 85 erano straniere. Secondo la ricerca realizzata dal Garante Nazionale, 34 di costoro erano persone riconosciute con fragilità personali o sociali: 20 risultavano senza dimora; 11 avevano patologie psichiatriche diagnosticate. In termini di tempo da passare ancora in carcere, 38 di loro avevano una pena residua fino a 3 anni e, tra questi, 5 avrebbero completato la pena entro l'anno in corso. Anche il periodo in cui è avvenuto il suicidio risulta essere significativo: 50 persone su 85, quasi il 60%, si sono tolte la vita nei primi sei mesi di detenzione e, più nel dettaglio, 21 persone nei primi tre mesi dall'ingresso in carcere, 16 contando solo i primi dieci giorni, 10 entro le prime 24 ore. Se gli atti di autolesionismo, lo sciopero della fame e il suicidio possono rappresentare gesti estremi di autodeterminazione, esercitati da chi ha visto sottratto ogni esercizio di potere, la collocazione temporale di questi eventi può rappresentare un'estrema fragilità, che non trova ascolto, né risposta nei momenti dell'ingresso in carcere.

L'istruzione progressa

Il grado di istruzione fornisce un'ulteriore chiave di lettura per comprendere meglio il processo di selezione del sistema penale e la popolazione penitenziaria stessa. Dalla prospettiva trattamentale questo tema è strettamente connesso alle attività rieducative, aspetto che verrà approfondito nei capitoli successivi.

I dati forniti dal Ministero della Giustizia sono limitati e non consentono l'elaborazione di analisi accurate e analitiche, inclusa quella relativa al divario di genere. Tuttavia, è possibile formulare alcune riflessioni. Secondo gli ultimi dati a disposizione (figura 2.3), aggiornati al 30 giugno 2023, l'1,0% della popolazione ristretta (600 persone in termini assoluti) ha almeno una laurea, l'8,6% (4.917) ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado, l'1,2% (660) ha un diploma di scuola professionale (biennale o triennale), il 29,8% (17.159) ha un titolo di studio che attesta la conclusione del primo ciclo di istruzione (scuola secondaria di primo grado), l'8,5% (4.881) ha terminato la scuola primaria, lo 0,9% (513) è privo di un titolo di studio, mentre l'1,4% (820) è considerato analfabeta. Del restante 48,6% (27.975 persone) non si sa nulla: di costoro non è stato rilevato alcun dato. Prendendo la serie storica e confrontando il dato con gli anni precedenti (tabella 2.2) ciò che emerge è un aumento quasi costante della mancanza di rilevazione del dato relativo al livello scolastico e le motivazioni che inducono l'amministrazione penitenziaria

a non raccogliere tale informazione sono poco chiare. Negli anni alcuni valori sono rimasti sostanzialmente invariati, come nel caso del numero percentuale di laureati, o hanno subito modifiche minori in termini di contrazione, come nel caso del numero percentuale di persone che ha terminato il primo ciclo di istruzione e il numero di analfabeti, ma anche di incremento, come nel caso del numero percentuale con diploma della scuola secondaria di secondo grado. Diversamente, il numero percentuale di coloro che hanno concluso la scuola primaria o sono privi di titolo di studio ha visto un calo considerevole.

Questi dati possono essere confrontati con il livello di istruzione complessivo del paese. Nel 2020, in Italia, il 20,1% della popolazione tra i 25 e i 64 anni aveva una laurea, mentre il 42,7% un titolo di studio secondario superiore (Istat, 2021). Nel 2022 la percentuale di adulti poco istruiti, ovvero la parte di popolazione tra i 25 e i 64 anni che ha conseguito come titolo di studio più elevato il diploma di scuola secondaria di primo grado, era del 37,4%. Il livello di istruzione in carcere — al netto di un sempre più significativo dato non rilevato — parrebbe sensibilmente inferiore alla media italiana, di per sé bassa se paragonata alla media europea. Ciò potrebbe essere attribuito alla presenza della popolazione di nazionalità non italiana, il 31,3% della popolazione ristretta, circa un terzo del totale, prendendo i dati aggiornati al 30 giugno 2023. I non italiani sono la maggioranza tra le persone analfabete e sono in netta prevalenza rispetto a chi è privo di titolo di studio (figura 2.4). Il dato non rilevato riguarda il 67,2% (12.086) della popolazione non italiana, oltre i due terzi. In questo caso la percentuale potrebbe indicare qualcosa di più della semplice assenza di una informazione, poiché potrebbe riguardare anche la difficoltà a reperire quel dato o a tradurlo in un'informazione valida all'interno del sistema scolastico italiano ed europeo. Tutto ciò ha un riscontro anche nell'esperienza scolastica: se in passato le scuole in carcere erano quasi esclusivamente frequentate da studenti italiani, che necessitavano di imparare a leggere e scrivere, oggi i corsi di alfabetizzazione sono destinati anche a studenti stranieri.

Prendendo in considerazione le persone recluse di nazionalità italiana, il ragionamento cambia. Costoro hanno un grado di istruzione simile al resto della popolazione del paese se si considera l'aver portato a termine il primo ciclo d'istruzione (36,1%), ma non può dirsi lo stesso rispetto a un titolo di studio secondario superiore (9,8%) o a una laurea (1,1%). Lo scarso livello di istruzione è una prerogativa di chi commette reati oppure il sistema penale mira a selezionare chi non ha portato a termine l'obbligo scolastico o coloro che non hanno ricevuto affatto un'istruzione? Anche in questo caso sarebbe interessante un'analisi intersezionale che prenda in considerazione il genere, la nazionalità e la classe, ma i dati forniti dal Ministero non permettono un approfondimento di questo tipo, essendo già aggregati.

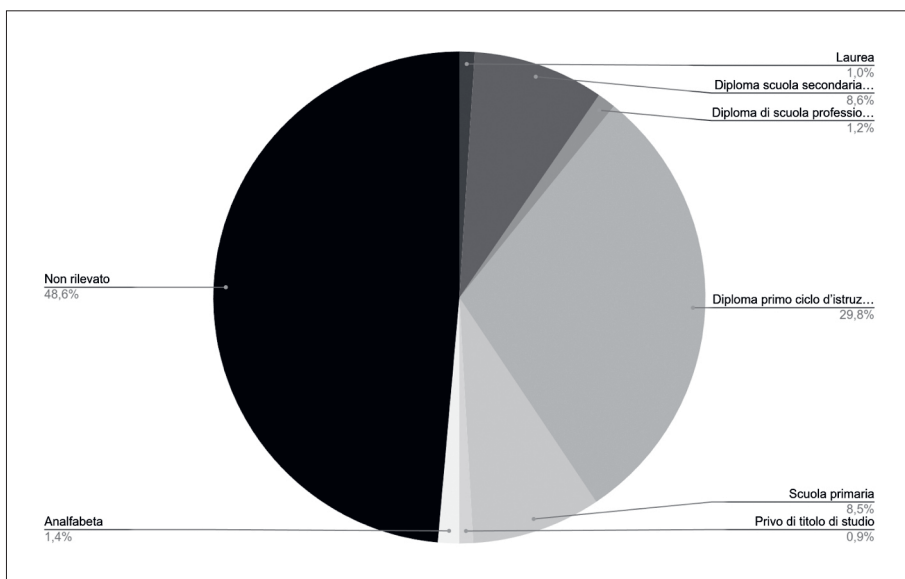


Fig. 2.3 Livello scolastico della popolazione detenuta. Dati al 30 giugno 2023. Fonte: elaborazione dell'autore su dati DAP.

TABELLA 2.2

Serie storica (2005-2022) della popolazione detenuta rispetto al livello scolastico, al 31 dicembre di ogni anno. Fonte: elaborazione dell'autore su dati DAP

Anno	Laurea	Diploma di istruzione secondaria secondo grado	Diploma di scuola professionale	Titolo di studio a conclusione del primo ciclo di istruzione	Scuola primaria	Privo di titolo	Analfabeta	Dato non rilevato	Totale popolazione
2005	0,9%	4,5%	2,2%	36,0%	21,9%	4,2%	1,4%	28,9%	59.523
2006	1,1%	4,6%	1,6%	35,2%	19,4%	3,8%	1,5%	32,6%	39.005
2007	1,0%	4,8%	1,2%	34,0%	17,1%	3,6%	1,8%	36,6%	48.693
2008	1,0%	4,8%	1,0%	34,0%	15,6%	3,8%	1,6%	38,3%	58.127
2009	0,9%	4,6%	0,8%	33,5%	14,2%	3,6%	1,4%	41,0%	64.791
2010	1,0%	5,0%	0,7%	33,3%	13,4%	3,5%	1,3%	41,7%	67.961
2011	0,9%	5,1%	0,7%	32,5%	12,5%	3,2%	1,2%	44,0%	66.897
2012	0,9%	5,1%	0,6%	32,3%	11,9%	2,9%	1,1%	45,1%	65.701
2013	0,9%	5,3%	0,6%	32,5%	11,4%	2,7%	1,1%	45,5%	62.536
2014	0,9%	6,0%	0,7%	33,0%	11,5%	2,5%	1,1%	44,3%	53.623
2015	1,0%	6,5%	0,8%	31,7%	11,0%	2,2%	1,2%	45,7%	52.164
2016	0,9%	6,7%	0,9%	29,6%	10,3%	1,9%	1,1%	48,6%	54.653
2017	1,0%	7,0%	1,0%	29,4%	9,7%	1,7%	1,2%	49,1%	57.608

Anno	Laurea	Diploma di istruzione secondaria secondo grado	Diploma di scuola professionale	Titolo di studio a conclusione del primo ciclo di istruzione	Scuola primaria	Privo di titolo	Analfabeta	Dato non rilevato	Totale popolazione
2018	1,0%	7,8%	1,1%	31,8%	11,1%	1,5%	1,7%	43,9%	59.655
2019	1,2%	8,0%	1,2%	32,1%	10,5%	1,5%	1,7%	43,9%	60.769
2020	1,1%	7,9%	1,2%	31,5%	10,1%	1,3%	1,7%	45,2%	53.364
2021	1,1%	8,3%	1,2%	30,8%	9,4%	1,2%	1,6%	46,5%	54.134
2022	1,1%	8,6%	1,2%	29,9%	8,8%	1,0%	1,5%	48,0%	56.196

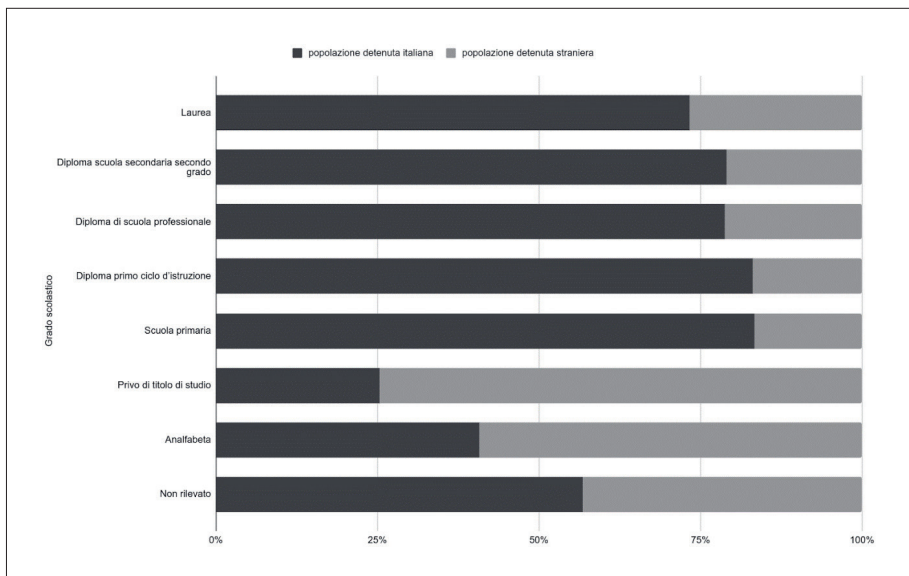


Fig. 2.4 Livello scolastico della popolazione detenuta italiana e straniera. Dati al 30 giugno 2023. Fonte: elaborazione dell'autore su dati DAP.

CAPITOLO 3

La questione irrisolta dell'educazione

L'inquadramento legislativo del trattamento rieducativo

Per introdurre la complessa relazione tra educazione e carcere è necessario ripercorrere il perimetro giuridico che ha determinato il linguaggio, gli strumenti e gli obiettivi della rieducazione. Il «Regolamento per gli istituti di prevenzione e di pena» (R.D. n. 787/1931), promulgato nel 1931, a seguito del Codice penale Rocco, è rimasto in vigore fino al 1975. Gli elementi distintivi di questo regolamento riguardano l'obbligatorietà del lavoro e della scuola, la finalità moralizzatrice e paternalistica dell'istruzione e del culto, il sanzionamento del comportamento, la mancanza di personale specializzato. E sebbene con questo regolamento furono introdotte le biblioteche, il contenuto e l'uso di quegli spazi furono fortemente condizionati. Con l'entrata in vigore della Costituzione italiana si aprì un lungo dibattito sulla possibilità di riformare il sistema penitenziario (Migliori, 2007b; De Vito, 2009), per renderlo più aderente ai principi costituzionali; processo che si concluse solo nel 1975 con la promulgazione dell'attuale Ordinamento penitenziario (L. 354/1975). Le novità di questa riforma riguardano il ripensamento complessivo del concetto di rieducazione, l'individualizzazione della pena, l'introduzione della figura professionale dell'educatore penitenziario e di altri professionisti, l'apertura degli istituti alla comunità esterna, anche a garanzia del superamento della logica dentro/fuori e degli effetti di una marcata esclusione sociale. E, prima fra tutte, l'idea che una legge del Parlamento, e non più un semplice regolamento, normi le misure privative della libertà.

L'Ordinamento penitenziario si apre con un articolo intitolato «Trattamento e rieducazione» (art. 1 O.P.), che presenta l'insieme dei principi costituzionali

riconducibili alla finalità rieducativa della pena e alla più generale umanizzazione del contesto penitenziario (art. 27, Cost.). Il testo qui riportato tiene conto delle modifiche introdotte con il D.Lgs. 123/2018, sviluppate e approvate a seguito dei lavori degli Stati Generali sull'esecuzione penale (2016).

Art. 1, Trattamento e rieducazione¹

1. Il trattamento penitenziario deve essere conforme a umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona. Esso è improntato ad assoluta imparzialità, senza discriminazioni in ordine a sesso, identità di genere, orientamento sessuale, razza, nazionalità, condizioni economiche e sociali, opinioni politiche e credenze religiose, e si conforma a modelli che favoriscono l'autonomia, la responsabilità, la socializzazione e l'integrazione.
2. Il trattamento tende, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale ed è attuato secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni degli interessati.
3. Ad ogni persona privata della libertà sono garantiti i diritti fondamentali; è vietata ogni violenza fisica e morale in suo danno.
4. Negli istituti l'ordine e la disciplina sono mantenuti nel rispetto dei diritti delle persone private della libertà.
5. Non possono essere adottate restrizioni non giustificabili con l'esigenza di mantenimento dell'ordine e della disciplina e, nei confronti degli imputati, non indispensabili a fini giudiziari.
6. I detenuti e gli internati sono chiamati o indicati con il loro nome.
7. Il trattamento degli imputati deve essere rigorosamente informato al principio per cui essi non sono considerati colpevoli sino alla condanna definitiva.

Nell'articolo è introdotto il concetto di «trattamento penitenziario» inteso come l'insieme dei principi generali che regolano la privazione della libertà,

¹ L'articolo è stato riscritto dall'art. 11, comma 1, lett. a), D.Lgs. 123/2018. Il precedente testo riportava: «Art. 1 (Trattamento e rieducazione). Il trattamento penitenziario deve essere conforme a umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona. Il trattamento è improntato ad assoluta imparzialità, senza discriminazioni in ordine a nazionalità, razza e condizioni economiche e sociali, a opinioni politiche e a credenze religiose. Negli istituti devono essere mantenuti l'ordine e la disciplina. Non possono essere adottate restrizioni non giustificabili con le esigenze predette o, nei confronti degli imputati, non indispensabili ai fini giudiziari. I detenuti e gli internati sono chiamati o indicati con il loro nome. Il trattamento degli imputati deve essere rigorosamente informato al principio che essi non sono considerati colpevoli sino alla condanna definitiva. Nei confronti dei condannati e degli internati deve essere attuato un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale degli stessi. Il trattamento è attuato secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni dei soggetti».

indipendentemente dallo status giuridico della persona reclusa.² Questi principi delineano le condizioni minime per una detenzione umanamente sostenibile, fornendo indicazioni sul significato della pena detentiva, i suoi limiti, l'attenzione alla dignità della persona privata della libertà, l'invulnerabilità dei suoi diritti fondamentali. Le restrizioni, per quanto connaturate al modello penitenziario, sono infatti limitate alla privazione della libertà di movimento, mentre devono (o dovrebbero) essere garantite tutte le altre libertà e assicurati tutti i diritti costituzionalmente previsti, come stabilisce anche la Raccomandazione R (2006)2–rev sulle Regole penitenziarie europee del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa. La tutela di tutti gli aspetti legati ai bisogni primari, come l'integrità fisica, il mantenimento di un buono stato di salute, il sostentamento o il diritto a risiedere in luoghi sani e dignitosi, fungono da condizione necessaria a una detenzione rispettosa del senso di umanità. Tali aspetti non possono essere lasciati alla discrezione dei singoli operatori penitenziari, né all'autoregolamentazione delle singole unità penitenziarie, ma sono garantiti a livello nazionale, essendo lo Stato il responsabile del benessere complessivo della persona reclusa. Da questo principio derivano molteplici obblighi per l'amministrazione penitenziaria: durante il periodo di detenzione dovrebbe essere garantito un clima di assoluta imparzialità e un contesto privo di discriminazioni riguardanti il sesso, l'identità di genere, l'orientamento sessuale, la razza, la nazionalità, le condizioni economiche e sociali, le opinioni politiche e le credenze religiose, come sancito dall'articolo 3 della Costituzione. Viene, inoltre, garantito l'uso del nome personale di ciascun individuo, poiché questo rappresenta un elemento essenziale della sua identità.

² La posizione giuridica delle persone ristrette non è omogenea, in quanto può essere legata a una condanna definitiva o meno, tenendo conto dei tre gradi di giudizio. Non si è considerati colpevoli sino alla condanna definitiva (art. 27 Cost.), anche qualora si sia già in carcere. Segue un glossario sintetico, per orientarsi in questa terminologia. *Imputato*: si riferisce alla persona che è in attesa di giudizio, perché non ancora processata o sottoposta in quel momento a processo. *Appellante*: si riferisce alla persona condannata in primo grado, che ha presentato un appello contro la sentenza. Questo appello può essere richiesto anche dal Pubblico Ministero. *Ricorrente*: si riferisce alla persona condannata in appello che ha presentato un ricorso in Cassazione contro la sentenza. Anche in questo caso, il ricorso può essere presentato dal Pubblico Ministero. *Condannato*: è la persona su cui grava una condanna definitiva. Se la pena è inferiore a un certo limite può essere scontata fuori dal carcere; altrimenti comporta la detenzione. *Internato*: si riferisce alla persona a cui è imposto un periodo di internamento per «pericolosità sociale», trascorso il quale viene valutata nuovamente la decisione. Se la pericolosità è diminuita, la persona è rilasciata; altrimenti continua il periodo di internamento, fino a nuova valutazione.

A questa concezione di trattamento penitenziario, formulata in termini generali e applicata a ogni persona privata della libertà, è accostato un altro concetto, più specifico, riguardante l'intervento rieducativo rivolto in via esclusiva a coloro che sono stati condannati, in applicazione a quanto previsto dall'articolo 27 della Costituzione italiana rispetto alla finalità rieducativa della pena. In questo caso si parla di «trattamento rieducativo» (art. 15 O.P.), composto da un programma che si avvale di un insieme di attività finalizzate al reinserimento sociale. Il trattamento rieducativo non è una novità di questo Ordinamento penitenziario, ma ha una peculiarità rispetto al passato: il suo scopo è espresso in termini di «tensione» e non di coercizione. La direzione da raggiungere è quella del reinserimento sociale, ma viene meno l'obbligo: in altri termini, «rieducare per quanto possibile, se possibile, con soggetti con cui ciò fosse possibile» (Garlati, 2021, p. 194). Questo perché il trattamento rieducativo non viene imposto, ma richiede una volontaria partecipazione da parte della persona condannata.³

Con l'ultimo aggiornamento legislativo sono stati introdotti alcuni modelli a cui il trattamento rieducativo dovrebbe conformarsi, ossia quelli in grado di favorire l'autonomia, la responsabilità, la socializzazione e l'integrazione. Il legislatore non ha fornito ulteriori riferimenti a riguardo e, al momento, risultano essere più un'indicazione che un effettivo vincolo metodologico.

Gli elementi fondamentali e le modalità operative del trattamento rieducativo sono definiti nell'articolo 13 dell'Ordinamento penitenziario e consistono nel principio di individualizzazione del trattamento, nell'osservazione scientifica della personalità e nel programma di trattamento individualizzato. Il criterio di individualizzazione, già introdotto all'art. 1, vorrebbe assicurare che il trattamento non sia programmato secondo obiettivi assoluti, bensì attraverso una loro definizione personalizzata. Anche questo testo è stato oggetto di un recente aggiornamento, con il D.Lgs. 123/2018, che ha introdotto la possibilità di sviluppare programmi di giustizia riparativa. Questi rappresentano un ulteriore strumento rieducativo, volto a favorire il dialogo con chi è stato coinvolto e ha subito gli effetti del reato.

³ In questi termini è sancita la distanza dal carattere obbligatorio contenuto nel Regolamento per gli istituti di prevenzione e di pena (R.D. n. 787/1931), approvato nel 1931 a seguito dell'emanazione del Codice penale Rocco e rimasto in vigore fino al 1975. Le attività, pur non essendo rivolte alle persone che non hanno ricevuto una condanna definitiva, ossia coloro che non possono ancora essere considerate colpevoli, rimangono aperte alla possibilità di adesione facoltativa per interessi umani, culturali e professionali, previa una esplicita richiesta, come stabilito dall'articolo 15 dell'Ordinamento Penitenziario.

Art. 13, Individualizzazione del trattamento⁴

Il trattamento penitenziario deve rispondere ai particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto, incoraggiare le attitudini e valorizzare le competenze che possono essere di sostegno per il reinserimento sociale.

Nei confronti dei condannati e degli internati è predisposta l'osservazione scientifica della personalità per rilevare le carenze psicofisiche o le altre cause che hanno condotto al reato e per proporre un idoneo programma di reinserimento.

Nell'ambito dell'osservazione è offerta all'interessato l'opportunità di una riflessione sul fatto criminoso commesso, sulle motivazioni e sulle conseguenze prodotte, in particolare per la vittima, nonché sulle possibili azioni di riparazione.

Nei confronti dei condannati e degli internati è favorito il ricorso a programmi di giustizia riparativa.

L'osservazione è compiuta all'inizio dell'esecuzione e proseguita nel corso di essa. Per ciascun condannato e internato, in base ai risultati dell'osservazione, sono formulate indicazioni in merito al trattamento rieducativo ed è compilato il relativo programma, che è integrato o modificato secondo le esigenze che si prospettano nel corso dell'esecuzione. La prima formulazione è redatta entro sei mesi dall'inizio dall'esecuzione.

Le indicazioni generali e particolari del trattamento sono inserite, unitamente ai dati giudiziari, biografici e sanitari, nella cartella personale che segue l'interessato nei suoi trasferimenti e nella quale sono successivamente annotati gli sviluppi del trattamento praticato e i suoi risultati.

Deve essere favorita la collaborazione dei condannati e degli internati alle attività di osservazione e di trattamento.

A differenza del passato, il trattamento non è più pensato come un insieme di azioni valide per tutti, in senso universale, ma pensate per rispondere ai bisogni di ogni persona, tenendo presente le sue specificità. Il principio di

⁴ L'articolo è stato aggiornato secondo le modifiche apportate con l'art. 11, comma 1, lett. d) del D.Lgs. 123/2018. Il precedente testo riportava: «Art.13 (Individualizzazione del trattamento). Il trattamento penitenziario deve rispondere ai particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto. Nei confronti dei condannati e degli internati è predisposta l'osservazione scientifica della personalità per rilevare le carenze fisiopsichiche e le altre cause del disadattamento sociale. L'osservazione è compiuta all'inizio dell'esecuzione e proseguita nel corso di essa. Per ciascun condannato e internato, in base ai risultati della osservazione, sono formulate indicazioni in merito al trattamento rieducativo da effettuare ed è compilato il relativo programma, che è integrato o modificato secondo le esigenze che si prospettano nel corso dell'esecuzione. Le indicazioni generali e particolari del trattamento sono inserite, unitamente ai dati giudiziari, biografici e sanitari, nella cartella personale, nella quale sono successivamente annotati gli sviluppi del trattamento pratico e i suoi risultati. Deve essere favorita la collaborazione dei condannati e degli internati alle attività di osservazione e di trattamento».

individualizzazione implica una valutazione dettagliata delle circostanze e delle peculiarità di ogni persona condannata, sviluppata mediante lo strumento dell'osservazione scientifica della personalità. Tale valutazione viene condotta all'inizio della detenzione, o al momento della condanna, e dovrebbe essere periodicamente riesaminata nel corso della permanenza in carcere. Questo criterio sottolinea l'importanza di adattare le iniziative che costituiranno il programma di trattamento alle esigenze individuali: ogni persona presenta caratteristiche, esperienze pregresse e sfide uniche e, pertanto, è essenziale adottare un approccio che tenga conto di tali diversità. Considerato, inoltre, che le esigenze e le condizioni di ciascuno possono evolvere nel tempo, è necessario che questa attività di personalizzazione sia continua per adattare le iniziative ai mutamenti delle circostanze individuali. Individualizzazione indica, così, una generale attenzione alla persona nella sua unicità, senza essere distinta da altri termini pedagogici, come personalizzazione, che in questo caso risulta essere un sinonimo.

Il principio di individualizzazione ripreso dall'Ordinamento penitenziario risente dei presupposti teorici della Scuola positiva, per la quale il comportamento umano è condizionato dal contesto sociale circostante. Al suo interno la Scuola positiva è ramificata in due diversi approcci, uno più orientato ai fattori biologici (come nel caso di Cesare Lombroso) e uno che valorizza i fattori psicologici e morali. La pericolosità sociale dell'individuo sarebbe determinata da queste cause, che possono essere empiricamente rilevabili e successivamente trattate, come nel caso dei fattori psicologici. La proposta trattamentale individualizzata andrebbe così a rispondere alle esigenze della persona, lette come carenze o deprivazioni in grado di influenzare i suoi comportamenti antiggiuridici. Una volta rimosse quelle cause attraverso un approccio individualizzato, la persona sarebbe risocializzata e non più un potenziale pericolo sociale.

L'osservazione scientifica della personalità è il dispositivo⁵ diagnostico finalizzato all'accertamento delle cause del disadattamento sociale, e in senso più ampio «dei bisogni di ciascun soggetto, connessi alle eventuali carenze fisico-psichiche, affettive, educative e sociali, che sono state di pregiudizio all'instaurazione di una normale vita di relazione» (art. 27, D.P.R. 230/2000). Sulla base dei dati giudiziari e penitenziari viene sviluppata con la persona una riflessione sulle sue condotte antiggiuridiche, sulle motivazioni e sulle conseguenze negative di quelle condotte, nonché sulle possibili azioni di riparazione delle conseguenze del reato, mentre il resto della documentazione è finalizzata a formulare il programma trattamentale individualizzato. In seguito, lungo il corso della detenzione e in base all'evolversi dell'attività rieducativa, «l'osservazione

⁵ Il concetto di dispositivo (Foucault, 1975/2008) è introdotto nella nota 1.

è rivolta ad accertare, attraverso l'esame del comportamento del soggetto e delle modificazioni intervenute nella sua vita di relazione, le eventuali nuove esigenze che richiedono una variazione del programma di trattamento» (art. 27, D.P.R. 230/2000).

Durante questa fase, viene effettuata una raccolta dettagliata di informazioni personali, che comprendono dati giudiziari e penitenziari, informazioni cliniche, psicologiche e sociali. Questo processo, basato su un'approfondita anamnesi seguita da una complessiva valutazione, mira a identificare le cause che hanno contribuito alle «condotte antigiuridiche», le cause disfunzionali ricercate all'interno di un paradigma che prende in considerazione i costrutti della normalità e dell'anormalità. L'obiettivo è formulare una diagnosi precisa delle cause del comportamento considerato antisociale e, una volta individuate, procedere alla pianificazione degli interventi rieducativi volti a correggere le carenze alla base di tale comportamento. Appare evidente come l'ermeneutica del trattamento, a partire dal linguaggio, sia modellata su un paradigma positivista di ispirazione medico-clinico e psichiatrico. L'approccio segue, infatti, uno schema tripartito composto da osservazione, diagnosi e terapia.

Sono molteplici le critiche mosse a questa impostazione, tra cui l'idea che si possano identificare con assoluta certezza le cause specifiche di un comportamento, secondo un'impostazione deterministica; il ricorso a un metodo osservativo dal rigore scientifico come strumento di analisi eziologica; la presunzione che sia possibile rimuovere le «cause della criminalità» mediante interventi di tipo riabilitativo e terapeutico. Lo scopo di questa osservazione non è considerare i bisogni della persona nella loro totalità, ponendo attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue dimensioni individuali (cognitive, affettive e corporee) e sociali (relazionali e socioculturali), ma concentrare l'attenzione sui «particolari bisogni della personalità» e sulle «carenze psicofisiche» che hanno condotto al reato, lasciando sullo sfondo la possibilità che esistano «altre cause». Ciò detto, l'attuale applicazione di questo approccio sembra seguire schemi operativi più liberi, preferendo un'attività di integrazione sintetica degli apporti di diverse discipline, in base ai profili disciplinari delle figure professionali coinvolte. A riprova di ciò, l'attività di osservazione è condotta dalla «équipe di osservazione», un gruppo presieduto dal direttore dell'istituto e composto da uno o più funzionari giuridico-pedagogici (ex educatori penitenziari), dal personale di polizia penitenziaria e, quando necessario, da altri esperti in ambito psicologico, sociale, pedagogico, psichiatrico e della criminologia clinica (art. 80, O.P.), incluso il personale dell'esecuzione penale esterna. Costoro raccolgono informazioni all'interno e all'esterno del carcere, costruendo così un fascicolo necessario al fine di redigere una relazione di sintesi dell'osservazione scientifica della personalità, chiamata anche «relazione di sintesi». Questa relazione si compone di una parte

descrittiva riguardante la persona e le sue esperienze di vita, una valutazione interdisciplinare e un'ipotesi trattamentale motivata. Tale ipotesi, se approvata dalla magistratura di sorveglianza, costituirà il «programma di trattamento». Non è, invece, prevista una partecipazione attiva da parte della persona diretta interessata al «trattamento», alla quale è richiesta esclusivamente una collaborazione (art. 27, D.P.R. 230/2000) nella formulazione di quel programma. Ciò evidenzia la difficoltà da parte dell'istituzione ad applicare quei principi generali di autonomia e responsabilità enunciati a monte del proprio ordinamento (art. 1, O.P.), i quali non trovano riscontro nelle pratiche, avendo come effetto secondario quello di porre la persona in una posizione di ulteriore passività.

Il programma di trattamento individualizzato si compone di un insieme di azioni, attuate durante il periodo di detenzione, il cui scopo è quello di costruire un percorso di reinserimento sociale. Il programma è composto da diversi ambiti o elementi definiti all'articolo 15, anche in questo caso ampliati con il D.Lgs. 123/2018.

Art. 15, Elementi del trattamento

Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, della formazione professionale, del lavoro, della partecipazione a progetti di pubblica utilità, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia.

Ai fini del trattamento rieducativo, salvo casi di impossibilità, al condannato e all'internato è assicurato il lavoro.

Gli imputati sono ammessi, a loro richiesta, a partecipare ad attività educative, culturali e ricreative e, salvo giustificati motivi o contrarie disposizioni dell'autorità giudiziaria, a svolgere attività lavorativa o di formazione professionale, possibilmente di loro scelta e, comunque, in condizioni adeguate alla loro posizione giuridica.

L'attività rieducativa è stata pensata dal legislatore per essere costruita attorno ad alcune aree, secondo un criterio di flessibilità e di individualizzazione: l'istruzione (art. 19), il lavoro (art. 20, 21 bis, 22), la libertà religiosa (art. 26), la partecipazione ad attività culturali, ricreative e sportive (art. 27), il contatto con la comunità esterna (art. 17 e art. 78) e il mantenimento dei rapporti con la famiglia (art. 28), a cui sono stati aggiunti i progetti di pubblica utilità (art. 20-ter). La progettazione e il governo di queste attività sono responsabilità dell'area educativa, a cui spetta il coordinamento della rete dei professionisti (insegnanti, formatori, responsabili aziendali e altro personale, allenatori, ecc.) e dei volontari. Le iniziative rieducative o ricondotte a questa funzione sono, infatti, perlopiù

promosse da attori esterni al carcere: senza la loro presenza sarebbe impossibile realizzare attività, anche solo per questioni numeriche. Il carcere non riuscirebbe da solo a sviluppare un'offerta articolata, né potrebbe rispondere ai bisogni che via via emergono durante il corso della detenzione. «Tutte le componenti del trattamento, allora, in misura diversa, vedono la partecipazione di soggetti del territorio» (Migliori, 2007b, p. 244): la scuola con il corpo docente, il lavoro (sebbene si tratti di un'opportunità residua rispetto a quella preponderante interna), le attività culturali, sportive e ricreative in generale e perfino i rapporti familiari, spesso mediati da volontari, anche rispetto alla tutela dei minori in visita al carcere. Tutti costoro sono una risorsa per la progettazione degli interventi trattamentali e per la loro concreta realizzazione, rappresentando in concreto il coinvolgimento e la partecipazione della comunità esterna.

Per l'attuale Regolamento di esecuzione dell'Ordinamento penitenziario la proposta di trattamento ha l'obiettivo di «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, co. 2, DPR 230/2000). Non a caso, come si vedrà, l'educatore penitenziario è anche chiamato «tecnico del comportamento» (circolare n. 0438879 del 27/10/2010). Questa visione, per nulla superata dal punto di vista delle norme, apre a una questione fondamentale: in quale direzione dovrebbe avvenire questa trasformazione? Lo stesso criterio di individualizzazione del trattamento si presta ancora a molteplici interpretazioni. Se da un lato mira a rendere l'intervento educativo il più possibile adatto a rispondere alle esigenze della persona, non è del tutto assente il tentativo di condizionarlo per direzionare quell'intervento verso un «sostanziale abbandono della condotta deviante e criminale a seguito di una revisione critica del proprio reato» (Migliori, 2007a, p. 230).

Qual è il fine di una proposta rieducativa? Questa agisce per rimuovere tutti quegli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona e ostacolano la sua partecipazione alla vita politica, economica e sociale o si muove in un'altra direzione? Che significato ha immaginare l'esecuzione penale nei termini di una «occasione di recupero sociale» (Sartarelli, 2004)? Questo capitolo proverà a rispondere a queste domande, ripercorrendo alcune tappe pedagogiche fondamentali.

Le origini dell'approccio pedagogico alla devianza

Nel corso dell'Ottocento, in un'epoca caratterizzata dal pensiero positivista in grado di combinare l'ottimismo verso il progresso con la fiducia nei risultati del metodo scientifico in ogni campo del sapere, la scienza giuridica

e quella medico-psichiatrica hanno condiviso l'obiettivo di comprendere i principi causali degli atti antisociali, anche i più irragionevoli. L'autorità giudiziaria necessitava di stabilire con ragionevole certezza le motivazioni delle condotte devianti ai fini processuali; tuttavia, non le era possibile pronunciarsi in senso universale rispetto all'intelligibilità dell'atto criminale, poiché alcune ragioni non erano comprensibili. Gli atti illogici mettevano in difficoltà l'impianto ermeneutico giuridico (Barone, 2011); pertanto fu coinvolto il sapere psichiatrico con il compito di chiarire quei comportamenti, distinguendo tra ragione e follia. L'ingresso della psichiatria nel campo della giustizia pose le basi per un'analisi delle motivazioni ricondotte alla «personalità del soggetto, alla sua storia esistenziale e alle sue caratteristiche comportamentali pubbliche e private» (Barone, 2011, p. 35). Ciò rese possibile la progressiva sovrapposizione tra soggetto e atto, da cui derivò la nascita dello studio scientifico della personalità patologica.

La ragione del crimine non va ricercata semplicemente nel compimento stesso dell'atto delinquenziale, quanto semmai nella somiglianza del criminale con il proprio crimine. Questo significa che, a ben guardare, ogni azione delittuosa è riconducibile alla personalità potenzialmente deviante del soggetto che se n'è reso protagonista (Barone, 2011, p. 36).

Questa è la fase storica della patologizzazione della devianza e della marginalità, che ha comportato un affinamento dei dispositivi e delle tecnologie di controllo sociale costruiti attorno alla categoria ermeneutica della anormalità. L'istituzionalizzazione ne rappresenta la forma più estrema e sofisticata: nei luoghi di correzione istituzionale, carceri, manicomi o altri ancora, venivano rinchiusi le personalità «difficili» (gli anormali) ritenute socialmente pericolose, legittimando al loro interno pratiche di repressione, di controllo sociale e di «normalizzazione», anche pedagogiche. Come efficacemente sintetizzato da Pierangelo Barone (2011), intervenire sulle persone devianti ha significato per lungo tempo

stabilire norme e valori intorno a 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 (p. 96).

In tal modo, adottando una prospettiva storica, la pedagogia entra nelle istituzioni correttive con il mandato di punire per educare, agendo su due piani:

quello della punizione e quello della cura. Interviene per arginare le forme di esistenza anormali, correggendo i comportamenti, le attitudini e gli stili di vita difforni dalle norme e dai valori sociali dominanti.

La rottura con questo paradigma maturerà progressivamente nel corso del Novecento, in un periodo storico in cui anche la pedagogia è stata messa radicalmente in discussione, a seguito di un processo di analisi critica delle pratiche educative e della stessa disciplina pedagogica come sapere istituzionalizzato. È tra gli anni Sessanta e Settanta, in una fase di profondo cambiamento del modo in cui comprendiamo le questioni sociali, politiche, culturali, che vengono identificate le incongruenze presenti tra saperi e luoghi istituzionali dove tali saperi sono elaborati e appresi, in particolare la scuola e l'università. La pedagogia «[viene] smascherata nei suoi processi, atteggiamenti e valori autoritari, nel suo collocarsi al servizio della società così-come-è (e quindi specchio e regolatore dell'ideologia)» (Cambi, 2003, p. 359), svelando così il profondo legame esistente tra educazione e ideologia dominante, fino a quel momento dissimulato in nome di un presunto universalismo, necessario al mantenimento dell'ordine voluto da chi già detiene il potere. Già Dewey (1916/2004) aveva individuato un legame profondo tra educazione e democrazia, indicando nell'istituzione scolastica uno spazio in grado di educare a un atteggiamento critico e riflessivo, quando non si limita a riprodurre quanto ricevuto dalle precedenti generazioni. Negli anni Settanta si fa un ulteriore passo avanti: scoprendosi come un sapere ideologicamente inquadrato, la pedagogia sceglie di schierarsi per la liberazione dell'essere umano e per la sua emancipazione (Cambi, 2003), rompendo con il passato e facendo emergere nuovi modelli pedagogici, orientati a considerare l'apprendimento come un'attività libera e liberante.

Ne sono un esempio il pensiero di Ivan Illich e di Paulo Freire. Mentre Illich è proteso a una critica radicale della società produttivistico-consumistica e neocapitalista, a cui la scuola contribuisce educando alla passività gli studenti, rendendoli ideologicamente adatti a una società oppressiva, Freire è impegnato in prima persona (anche con il carcere e l'esilio) nello sviluppo di un'educazione schierata dalla parte degli ultimi, denunciando il ruolo dell'educazione nella riproduzione delle dinamiche di potere e delle forme di ingiustizia sociale (Catarci, 2016). Il suo pensiero si traduce nella *Pedagogia degli oppressi* (Freire, 2011), una pedagogia critica capace di attivare processi di apprendimento necessari per la liberazione dalle strutture di potere. Freire sostiene che l'educazione possa diventare un processo liberatorio, di coscientizzazione, che parte dalla possibilità di prendere parola e dal dialogo tra insegnanti e studenti, abbandonando una concezione bancaria, in cui gli studenti sono dei «contenitori» da riempire attraverso un sapere già dato. La presa di coscienza delle proprie condizioni, della dignità dell'essere umano, in contrasto con la disumanizzazione a cui molti

sono asserviti, è la chiave di questo cambiamento. In questo processo ciascuno può assumere un ruolo da agente attivo del cambiamento, influenzando così in un più ampio processo di democratizzazione della società.

Altri importanti riferimenti per la formazione di un approccio pedagogico critico rispetto ai temi dell'istituzionalizzazione possono essere trovati anche nell'opera di Michel Foucault sul ruolo della psichiatria tradizionale come strumento di controllo sociale, di quella che successivamente chiamerò «microfisica del potere» (Foucault, 1977). Foucault critica aspramente lo spazio manicomiale per le sue funzioni di esclusione e controllo sociale, sottolineando come la pratica della segregazione e dell'isolamento abbia contribuito a rinforzare le strutture di potere esistenti. Il manicomio è uno spazio disciplinare di cui vanno indagate le dinamiche di potere; al suo interno, ciò che conta è la normalizzazione del malato, per quanto questa sia possibile, al fine di renderlo docile. Foucault critica così la medicalizzazione e la patologizzazione della devianza, sottolineando l'importanza di considerare il contesto storico, culturale e sociale più ampio in cui si manifestano i comportamenti considerati «anormali». Il pensiero antimanicomiale di Foucault ha segnato il movimento antipsichiatrico degli anni Settanta, incluso quello sviluppato in Italia da Franco Basaglia e Franca Ongaro, promotori della chiusura dei manicomi. Sempre a Foucault si deve l'approfondimento sul ruolo del carcere come sistema di potere, sede di un potere tecnologico — «un'ortopedia concertata applicata ai colpevoli al fine di rieducarli individualmente» (Foucault, 1975/2008, p. 142) — trasversale a diverse istituzioni (scuole, ospedali, manicomi, ecc.), che un decennio prima Goffman aveva definito istituzioni totali.

Tra le conseguenze di questi processi vi è stata la de-patologizzazione dei comportamenti devianti, interpretati alla luce delle contraddizioni sociali e culturali del tempo, in particolar modo di quelle legate alle istituzioni totali che contribuiscono a riprodurre quei comportamenti. L'idea di una teoria pedagogica critica è pertanto quella di riflettere su queste contraddizioni e intervenire come mezzo per «produrre condizioni di partecipazione attiva degli individui ai processi di cambiamento del proprio tempo» (Lentini, 2012, p. 70-72).

Un ripensamento delle pratiche pedagogiche ha attraversato anche l'ambito penitenziario, sebbene in questo caso con tempi più dilatati e in assenza di una cornice sistematica, producendo effetti non privi di contraddittorietà.

La rieducazione nella pedagogia interpretativa di Piero Bertolini

Le origini della ricerca pedagogica contemporanea nel campo della giustizia minorile sono attribuite a Piero Bertolini, pedagogista e ideatore della

Pedagogia interpretativa di stampo fenomenologico, a cui si devono le attuali riflessioni teoriche e critiche sul concetto di rieducazione. È suo, ricorda Pierangelo Barone (2011), il ripensamento complessivo e sistematico della teoria educativa nel campo della marginalità e della devianza rivolta ai giovani, a partire dalla consapevolezza che l'educazione non può essere «imparziale». Durante il suo incarico da direttore dell'istituto penale minorile Cesare Beccaria di Milano (1958-1968), Bertolini (1965) pubblicò *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, un testo basilare per la riflessione pedagogica in ambito penitenziario, rieditato in anni successivi con il titolo *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento* (Bertolini e Caronia, 1993): un'opera sviluppata a seguito del progressivo affermarsi dell'importanza dell'azione educativa anche nel campo della giustizia minorile. In essa è messo in discussione quel processo di disumanizzazione che ha portato i tradizionali saperi positivisti a equiparare la persona ai propri comportamenti, facendola diventare il «deviante», riducendola inoltre a «oggetto» di osservazione e conoscenza, per recuperare il «soggetto» e la relazione con esso (Barone, 2011). Riconoscere il soggetto come variabile imprescindibile del paradigma pedagogico, «luogo di significato della realtà e di riformulazione o di superamento delle definizioni condivise della realtà» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 36), per quanto complesso possa essere, comporta scartare tutte quelle categorie interpretative cariche di semplificazioni, riduzioni, inesattezze e pregiudizi. Facendo ciò vengono via via messi in discussione termini come delinquenza, criminalità, irregolarità o disadattamento, per arrivare alla categoria della difficoltà, che pone al centro il soggetto.

Il paradigma teoretico di una pedagogia dei ragazzi difficili assume fin dall'inizio la centralità del soggetto e dei processi attraverso cui egli percepisce, fa proprie, investe o svuota di senso le sue condizioni di esistenza. Esso individua dunque un oggetto specifico di riflessione e intervento pedagogico: *il contributo del soggetto alla costruzione del proprio modello di interpretazione del mondo e di azione nel mondo* (Bertolini e Caronia, 1993, p. 36).

Questa prospettiva, sviluppata da Bertolini in anni precedenti le grandi riforme degli anni Settanta, che portarono all'approvazione di un nuovo ordinamento penitenziario (L. 354/1975), alla chiusura degli istituti speciali per studenti e studentesse con disabilità (L. 517/1977) e a quella dei manicomi (L. 180/1978), è ispirata e costruita a partire dal pensiero fenomenologico di Husserl. La pedagogia fenomenologica di Bertolini, ancorata al pensiero critico, all'esperienza diretta e a un approccio antidogmatico, ha perseguito un doppio scopo: dimostrare l'ermeneutica rigorosa della pedagogia, sottraendola alla subordinazione dalle altre discipline umanistiche, e parallelamente rendere

la pedagogia una scienza fenomenologicamente fondata, cioè incentrata sulle categorie di questa particolare epistemologia, adattate all'ambito educativo. Tale proposta diventerà un orientamento di pensiero ben identificabile nel panorama pedagogico italiano (Iori, 2016), che nel testo *Ragazzi difficili* troverà una concreta applicazione, in un ambito atipico per la riflessione pedagogica dell'epoca.

La necessità di soffermarsi sulle difficoltà vissute e percepite dal soggetto, piuttosto che sul suo comportamento correlato a quegli ostacoli, rappresenta una novità. Bertolini è, infatti, convinto che si debba spostare lo sguardo educativo sui bisogni dell'altro, per superare gli approcci coercitivi dei precedenti modelli culturali moralisti a cui la pedagogia era subordinata:

è sul vissuto del ragazzo (con problemi) che si può e si deve iniziare l'agire educativo, che ovviamente non deve fermarsi ad esso ma deve essere superato mediante la messa in opera di una serie di nuove esperienze in grado di suggerire all'educando stesso il formarsi di una nuova visione del mondo, a seguito della quale rivedere i propri comportamenti (Bertolini, 2006, p. 14).

Il modello di intervento proposto non è costituito da tappe rigide, ma dall'apertura alla progettualità, alla possibilità del cambiamento e alla promozione del soggetto «attraverso la ricomposizione della relazione tra l'essere e il mondo» (Barone, 2011, p. 104). Una proposta che lo stesso Bertolini definisce radicale — «l'opzione di fondo di una pedagogia del ragazzo difficile deve essere radicale» (Bertolini e Caronia, 1993, p. 72) — poiché mira a una profonda trasformazione del modo in cui il ragazzo vede sé stesso, gli altri e le cose che lo circondano, del modo in cui questi si mette in relazione con queste realtà e, solo in ultima battuta, della scelta di quali atteggiamenti e comportamenti adottare.

Essendo una teoria fortemente condizionata dal linguaggio fenomenologico, occorre introdurre alcuni concetti. La *coscienza* è l'essere autentico del soggetto nel mondo, in quanto in relazione con esso. Essa è sempre «coscienza di» qualcosa o qualcuno, a cui viene attribuito un valore, un senso, un significato. Il rapporto con il mondo (io-mondo), cioè il rapporto con la realtà che ci circonda, non è di semplice registrazione di un dato di realtà, ma una questione di interpretazione; in termini husserliani, di *intenzionalità*. Avendo l'attitudine costitutiva del pensiero sempre un contenuto, anche l'intenzionalità è sempre riferita a qualcosa. L'insieme degli atti intenzionali della coscienza costituiscono una *visione del mondo*, ovvero la personale rappresentazione del reale, significativa per quel soggetto, mai definitiva, mai esclusivamente individuale. Quella visione del mondo è oggetto continuo di negoziazione con gli altri, secondo una modalità relazionale basata sull'*intersoggettività*. Nella

prospettiva fenomenologica «lo sviluppo del soggetto è legato al tipo di relazione che egli stabilisce col mondo, tramite l'attività della coscienza intenzionale» (Cavana, 2010, p. 208). Così il disadattamento e le «condotte irregolari» sono intese come la manifestazione di un'alterazione della coscienza intenzionale, cioè una difficoltà della capacità intenzionale del soggetto.

L'alterazione può manifestarsi in due diverse direzioni: può esserci un'assenza di intenzionalità oppure una distorsione dell'intenzionalità. La prima si riferisce a una percezione di non-senso della propria persona, misconoscimento di sé come origine del senso del reale, definita «eccesso di mondo»; la seconda si riferisce alla mancanza di percezione dei limiti dell'essere parte di una comunità intersoggettiva, misconoscimento della realtà intersoggettiva, definita «eccesso dell'io». In entrambi i casi si tratta di comportamenti che non rispettano la relazione, poiché sono incapaci di relazionarsi. A manifestare questa alterazione sono giovani provenienti da percorsi di vita (e percorsi educativi) caratterizzati da esperienze «tutte dello stesso segno», spesso carenti, se non negative, attorno a cui hanno costruito un complesso di significati disfunzionali.

Intervenire in questo scenario richiede la comprensione del significato personale che si cela dietro a quelle azioni — la storia del giovane, la sua visione del mondo e il rapporto esistente tra questa e le condotte irregolari —, abbandonando l'intento di reprimerle (attraverso il ricorso a un approccio disciplinante), ma agendo sull'esperienza individuale per accrescerla e sui significati dati a questa (problematizzando assieme i vissuti). Da qui il nuovo significato dato al termine «rieducare»: davanti a una passata esperienza di vita caratterizzata da un omogeneo insieme di vissuti che hanno comportato il consolidamento di una visione del mondo parziale, di cui è possibile individuare limiti e lacune, l'azione educativa è protesa a dilatare il campo delle esperienze, agendo al contempo una destrutturazione delle abitudini del passato e una ristrutturazione intenzionale delle possibilità che aprono al cambiamento attraverso esperienze di segno opposto (Bertolini e Caronia, 1993).

In questi termini, rieducare significa procedere a una profonda trasformazione della visione del mondo, del modo di intendere sé stessi, gli altri e le cose, del modo di mettersi in relazione con queste realtà e di procedere quindi nella scelta degli atteggiamenti e dei comportamenti (Bertolini e Caronia, 1993).

Ogni evento educativo è centrato sulla dimensione temporale del futuro in quanto esso è volto, essenzialmente, a favorire nel ragazzo una progressiva e consapevole appropriazione del materiale di esperienza e a sollecitare la sua capacità di trascenderlo. Anche se il ragazzo difficile porta con sé un vissuto già compromesso, ciò non modifica il senso della sua ri-educazione che resta rivolta al futuro. Si tratterà infatti di considerare questo grumo di esperienza allo stesso

modo con cui, in un processo educativo, consideriamo e trattiamo il «passato» di un soggetto: come il punto di partenza di un percorso che procede in avanti, verso lo sviluppo globale della persona (Bertolini e Caronia, 1993, p. 73-74).

L'elemento chiave di questa prospettiva orientata al futuro (seppur non sganciata dal presente) è, pertanto, il considerare la rieducazione in termini di possibilità. L'apertura al possibile rappresenta una delle condizioni strutturali fondamentali dell'esperienza umana, di qualsiasi esperienza umana, nonché della dimensione educativa stessa.

La possibilità va [...] considerata come l'orizzonte per il quale l'essere si costituisce sempre di nuovo, o se si preferisce, per il quale l'essere [...] si fa storia non secondo la forma della certezza o della necessità, ma secondo la forma dell'apertura, del rischio, del non-totalmente prevedibile (Bertolini, 1988, p. 181).

Seguendo questa direzione, la proposta educativa di Bertolini è orientata alla metodica *dilatazione del campo di esperienza*. In altri termini, l'obiettivo è quello di far sperimentare alla persona situazioni inedite e di «segno» diverso da quelle incontrate fino a quel momento, esperienze significative in grado di sollecitare l'interesse per prospettive esistenziali inesplorate o fino a quel momento sconosciute e di attivare processi funzionali alla costruzione di un nuovo punto di vista su di sé e sul mondo. Ovvero «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 sé stessi» (Mancaniello, 2017, p. 372), ampliando le possibilità di scelta e permettendo la creazione di uno spazio per il cambiamento. Nel futuro, infatti, nulla è già previsto, né prevedibile come vorrebbero alcune concezioni deterministiche, ma «risulta largamente indeterminato in quanto legato alle scelte che l'uomo (individuo e gruppo) via via fa quasi quotidianamente» (Bertolini, 1988, p. 182).

È quindi necessario distinguere le pratiche educative da quelle rieducative? Senza negare la presenza di alcune differenze, per Bertolini queste si limitano ad aspetti metodologici secondari. Sostanzialmente le due nozioni sono da considerarsi analoghe nei loro tratti fondamentali: entrambe rimandano al saper affinare la capacità soggettiva di conferire senso e valore al mondo; saper sollecitare la consapevolezza del proprio specifico e ineliminabile contributo nella costruzione della realtà; saper sviluppare la capacità di negoziare con l'altro le interpretazioni e i significati attribuiti al mondo; dare accesso a nuove esperienze pensate, progettate e non accidentali; orientare tutta l'attività al

futuro, sollecitando la capacità di trascendere l'esperienza presente e passata (Bertolini, Caronia, 1993). Le novità teorico-pratiche introdotte da Bertolini in questo senso non vogliono andare verso una rottura drastica delle due concezioni, quanto a un loro ripensamento, per sviluppare un paradigma rieducativo che offra occasioni di cambiamento della persona, basate sulla proiezione verso un futuro inedito e non sulla negazione sistematica del passato.

L'antipedagogia nel pensiero di Massimo Pavarini

Se in ambito pedagogico Piero Bertolini ha tentato la strada della de-costruzione del significato di rieducazione, offrendone un nuovo significato, composto all'interno di una cornice pedagogica fenomenologica, in ambito criminologico sono state evidenziate le ragioni, i limiti e le ambivalenze di questo concetto. Massimo Pavarini, giurista di diritto penale ed esponente della criminologia critica italiana, co-autore del testo *Carcere e fabbrica. Alle origini del sistema penitenziario*, è tra gli studiosi che più ha indagato la pretesa ideale della modernità di poter «educare» attraverso il carcere. «Penso che sia venuto il momento di uscire dalla trappola della rieducazione», scriveva Pavarini (2005, p. 147); uno sguardo necessario a rendere palesi le ambiguità che connotano la teoria rieducativa trattamentale e le sue prassi.

La lettura storico-critica delle origini del carcere fornita da Pavarini e Melossi (1997), basata sull'opera di Rusche e Kirchheimer (1939/1978), ha evidenziato lo stretto rapporto esistente tra sviluppo del mercato del lavoro e sistemi punitivi. Tale rapporto si è consolidato anche grazie all'ideologia rieducativa, la cui matrice culturale correzionalista ne ha direzionato gli scopi. Tale ideologia interpreta la devianza, la criminalità e, più in generale, l'esclusione in base al paradigma del *deficit* (o della deprivazione), seguendo un'impostazione di stampo positivista. È pericoloso chi ha meno, in forza di quella mancanza (che sia corporea, psichica, economica, culturale, sociale, ecc.). «Eliminati o ridotti i *deficit*, eliminata o ridotta la pericolosità sociale» (Pavarini, 2007, p. 107). Per tale motivo lo scopo rieducativo della pena diventa quello di ridurre le differenze sociali, cioè rendere coloro che sono considerati socialmente pericolosi un'effettiva forza lavoro da restituire alla collettività. Si tratta di un processo educativo che si sviluppa per mezzo dell'«apprendimento delle virtù parsimoniose del vivere del proprio lavoro» (Pavarini, 2007, p. 107; Bertaccini, 2021, p. 123) da parte di chi è escluso in quanto povero, facendo ricorso al sapere medico e a «una pena medicinale che sia in grado — come un *farmacum* — di aggredire le cause del male, cioè di ridurre ed eliminare i deficit» (Pavarini, 2005, pp. 141).

Nella sua essenza, l'esperienza di educare (o rieducare, risocializzare, emendare, recuperare e reintegrare socialmente, ecc.) chi ha violato la legalità penale si iscrive nel registro ambiguo della modernità, sospeso tra una metafora egemonica e una speranza di liberazione. È metafora egemonica, nella espressione che vuole che gli esclusi — e quindi pericolosi — possano essere socialmente (ma soprattutto, politicamente) accettati solo ed in quanto educati alla legalità; è stata anche speranza di liberazione degli esclusi stessi e/o di chi politicamente li ha rappresentati, come fiducia nella socializzazione a quelle virtù che promettono di liberarsi definitivamente dai pericoli di un destino sciagurato per i membri del *lupenproletariat* (Pavarini, 2007, p. 106).

Raramente le prospettive della disciplina del lavoro o dell'integrazione nella cultura operaia (l'istanza solidaristica) si sono dimostrate un «antidoto» efficace alla criminalità: lo strumento disciplinante non realizza nelle pratiche quanto promesso in teoria e chi delinque rimane una minoranza ai margini della società, pur essendo socializzata alla cultura della legalità e alla cultura del lavoro.

Sono tre le fasi storiche che delineano la storia del carcere nella nostra epoca, a partire da metà Novecento fino a oggi. La prima, durante la stagione dello stato sociale, connotata da un forte ottimismo nelle politiche risocializzanti. In questa fase attraverso il trattamento penitenziario si è cercato di garantire l'inclusione sociale. Per Pavarini il termine inclusione indica l'assimilazione dei principi sociali riguardanti la cultura del lavoro e del lavoro subordinato. Attraverso l'inclusione si nasconderebbe l'egemonia della società del capitale sugli esclusi dalla proprietà e dalla cittadinanza esercitata attraverso la disciplina del salario. Una successiva fase, sviluppatasi pressappoco durante la metà del secolo scorso, ruota attorno all'idea di «liberarsi dalla necessità del carcere». Il carcere non mantiene l'impegno alla rieducazione, anzi produce insicurezza per la vita di chi sta dentro; inoltre, la società civile è ritenuta sufficientemente disciplinata e opulenta. Si affaccia così «l'orizzonte della decarcerizzazione, come a un destino necessario e auspicabile» (Pavarini, 2007, p. 108) e del ricorso alla privazione della libertà come *extrema ratio*. Si formalizzano strumenti in grado di produrre decarcerizzazione⁶ e, al contempo, integrazione sociale, il

⁶ «L'idea (ripeto: l'idea) della *decarceration*, ancora una volta, è in sé semplice, come apparve semplice quella che ispirò l'invenzione del carcere due secoli prima. Lo scopo dell'integrazione sociale del condannato non necessita più di pratiche correzionali attraverso la privazione della libertà per un *quantum* di tempo determinato, ma attraverso la diretta presa in carico del deviante nella *community*, nel sociale o come amiamo esprimerci in Italia nel "territorio". Un sociale ordinato e ricco di reti offerte e organizzate dallo Stato del *welfare*» (Pavarini, 2013, p. 109).

cui scopo non necessita più di pratiche correzionali all'interno di un'istituzione segregante, ma dell'affidamento al territorio o, secondo l'uso anglosassone, del coinvolgimento della comunità. Le misure alternative e le pene sostitutive vanno in questa direzione. Questa è la stagione della de-istituzionalizzazione e dell'idea che nel mondo occidentale le esigenze di normalizzazione fossero ormai soddisfatte nell'ambiente sociale, raggiungibili con un investimento aggiuntivo di capitale sociale. Si passa così da un sistema correzionale guidato dalla rieducazione, alla presa in carico sociale. E anche la lettura del fatto criminale cambia: le ragioni non vengono più ricercate (solo) nel deficit, ma nella disponibilità di opportunità offerte dalle economie illegali. L'affidamento al territorio e alla rete dei servizi non è, però, per tutti. Quest'ultima viene dedicata ai meno poveri degli altri, cioè a coloro che dimostrano di essere affidabili, perché in possesso di un qualche «capitale sociale»; per gli altri rimane valida l'opzione carcere, che nel frattempo — nonostante il periodo di crisi — non si è eclissata come auspicato. Così, mentre le aspettative erano quelle di una progressiva riduzione dell'area della marginalità, è avvenuto il contrario e non per questioni legate a un incremento dell'illegalità (Bertaccini, 2021). La società globalizzata e precarizzata del presente hanno modificato le premesse necessarie alla realizzazione di questa visione. Si entra così nel terzo periodo storico, quello dell'attuale crisi dello stato sociale. In questo periodo, l'inclusione attraverso il lavoro non è più possibile per tutti e, al contempo, lo Stato non è più in grado di distribuire sufficienti risorse a coloro che sono esclusi dal mercato del lavoro (Pavarini, 2013); la crescita della moltitudine degli esclusi «rende politicamente sempre più irrealistico il progetto di un ordine sociale agito attraverso l'inclusione» (Pavarini, 2007, p. 109; Bertaccini, 2021, p. 126). Avviene così il passaggio dal *wel-fare* al *prison-fare* (Wacquant, 1999/2000; Wacquant, 2010b), e la risposta torna ad essere il carcere, privato della matrice ideologica del passato. Ciò che si cerca è la neutralizzazione e l'incapacitazione selettiva del soggetto pericoloso, attraverso il diritto penale del nemico (Kalica, 2019). Oggi «difendersi anche militarmente dagli esclusi è (o appare) quindi una necessità» (Pavarini, 2007, p. 30).

Il carcere, il territorio e la guerra alla criminalità attualmente in voga indicano solo «immagini» congruenti a distinte «visioni» di controllo sociale.

L'inclusione non si è mai data, materialmente, attraverso il «carcere» o attraverso la «società civile», così come oggi l'esclusione non si determina attraverso la «guerra alla criminalità» (Pavarini, 2013, p. 14).

Rimane aperta la questione sul ruolo attuale e futuro dell'educazione in carcere, nell'immaginare possibili nuovi percorsi, diversi da quelli finora

esplorati, attenti a rispondere in via prioritaria a logiche di controllo sociale. E, in seconda battuta, se sia possibile ipotizzare una direzione «inclusiva» che non riproponga tali logiche. C'è spazio per allontanare e scindere il discorso educativo da quello securitario?

Riflessioni per una critica pedagogica del processo rieducativo

Nonostante il pensiero di Piero Bertolini abbia sviluppato un approccio pedagogico ai ragazzi difficili legandolo al campo della giustizia minorile, l'educazione in carcere pare essere rimasta ancorata ai modelli del passato. Anzi, nel momento in cui la pedagogia acquista maggiore consapevolezza dei suoi limiti, delle implicazioni che ha il suo agire acritico, nei termini di prescrizione e correzione dei comportamenti, i due percorsi si dividono. Quel sapere educativo in evoluzione non viene fatto entrare nell'ambito penitenziario, in particolare rispetto ai paradigmi teorici, ai linguaggi e alle pratiche. Quelli penitenziari non subiranno significativi ripensamenti. Ne è un esempio la mancanza di un approccio critico al codice linguistico penitenziario, tanto quello presente nei testi legislativi, quanto quello di uso quotidiano.

Termini come «trattamento» o «riabilitazione» o «recupero», di chiara ispirazione medico-clinica, sono tuttora utilizzati e presenti nelle fonti formali (ordinamento, regolamenti, circolari, ecc.), pur non facendo parte del linguaggio pedagogico. Ugualmente la denominazione delle pratiche educative penitenziarie rappresenta un unicum nel panorama pedagogico, essendo scollegata dal dibattito pedagogico contemporaneo, come nel caso dell'osservazione scientifica della personalità (momento diagnostico) e del programma di trattamento individualizzato (momento terapeutico). Termini che — anche solo indirettamente — favoriscono il rimando a una superata associazione tra devianza e malattia e alla necessità di una «cura». Una *forma mentis* che potrebbe produrre importanti «storture» a livello educativo.

L'equazione deviante = malato, infatti, delega automaticamente ogni intervento agli esperti psichiatri e psicoanalisti, escludendo l'opera degli educatori perché riduce l'ipotesi pedagogica dell'*autopromozione* come costruzione di un proprio progetto di vita e chiude l'interpretazione della devianza in una questione tutta interna al soggetto, minimizzando l'azione di un contesto deviante, la costruzione sociale della devianza, il peso delle decisioni politiche e il potere di contrattazione dei soggetti deboli nel decidere circa ciò che è o non è da stigmatizzare (Milani, 2007, p. 79).

La mancanza di un complessivo ripensamento del sapere educativo in ambito penitenziario mette in dubbio gli esiti del processo di de-patologizzazione sviluppato negli istituti di pena. Fare riferimento al «trattamento rieducativo» pone le basi per la oggettificazione della persona reclusa, considerata come un oggetto da osservare e valutare e *su* cui intervenire, anziché un soggetto *con* cui costruire una progettualità educativa all'interno di una relazione *interpersonale*, costruita sul dialogo. Una questione dibattuta anche nella critica sociologica (Sbraccia, e Vianello, 2016), che ha evidenziato come i termini rieducazione e riabilitazione siano considerabili «vuote formule retoriche» (Sykes, 1958). Essi agiscono tutt'al più un'azione di contenimento delle influenze deleterie della prigionizzazione, limitando i danni prodotti dalla detenzione (Clemmer, 1940/2004).

Il linguaggio penitenziario presenta ossimori come la «pena risocializzante» o la «rieducazione punitiva», che negano l'esistenza di una incompatibilità tra scopo retributivo (punire) e scopo educativo, che dovrebbe essere diretto al pieno sviluppo umano (UNESCO, 1995). Eppure, pare evidente l'incompatibilità tra le due finalità.

Nel quotidiano avviene un continuo appiattimento della persona a un unico ruolo, quello di detenuto, in assenza di un riconoscimento di altre posizioni sociali che questa occupa, le quali restituirebbero una complessità identitaria. Ciò che accade è che nel momento in cui sono presenti altri ruoli, questi vengono immediatamente ricondotti e subordinati allo status giuridico di detenuto. Il linguaggio si orienta così a espressioni come il detenuto lavoratore (più spesso detenuto lavorante⁷), il detenuto studente, ecc. Qualora fosse possibile interpretare altri ruoli (ad esempio, genitore, partner, ecc.), questi difficilmente verrebbero riconosciuti, poiché prevarrebbe la condizione detentiva su ogni altra dimensione personale. Lo *status* di detenuto diventa pervasivo ribadendo così l'assoggettamento della persona all'autorità penitenziaria, senza riconoscerla come titolare di tutti i diritti non strettamente incompatibili con la limitazione della libertà, alla pari di ogni altro cittadino. Un problema che potremmo definire di riconoscimento della dignità umana. Viene messa in discussione la costruzione plurale dell'identità personale, generata nel processo di interazione simbolica con l'altro, con l'effetto di rafforzare una percezione mono-identitaria di sé, quella di detenuto; di depotenziare ogni agentività e di accelerare nei soggetti più fragili i processi di marginalizzazione. Nell'istituzione penitenziaria la

⁷ Si può notare come l'istituzione penitenziaria sia pervasa da un linguaggio discriminatorio, degradante e disumanizzante, come quello utilizzato per identificare lavori svolti all'interno delle mura detentive, che non trova un equivalente linguistico nella società esterna: lo «spesino», lo «scrivano», lo «scopino», il «piantone», ecc.

persona vive una riduzione a oggetto controllato da forze sconosciute, sulle quali non ha alcun potere; ciò ridefinisce la sua auto-immagine, qualunque fosse in precedenza, attraverso il riflesso del ruolo di criminale da sorvegliare e controllare. Il linguaggio glielo ricorderà ogni giorno. Lo spazio di iniziativa residuo diventa auto-implosivo o autodistruttivo, quando non si conforma strumentalmente alle regole interne o sfrutta clandestinamente le piccole illegalità possibili (Mosconi, 1996).

Nonostante i rimandi a modelli che promuovano l'autonomia, la responsabilità, la socializzazione e l'integrazione (art. 1, O.P.), l'azione rieducativa rimane ambivalente essendo collegata a quella logica correzionale che «ammette, teoricamente e concretamente, che si possa intervenire sull'individuo al fine di correggerne e modificarne gli atteggiamenti devianti» (Migliori, 2007a, p. 56). Il processo di graduale crescita e cambiamento, di umanizzazione come maggiore consapevolezza della dignità umana e di acquisizione di maggiori strumenti e risorse, non hanno soppiantato l'idea del pentimento e della condotta adeguata. Ugualmente, l'attività clinica di «osservazione scientifica della personalità» presenta importanti criticità, innanzitutto legate al metodo. La richiesta di una pratica osservativa scientifica è da ricondurre alla necessità giuridica di valutare il percorso penitenziario nel suo complesso (ad esempio per concedere dei benefici) e a quella psico-criminologica di interpretare le cause e gli effetti del comportamento deviante (ad esempio per valutare la pericolosità sociale). La psicologia clinica inserisce la pratica osservativa all'interno di un processo più ampio di valutazione della personalità del detenuto, un «insieme dinamico di interazione fra fattori biologici e socio-culturali, oltre che psicologici» (Porcelli, 2016, p. 97), effettuata attraverso colloqui e test psicologici. Questa diagnosi, impossibile da ricondurre a un insieme definito di regole e passaggi,

riguarda la descrizione e la spiegazione del modo in cui le persone percepiscono, pensano, vivono emotivamente e agiscono: una gamma di comportamento umano che va dalla percezione soggettiva alla predizione attuariale del comportamento (Porcelli, 2016, p. 95).

Mettendo tra parentesi la contrapposizione tra questo approccio di matrice sperimentale e quello riconducibile a un'attività più ermeneutica (che identifica la psicologia come una scienza umanistica, con il compito di comprendere il significato delle azioni umane e non di ricercarne le cause per spiegarle), si possono evidenziare alcuni requisiti necessari a una pratica clinica: la necessità di un *setting* clinico chiaro e definito; il carattere evolutivo e non statico della personalità; la necessaria preparazione del professionista, tanto in ambito clinico, quanto nell'uso degli strumenti di valutazione. Limitandosi a questi

fattori è possibile problematizzare l'applicabilità del del modello clinico al carcere, che non presenta le caratteristiche elencate. Il *setting* del carcere non è neutro, bensì composto da dinamiche pervasive difficilmente controllabili. La valutazione si occupa di indagare un insieme dinamico di aspetti ascritti alla personalità, fortemente condizionati dal contesto. Infine, il professionista incaricato di svolgere questa attività osservativa non è uno psicologo clinico, ma un educatore penitenziario, un esperto a cui non è richiesta una formazione specifica in ambito di diagnosi clinica e criminologica.

La presenza di un approccio pedagogico scarsamente riflessivo e arrendevole nei confronti delle logiche penitenziarie rende assai problematica l'idea stessa di una pedagogia penitenziaria (Migliori, 2007a) e, come sostenuto da Pavarini (2005), palesa l'esistenza di una «trappola».

La principale ambiguità dell'attuale modello rieducativo riguarda la pretesa di un cambiamento. Mancano riferimenti allo sviluppo di processi problematizzanti e, più in generale, al principio di libertà inteso come educazione alla libertà, poiché il modello rieducativo non si preoccupa di porre le condizioni necessarie affinché la persona maturi in autonomia un cambiamento nella direzione che ritiene più opportuna per sé stessa (Migliori, 2007b). Così il cambiamento è indotto attraverso gli strumenti della disciplina (aderenza alle regole) e della premialità, interpretando l'apporto dell'educazione in senso etico (Palma, 2011), anziché sociale (ossia come positivo ritorno nel contesto sociale esterno). Una certa ambiguità è insita anche nel ritenere che l'esperienza detentiva possa agire da «prevenzione educativa dei reati», immaginando che questa si avvalga di «adeguati processi formativi fondati anche sulla punizione» (Federighi, 2016, p. 12). Una lettura che riporta le pratiche educative presenti nei contesti penitenziari a logiche di dominio prive di alcuno spazio per la trasformazione, se non quella artificiosa. Ogni convergenza tra approccio educativo e logiche punitive in aggiunta alla privazione della libertà (già di per sé considerabile come pratica problematica) non può che essere a discapito di un'educazione non disciplinare e di una mancata attuazione del mandato costituzionale, attribuibili alla responsabilità delle istituzioni penitenziarie.

Se il trattamento educativo rimanda alle responsabilità personali dei soggetti reclusi, allo sguardo pedagogico non sfugge una sfocatura in merito alle responsabilità istituzionali sottese, in particolare, alla sua scarsa capacità di smarcarsi dalle logiche retributive e repressive, tanto quanto di adempiere al compito di individualizzazione delle pene (Oggionni, 2019, p. 394).

In carcere mancano espliciti riferimenti teorici a paradigmi educativi emancipativi e trasformativi (Benelli, 2012; Zizioli, 2014; Oggionni, 2019;

Zizioli, 2021). Il modello e gli strumenti finora utilizzati non sono adeguati allo scopo di potenziare le risorse individuali e sociali (Migliori, 2007b), di offrire esperienze significative diverse da quelle passate (Bertolini e Caronia, 1993), di generare occasioni per favorire il reinserimento sociale. L'esperienza detentiva crea distorsioni nelle traiettorie di vita, andando a impoverire gli strumenti a disposizione della persona (con effetti incapacitanti o «disabilitanti») e alimentando fratture identitarie, che concorrono a ridefinire l'individualità secondo un ruolo stereotipato (il criminale da custodire e controllare), un appiattimento sulle regole penitenziarie distanti da quelle della società esterna e, al contempo, il ricorso clandestino alle piccole illegalità possibili (Mosconi, 1996). Le capacità sociali, che il legislatore avrebbe voluto potenziare per favorire il processo di risocializzazione, vengono depotenziate (quando non ostacolate) da pratiche trattamentali chiuse e inadeguate, di ostacolo alla costruzione di reti interpersonali oltre che a quelle già esistenti.

Il carcere si palesa così un

non-luogo dell'educazione in quanto l'identità agita è provvisoria, sia a livello fisico (caratterizzato dall'essere-tra), sia a livello psicologico, dove i soggetti rimangono comunque sempre anonimi, isolati e sospesi in una terra di confine che renderà difficile il processo formativo e di sviluppo di sé (Benelli, 2012, p. 12).

Una definizione — quella di «non-luogo» (Augé, 2009) — controversa quando associata al carcere (Bezzi, 2020), perché questo non si presenta come spazio non identitario, dell'anonimato e del transito frenetico come da definizione, bensì come uno spazio denso di significati, perlopiù negativi, che segnano profondamente chi li attraversa. E, nonostante ciò, la definizione viene utilizzata in riferimento all'educazione (Di Natale, 2005; Benelli, 2012) per rimarcare la presenza di processi di spoliazione dei ruoli che falsificano l'esperienza relazionale, sino a negare l'identità stessa della persona sottoposta a una progressiva decostruzione, ostacolando la possibilità di una relazione educativa.

Nella letteratura si parla così di una «scommessa pedagogica» (Zizioli, 2014): avviare processi di cambiamento autodeterminati in un contesto fortemente eterodiretto, sottraendo la persona al potere coercitivo del carcere e attivando pratiche contro-culturali; offrire più occasioni di elaborazione critica e condivisa, al posto di una temporanea gestione dell'altro come se fosse un oggetto. Una sfida per la salvaguardia della propensione umana a «essere di più», anche quando prevalgono processi disumanizzanti che inducono a «essere di meno» attraverso continua «sottrazione» di sé (Zizioli, 2014).

Un'educazione alla libertà richiede l'assunzione di una postura metodologica attenta ad accompagnare la persona verso un proprio progetto di vita,

offrendole la possibilità di acquisire risorse personali, potenziare la propria capacità di scelta, lavorare sul conseguimento di obiettivi, tra i quali possono inserirsi anche percorsi di rilettura critica degli eventi passati e di giustizia riparativa (Vezzadini, 2020). Lo sviluppo di un progetto di vita implica la valorizzazione della crescita personale e sociale, riconoscendo all'altro un ruolo attivo, critico e costruttore di quel progetto esistenziale, con l'attenzione da parte di chi accompagna il processo a migliorare la qualità della vita della persona ristretta. Un apparente paradosso per una persona condannata e privata della libertà, che tuttavia risponde sia al mandato costituzionale e al fine del reinserimento sociale, sia a un ideale superamento di quelle deprivazioni che hanno caratterizzato la vita di persone provenienti da esperienze di emarginazione.

Mentre il programma di trattamento individualizzato prende in considerazione la «collaborazione del condannato» (art. 13 O.P.) nella sua fase preparatoria — un apporto dato dal diretto interessato, che nel migliore dei casi si limita alla scelta tra alternative già date —, il progetto di vita andrebbe in una direzione di sviluppo completamente diversa: quella della capacitazione. Ciò include il poter scegliere tra alternative, ma soprattutto ridistribuire il potere presente in quelle relazioni: ad esempio, partire dalle aspettative della persona sul proprio futuro (lavorando per ampliarle) e legittimare le direzioni ritenute più opportune per sé, costruendo assieme i percorsi necessari a realizzarle nei limiti della privazione della libertà e al contempo affrontando i vuoti istituzionali precedenti alla detenzione, per ottenere diritti rimasti sospesi o inaccessibili fino a quel momento. Una simile revisione del programma educativo potrebbe anche diventare un «indicatore di qualità» (Migliori, 2007b, p. 242), nella misura in cui fosse in grado di rappresentare gli obiettivi di sviluppo della persona, garantendo l'appropriatezza delle risposte educative alle esigenze della persona ristretta e del percorso concordato. In altri termini, potrebbe tradursi in uno strumento di misurazione dell'impatto, a partire dalla qualità di vita.

La prospettiva di una educazione in carcere ripensata come tempo dell'apprendimento e dei diritti trova un ampio consenso nelle ricerche in ambito educativo (Migliori, 2007a; Migliori, 2007b; Benelli, 2012; Zizioli, 2014; Torlone, 2016; Oggioni, 2019; Bustelo e Decembrotto, 2020b; Zizioli, 2021; Decembrotto e De Rocco, 2023). Una possibile strada per attuarla è quella di immaginare l'educazione in carcere nei termini di *lifelong learning*, un apprendimento lungo il corso della vita (Migliori, 2007a). Un riorientamento verso un approccio formativo potrebbe comportare una radicale modifica dell'orizzonte progettuale attuale, a partire dal lessico: il trattamento rieducativo potrebbe essere sostituito dalla *formazione*, gli elementi del trattamento dall'*offerta formativa*. Si tratterebbe allora di un'offerta differenziata secondo i diversi ambiti della vita adulta (istruzione, formazione professionale, cultura, ecc.), che tiene

conto della capacità umana di creare e applicare le conoscenze, anche in senso evolutivo, e non si limita a rispondere solo ai bisogni formativi contingenti, ma offre opportunità aperte, che nel futuro potrebbero essere valorizzate in forme non pronosticabili.

La finalità di questo modello (o altri alternativi) dovrebbe riguardare il potenziamento delle capacità di autodeterminazione, non necessariamente in senso individuale, lavorando per la realizzazione di dimensioni soggettivamente importanti nella vita della persona. Le risorse e gli strumenti messi a disposizione non sarebbero fini a sé stessi, ma orientati alla capacitazione della persona nel senso già indicato da Amartya Sen: aumentare quei fattori di conversione delle risorse a disposizione della persona (non solo di reddito, ma di diritti e di libertà di base) in effettiva libertà di scegliere e perseguire gli obiettivi cui i singoli attribuiscono valore. In questo senso la pedagogia potrebbe agire sia nella direzione di un ampliamento di quella capacità di scelta, sia verso la prospettiva di rendere consapevoli dei propri processi di pensiero e di scelta, problematizzandoli. La problematizzazione non dovrebbe limitarsi alla questione delle libertà future, ma affrontare anche le forme di oppressione subite e agite (Bustelo e Decembrotto, 2020), restituendo parola e potere alla persona.

Parlare, allora, di una nuova pedagogia in carcere è senz'altro possibile purché si abbandonino pratiche educative ormai cronicizzate e di scarsissima efficacia e si scelga di uscire dall'equivoco di fondo che riconduce ogni azione formativa all'interno del modello rieducativo, il quale non si concentra sull'uomo e la sua complessità, ma su quegli aspetti che nella letteratura psico-penal-criminologica mantengono, ancora oggi, maggiore importanza. È necessario scommettere sull'uomo e sulla sua possibilità di cambiamento, evitando da un lato di cadere in facili determinismi che tendono a oggettivare le caratteristiche soggettive e, dall'altro, facendo uscire definitivamente il carcere da un isolamento che frustra le possibilità di realizzare un'offerta formativa in sinergia con le risorse del territorio (Migliori, 2007b, p. 270).

L'educatore penitenziario: una figura ibrida

L'Ordinamento penitenziario (L. 354/1975) inserisce gli educatori per adulti (conosciuti più comunemente come educatori penitenziari) tra il personale dell'organizzazione penitenziaria (art. 80 O.P.), indicandoli come responsabili dell'attività osservativa e trattamentale (art. 82 O.P.), assieme al direttore dell'istituto. L'idea che inizialmente si ha di questa figura professionale

corrisponde alla concezione dell'educatore come di un operatore interamente dedicato alla cura dei problemi, individuali o di gruppo, che i soggetti in difficoltà presentano e, quindi, a stabilire con quei soggetti rapporti pedagogicamente validi, capaci di umanizzare l'intervento rieducativo e di facilitare il processo di reinserimento sociale (Circolare n. 2625/5078 del 01/08/1979).

Questa figura professionale ha subito un cambio di denominazione, a seguito dell'introduzione del contratto collettivo nazionale integrativo del Ministero della Giustizia del 02/03/2010, diventando funzionario della professionalità giuridico-pedagogica o, per brevità, funzionario giuridico-pedagogico. La nuova denominazione riflette la necessità dell'amministrazione penitenziaria di integrare una funzione giuridica (non meglio dettagliata) a quella pedagogica, pur in assenza di uno specifico percorso di formazione universitaria che integri i due profili. Benelli e Mancaniello (2014), che per prime si sono occupate della questione, hanno ipotizzato che il cambio di denominazione sia stato necessario al fine di valorizzare il profilo professionale di lavoratori già coinvolti nell'organico degli istituti penitenziari e privi di formazione pedagogica, introducendo così una specifica competenza giuridica non prevista dall'Ordinamento⁸. Non si tratta solo di un cambio di nome, ma anche e soprattutto un atto simbolico, in quanto ufficializza una postura relazionale nei confronti delle persone adulte private della libertà, non più (o non solo) determinata da un paradigma educativo.

Al tempo della circolare ministeriale che ha coniato la nuova denominazione di funzionario giuridico-pedagogico (circolare n. 0438879 del 27/10/2010) non esisteva ancora un riconoscimento formale della professionalità educativa e pedagogica. Questa è stata ufficialmente inquadrata solo nel 2018 grazie alla «legge Iori», una norma inserita nella Legge di bilancio 205/2017 (art. 1, commi 594-601), che regola la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico e ne definisce gli ambiti di competenza, tra cui vi è un richiamo esplicito all'ambito giudiziario:

594. L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, secondo le definizioni contenute nell'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, perseguendo gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del

⁸ Le due autrici auspicavano un possibile ulteriore cambio di denominazione, per superare le ambiguità che questa ha comportato (Benelli e Mancaniello, 2014), ma ciò non si è mai realizzato.

23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali indicate al primo periodo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale.

Tuttavia, la regolamentazione di questa professione sul territorio nazionale e la presenza di una indicazione specifica degli ambiti di competenza non sono bastate a rimuovere le ambiguità presenti nel profilo del funzionario giuridico-pedagogico, il quale rimane una figura ibrida. O quantomeno è ciò che accade nell'articolazione dell'amministrazione penitenziaria rivolta agli adulti, poiché esiste un secondo profilo professionale pensato specificatamente per gli istituti penali minorili, chiamato funzionario della professionalità pedagogica. I due profili sono sostanzialmente sovrapponibili rispetto alle funzioni definite dalla legge, occupandosi entrambi di programmare e accompagnare i percorsi di trattamento lungo il corso della detenzione, uno all'interno del Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità, l'altro al Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria.⁹

Entrambi presentano la medesima descrizione delle «specifiche professionali»:

Elevato grado di conoscenze ed esperienze teorico pratiche dei processi gestionali; coordinamento, direzione e controllo, ove previsto, di unità organiche semplici anche a rilevanza esterna, di gruppi di lavoro e di studio; svolgimento di attività di elevato contenuto tecnico, gestionale, specialistico delle attività di settore, con assunzione diretta di responsabilità di risultati; autonomia e responsabilità nell'ambito di direttive generali.

Variano, invece, le descrizioni dei «contenuti professionali»: più vaghi per il funzionario della professionalità giuridico-pedagogica; più specifici e legati all'età della persona ristretta per il funzionario della professionalità pedagogica. In particolare, per il primo non si fa riferimento a particolari competenze giuridiche, presenti nella denominazione, bensì a quelle relazionali, di coordinamento e raccordo con altri professionisti, di sviluppo dei progetti di reinserimento sociale.

⁹ Si prendono a riferimento l'allegato C (DAP) – «Ordinamento professionale del personale non dirigenziale dell'Amministrazione Penitenziaria» e l'allegato E (DGM) – «Ordinamento professionale del personale non dirigenziale del Dipartimento per la Giustizia Minorile».

Lavoratori che svolgono attività a elevato contenuto specialistico nel trattamento e nel reinserimento sociale nell'ambito dell'esecuzione penale interna, al fine della realizzazione delle linee di indirizzo e degli obiettivi dell'ufficio definiti dal dirigente.

Lavoratori che svolgono attività di predisposizione di metodiche di intervento che tengano anche presenti rapporti già formulati dagli altri componenti dell'equipe trattamentale.

Lavoratori che sviluppano processi di conoscenza della persona, connessi agli obiettivi dell'ordinamento penitenziario.

Più articolata è, invece, la descrizione del funzionario pedagogico, al quale si riconoscono esplicitamente le competenze educative.

Attività di elevato contenuto tecnico specialistico nel trattamento e nel reinserimento sociale nell'ambito della professionalità pedagogica nei confronti dei minorenni sottoposti a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria in ogni stato e grado del procedimento penale al fine della realizzazione delle linee di indirizzo e degli obiettivi dell'Ufficio definiti dal Dirigente, comunque caratterizzati dalla possibilità di inserimento nel mondo del lavoro e per l'elevazione del livello culturale. Personale che svolge attività di predisposizione di metodiche di intervento educativo in collaborazione con le altre professionalità coinvolte nell'intervento socio-pedagogico nei confronti dell'utenza minorile. Personale che svolge attività di conoscenza del contesto personale, familiare e sociale finalizzate al raggiungimento degli obiettivi istituzionali. Collaborazione con il responsabile dell'Ufficio per la definizione e realizzazione delle linee di indirizzo e degli obiettivi nell'ambito di competenza e, ove previsto, attività di direzione dei servizi minorili di piccole e medie dimensioni.

I due profili divergono per il titolo di accesso: il ruolo di funzionario giuridico-pedagogico richiede una laurea triennale, magistrale o un diploma di laurea (vecchio ordinamento) in ambito giuridico, sociologico, psicologico o pedagogico, mentre il ruolo di funzionario pedagogico richiede una laurea triennale, magistrale o un diploma di laurea (vecchio ordinamento) in ambito pedagogico.¹⁰ Questa differenziazione non è presente all'interno della normati-

¹⁰ I requisiti di accesso per il profilo di funzionario della professionalità giuridico-pedagogica presenti negli ultimi concorsi del Ministero della Giustizia (18 ottobre 2022) indicavano come titolo di studio: un diploma di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, Giurisprudenza, Psicologia, Sociologia; oppure una laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19), Scienze dei servizi giuridici (L-14), Scienze e tecniche psicologiche

va, che fino al 2018 non riportava distinzioni tra adulti, minori e giovani adulti di età compresa tra i diciotto e i venticinque anni, questi ultimi presenti negli istituti per adulti e in quelli per minori. Con l'entrata in vigore del Decreto Legislativo «Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni» (D.Lgs. n. 121/2018) le norme dell'Ordinamento penitenziario sono state adeguate alle esigenze educative delle persone condannate per un reato commesso prima dei diciotto anni, dando corpo a un vero e proprio Ordinamento penitenziario minorile. Ciò ha colmato un vuoto, evidenziato da una transitoria rimasta tale per oltre quarant'anni (art. 79, O.P.); tuttavia — fatta eccezione per alcune specificità — i due ordinamenti, per minori e per adulti, continuano a coincidere per quanto non previsto esplicitamente dal decreto. Sono presenti elementi di novità, come nel caso del «progetto di intervento educativo» (art. 14, D.Lgs. n. 121/2018),¹¹ ma questi non riguardano il profilo professionale degli educatori.

I compiti dell'educatore penitenziario sono stabiliti direttamente nell'Ordinamento penitenziario (art. 82 O.P.) e riguardano sostanzialmente l'attività di osservazione, di sviluppo e realizzazione di progetti individualizzati di trattamento per il reinserimento sociale, oltre ad alcune mansioni aggiuntive, riguardanti il raccordo con le altre figure professionali interne e con la comunità esterna, il coordinamento del volontariato e delle attività presenti in istituto (scolastiche, lavorative, culturali, ricreative e sportive), a cui si aggiunge la conduzione delle biblioteche.

(L-24) o Sociologia (L-40); oppure una laurea magistrale in Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi (LM-50), Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua (LM-57), Scienze pedagogiche (LM-85), Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education (LM-93), Giurisprudenza (LMG/01), Psicologia (LM-51), Sociologia e Ricerca Sociale (LM-88); oppure una laurea specialistica (LS): Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi (56/S), Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua (65/S), Scienze pedagogiche (87/S), Giurisprudenza (22/S), Teoria e tecniche della normazione e dell'informazione giuridica (102/S), Psicologia (58/S), Sociologia (89/S), Metodi per la ricerca empirica nelle scienze sociali (49/S); ovvero titoli equiparati ed equipollenti secondo la normativa vigente. Tra i requisiti di accesso per il profilo di funzionario della professionalità pedagogica (13 gennaio 2023) era richiesta una laurea Scienze dell'educazione e della formazione o titolo equiparato secondo la normativa vigente (L-19); oppure una laurea magistrale in Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi (LM-50), Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua (LM-57), Scienze pedagogiche (LM-85), Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education (LM-93) o titoli equiparati secondo la normativa vigente.

¹¹ Nella circostanza contraddittoria per la quale le persone di età compresa tra i diciotto e i venticinque anni possono trovarsi a vivere due esperienze particolarmente diverse, a seconda che si trovino reclusi in un istituto per minori o in un istituto per adulti.

Art. 82, «Attribuzioni degli educatori»

Gli educatori partecipano all'attività di gruppo per la osservazione scientifica della personalità dei detenuti e degli internati e attendono al trattamento rieducativo individuale o di gruppo, coordinando la loro azione con quella di tutto il personale addetto alle attività concernenti la rieducazione.

Essi svolgono, quando sia consentito, attività educative anche nei confronti degli imputati.

Collaborano, inoltre nella tenuta della biblioteca e nella distribuzione dei libri, delle riviste e dei giornali.

Diverse circolari ministeriali (tra cui la circolare n. 2625/5078 del 01/08/1979, la circolare n. 3593/6093 del 09/10/2003 e la circolare n. 0438879 del 27/10/2010) riconoscono l'azione educativa di questa figura, responsabile degli interventi rivolti alle singole persone ristrette.

L'educatore è il responsabile della conduzione del singolo caso e ha compiti propri, esclusivi, connessi alla sua peculiarità professionale, ed è altresì il perno di tutte le attività connesse all'osservazione ed alla realizzazione dei progetti individualizzati di trattamento. A tal fine, utilizzando le tecniche e i metodi professionali, l'educatore instaura un rapporto dialogico con ogni detenuto, teso a favorirne la motivazione a aderire a un progetto trattamentale, e più in generale a un processo di risocializzazione (Circolare n. 3593/6043 del 09/10/2003).

La sua attività si basa principalmente sulla dimensione relazionale, senza limitarsi a questa: l'educatore penitenziario dovrebbe, infatti, possedere più strumenti metodologici per poter sviluppare un'approfondita conoscenza della persona e costruire una relazione significativa con lei, non solo in occasione di momenti formali (colloqui individuali), ma anche nei momenti informali e di gruppo. Tra questi il legislatore ha pensato di inserire anche le occasioni nate durante il (intenzionalmente) servizio di biblioteca, non per convertire l'educatore in un bibliotecario addetto al prestito di libri (circolare n. 2625/5078 del 01/08/1979), ma per «trasformare questa opportunità di contatto con i detenuti in una occasione di incontro umano significativo e pedagogicamente costruttivo» (Bortolotto, 2002, p. 60), tenuto conto anche dell'ulteriore richiesta da parte del legislatore di costituire un'apposita commissione con rappresentanti delle persone ristrette (art. 12 O.P.), con cui discutere della scelta dei libri, dei periodici e della gestione delle biblioteche interne al carcere.

L'attuale legislazione affida agli educatori penitenziari anche altre funzioni: essere parte della commissione che provvede alla stesura del regolamento d'istituto (art. 16 O.P.), della commissione che si occupa dell'organizzazione

delle attività culturali, ricreative e sportive (art. 27 O.P.) e del consiglio di disciplina che delibera le sanzioni disciplinari (art. 40). Il ruolo dell'educatore penitenziario è fondamentale nella misura in cui è in grado di organizzare e armonizzare gli interventi interni ed esterni all'istituto, costruendo sinergie fra i tanti attori. L'educatore penitenziario è anche parte dell'équipe di osservazione e trattamento (occupandosi delle relazioni di sintesi) e coordina il Gruppo di osservazione e trattamento (Got). Quest'ultimo è un raggruppamento allargato a cui possono essere chiamati a partecipare esperti e soggetti istituzionali anche non direttamente dipendenti dell'amministrazione penitenziaria, che a vario titolo interagiscono con la persona reclusa. La sua funzione è quella costruire di uno spazio per effettuare verifiche, dare aggiornamenti e offrire una valutazione congiunta all'équipe di osservazione, per le attività di osservazione e trattamento. Da ultimo, agli educatori spetta il compito di seguire l'esperienza dei permessi premio, in collaborazione con gli operatori sociali del territorio, in quanto parte integrante del programma di trattamento (art. 30-ter).

Questa visione strettamente legislativa entra in dialogo con quella più operativa e contemporanea. Così il perimetro dell'intervento dell'educatore penitenziario, come è immaginato oggi dal Ministero della Giustizia, può essere ricondotto ad alcune macroaree così schematizzate (Circolare n. GDAP. 03/02/2022.0040928.U del 03/02/2022): l'area della «accoglienza», intesa come l'attenzione data al momento dell'ingresso e del primo periodo di reclusione di coloro che non hanno vissuto in precedenza altre detenzioni, al fine di «orientare» la persona ristretta nel contesto penitenziario e di prevenire eventuali rischi per la sua salute psicofisica (compreso il rischio suicidario); l'area della «conoscenza», intesa come il processo di conoscenza relativo al concetto di osservazione scientifica della personalità, anche come osservazione partecipata, non legata a momenti formali, ma attuata «in contesti meno formali e dinamici, ad esempio durante le attività, nella vita di sezione, durante i colloqui con i familiari»; l'area della «coprogettazione individuale», nei termini di promozione, coordinamento e co-progettazione da parte del funzionario giuridico-pedagogico di attività pedagogiche il più possibile coerenti con le potenzialità delle persone condannate, in una cornice di autodeterminazione e libera adesione alla proposta trattamentale, ricercata attraverso la condivisione del programma di trattamento «che l'équipe formula»; l'area del «lavoro di rete», intesa come la capacità di lavorare in rete per tenere assieme la dimensione interna al carcere e quella esterna, facendosi «promotore di reti progettuali e di collaborazione con i funzionari degli UEPE, con gli enti locali, con le università (buona prassi è l'organizzazione di incontri studenti/detenuti, di tirocini, di attività di tutoring per i detenuti studenti), con il mondo dell'imprenditoria e della cooperazione sociale (sia per il lavoro interno sia, soprattutto, per il lavoro all'esterno), con il

volontariato e il mondo della scuola, nonché con agenzie promotrici di attività di giustizia riparativa»; l'area concernente «il piano dell'organizzazione», ovvero la deburocratizzazione della figura professionale attraverso l'istituzione di un ufficio di segreteria tecnica. Quest'ultima area ha l'obiettivo di mettere l'educatore penitenziario nelle condizioni di lavorare sulla relazione nei luoghi di vita (sezioni detentive, spazi attività, spazi socialità, ecc.), superando il sistema delle richieste (le domandine) e agevolando il più possibile la sua presenza tra la popolazione detenuta.

Rimangono aperte alcune importanti questioni, presenti da oltre un ventennio (Bortolotto, 2002) e acuite dalla presenza di profili professionali doppi, afferenti a percorsi universitari disomogenei e non necessariamente collegati a conoscenze e competenze in campo educativo. L'intervento pedagogico rivolto agli adulti è così depotenziato, ancor prima che impraticabile a causa di un rapporto numerico insostenibile dal punto di vista della relazione educativa, attualmente fissato dal Ministero della Giustizia in un educatore ogni 65 persone detenute (Circolare n. GDAP. 03/02/2022. 0040928.U del 03/02/2022). Il funzionario giuridico-pedagogico viene definito anche come «tecnico del comportamento» (circolare n. 0438879 del 27/10/2010), evidenziando un certo «scivolamento» rispetto all'idea originaria di un operatore interamente dedicato alla cura e a stabilire con le persone ristrette dei rapporti educativi capaci di umanizzare l'intervento rieducativo e di facilitare il processo di reinserimento sociale (Circolare n. 2625/5078 del 01/08/1979). Ciò aumenta il grado di indeterminazione di questo ruolo professionale, poiché le competenze richieste e le aspettative sul suo operato variano significativamente a seconda che lo si consideri un tecnico del comportamento o un esperto della relazione. All'educatore penitenziario non vengono dati strumenti operativi che vadano oltre al colloquio (Bortolotto, 2002; Lentini, 2012), oltretutto inteso in senso formale. Nell'attuale testo legislativo, aggiornato nel 2018, si parla di modelli di trattamento in grado di favorire l'autonomia, la responsabilità, la socializzazione e l'integrazione (art. 1, O.P.), ma questi non hanno ancora trovato spazio nella pratica e, soprattutto, negli aggiornamenti continui su questi temi. La formazione iniziale a seguito del concorso, per quanto ampia e approfondita, non è più sufficiente a coprire la complessità del contesto, oltretutto mutevole tanto nei fenomeni che lo attraversano, quanto nelle urgenze. La scarsità di risorse, la scarsità di personale, un'organizzazione non orientata alle proposte educative pone le basi per quella che viene definita «selettività nella relazione educativa» (Allegri, 2023). Coloro che dispongono più risorse personali o che aderiscono con assiduità alle proposte trattamentali, risultando più affidabili, vengono scelti maggiormente. Con effetti negati sul resto della popolazione.

Si coglie inoltre una certa frustrazione dell'area trattamentale nel gestire il tempo da dedicare alle persone recluse e, soprattutto di fronte ai casi di passività, di essere in grado di rispondere alle svariate esigenze che promanano dalla popolazione ristretta più fragile o che meno dispone di risorse personali e sociali. Si assiste inoltre a una certa infantilizzazione nella relazione educativa, in cui l'educatore pretende di sapere quando il detenuto è pronto per investire nel suo progetto riabilitativo e quando non lo è, in una tendenza a considerare il recluso come *oggetto* del trattamento e non più *soggetto* dello stesso.

Tuttora manca una rete orizzontale di confronto tra professionisti, che permetta lo scambio di approcci metodologici, la presentazione critica di sperimentazioni attuate in diverse parti del paese, l'emersione di prassi trasferibili in altri contesti detentivi. Tutto appare molto verticistico da un lato ed estremamente limitante dall'altro, poiché circoscrive ogni esperienza a uno specifico istituto penitenziario.

CAPITOLO 4

L'apprendimento come pratica emancipatoria

L'istruzione in carcere: modelli a confronto

L'istruzione è parte fondamentale del percorso educativo in carcere (art. 19 O.P.), uno degli elementi che compongono il paradigma trattamentale (art. 15 O.P.). La sua valenza all'interno dell'istituzione penitenziaria non è però sempre stata la stessa. È infatti possibile individuare almeno tre interpretazioni che si sono susseguite nell'ultimo secolo e mezzo: quella disciplinare, quella sociale e quella del diritto. Le variabili che influiscono su questi modelli sono molteplici: come si accede all'istruzione in carcere? quali finalità persegue l'istruzione in carcere? a chi sono rivolti i corsi? quale grado di autonomia è riconosciuto agli enti formativi in carcere?

Con il regolamento penitenziario del 1891 (Regio Decreto n. 787/1931) e con l'affermarsi dell'idea di trattamento del condannato, fu introdotta l'obbligatorietà dell'istruzione per ogni persona detenuta. Tale obbligo fu mantenuto e rafforzato in epoca fascista, nella riforma che prese il nome di Regolamento Rocco (Regio Decreto n. 787/1931): istruzione, lavoro e religione (art. 1) sono descritti nella relazione introduttiva come «mezzi di rieducazione universalmente riconosciuti di indiscutibile efficacia», indispensabili per conservare il «carattere essenziale» degli istituti di pena, subordinato alle funzioni di repressione, espiazione, prevenzione generale ed emenda. Tenendo conto che in quella cornice storica e legislativa le cause della criminalità venivano fatte risalire all'ignoranza, all'ozio e alla mancanza di principi morali (Zizioli, 2014), ciò che veniva ricercato attraverso l'istruzione (e alla «triade» trattamentale nel suo insieme) era la correzione dei comportamenti e l'indottrinamento. Ogni spazio a disposizione per lo studio — aule scolastiche, sale di studio e

biblioteche (art. 136) — era indirizzato a trasmettere codici sociali e norme di comportamento riconducibili ai valori diffusi dal regime. Le persone detenute erano *obbligate* a frequentare le scuole istituite negli stabilimenti (art. 1). Gli analfabeti non ancora quarantenni dovevano frequentare giornalmente la scuola almeno per due ore, mentre gli altri erano obbligati a farlo se ritenuti idonei dal direttore (art. 137). L'istruzione impartita a coloro che avevano già concluso le scuole elementari riguardava i precetti morali, i principi di vita sociale, gli avvenimenti storici più importanti, avendo anche la possibilità di dare nozioni di agraria (art. 138). In questa fase storica la scuola non è ancora indipendente dall'amministrazione penitenziaria e i contenuti valoriali sono trasmessi dagli insegnanti o da altre figure incaricate come il direttore dell'istituto, il cappellano, il personale sanitario, il dirigente tecnico, i funzionari dell'istituto o, ancora, da privati cittadini autorizzati a livello ministeriale (art. 139). L'uso delle biblioteche era a discrezione del direttore, al quale spettava stabilire quali fossero i libri autorizzati alla lettura e in quali luoghi fosse permesso leggere (art. 140). A coloro che aderivano agli obblighi, dando prova di «attaccamento» al lavoro e alla scuola (art. 173), veniva conferita semestralmente la «classifica di buono», un titolo a cui erano collegate alcune premialità. Tutto ciò, annotano Ricci e Salierno, assicurava al sistema penitenziario «la possibilità di subordinare la coscienza dei reclusi mediante un uso dell'istruzione perfettamente funzionale alla preservazione-salvazione dell'istituzione stessa» (Ricci e Salierno, 1971, p. 215).

L'approvazione della Costituzione italiana (entrata in vigore nel 1948) e l'introduzione di argomenti universali furono l'occasione per ripensare l'istruzione in carcere, superando quegli aspetti di coercizione che a lungo l'avevano caratterizzata. Con l'articolo 34 della Costituzione è stata riconosciuta a tutti la possibilità di accedere alla scuola, senza requisiti specifici: ogni persona ha il diritto di accedere al servizio scolastico pubblico, indipendentemente dalle proprie condizioni personali, inclusa la privazione della libertà. L'istruzione diventa un diritto-dovere di ogni cittadino, indipendentemente dallo status, e istruirsi una responsabilità individuale per il bene comune e democratico. Questo, sostiene Dewey (1916/2004), permette alla democrazia di esistere, in quanto costituita e alimentata dal sistema educativo democratico. Di conseguenza ogni paese democratico ha il compito di preservare il diritto all'istruzione, promuovendolo con ogni sforzo a beneficio di tutti. Tale prospettiva viene ulteriormente rafforzata dai principi costituzionali di non discriminazione, di eguaglianza e pari dignità sociale contenuti all'articolo 3 della Costituzione, secondo cui la Repubblica è tenuta a rimuovere gli ostacoli economici e sociali in grado di limitare la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impedendo il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione alla vita del paese.

All'approvazione della Costituzione non seguì un'immediata revisione del regolamento penitenziario, ma da quel momento avviò una fase di progressiva trasformazione del ruolo dell'istruzione in carcere e l'indipendenza della scuola dall'amministrazione penitenziaria. Nel corso della I Legislatura della Repubblica Italiana (dall'8 maggio 1948 al 24 giugno 1953) fu istituita una *Commissione di vigilanza sulle condizioni dei detenuti negli stabilimenti carcerari*, conosciuta come «Commissione Persico», a cui aderirono anche Piero Calamandrei e Sandro Pertini. Scopo della Commissione fu quello di «indagare, vigilare e riferire al Parlamento sulle condizioni dei detenuti negli stabilimenti carcerari e sui metodi adottati dal personale carcerario per mantenere la disciplina dei reclusi» (Commissione parlamentare di indagine sulle condizioni dei detenuti negli stabilimenti carcerari, 1950, p. 5). Fu subito chiara la necessità di modificare il sistema scolastico fino a quel momento affidato a insegnanti volontari, ritenuti inadeguati (p. 30). Il Parlamento impiegò 25 anni per approvare un nuovo ordinamento penitenziario e durante questo periodo apportò solo alcune modifiche puntuali, necessarie a rendere il regolamento fascista più aderente ai nuovi principi costituzionali, tra cui rientrò l'istruzione. Le scuole in carcere furono ripensate con la Legge 535/1958, «Istituzione delle scuole elementari carcerarie», con l'obiettivo di contrastare l'analfabetismo e di contribuire al recupero sociale delle persone condannate. Contestualmente fu istituito il ruolo speciale e transitorio di insegnante delle scuole elementari carcerarie. Una figura professionale stabilizzata nel 1963, con l'introduzione del «ruolo speciale per l'insegnamento nelle scuole elementari presso le carceri e gli stabilimenti penitenziari» (L. 72/1963). L'Ordinamento penitenziario del 1975 confermò la presenza dell'istruzione tra gli elementi del trattamento per il reinserimento sociale, in un ventaglio di scelta più ampio, che tiene assieme lavoro, religione, attività culturali, ricreative e sportive e contatti con il mondo esterno, inclusa la famiglia (art. 15 O.P.). L'istruzione è riconosciuta come una risorsa del processo educativo per la costruzione di un programma «rieducativo» (art. 27, Cost.) più ampio e articolato. La scuola non è più obbligatoria e perde definitivamente ogni riferimento a contenuti valoriali finalizzati all'indottrinamento. I suoi argomenti sono i medesimi trattati in ogni altra scuola pubblica, così come accade per l'organizzazione didattica e lo svolgimento dei corsi scolastici. Inoltre, la scuola diventa uno dei contesti all'interno degli spazi penitenziari in cui poter interagire con persone provenienti dall'ambiente esterno. Infine, dal 1975 è possibile accedere ai percorsi universitari, sottostando ad alcuni vincoli, come già sperimentato negli anni precedenti in alcune sedi penitenziarie.

L'approvazione dell'Ordinamento penitenziario del 1975 non comporta immediatamente un pieno riconoscimento dei diritti di studenti e studentesse

ristrette. Ad esempio, nel regolamento attuativo approvato nel 1976 erano ancora previste alcune cause di esclusione dai corsi di istruzione, come «un comportamento che configuri sostanziale inadempimento dei suoi compiti» e la possibilità per il direttore di escludere chi «non consegue sufficiente profitto, sentite le autorità scolastiche» (art. 44, L. 431/1976). Non mancano, tra l'altro, i riferimenti a una funzione strumentale dell'istruzione, come «soluzione» ai problemi di adattamento sociale. La scuola, in altre parole, agevola il processo di risocializzazione e di reinserimento sociale, di cui l'istruzione è parte all'interno di una programmazione trattamentale, così come vi è una forte discrezionalità, come si vedrà, tra carcere e carcere, anche a causa di diverse sensibilità regionali sul tema della formazione professionale. Il diritto all'istruzione rimane così un tema aperto e l'istruzione come diritto un paradigma non pienamente realizzato.

Sebbene sia garantita dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti umani, l'istruzione rimane sottoposta a forti limitazioni. In quanto diritto, l'istruzione non dovrebbe essere piegata a logiche funzionali, spiega Pavarini (1997): non è possibile conciliare le ragioni della cultura con le logiche penitenziarie. Le seconde subordineranno le prime, con l'effetto di attribuire all'istruzione un valore strumentale in termini trattamentali, sminuendo la portata di questo diritto fondamentale. Le basse aspettative, gli scarsi risultati scolastici, le iscrizioni ridotte sono solo alcune delle manifestazioni di questa incompatibilità. Del resto, «l'esercizio pieno del diritto stride con una realtà carceraria ancora lontana dall'immaginare spazi detentivi in grado di promuovere pienamente l'*empowerment* delle persone recluse» (Zizioli, 2014, p. 68), le quali sono perlopiù rese passive.

Come ricordano gli Stati Generali sull'esecuzione penale (2016), è ancora necessario rafforzare la norma, affinché renda possibile ed effettiva la frequenza ai percorsi formativi da parte di tutti. La strada per riconoscere il diritto allo studio come un diritto «permanente e irrinunciabile» della persona, anche in condizione di privazione della libertà, pare essere ancora lunga. A tal proposito, le linee di indirizzo politico dell'Unione europea hanno contribuito a orientare il quadro legislativo nazionale. La Raccomandazione R(89) 12, *Education in prison*, ha rappresentato un punto di sintesi della strategia europea sulle politiche riguardanti l'istruzione in carcere. Nel documento si riconosce l'importanza dell'istruzione per lo sviluppo della persona e della comunità. Alcune di queste indicazioni nel tempo sono diventate patrimonio comune, mentre altre rappresentano tutt'oggi una sfida nonostante siano state scritte nel 1989, come nel caso delle modalità di fruizione delle esperienze formative (art. 14) e della continuità degli studi al termine della detenzione (art. 16).

Recommendation No. R (89) 12 of the Committee of Ministers to Member States on Education in prison

1. All prisoners shall have access to education, which is envisaged as consisting of classroom subjects, vocational education, creative and cultural activities, physical education and sports, social education and library facilities;
2. Education for prisoners should be like the education provided for similar age-groups in the outside world, and the range of learning opportunities for prisoners should be as wide as possible;
3. Education in prison shall aim to develop the whole person bearing in mind his or her social, economic and cultural context;
4. All those involved in the administration of the prison system and the management of prisons should facilitate and support education as much as possible;
5. Education should have no less a status than work within the prison regime and prisoners should not lose out financially or otherwise by taking part in education;
6. Every effort should be made to encourage the prisoner to participate actively in all aspects of education;
7. Development programmes should be provided to ensure that prison educators adopt appropriate adult education methods;
8. Special attention should be given to those prisoners with particular difficulties and especially those with reading or writing problems;
9. Vocational education should aim at the wider development of the individual, as well as being sensitive to trends in the labour-market;
10. Prisoners should have direct access to a well-stocked library at least once a week;
11. Physical education and sports for prisoners should be emphasised and encouraged;
12. Creative and cultural activities should be given a significant role because these activities have particular potential to enable prisoners to develop and express themselves;
13. Social education should include practical elements that enable the prisoner to manage daily life within the prison, with a view to facilitating his return to society;
14. Wherever possible, prisoners should be allowed to participate in education outside prison;
15. Where education has to take place within the prison, the outside community should be involved as fully as possible;
16. Measures should be taken to enable prisoners to continue their education after release;

17. The funds, equipment and teaching staff needed to enable prisoners to receive appropriate education should be made available.

Frequentare corsi scolastici e universitari esterni ogniqualvolta sia possibile, anche attraverso il ricorso alle misure alternative, rappresenta una buona pratica ancora lontana. Le prassi odierne, infatti, faticano a ricorrere alle misure alternative (come la semilibertà) per simili motivazioni. Analogamente, i percorsi di scarcerazione rimangono incapaci di garantire la continuità degli studi, riversando questa responsabilità direttamente sugli studenti.

L'ultima versione delle raccomandazioni sulle *Regole penitenziarie europee*, aggiornate al 2020,¹ invita l'adozione di programmi di studi completi, per offrire a tutti la possibilità di rispondere alle esigenze individuali, tenendo conto delle aspirazioni personali. I paesi dell'Unione europea sono esortati a dare la priorità alle persone ristrette con esigenze di alfabetizzazione e di calcolo e a quelle prive di un'istruzione di base, ponendo particolare attenzione ai giovani e a chi manifesta esigenze speciali (*special needs*). L'istruzione, continuano le raccomandazioni, dovrebbe essere integrata con il sistema educativo esterno, favorendo così la prosecuzione degli studi dopo la liberazione. La sfida, sottolinea Zizioli (2014), è di rendere lo studente ristretto «un soggetto attivo, responsabile, protagonista del proprio percorso rieducativo, pur nel permanere di aspetti fortemente contraddittori» (p. 61), aspetti che marcano la differenza tra la valenza risocializzativa dell'istruzione e il riconoscimento di un diritto.

L'istruzione in carcere: i profili problematici

Un documento UNESCO (1995), *Basic education in prisons*, si è interrogato sulle cause delle difficoltà presenti tra processi educativi e processi penitenziari. Perché l'educazione in carcere non è efficace? Escluse poche eccezioni, l'educazione e la formazione in carcere tendono a essere inadeguate e di qualità inferiore, nonostante ci si potrebbe aspettare il contrario. Una irrilevanza che può essere ricondotta a quattro ragioni.

L'incompatibilità dell'educazione con la punizione. L'obiettivo prioritario retributivo e lo scopo educativo dello sviluppo umano sono difficilmente conciliabili, anzi pone educazione e punizione in diretto contrasto, creando un ambiente che non favorisce l'apprendimento, né lo sviluppo personale. Questi

¹ *Recommendation Rec(2006)2-rev of the Committee of Ministers to member States on the European Prison Rules.*

obiettivi non solo sono incompatibili, ma sono contraddittori perché la punizione è fondamentalmente antieducativa.

I sistemi penitenziari. Le carceri sono strutturate come organizzazioni autoritarie, burocratiche, preoccupate per la sicurezza e inclini a riconoscere come loro obiettivo principale la funzione retributiva. Questi aspetti ostacolano la continuità e l'efficacia dei programmi educativi: questi raramente risultano essere più che attività marginali e mediocri, anche quando dovrebbero essere di fondamentale importanza.

La cultura penitenziaria. La cultura all'interno delle carceri, spesso caratterizzata da dinamiche di potere, violenza e sfiducia, non è propizia all'apprendimento e può demotivare le persone detenute a partecipare alle proposte educative. Questa cultura intensifica l'idea che le persone private della libertà siano membri della società, alimentando tra costoro il rifiuto di chi li ha respinti. Queste condizioni ostacolano il successo di qualsiasi programma, compreso quello educativo.

La filosofia educativa. C'è molta confusione sul ruolo dell'educazione nelle carceri: spesso è vista come uno strumento, un modo per tenere occupate le persone, per «passare il tempo», per facilitare il controllo, per preservare la tranquillità istituzionale: una tecnologia carceraria, direbbe Foucault (1975/2008). Una tale interpretazione distorta non prende in considerazione le necessità di sviluppo umano della persona detenuta in quanto essere umano. Quando viene riconosciuta, è intesa come un'attività finalizzata all'apprendimento di determinate competenze (professionali), senza tenere conto dello sviluppo complessivo della persona umana, come riportato all'interno della Dichiarazione universale dei diritti umani.

Cosa dovrebbe essere l'educazione e la formazione nelle carceri? Non è sufficiente dire cosa non dovrebbe essere. Per il documento UNESCO (1995) l'istruzione nelle carceri implica il processo formativo, di sviluppo, di affiancamento nella formazione e nello sviluppo delle persone, in particolare negli aspetti intellettuali ed emotivi. Oggi parleremmo di competenze cognitive, emotive e relazionali. C'è un grande bisogno di una nuova formulazione dei contenuti di tale istruzione. Cosa significa esattamente l'obiettivo delle Nazioni Unite di un'istruzione diretta al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali (art. 26)? E come può essere raggiunto?

L'istruzione in carcere pare non essere una priorità, nonostante rivesta un ruolo strategico, potenzialmente «andando a innalzare i saperi e le competenze di ciascuno e, più genericamente, le risorse culturali individuali» (Migliori, 2007b, p. 248). L'insegnamento e l'apprendimento si sviluppano su un terreno accidentato, con numerosi ostacoli e rischi. «Sembra sia insanabile il dissidio

fra le pratiche disciplinari di “sequestro istituzionale”, proprie degli istituti di pena e l’esercizio del diritto all’istruzione a vocazione promozionale» (Zizioli, 2014, p. 67), il quale è ancora eccessivamente imbrigliato nelle maglie di un sistema orientato a raggiungere altri obiettivi. Spesso, come riportato da UNESCO, le attività educative e formative diventano nel migliore dei casi un mero strumento di intrattenimento, necessario per scaricare tensioni. «C’è chi ancora sostiene che la scuola sia vissuta, all’interno del carcere, come un corpo estraneo, autoreferenziale, in sintesi una realtà mal sopportata» (Zizioli, 2014, p. 71), poiché presenta obiettivi distanti dai propri.

Nel contesto italiano i Centri provinciali per l’istruzione degli adulti (CPIA) garantiscono su tutto il territorio nazionale i percorsi scolastici di base: i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI); i percorsi di primo periodo didattico (finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ex licenza media); i percorsi di secondo periodo didattico (riguardanti l’acquisizione delle competenze di base relative agli insegnamenti generali, comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici). È inoltre possibile iscriversi a percorsi di istruzione secondaria di secondo grado qualora nell’istituto siano stati sottoscritti accordi con un istituto scolastico del territorio (raramente vi è una scelta d’indirizzo) e, in modo analogo, è possibile accedere agli studi universitari, sempre in presenza di un protocollo d’intesa con un ateneo e, trattandosi di studi superiori, a determinate condizioni. Qualora la programmazione regionale lo preveda, è possibile accedere anche a percorsi di formazione professionale.

Gli studenti che frequentano la scuola in carcere sono circa un terzo dell’intera popolazione ristretta e molti rimangono esclusi dai percorsi scolastici. I dati elaborati dal Ministero della Giustizia al 30 giugno 2023 riportano che, nell’anno scolastico 2022-2023, sono stati attivati complessivamente 1.760 corsi scolastici, a cui si sono iscritti 19.372 studenti ristretti, circa il 33,7% dei presenti in media nello stesso periodo. Chi vi accede trova numerosi ostacoli da affrontare e, in molti casi, non riesce a concludere gli studi. La percentuale degli studenti che riesce a portare a termine con successo il percorso scolastico è meno della metà, il 47,8%. Il termine della pena, le uscite anticipate, i trasferimenti in altri istituti e la partecipazione ad attività più attrattive (lavoro, formazione professionale, sport, laboratori, ecc.) incrementano il tasso di abbandono scolastico, che generalmente è più alto rispetto all’esterno. Gli spazi dedicati alla scuola sono poco funzionali, quando non addirittura inospitali, poco forniti di attrezzature per la didattica. Libri e materiali didattici scarseggiano. E le biblioteche, quando accessibili, sono poco curate. Gli studenti stranieri sono circa la metà (46,5% nel 2023) e a loro viene dedicato circa un quarto dei percorsi scolastici (409 corsi, il 23,2% del totale). Tuttavia, questi percorsi di alfabetizzazione e

apprendimento della lingua italiana non riescono a rispondere alle esigenze dei partecipanti: meno della metà degli iscritti riesce a concludere positivamente gli studi (41,3%), rendendo manifesta una inadeguatezza organizzativa rispetto alle reali esigenze della popolazione studentesca. L'intero sistema penitenziario è ancora pensato in funzione di un'unica appartenenza culturale, pur nella consapevolezza generale di essere all'interno di un contesto interlinguistico e interculturale, in cui vi è un'interazione continua tra soggetti diversi che si trovano nello stesso contesto (Benucci, Grosso, 2017). La scuola stessa risente di queste difficoltà, che comportano ricadute a livello di programmazione, organizzazione e rapporti istituzionali. In generale, l'attività didattica è spesso scompaginata da fattori esterni.

La progettazione didattica, secondo una prospettiva inclusiva, richiede di affrontare tematiche come quella della povertà educativa, strettamente correlata alla povertà economica (Sen, 1999/2000), per veicolare attraverso i percorsi scolastici occasioni di riscatto, opportunità di emancipazione e di progettazione della propria vita (Benelli, 2012; Decembrotto, 2018), a condizione che lo studio preservi una prospettiva aperta a tutte le direzioni (Migliori, 2007a), priva di compromessi con le posizioni correttivo-punitiva a cui è ancora vincolata l'istituzione detentiva (UNESCO, 1995). La letteratura scientifica, nel restituire un quadro articolato della valenza della scuola in carcere, va in questa direzione, nonostante si riconoscano le difficoltà di una scuola «prigioniera» (Lizzola, Brena e Ghidini, 2017) o «incarcerata» (Benelli, 2020), con vincoli imposti dalle dinamiche trattamentali e securitarie, che ne ostacolano il potenziale e concorrono a formulare le sfide con cui essa stessa, e non solo i suoi alunni e le sue alunne, deve confrontarsi. La scuola offre la possibilità di trasformare il tempo della pena in una reale opportunità formativa (Zizioli, 2014; Zizioli e Colla, 2016), modificando un momento «privo di stimoli», «sottratto alla vita», sostanzialmente di «attesa», in un tempo dell'apprendere (Zizioli, 2014). La capacità di progettare tali contesti educativi in carcere comprende il ripensare non solo all'accessibilità, ma anche alla qualità della formazione (Migliori, 2007a), discutendo sugli esiti conseguiti dal progetto di formazione (dimensione valutativa) e sul senso di optare per determinate scelte ritenute qualitativamente preferibili ad altre per garantire la partecipazione e il successo scolastico, tenuto conto delle influenze del contesto esterno, delle barriere all'apprendimento, dei bisogni specifici, ma anche delle conoscenze e competenze già presenti.

Come liberare la scuola dalle numerose limitazioni a cui è vincolata? Autori come Migliori (2007b) sostengono sia necessario rivedere il ruolo dell'istituzione in carcere nel rapporto con il diritto allo studio. Ancora oggi, infatti, è possibile incontrare nelle prassi e nelle norme profonde distanze dai principi universali a cui dovrebbero ispirarsi. Ne sono un esempio i riferimenti normativi

alla frequenza e al compimento degli studi universitari e tecnici superiori che sono «agevolati» (art. 19) o all'accesso ai volumi contenuti nelle biblioteche (art. 15), che «è favorito» (art. 15), anziché essere assicurati o garantiti, quasi che l'istruzione non fosse un diritto «permanente e irrinunciabile» della persona (Stati Generali sull'esecuzione penale, 2016). Riprendendo la proposta di Migliori (2007b), si potrebbe avviare un processo trasformativo che renda il carcere sempre più una agenzia educativa, rafforzando le occasioni per potenziare saperi, capacità e relazioni. Le conseguenze di un simile cambiamento sarebbero molteplici: accrescere il bagaglio culturale e sociale della persona, contribuire al suo processo di reinserimento sociale, «attenuare quegli elementi prettamente detentivi che tendono inevitabilmente ad abbruttire il detenuto, addirittura riducendone le risorse possedute all'ingresso in carcere» (Migliori, 2007b, p. 271). Leggere l'istituzione penitenziaria in termini di agenzia educativa, formativa e sociale richiederebbe la messa in discussione dei principi che attualmente la governano, sottraendola all'isolamento e rafforzando il processo di apertura al territorio, per una cooperazione paritaria tra le diverse agenzie formative.

Il superamento di questo modello a favore di quello formativo richiede al carcere e al territorio di comunicare molto di più e più efficacemente, dando vita a strategie educative condivise e a iniziative formative gestite ordinariamente da quei soggetti che normalmente le organizzano fuori (Migliori, 2007b, p. 272).

Lo studio universitario e i Poli universitari penitenziari

L'incontro tra l'università italiana e il carcere risale agli anni Sessanta, quando alcuni docenti si impegnarono a supportare gli studi di giovani detenuti, tra cui anche ex membri delle organizzazioni di lotta armata (Migliori, 2004). Le origini di questa esperienza sono state sintetizzate nel documento *Istruzione universitaria nelle strutture penitenziarie*, prodotto dall'Ufficio Studi, ricerche, legislazione e rapporti internazionali del DAP (Palmisano, 2015).

Dalla collaborazione di alcuni professori universitari di Padova con l'istituto penitenziario, che allora aveva sede a Piazza Castello, nacque negli anni '60 il primo corso «ufficiale» «riconosciuto dal Ministero — di studi accademici in un carcere italiano; alcuni detenuti diplomati geometri nel carcere di Alessandria (all'epoca unico corso di studi), furono trasferiti a Padova e divennero matricole alla facoltà di Ingegneria civile, pur tra mille difficoltà, quando ancora era impossibile per un detenuto studente raggiungere l'Università per sostenere gli esami.

Negli anni successivi all'approvazione della riforma del 1975 che ha introdotto il nuovo ordinamento penitenziario a Padova un gruppo di detenuti studenti universitari (quasi 20) diede vita alla «Scuola in carcere» rendendo possibile che detenuti facessero lezione ai loro compagni di detenzione, molti dei quali analfabeti. Esperienze di studi universitari in carcere vi furono pure a Firenze e Torino; e a Bologna per molti anni si protrasse con risultati straordinari l'esperienza delle letture-dialogo in cui detenuti di etnie diverse entravano in relazione gli uni con gli altri e con studenti esterni.

Successivamente, sulla base di intese tra alcune Università e l'Amministrazione, in alcuni istituti, in applicazione di quanto disposto dagli artt. 19 comma 4 legge n. 354/75 e 44 dpr n. 230/2000, ai detenuti studenti sono state assegnate celle singole ed essi sono stati posti comunque in grado di concentrarsi nello studio disponendo di biblioteche, locali comuni, libri, pubblicazioni e strumenti didattici (Poli universitari).

Nel tempo queste esperienze di accesso agli studi universitari sviluppatasi in forma volontaria «dal basso» divennero sempre più strutturate, necessitando di una maggiore definizione delle modalità organizzative attraverso le quali rendere fruibile quel diritto. Nacquero così i Poli universitari penitenziari (PUP), con Torino apripista nel 1998, quando fu formalizzato il primo accordo progettuale tra l'Università degli Studi di Torino e la Casa Circondariale Lorusso e Cutugno. Seguirono il Polo universitario penitenziario di Prato dell'Università degli Studi di Firenze costituito nel 2000 e quello dell'Università di Pisa e dell'Università degli Studi di Siena del 2003, entrambi confluiti nel 2010 nel Polo universitario penitenziario della Toscana; nel 2004 venne costituito dall'Università degli Studi di Padova il Polo universitario penitenziario di Padova, mentre a Bologna il Polo universitario penitenziario nacque nel 2013, nonostante l'Università di Bologna fosse attiva nella Casa Circondariale Rocco D'Amato sin dal 2000. Il Polo universitario penitenziario di Milano è stato costituito nel 2013 su iniziativa dell'Università di Milano-Bicocca, mentre nel 2015 è sorto il Progetto carcere dell'Università Statale di Milano. Successivamente le esperienze di formazione universitaria in carcere si sono auto-organizzate attraverso un coordinamento informale, che nel 2018 è confluito nella Conferenza nazionale dei delegati dei Rettori per i Poli universitari penitenziari (CNUPP), istituita presso la Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI). Oggi la CNUPP è impegnata a svolgere attività di promozione, riflessione e indirizzo del sistema universitario nazionale per «garantire a tutti coloro che lo desiderano e ne hanno i requisiti la possibilità di esercitare il diritto allo studio» (Prina, 2019, p. 264).

Il monitoraggio annuale svolto dalla CNUPP offre un quadro dettagliato dell'esperienza nazionale dei Poli universitari penitenziari. Nell'anno accade-

mico 2022/2023 hanno aderito alla CNUPP 43 università, di cui 37 con studenti iscritti e 6 in fase di attivazione, per un numero complessivo di 1.458 studenti iscritti a corsi universitari in quell'anno accademico (1.406 studenti e 52 studentesse). Le età meno rappresentate sono quelle della fascia 18-24 anni con il 2% degli iscritti e quelle della fascia 25-30 anni con il 6% degli iscritti, con una prevalenza di studenti di età tra i 51 e i 55 anni. Rispetto alla nazionalità 1.292 studenti erano italiani (88,6%) e 166 di altre nazionalità (11,4%), perlopiù legate all'Europa orientale e al Nordafrica. Rispetto al totale degli studenti, presso un Polo universitario penitenziario gli studenti privati della libertà erano 1.270: 689 ristretti nei circuiti di media sicurezza, 537 ristretti nei circuiti di alta sicurezza e 39 in regime di 41-bis e 5 in Istituti penali per minorenni (IPM). Gli altri 188 studenti si trovavano in esecuzione penale esterna o avevano da poco concluso la pena. Gli iscritti a corsi di laurea triennale sono stati 1.267 (87%), a corsi di laurea magistrale 94 (6,4%), a corsi di laurea magistrale a ciclo unico 95 (6,4%), gli iscritti a master e dottorato 2 (0,2%). Le aree disciplinari più frequentate sono l'area politico-sociale (27%), l'area letteraria-artistica (15%) e l'area giuridica (15%), l'area agro-alimentare (12%) e a seguire l'area scienze, tecnologie, ingegneria, matematica, l'area storico-filosofica, l'area psico-pedagogica, l'area economica e l'area medico-sanitaria. L'anno solare 2022 ha visto laurearsi 41 studenti ristretti iscritti a una laurea triennale e 10 studenti iscritti a una laurea magistrale.

Facendo un rapido confronto con gli anni precedenti, si nota un incremento progressivo delle università coinvolte nella CNUPP sede di un Polo universitario penitenziario e un significativo aumento degli studenti (tabella 4.1).

TABELLA 4.1

Serie storica del numero di università afferenti alla CNUPP e di studenti iscritti a un Polo universitario penitenziario. Fonte: dati monitoraggio CNUPP A.A. 2022/2023

Anno accademico	Numero università (con iscritti)	Numero iscritti	Studenti	Studentesse
2022/23	37	1.458	1.406	52
2021/22	34	1.246	1.201	45
2020/21	31	1.034	970	64
2019/20	31	920	882	38
2018/19	27	796	768	28

È legittimo chiedersi in cosa consistano queste esperienze, dal momento che non esiste una definizione univoca di «Polo universitario penitenziario». Coesistono, infatti, più sperimentazioni sulle modalità di esercizio del diritto allo studio

universitario in termini di spazi, tempi, accesso ai corsi, sostegni, competenze tra enti, strumentazione, senza che un'esperienza abbia costituito un modello. Ogni università ha sviluppato un proprio «prototipo», frutto di compromessi con le amministrazioni penitenziarie e gli altri enti coinvolti nelle convenzioni (come i provveditorati regionali dell'amministrazione penitenziaria, gli uffici di esecuzione penale esterna, le Regioni, le aziende per il diritto allo studio, ecc.). Così, ogni esperienza cerca di concretizzare qualcosa dell'idea originaria nata da un protocollo, alle cui spalle c'è una storia ampia che racconta l'incontro tra l'università e studenti che difficilmente sarebbero entrati in contatto con essa.

Si può ipotizzare che l'idea all'origine dei Poli universitari penitenziari non fosse legata esclusivamente all'accesso agli studi universitari. In una considerazione fatta a pochi anni dalla costituzione dei primi Poli, Saverio Migliori (2004) scriveva: «quello che veniva proposto non era, dunque, riferito alla possibilità di iscriversi, quanto piuttosto all'assunzione di un impegno diretto dell'Università per sostenere attivamente gli studi con tutta la gamma di strumenti didattici, organizzativi e di opportunità normalmente previsti» (p. 28). Oggi i Poli universitari penitenziari come incarnano quell'idea? Ad esempio, si rivolgono solo ad alcuni studenti ristretti o a tutti quelli presenti nell'istituto? Sono in grado di raggiungere tutte le sezioni dell'istituto? Si sono assunti un impegno esclusivamente didattico o sostengono una proposta culturale più ampia, destinata anche a chi non può iscriversi a un corso universitario? Hanno sviluppato modalità per promuovere assieme all'istruzione superiore anche quella secondaria e l'alfabetizzazione? Sono in grado di accogliere e dare spazio a quelle riflessioni nate dalla consapevolezza che i margini sono un punto di vista «privilegiato» sulla realtà sociale (Hooks, 1998)?

In alcuni casi il Polo coincide con una sezione dedicata in maniera specifica allo studio universitario, in cui vivono studenti a cui è offerto un ambiente adatto allo studio, costituito da spazi comuni per lo studio, dove a volte è presente un computer (quasi sempre privo di una connessione a internet), dalla possibilità di incontrare più facilmente docenti e tutor, dall'accesso a una biblioteca specialistica, dal silenzio, ecc. Altri studenti universitari nel medesimo istituto non avranno la possibilità di accedere a quegli spazi, perché privi dei criteri di selezione di pertinenza dell'amministrazione penitenziaria — che facilmente ne può fare uno strumento premiale — o perché reclusi in sezioni da cui non è possibile trasferirsi (ad esempio, il genere può essere un limite, così come la presenza o meno di una condanna o, ancora, il regime detentivo al quale si è sottoposti, ecc.).

Pur non esistendo un modello di Polo universitario penitenziario, sono stati fatti dei tentativi di descrivere queste realtà. Il Tavolo 9 «Istruzione, cultura e sport» degli Stati generali sull'esecuzione penale ha dato un'ampia definizione, attribuendo al Polo universitario penitenziario un insieme di servizi e

opportunità oltre a quelle già fruibili, formalizzate mediante la sottoscrizione di convenzioni, al fine di superare gli ostacoli che si presentano nell'esercizio del diritto allo studio.

Con il termine «Polo universitario penitenziario» intendiamo 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 a un effettivo esercizio del diritto allo studio universitario da parte di chi è in esecuzione penale.

Per intendersi, chiunque stia scontando una pena, in ogni sede, può ovviamente iscriversi all'Università; ma non tutti hanno la possibilità di, o i requisiti per, iscriversi a Poli Universitari — così da godere dei relativi benefici e servizi — nelle sedi dove sono detenuti o comunque collocati (Palma et al., 2016, p. 48).

Anche Saverio Migliori (2004) si era mosso in questa direzione, descrivendo le origini del Polo universitario penitenziario di Prato. Nel suo caso, però, sono state identificate alcune attività di servizio e di supporto fornite dall'università agli studenti: l'insegnamento, il tutoraggio e la consulenza.

L'obiettivo principale fu ben presto individuato nella realizzazione di un'attività di insegnamento, tutorato e consulenza rivolto a quei detenuti che avendo una pena medio-lunga, un'adeguata condotta e studi universitari in via di attivazione o in corso, avessero manifestato la necessità di essere seguiti nel loro percorso formativo. Questa ipotesi di fondo veniva sostenuta dall'ipotesi di pervenire alla costituzione di una struttura formativa interna al sistema carcerario regionale, in grado di assolvere direttamente e in maniera permanente alle attività universitarie di didattica, ricerca e formazione (Migliori, 2004, p. 28).

Quanto descritto non riguarda solo l'organizzazione di servizi universitari, ma anche di spazi penitenziari dedicati allo studio universitario, in particolare di sezioni dedicate a studenti ristretti. In questo senso si è mosso Andrea Borghini (2018), attuale delegato per il Polo penitenziario universitario di Pisa, nell'associare i Poli universitari penitenziari alla presenza di sezioni a regime attenuato.

I Poli Universitari Penitenziari sono, generalmente, sezioni a regime attenuato, sorte in molti istituti di pena italiani, dove detenuti in possesso del diploma di scuola superiore possono svolgere un'attività di studio universitario, seguiti e coordinati da docenti universitari appositamente incaricati (p. 41).

Anche Franco Prina (2020), attuale delegato per il Polo penitenziario universitario di Torino e presidente della CNUPP, ha identificato i Poli universitari penitenziari con le sezioni dedicate allo studio, riconoscendo tuttavia l'esistenza di una più ampia presenza delle università impegnate in attività didattiche finalizzate a garantire il diritto allo studio anche al di fuori di quegli spazi.

Si tratta in primo luogo dell'impegno — unico nel panorama internazionale — di costituzione, all'interno degli istituti penitenziari, di sezioni dedicate (i Poli Universitari Penitenziari, PUP) o, comunque, della presenza organizzata delle Università con attività didattiche tese a garantire il diritto agli studi superiori ai detenuti (p. 209).

Oggi l'esperienza dei Poli universitari penitenziari pare essere legata alla sottoscrizione di una convenzione che ufficializzi e legittimi la presenza delle università nelle istituzioni penitenziarie e l'organizzazione universitaria in carcere attraverso un sistema articolato di servizi, fruibili non solo all'interno delle sezioni dedicate.

Sicuramente questa esperienza può generare occasioni inedite. Riprendendo le parole di Caterina Benelli (2012) sugli obiettivi dei Poli universitari penitenziari, si riscontra una molteplicità di sfide:

da un lato mettere l'Università in condizione di aprirsi e rinnovarsi ad altre realtà esterne; dall'altro, di aprire il carcere anche a un confronto con il mondo universitario non solo attraverso docenti che si recano in carcere per far sostenere gli esami o per effettuare saltuarie lezioni, ma permettendo a laureandi e laureati volontari di avvicinarsi a un mondo estraneo all'ottica strettamente accademica (p. 128-129).

CAPITOLO 5

La costruzione dei percorsi di vita oltre (e nonostante) il carcere

Un'uscita complessa dal circuito penale

Secondo i dati forniti dal Ministero di Giustizia, un'elevata percentuale di popolazione detenuta ha una pena residua breve (prendendo a riferimento il 31 dicembre 2023, nel 17,3% dei casi inferiore all'anno e nel 51,3% dei casi inferiore ai 3 anni) e non ha una progettualità di uscita ben definita (Lorenzon, 2020). Con tutta probabilità chi oggi è recluso non discuterà mai del proprio progetto, nonostante la finalità della pena detentiva coincida con l'idea di reinserimento sociale (art. 1, comma 2 O.P.) e sia presente anche una norma sulla necessità di prestare attenzione alla fase precedente all'uscita e a quella immediatamente successiva (art. 46 O.P.), per agevolare quel positivo ritorno nello spazio sociale libero, che potrebbe presentare ulteriori e inedite sfide.¹

¹ «È decisivo, infine, analizzare l'importanza della "preparazione" della persona fragile al suo rientro nella vita libera e il "sostegno" nel periodo immediatamente precedente e successivo alla sua scarcerazione — percorsi, come si è già detto, fino a oggi quasi mai garantiti nonostante la previsione dell'art. 46 o.p. Per mezzo della predisposizione di norme ordinamentali e regolamentari va prevista la strutturazione di specifiche procedure atte a preparare la persona al rientro, che si attueranno attraverso l'introduzione di reparti destinati ad accogliere condannati ed internati in via di dimissione, chiamati a stilare un programma di trattamento specifico, ad attivare percorsi interni ed esterni che consentano di sperimentare gradualmente il ritorno nella società. La predisposizione di un protocollo di dimissione che sia in grado di raccogliere dati utili per tracciare i punti di forza e quelli di debolezza delle biografie di ognuno dei detenuti in dimissione e la sua applicazione sistematica nel periodo precedente alla scarcerazione consentirà di programmare le misure utili per attenuare l'impatto dell'uscita» (Stati Generali sull'esecuzione penale, 2016, p. 39).

Art. 46, Assistenza post-penitenziaria.²

I detenuti e gli internati ricevono un particolare aiuto nel periodo di tempo che immediatamente precede la loro dimissione e per un congruo periodo a questa successivo.

Il definitivo reinserimento nella vita libera è agevolato da interventi di servizio sociale svolti anche in collaborazione con gli enti indicati nell'articolo precedente.

I dimessi affetti da gravi infermità fisiche o da infermità o anomalie psichiche sono segnalati, per la necessaria assistenza, anche agli organi preposti alla tutela della sanità pubblica.

Ciononostante, l'esperienza più comune alla fine del periodo detentivo è quella del rilascio con un breve preavviso: la persona si troverà improvvisamente fuori dall'istituto, senza supporto, con un sacco contenente pochi beni personali e, in alcuni casi, senza una meta precisa. In altre parole, *reentry to nothing* (De Giorgi, 2017).

Il dibattito riguardante il *re-entry* (reinserimento sociale) potrebbe essere determinante per il ripensamento e la riorganizzazione delle politiche riguardanti la privazione della libertà, permettendo di individuare gli ostacoli che rendono più arduo il ritorno alla società. Eppure, nel panorama italiano (più che altrove) mancano le ricerche, così come la disponibilità di dati socio-anagrafici attraverso cui poterle costruire.

I (pochi) ricercatori che insistono su questi campi non solo non incontrano la disponibilità delle strutture politico-amministrative direttamente coinvolte, ma si confrontano con vere e proprie strategie di occultamento dei dati e limitazione dell'accesso al campo. La produzione ministeriale di riscontri statistici è in queste aree del tutto inconsistente, le possibili elaborazioni semplicemente non prodotte, oppure non pubblicate (Sbraccia, 2020a, p. 70).

Le ricerche a disposizione si occupano prevalentemente del tema della recidiva (Baccaro e Mosconi, 2004; Santoro e Tucci, 2006; Leonardi, 2007; Paloscia, 2007; Ronco e Torrente, 2017; Allegri, Ronco e Torrente, 2021), spesso in relazione all'impatto delle misure alternative; più raramente affrontano la

² Con il Decreto legislativo n. 124/2018 è stato aggiunto il seguente comma: «Coloro che hanno terminato l'espiazione della pena o che non sono più sottoposti a misura di sicurezza detentiva e che versano in stato di disoccupazione ai sensi dell'articolo 19 del decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150, accedono, nei limiti delle risorse disponibili a legislazione vigente, all'assegno di ricollocazione di cui all'articolo 23 del citato decreto, se ne fanno richiesta nel termine di sei mesi dalla data della dimissione».

questione del reinserimento, degli ostacoli alla sua realizzazione e dei suoi effetti (Baccaro e Mosconi, 2004; Ronco e Torrente, 2017; Allegri, Ronco e Torrente, 2021)³ o prendono in considerazione le condizioni di chi vive gravi forme di marginalità sociale (Decembrotto, 2019). Tuttavia, gli studi sul *reentry* offrono alcuni spunti di riflessione interessanti rispetto alle tematiche ricorrenti e agli ostacoli che caratterizzano la fase conclusiva della privazione della libertà, pur all'interno di una irriducibile relatività dell'esperienza di detenzione, le cui condizioni strutturali variano significativamente da istituto a istituto (Ronco e Torrente, 2017). Questi spunti possono orientare la progettazione dei percorsi di vita in uscita dal carcere.

Innanzitutto, una tematica poco presa in considerazione rispetto ai momenti precedenti e successivi l'uscita dal carcere è l'esperienza della detenzione comporta un certo grado di incapacitazione (Ronco e Torrente, 2017; Sbraccia, 2020a; Sbraccia, 2020b), che persiste al di fuori degli ambienti che l'hanno generata. Gli effetti dell'incapacitazione riguardano un generale disorientamento negli spazi aperti e/o affollati (come nell'attraversare una strada o all'interno di un supermercato), la perdita (o mancanza) di intraprendenza, l'acquisizione di una «debolezza di status» come carenza di risorse professionali, occupazionali, relazionali, contrattuali, economico-assistenziali (Baccaro e Mosconi, 2004), estendendosi anche ai codici interpretativi e relazionali che marciano la distanza tra dentro e fuori:

[...] va sottolineato un altro aspetto importante: la persistenza delle cornici «carcerarie», che orientano l'interpretazione della realtà anche da parte degli ex-detenuti. Gli ex-detenuti che abbiamo frequentato continuano a far ricorso, anche oltre il periodo detentivo, in maniera non riflessiva, a quella serie di inquadramenti, forme di relazione e di azione apprese durante il periodo detentivo. [...] Alcuni comportamenti «problematici» venivano infatti descritti e giustificati proprio perché riconducibili a cornici acquisite in carcere e poi esportate al di fuori di esso. Spesso i frequentatori del centro, chiamati a rispondere di alcune condotte, rispondevano in prima battuta: «dentro funziona così» (Di Marco e Venturella, 2016, p. 346).

Durante la detenzione i punti di vista vanno sclerotizzandosi e «misurandosi» perlopiù attraverso le logiche del potere, in assenza di una prospettiva

³ Le prospettive di questi studi sono diverse: Baccaro e Mosconi (2004) hanno approfondito il fine pena considerando il fenomeno delle porte girevoli dal territorio al carcere e raccogliendo le testimonianze di persone ristrette che già avevano sperimentato la detenzione; gli altri studi hanno, invece, analizzato due programmi territoriali per il reinserimento sociale post-penitenziario.

(pedagogica) problematizzante che favorisca la presa di parola, l'ascolto, la messa in discussione della propria prospettiva, l'arricchimento e il «riposizionamento» come possibilità di collocarsi in un percorso dagli esiti diversi da quello che sembrava essere il «destino» iniziale (Canevaro, 2006). Inoltre, non è incoraggiata la presa di coscienza delle proprie difficoltà e l'acquisizione (o il potenziamento) delle capacità necessarie ad affrontarle, le quali — al contrario — sono costantemente sottoposte a depotenziamento (*disempowerment*).

Anche la percezione del tempo diventa una variabile distorta, poiché non è più associato a un flusso in divenire in cui poter vivere un cambiamento, ma a un eterno presente sospeso (Baccaro e Mosconi, 2004). La realtà viene così cristallizzata nella dicotomia prima/dopo la carcerazione, generando un'incoerenza tra aspettative e realtà, che il più delle volte comporta, al termine della reclusione, un'ennesima sconfitta.

La perdita del lavoro, dell'abitazione e, spesso, dei legami affettivi precedenti la carcerazione rappresentano esperienze comuni. La solidità delle reti sociali diventa così una questione cruciale. Nello studio di Baccaro e Mosconi (2004) emerge come la famiglia sia il riferimento sociale più duraturo durante la detenzione, in prossimità del suo termine e successivamente, benché rappresenti una risposta solo per alcuni (circa per la metà degli intervistati). Essa pare rivestire un ruolo immaginario centrale per il mantenimento dell'identità sociale; una idealizzazione elevata, anche in presenza di evidenti problemi, che comportano difficoltà per le persone ristrette a chiedere aiuto rispetto alla propria vita privata: sarebbe ammettere un fallimento totale (Baccaro e Mosconi, 2004). Sono condivise le osservazioni fatte da Ronco e Torrente (2017):

il grande assente nell'occuparsi di questo tema sembra essere [...] lo Stato e i suoi servizi. In generale non viene ravvisata una presa in carico «allargata» da parte dei servizi pubblici di situazioni che risultano delicate e complesse non soltanto in chiave individuale ma altresì familiare. Gli stessi diritti dei familiari di persone detenute raramente vengono tutelati al di fuori di singoli progetti che restano tuttavia locali e sporadici (pp. 64-65).

L'idealizzazione della famiglia e delle relazioni familiari può reggere durante la detenzione, ma al suo termine la dimensione familiare si presenterà in forma più complessa, spesso non riuscendo a fornire le risposte attese o diventando essa stessa un «problema». Un processo di mitizzazione esteso anche alla realtà esterna e a coloro che ne fanno parte, trasformati in un *deus ex machina* in grado di risolvere ogni situazione indipendentemente dal grado di complessità. Sembra, infatti, mancare una chiara valutazione del dato di realtà e delle difficoltà oggettive, le quali appaiono una variabile difficilmente

comprensibile: uno degli effetti dell'incapacitazione, che porta a delegare le proprie capacità ad altri, in una sorta di obnubilamento delle possibilità e delle risorse (Baccaro e Mosconi, 2004). Ad aggravare la situazione, vi è la mancata percezione che il territorio possa essere una risorsa (Baccaro e Mosconi, 2004). Del resto, l'elargizione di benefici e l'accesso ai programmi territoriali sono subordinati a logiche di responsabilizzazione, ricordano Ronco e Torrente (2017).

[Queste] in genere coincidono con una prognosi favorevole sulla tenuta di relazioni di vario tipo: lavorative, familiari, sociali, ecc. Nel caso specifico, la possibilità di accedere a dei percorsi di presa in carico sul territorio è in genere riservata a coloro che dimostrano «affidabilità situazionale» e che dispongono di una quota maggiore di capitale sociale (p. 36).

Ciò comporta che i maggiori sforzi progettuali siano destinati a chi ha più risorse personali.

Più complessa è la rappresentazione del tema lavoro. Il lavoro continua a costituire una delle principali e più ambite risorse all'interno del carcere (Ronco e Torrente, 2017); tuttavia, l'impiego lavorativo alle dipendenze dell'amministrazione penitenziaria, la forma preminente di lavoro in carcere, ha come oggetto quasi esclusivamente mansioni «povere» (scopino, spesino, portavitto, scrivano, ecc.), che raramente valorizzano la persona in termini professionali.

È presente una sfasatura tra la formazione professionalizzante interna e le disponibilità lavorative esterne, scrivevano Baccaro e Mosconi (2004). La formazione professionale — da tempo di competenza regionale — è frammentata, con più realtà prive o quasi di corsi su tutto il territorio regionale, come segnalato da Antigone (Miravalle e Scandurra, 2023). Così, i lavori trovati dopo la scarcerazione tendono a sovrapporsi, in modo quasi identico, a quelli precedenti la carcerazione, secondo uno schema che non lascia spazio al miglioramento professionale.

Inoltre, molti hanno alle spalle esperienze di marginalità, provenendo dai gradini più bassi della gerarchia sociale, e in carcere vengono ulteriormente marginalizzati (Sbraccia, 2020b). Costoro — nell'attuale mercato del lavoro — rientrano tra le cosiddette persone a occupabilità complessa (Callegari, 2020), una condizione conseguente alla correlazione negativa tra caratteristiche, capacità e potenzialità individuali, che mal si abbinano alle opportunità, limitazioni e richieste dell'attuale mercato del lavoro. La precarietà lavorativa e la fragilità relazionale rientrano all'interno di un processo di destabilizzazione (o anche di marginalizzazione), che Robert Castel (1995/2019; 1997) definisce di *désaffiliation*: una zona caratterizzata da assenza di lavoro e isolamento sociale. Per costoro, che hanno perso il legame sociale assicurato dal lavoro e

dalla comunità, il carcere ha poche risposte: anche quando sono presenti misure di accompagnamento al lavoro, queste non sono sufficienti a scongiurare uno scivolamento verso nuove forme di marginalizzazione.

Ci sono casi quindi di persone che riescono dopo la borsa lavoro a ottenere un lavoro. Apparentemente trattasi di storie a lieto fine, dove il periodo di borsa confluisce in un vero e proprio contratto lavorativo. La lettura delle storie, la descrizione delle forme di lavoro ottenute, mostra tuttavia una realtà ben diversa. I (rari) casi di ingresso nel mercato del lavoro a seguito di fruizione di una borsa corrispondono, spesso, all'ottenimento di un lavoro sottopagato, faticoso, spesso umiliante. Di fronte alla logica, del «basta lavorare, qualsiasi lavoro sia», l'umanità in eccesso intervistata, nei pochi casi in cui riesce a ottenere un lavoro, trova collocazione solo all'interno di quelle mansioni professionali più svalutate, spesso rifiutate da molti (Ronco e Torrente, 2017, p. 86).

La dimensione lavorativa, una leva idealizzata del reinserimento sociale, non subisce solo le conseguenze di una limitata offerta e una scarsa preparazione formativa, ma anche di un doppio filtro applicato alle persone a occupabilità complessa, cioè ai gruppi ritenuti inaffidabili (Ronco e Torrente, 2017, p. 38), e a coloro che, pur appartenendo ai gruppi «affidabili», non hanno i requisiti di responsabilità e di merito per poter accedere a un lavoro. Così, nonostante il mercato del lavoro sia notevolmente mutato negli ultimi decenni, non risultano cambiamenti significativi nelle traiettorie lavorative di chi è in uscita dal carcere.

A conclusione di questa lettura sui nodi progettuali più significativi rispetto alla costruzione di un progetto di vita, rimane da interrogarsi sui motivi della carenza di una progettualità verso l'uscita. Di seguito vengono presentate alcune ipotesi, che tengono conto del piano sistemico, più che di quello individuale.

1. *Il più evidente ostacolo riguarda la mancanza di personale educativo*: nonostante sia stato raggiunto il rapporto fissato dal Ministero della Giustizia di un educatore penitenziario ogni 65 persone detenute⁴ (Circolare n. GDAP. 03/02/2022. 0040928.U del 03/02/2022), questo appare ancora insufficiente di fronte all'obiettivo di garantire l'accompagnamento in percorsi di uscita individualizzati. Gli attuali rapporti numerici non consentono di poter spendere il tempo necessario a una relazione d'ascolto e d'aiuto (Decembrotto, 2015),

⁴ Secondo quanto riportato dal XX Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione in Italia, «il numero totale degli educatori effettivi, secondo quanto si evince dalle schede trasparenza aggiornate a febbraio 2024, è pari a 1.021 a fronte delle 1.040 previste in pianta organica», su una popolazione detenuta complessiva di 60.924 persone. «La media nazionale di persone detenute in carico a ciascun funzionario è di 65» (Miravalle e Scandurra, 2024).

né alla progettazione individualizzata, in particolar modo se si considera che la distribuzione degli educatori penitenziari sul territorio nazionale non è omogenea. Ci sono, infatti, istituti particolarmente «sotto organico», con personale insufficiente a rispondere ai fabbisogni, come nel caso di quelli di medie e grandi dimensioni, dove un educatore penitenziario può arrivare a occuparsi di oltre 130 persone ristrette (Miravalle e Scandurra, 2024).

2. *Seguono le condizioni in cui vertono gli istituti penitenziari*, di sovraffollamento cronico da decenni, a cui si aggiunge il fenomeno del rapido *turn over* della popolazione detenuta, concentrato principalmente nelle case circondariali. In assenza di misure alternative in grado di ridurre sensibilmente il ricorso alla detenzione soprattutto per le pene brevi, sarebbe auspicabile diversificare le pratiche educative, per metterle in grado di sviluppare in breve tempo risposte ai bisogni più impellenti e occasioni di orientamento. Entrambi i fattori si traducono in un carico di lavoro eccessivo, in situazioni spesso precarie, che assorbono le attenzioni del personale sulla dimensione dell'urgenza (es. rischio suicidario, autolesionismo, ecc.).
3. *Un ulteriore ostacolo è lo «svuotamento» di senso del tempo*, una delle condizioni indispensabili al raggiungimento dell'obiettivo del reinserimento sociale. Il tempo è necessario per conoscersi, per individuare assieme possibili percorsi (condivisi e co-costruiti) e le tappe essenziali per la loro realizzazione, per attraversarli e — non di rado — ripensarli. E sebbene in carcere non manchi, questo è disperso nei ritmi dell'istituzione penitenziaria: un tempo iperstrutturato, monotono e totalizzato nei termini di implosione passivizzante, che riduce ogni possibilità di iniziativa soggettiva (Mosconi, 1996).
4. *La chiusura e l'autoreferenzialità dell'amministrazione penitenziaria* (Stati Generali sull'esecuzione penale, 2016) rende più faticoso il coinvolgimento del territorio e della comunità nella costruzione di percorsi di uscita. Se, infatti, l'obiettivo è il reinserimento sociale, la distanza tra il carcere e la città dovrebbe essere minima e sempre più ridotta, mentre ancora oggi le due realtà si considerano separate: la città fatica a prendere in considerazione le persone detenute come suoi effettivi cittadini e, ugualmente, gli istituti penitenziari faticano a considerarsi parte di una rete di relazioni inserite in un territorio, così come incontrano difficoltà a considerarsi uno spazio pubblico «aperto» al resto della cittadinanza. Nonostante la legge indichi come necessaria la promozione della partecipazione attiva di questi attori sociali e il suo coordinamento (art. 17 O.P.), i risultati sono ancora scarsi in termini quantitativi e qualitativi. Drammaticamente tutto ciò si traduce in una penuria di risorse e in un numero esiguo di opportunità (formative, lavorative, sociali, ecc.), insufficienti per tutta la popolazione ristretta. In

una evidente mancanza di proattività dell'istituzione penitenziaria, che il singolo operatore non può affrontare individualmente.

5. *La mancanza di una formazione dei professionisti utile alla costruzione di percorsi di vita*, in particolar modo quando questi riguardano chi si trova in condizioni di marginalità (Decembrotto, 2019; Decembrotto, 2020b), costituisce un ulteriore aspetto critico. La graduale preparazione al ritorno alla libertà viene perlopiù letta nei termini giuridici (ad esempio, come preparazione delle relazioni necessarie a stabilire i giorni di liberazione anticipata) e non vitali. Ciò rientra all'interno di un quadro di generale scarso investimento sull'attività educativa dei funzionari giuridico-pedagogici, anche in termini formativi. Manca un confronto con altri professionisti che si occupano di tematiche affini, così come manca così quel collegamento agli interventi educativi e sociali orientati alla costruzione di una prospettiva futura, di opportunità e di risposte concrete, ma anche di senso, secondo l'idea espressa da Enzo Spaltro (2009) per cui il benessere non esiste e va inventato.

La progettazione del percorso di vita

L'uscita dal carcere è un momento in cui si concentra un grande carico emotivo, dovuto alle attese, ai timori, alla necessità di doversi misurare con i cambiamenti, personali e dei contesti in cui si tornerà. È un momento che richiede prudenza. Pesano gli elementi precedentemente evidenziati riguardanti la mitizzazione della realtà, con la sua elevata idealizzazione, la fatica a fare sintesi tra aspettative e possibilità concrete, il rischio di imbattersi in sfide inattese, che potrebbero cogliere alla sprovvista la persona, lasciandola ulteriormente disorientata. In quanto apparato statale, il carcere dovrebbe dare risposte istituzionali, migliorando la qualità della vita e il benessere delle persone private della libertà, in attuazione dei diritti di cittadinanza e per una maggiore coesione sociale. In questo senso la reclusione non dovrebbe determinare forme di «inabilitazione sociale» (Stati Generali sull'esecuzione penale, 2016), adoperandosi per ridurre quegli ostacoli (economici, sociali, culturali, ecc.) che limitano la possibilità di un ritorno integrato nella società e, al contempo, per aumentare le occasioni di crescita individuale e sociale. Come si è visto, è qualcosa che raramente si verifica. Il «contenitore» penitenziario disciplina la vita di coloro che vi sono reclusi, senza che il fatto e l'effetto del disciplinare producano una ricaduta positiva sulla vita al di fuori di quei confini: molto probabilmente al termine della detenzione la persona sarà maggiormente dis-integrata.

Di fronte alle macerie della prigionizzazione di massa, e guardando l'impatto sulle vite delle persone coinvolte nella ricerca, è oggi forse possibile affermare che, se una forma di disciplinamento è ancora prodotta dal carcere, essa è finalizzata in ultimo all'annichilimento della dignità della persona, alla quale è negata ogni prospettiva di mobilità sociale, di «reinserimento», appunto, a favore di una perenne collocazione sociale subalterna, totalmente esclusa dalle residue possibilità lavorative offerte dal mercato e dai diritti sociali fondamentali (Ronco e Torrente, 2017, p. 126).

L'attuale crisi dello stato sociale caratterizzata dal passaggio da un sistema di *wel-fare* a uno di *prison-fare* (Wacquant, 1999/2000) dovrebbe allertare chi lavora in ambito penitenziario e sociale: attraversare una fase storica in cui le vicende umane più complesse sono affrontate sul piano penale, al posto di quello sociale, implica una carenza (quando non l'assenza) di risposte sistemiche. Il mercato del lavoro non assicura più l'occupazione, in particolar modo di persone a occupabilità complessa (Callegari, 2020). Lo Stato non garantisce più misure compensative di protezione e di giustizia sociale. E, qualora presenti, i criteri di tali misure tendono a escludere coloro che attraversano i circuiti penali, avendo abbandonato un orizzonte universalistico. Così, salvo in alcune virtuose eccezioni, il carcere non svolge una reale funzione inclusiva (Pavarini, 2007), ma riafferma la subalternità delle persone che vi transitano (Ronco e Torrente, 2017).

Con queste premesse, come costruire percorsi di reinserimento sociale? Da dove ripartire? In primo luogo, lo sforzo complessivo è quello progredire nell'umanizzazione della pena e riduzione della sofferenza penale, quantomeno finché non si arriverà al superamento storico della pena privativa della libertà (Pavarini, 2007) e della sua necessità a cui questa epoca non riesce a fare a meno. La tutela dei diritti umani ha la priorità in un'istituzione che manca di adoperarsi in questa direzione, forte anche di un'opinione pubblica confusa tra obiettivi costituzionali e obiettivi retributivi — quando non di rivalsa — radicati nell'immaginario. Questo punto — da diversi decenni centrale nel dibattito sui sistemi penitenziari — incoraggia il pensiero pedagogico a ri-immaginare le pratiche educative in carcere alla luce di una sensibilità contemporanea legata ai diritti e alle potenzialità dell'umano. Se, infatti, è necessario «uscire dalla trappola della rieducazione» (Pavarini, 2005, 147), altrettanto importante è agguingere il chiarimento fatto da Saverio Migliori (2007b), il quale sostiene che

l'interpretazione della finalità rieducativa del carcere nel senso del suo totale fallimento sia da collocare [...] all'interno di un equivoco che continua a sovrapporre il concetto di rieducazione al concetto di educazione, la possibilità

piegare il condannato a un certo ordine sociale alla possibilità di formarlo perché autonomamente riesca a reintegrarsi socialmente, se pur sorretto da opportune misure di accompagnamento. Il fallimento della logica correzionale non deve quindi investire un approccio formativo che nella sua complessità tarda a realizzarsi, ma dovrebbe sostenere la necessità di uno sviluppo sia allo scopo di riconoscere il diritto a formarsi del detenuto, sia al fine di porre in essere strategie educative in grado di contrastare l'insorgere nella persona di possibili processi di esclusione sociale, sia per favorire l'accrescimento delle risorse e delle potenzialità personali utili a un efficace reinserimento sociale (pp. 274-275).

Una pedagogia che problematizzi la retorica rieducativa (ri-moralizzatrice) e la vuota enfasi sul reinserimento sociale, impercettibile nelle pratiche penitenziarie, ha come necessità quella di ripensare a tutti i processi che in carcere coinvolgono il piano educativo. I nodi problematici legati al reinserimento sociale, già affrontati nel paragrafo precedente, comportano una serie di rischi da un punto di vista pedagogico; ne nascono interrogativi riguardanti la mancanza di percorsi strutturati o — qualora presenti — la loro eccessiva personalizzazione; l'incuranza nei confronti del futuro a cui la persona andrà incontro dopo un periodo più o meno lungo di detenzione, anche in termini di mancata pianificazione o solo di dialogo; la brusca interruzione di ogni attività iniziata durante il periodo di detenzione, indipendentemente dai benefici riscontrati; lo sbilanciamento delle responsabilità rispetto a un positivo ritorno nel tessuto sociale, caricate sull'individuo, in mancanza di spazi di autodeterminazione; una generale e pervasiva presenza di logiche contrarie a, o quantomeno distanti da, quella emancipatrice. Ne consegue che le pratiche formali richieste dall'amministrazione giuridica di una persona detenuta non sono in grado di garantire il benessere della persona, né quello della collettività. È possibile, pertanto, operare una distinzione tra queste pratiche, immaginando altri paradigmi di riferimento ad applicazione dei principi costituzionali.

La proposta, nel solco di un approccio evolutivo, è quella di ripartire dalla pianificazione dei *percorsi di vita* attraverso la prospettiva progettuale. Parlare di *progetto di vita*, un'espressione da tempo entrata nel linguaggio educativo e sociale, significa prendere in considerazione le molteplici possibilità che uniscono le sollecitazioni esterne alla persona, ai bisogni, desideri, aspirazioni e prospettive personali che questa porta in quanto diretta interessata, variabili che in via prioritaria guidano l'elaborazione delle tappe di un percorso articolato verso una maggiore qualità della vita da ricercare sul territorio. In questa prospettiva, l'individuo non è più un oggetto (passivo) del/nel progetto (o del

trattamento), ma un soggetto (attivo) protagonista di un percorso che tenga conto anche delle sue necessità identitarie o più semplicemente di desiderio (Canevaro e Biancalana, 2019).

L'accompagnamento nella costruzione del progetto di vita si sviluppa con premesse diverse da quelle fornite dal programma individualizzato di trattamento: quest'ultimo viene sostituito da un processo di pianificazione attraverso il quale si prendono in considerazione obiettivi generali e specifici, e si sviluppano in maniera condivisa secondo una serie di tappe non «calate dall'alto». Questo cambio di prospettiva da trattamento a progettazione va nella direzione di restituire all'altro quell'iniziativa contratta dal contesto penitenziario. Pur non rimuovendo i limiti della privazione della libertà, questa soluzione permette alla persona ristretta di essere accompagnata nel processo di scelta e nell'attuazione del proprio progetto, riacquisendo potere sulla propria vita. È così riconosciuta la dignità della persona, anche quando condannata, attraverso la legittimazione della sua autodeterminazione e auto-organizzazione, all'interno di una cornice dialogica. Il rispetto della dignità della persona indicato nell'Ordinamento penitenziario (art. 1) trova un riscontro in un percorso fondato sui valori dello sviluppo umano, che pongono la dignità come meta da raggiungere attraverso azioni concrete e non solo quale riferimento giuridico.

Il tema della dignità umana è strettamente collegato a quello della libertà. Lavorare alla pianificazione e alla realizzazione del progetto di vita significa riconoscere e restituire la dignità dell'altro, come già espresso da Cesare Beccaria (1764/1991): «non vi è libertà ogni qual volta le leggi permettono che in alcuni eventi l'uomo cessi di esser persona e diventi cosa» (p. 69). La prospettiva pedagogica del progetto di vita va, quindi, intesa nella direzione inversa a quella di un carcere ancora pensato per spingere la persona ristretta a una condizione di inattività forzata, in grado di toglierle spazi di espressività e di effettiva decisionalità, poiché non vi è libertà (e autodeterminazione) nella compromissione della dignità.

Un modello di educazione che debba tenere conto del «contesto di deprivazione antropologica» caratterizzato da dinamiche di potere che falchiano il senso più profondo delle relazioni umani, infatti, non può ignorare che la categoria della responsabilità deve assurgere allo stesso livello della categoria della dignità e, anzi, costituirne presupposto e puntello indefettibile. In caso contrario, la dignità rischierebbe ancora una volta di essere relegata a mera enunciazione di principio. La dignità, per essere tutelata, richiede la responsabilità di chi osserva, di chi opera, di chi assume decisioni all'interno del carcere e sul carcere; la responsabilità di educare al rispetto della propria e altrui dignità (Pirè, 2014, p. 128).

La responsabilità di chi in carcere detiene più potere — potere decisionale, ad esempio — è quella di ribilanciarlo, pur nella consapevolezza dei rischi che ciò può comportare. Uno di questi è l'inautenticità. Del resto, la riduzione dei gradi di libertà vissuti in carcere non può che portare a un inevitabile fallimento del reinserimento sociale, se ciò che si cerca è l'autenticità, magari attraverso il processo di «revisione critica» a cui un certo modello di carcere ambisce. Indipendentemente da una interpretazione della dignità in senso universale o come costruzione sociale, la sua negazione rimane un grosso problema per l'amministrazione della giustizia. E, con gli attuali strumenti a disposizione, questo problema difficilmente trova una soluzione, perché la possibilità che la persona possa esprimersi in senso autentico viene negata alla radice.

Una progettazione supportata dal *capability approach*

La pianificazione dei percorsi di vita e l'autodeterminazione nella prospettiva del reinserimento sociale sono tematiche fortemente collegate alle reali opportunità delle persone di essere e di fare (*beings and doings*) ciò che reputano importante. Questi temi sono presi in considerazione dall'approccio basato sulle capacità (*capability approach*) ideato dall'economista Amartya Sen (1992/1994; 1999/2000) negli anni Ottanta e successivamente approfondito dalla filosofa Martha Nussbaum (2011/2012), come framework teorico per valutare il benessere e valorizzare la qualità della vita per lo sviluppo umano.

Promuovere le capacità significa promuovere sfere di libertà, e questa non è la stessa cosa che far funzionare le persone in un certo modo. Quindi l'approccio alle capacità parte da una tradizione economica che misura il valore reale di un insieme di opzioni in base all'uso migliore che se ne può fare. Le opzioni sono libertà e la libertà ha un valore intrinseco (Nussbaum, 2011/2012, pp. 32).

Il *capability approach* è un quadro teorico concettuale che prende in considerazione ciò che le persone sono effettivamente in grado di essere e di fare (funzionamenti), le opportunità che hanno per raggiungere questi stati «di essere e di fare» (capacità), nonché le risorse a loro disposizione. I funzionamenti (o *functioning*) sono stati dell'essere e attività che una persona realizza nella propria vita e si distinguono dalle capacità (o *capabilities*), che rappresentano le libertà (o le opportunità) che una persona ha di realizzare i funzionamenti che reputa rilevanti per la propria esistenza (sono pertanto dei funzionamenti potenziali). Le risorse sono i mezzi materiali e immateriali che una persona possiede o a cui ha accesso, che possono influenzare le sue capacità: sono strumenti per realizzare i

funzionamenti e ampliare le capacità, ma la loro disponibilità e incremento non garantiscono di per sé che la persona sia in grado di trasformarle in funzionamenti o capacità. Sono strumenti per ottenere benessere, ma non rappresentano immediatamente il benessere, poiché la conversione delle risorse in capacità/ funzionamenti è influenzata da una pluralità di fattori, tra cui le condizioni personali, sociali, economiche, istituzionali, culturali e più in generale di contesto.

I funzionamenti possono riferirsi ad acquisizioni basilari, che includono i bisogni fondamentali come essere adeguatamente nutriti, trovarsi in buona salute, avere un'abitazione sicura e un'istruzione di base, ma anche ad acquisizioni complesse, come svolgere un lavoro gratificante, mantenere relazioni sociali significative, partecipare attivamente alla vita politica, ecc. La gamma delle capacità (possibili alternative di vita) risulta più ampia dei funzionamenti effettivamente realizzati (gli stili di vita scelti), poiché le capacità includono tutte le possibilità che una persona potrebbe realizzare, anche se non tutte vengono effettivamente realizzate. L'estensione di questa gamma «misura» il grado di libertà individuale: le «libertà sostanziali» che le persone hanno di raggiungere i funzionamenti desiderati, ovvero quelli a cui danno valore, per accrescere il proprio benessere, la qualità della vita e l'uguaglianza. Promuovere capacità significa aumentare le libertà sostanziali che le persone hanno di scegliere come vivere le proprie vite (Sen, 1999/2000), tenendo assieme la libertà da impedimenti e la libertà di autodeterminazione. Pertanto, la capacitazione va intesa come la libertà sostanziale di realizzare diverse combinazioni alternative di funzionamenti. Questo implica la rimozione delle barriere allo sviluppo umano, in quanto queste producono un ridimensionamento delle capacitazioni (Sen, 1999/2000) e una limitazione della libertà di realizzazione umana (Nussbaum, 2011/2012).

Con l'adozione di questo approccio cambia il concetto di qualità della vita, poiché non dipende più solamente dall'aver accesso a risorse, ma dalla capacità di utilizzarle per vivere in modo significativo. La qualità della vita, secondo Sen, deve essere misurata in termini di libertà sostanziale, ossia la possibilità concreta di vivere secondo le proprie scelte e valori. Tuttavia, se non fosse possibile orientare le proprie scelte verso condizioni differenti da quelle attuali, indipendentemente dalle risorse a disposizione, si verrebbe a creare una condizione di deprivazione.

La deprivazione relativa nello spazio dei redditi può implicare una deprivazione assoluta nello spazio delle capacità. In un paese che è in generale ricco, può essere necessario un reddito maggiore per comprare merci sufficienti ad acquisire le stesse funzioni sociali, come «apparire in pubblico senza vergogna». Lo stesso può dirsi per la capacità di «prendere parte alla vita della comunità» (Sen, 1999/2000, p. 94).

La libertà di scelta riconosce la diversità degli individui e delle loro aspirazioni; pertanto, richiede una gamma diversificata di opzioni che rispecchiano la pluralità delle aspirazioni umane. Ciò implica che non esista un'unica «ricetta» universale per il benessere, ma una molteplicità di percorsi che le persone possono seguire in base alle proprie preferenze.

Tenendo conto di ciò, oltre che un obiettivo, la qualità della vita può rappresentare un parametro di verifica del benessere della persona, nella pluralità delle forme in cui questa può presentarsi. A differenza degli indicatori economici tradizionali, come il PIL, che misurano solo la ricchezza materiale, il *capability approach* propone indicatori multidimensionali (libertà sostanziali), approfondendo la relazione tra le risorse a disposizione e ciò che la persona riesce a fare (o essere) con esse.

Le condizioni di deprivazione e conseguente vulnerabilità sono affrontate dall'approccio alle capacità attraverso una prospettiva inclusiva e di *empowerment*. Per *empowerment* si intende il processo attraverso cui le persone acquisiscono consapevolezza di sé e controllo sulle proprie scelte. Sentirsi in grado di prendere decisioni e di agire su di esse è fondamentale per la propria autoefficacia. La libertà di scelta è un fattore chiave per l'*empowerment*, in quanto le persone hanno il potere di fare scelte significative, sono in grado di riprendere il controllo delle proprie vite e di influenzare positivamente le loro condizioni. Ciò comporta un maggiore benessere in termini individuali e collettivi, riguardanti le dimensioni che influenzano direttamente la propria vita personale (benessere individuale) e un orizzonte più ampio in cui sono presenti altri aspetti e risultati che, pur non incidendo direttamente sulla vita, contribuiscono indirettamente a migliorare il proprio benessere (benessere collettivo). Sen introduce nel modello anche il concetto di agentività (*agency*). Tradizionalmente con *agency* si indica la capacità di un individuo di agire autonomamente e fare scelte personali. Nel *capability approach* questo concetto viene ampliato, ponendo l'accento non solo sull'autonomia, ma anche sulla capacità della persona di realizzare obiettivi a cui assegna valore (che reputa importanti), indipendentemente dal fatto che questi abbiano o meno una ricaduta sul proprio benessere. L'*agency* mantiene una condizionalità aperta.

Complessivamente il framework teorico «suggerisce di considerare lo sviluppo spostando l'attenzione da ciò che un individuo o una comunità ha l'abilità di produrre, a ciò che è in grado e ha l'opportunità di *scegliere di produrre* come qualcosa che *vale per sé*» (Santi e Ghedin, 2012, p. 101). Non è più la crescita economica, l'accesso a maggiori risorse o la sola (re)distribuzione a determinare lo sviluppo, ma la presenza di maggiori opportunità. Allo stesso modo, povertà e deprivazione vengono riformulate nella mancanza di possibilità di raggiungere un livello soddisfacente nei vari ambiti della vita (Taddei,

2019). La libertà degli esseri umani diventa l'obiettivo primario e lo strumento principale dello sviluppo e, poiché siamo «in presenza di una robusta dose di preesistente disuguaglianza da contrastare» (Sen, 1999/2000), l'uguaglianza viene ricercata mediante la massimizzazione delle *capability*.

Sen propone un cambio di prospettiva, espressione di una «pedagogia implicita» (Taddei, 2019), poiché enfatizza l'importanza dell'educabilità umana e dello sviluppo come espressione delle potenzialità individuali (Taddei, 2019), nel solco di una tradizione pedagogica attenta alla questione della «capacità di fare», che va «da Rousseau a Don Bosco, da Pestalozzi a Dewey» (Alessandrini, 2014, p. 19). Una «capacità di fare» delle persone che Sen vede connessa alla libertà: maggiore è la possibilità di scelta, maggiore sarà il benessere e la qualità di vita.

Il paradigma teorico della capacitazione considera la giustizia sociale strettamente collegata alle libertà sostanziali. Grazie a una visione multidimensionale del benessere e delle disuguaglianze, questo modello offre una lente critica attraverso cui approfondire il contesto carcere, che potrebbe prefigurare una «traiettoria di cambiamento» (Tolomelli, 2019). Sen sostiene che una vita è impoverita quando si è impossibilitati a scegliere ciò che ha valore. Ne deriva che l'incapacitazione sia una delle principali sfide da affrontare rispetto alle questioni di giustizia e uguaglianza. L'incapacitazione, infatti, corrisponde alla perdita progressiva della capacità di convertire risorse in funzionamenti, non solo a causa di scarse risorse, ma anche per mancanza di opportunità reali di fare e diventare ciò che si ritiene importante. In carcere questo processo appare evidente: non viene limitata solo la libertà di movimento, ma viene ridotto anche l'accesso alle opportunità che permettono lo sviluppo personale e la partecipazione attiva alla vita sociale, economica e politica. In mancanza di queste premesse, le proposte «trattamentali» perdono di concretezza. Come si può, ad esempio, «dimostrare» la presenza di una evoluzione nel processo di revisione critica del passato? Come possono svilupparsi percorsi autentici legati alla responsabilità e all'impegno civile? Le recenti modifiche dell'Ordinamento penitenziario hanno introdotto riferimenti espliciti ai modelli che favoriscono l'autonomia, la responsabilità, la socializzazione e l'integrazione (art. 1 O.P.), a cui le proposte trattamentali dovrebbero conformarsi. Il *capability approach* parrebbe essere una chiave di lettura in grado di rispondere a quelle richieste, unendo riconoscimento della dignità umana, autodeterminazione, *empowerment*, partecipazione attiva e sociale, uguaglianza. Tuttavia, l'adozione di una simile prospettiva comporta importanti sfide per i contesti penitenziari e per chi vi lavora. Come focalizzarsi sullo sviluppo delle capacità umane, in un contesto connotato dalla privazione della libertà? Come aderire a un modello che restituisce potere decisionale alla persona? Come uscire dalle pratiche

selettive per la distribuzione delle opportunità, concentrate sui «migliori» in termini prestazionali e influenzate dalle logiche premiali? Come acquisire uno sguardo critico in grado di interpretare la diversità come peculiarità ineludibile dell'umanità?

Il superamento di una visione economicistica dello sviluppo potrebbe inaspettatamente aiutare a uscire da una lettura burocratica del lavoro educativo in carcere. Se la condizione per lo sviluppo e la riduzione delle disuguaglianze è che le persone abbiano maggiori libertà, il lavoro educativo — in particolare in prossimità del momento dell'uscita dal carcere — prenderà in considerazione le differenze interindividuali nel convertire le risorse a disposizione in funzionamenti, andando a promuovere tutte quelle esperienze in grado operare una dilatazione delle capacità.

Paradossalmente, anche a causa delle severe deprivazioni sperimentate da molti, accade che una volta prossimi alla libertà o già fuori dal carcere alcuni chiedano di tornare. «Chiede di passare il Natale in carcere», «soffre di solitudine e chiede di rientrare in carcere», «non riusciva a adattarsi alla nuova sistemazione e chiede di tornare in carcere». Queste situazioni eccezionali pongono ai professionisti dell'educazione degli interrogativi generali rispetto alla preparazione della fase di uscita e al processo di deistituzionalizzazione. Mentre in una visione classica della deprivazione prevale l'urgenza di aumentare le risorse a disposizione della persona (in una situazione sociale segnata dalla contrazione del sistema di welfare), in una orientata alla capacitazione è necessario lavorare sulle possibilità che quelle risorse (abitative, relazionali, lavorative, reddituali, formative e culturali, ecc.) soddisfino o meno bisogni, desideri, aspettative e, proseguendo in questa direzione, sulle consapevolezza che accompagnano la persona che dovrà compiere delle scelte. Cosa fare di quelle risorse (e della loro assenza) rispetto al complessivo percorso di vita? Un progetto di vita sviluppato all'interno di un percorso dialogico permetterà di affrontare e rafforzare quelle consapevolezza attraverso un processo di problematizzazione, di incremento della possibilità di generare risposte.

Si potrebbe obiettare che individui spesso isolati, socializzati a un ambiente artificiale e nocivo, debilitati, dequalificati, infantilizzanti abbiano davvero scarse possibilità di cavarsela una volta che il cancello chiuso alle loro spalle li precipiti in un mondo in rapidissima evoluzione tecnologica e comunicativa e in un mercato del lavoro iper-concorrenziale (Sbraccia, 2009a, pp. 71-72).

In questo caso il rischio, per altro molto frequente, è quello di attribuire problematiche sociali (collegate alla equità e alla giustizia sociale, direbbe Sen) alla responsabilità del singolo. Gli esempi in questa direzione abbondano.

Il «loro» fallimento soggettivo sarebbe imputabile allo scarso impegno nella ricerca del lavoro, a una scarsa attitudine al sacrificio, a una bassa soglia di tolleranza alle frustrazioni, a un'impulsività acquisitiva accentuata" (Sbraccia, 2009a, p. 73).

Uno dei rischi da tener presente nell'operatività è la sottovalutazione delle «cornici di ambivalenza» che accompagnano trasversalmente tutte le tematiche chiave per un positivo ritorno alla libertà. Avverso a un'affrettata produzione di interpretazioni semplicistiche, Sbraccia propone una soluzione metodologica sviluppata attraverso il confronto con le attribuzioni di senso date alle proprie esistenze, esperienze, reazioni e scelte, proprio come gli altri umani (Sboccia, 2009b, p. 76). Un processo di coscientizzazione continuo dei professionisti dell'educazione in carcere, che in educazione richiama un modello di cambiamento di elementi abitualmente distanti l'uno dall'altro detto di «coevoluzione» di Canevaro (2008).

L'orizzonte del territorio

Lo sviluppo di un progetto di vita trova senso nella realizzazione di quel percorso all'interno di un processo di revisione continua, che tenga conto del mutamento dei fattori personali e contestuali. Questi ultimi riguardano in gran parte il territorio, luogo o comunità a cui la persona farà ritorno. Intuitivamente, il coinvolgimento del territorio nei percorsi di uscita dal carcere è indispensabile per la strutturazione di una progettualità che non si fermi alla porta del carcere e — quantomeno in teoria — possa avvalersi di strumenti di decarcerazione pensati per produrre una gradualità nel percorso di uscita attraverso il ricorso alle misure alternative alla detenzione (affidamento in prova al servizio sociale, detenzione domiciliare, semilibertà).

Come rappresentato nel corso di questo capitolo, un tale coinvolgimento non è scontato, anche a causa della chiusura e autoreferenzialità dell'amministrazione penitenziaria e del generale disinteresse delle istituzioni pubbliche e degli enti privati locali al tema del reinserimento. Raramente questi ultimi percepiscono il processo di reinserimento delle persone in uscita dal carcere come parte della propria missione organizzativa, finendo per non contribuire all'accoglienza sul territorio (Stati Generali sull'esecuzione penale, 2016). Perché ci troviamo in questa situazione? Nel momento in cui sono state introdotte le misure alternative, previste inizialmente dalla normativa del 1975 e rinforzate verso la metà degli anni Ottanta dalla Legge Gozzini (L. n. 663/1986) che ne ha ampliato l'ambito applicativo, la previsione era di ridurre il ricorso al carcere.

Seguendo la ricostruzione proposta da Pavarini (2007), già presentata in precedenza, l'idea diffusa era che nuove risposte si sarebbero trovate nei territori. Avvenuto il superamento di quella lunga prima fase storica del carcere in cui il disciplinamento al lavoro è stato prioritario, si è entrati in una seconda fase dove non si cerca più di «includere socialmente attraverso l'educazione alla disciplina del salario» (Pavarini, 2007, p. 22), semplicemente perché la cultura e la prospettiva del lavoro subordinato è già stata acquisita a livello sociale. Così il fondamento paradigmatico è cambiato, spostandosi dalla «produzione di uomini utili in quanto addomesticati alla disciplina del salario e nella elaborazione di pratiche pedagogiche volte all'integrazione operaia» (Pavarini, 2007, p. 22), allo stato sociale, al *welfare state*.

La «fabbrica» ha lasciato spazio al «territorio» e l'orizzonte è diventato quello della decarcerazione. I dati della statistica penitenziaria davano solidità a questa ipotesi considerata realistica, poiché da anni la popolazione penitenziaria andava riducendosi. Nella comunità si vedeva il luogo in grado di accompagnare la persona ad affrontare le proprie problematiche sociali.

Il sofferente psichiatrico, il giovane tossicodipendente, il piccolo illegale metropolitano possono oramai essere normalizzati attraverso la rete dei servizi, con un investimento aggiuntivo di capitale sociale. In quegli anni, ad esempio, il movimento di psichiatria democratica era riuscito in Italia a cancellare definitivamente e per legge il presupposto della psichiatria manicomiale, decretando la chiusura legale del manicomio stesso. Un processo che comporterà la deistituzionalizzazione di centinaia di migliaia di sofferenti psichici (Pavarini, 2007, p. 23).

In questa fase non fece breccia l'analisi critica di chi segnalava come in altri paesi l'introduzione di misure alternative non aveva portato a uno scenario di decarcerazione, bensì alla sommatoria dei numeri del carcere e delle misure alternative, entrambi in crescita. La consapevolezza arrivò più tardi, quando in breve tempo quella cupa situazione si realizzò anche in Italia, a cavallo tra gli anni Novanta e Duemila, delineando «un carcere *senza* fabbrica, ma anche sempre più *senza* territorio» (Pavarini, 2007, p. 26). L'interpretazione dominante, ma non necessariamente aderente al dato di realtà, fu che «nella nuova economia globalizzata l'inclusione attraverso il lavoro non è più possibile per tutti e nel contempo lo Stato non è più in grado di distribuire sufficiente ricchezza sociale a coloro che sono esclusi dal mercato» (Pavarini, 2007, p. 30).

Possiamo considerare definitivamente chiusa la collaborazione con il territorio? Se le premesse non lasciano ben sperare, la realtà si presenta più sfumata. Permangono molti aspetti di criticità, oltre a quelli già richiamati: lo scenario di generale crisi del *welfare* non è stato superato; la ricerca di controllo

sociale continua a favorire uno slittamento verso prassi di *prison-fare* (Wacquant, 1999/2000); le risorse a disposizione sono sempre più scarse; l'accesso alle risorse è filtrato da una «questione morale» di «merito», per distinguere tra bisognosi «veri» e «finti». Ciononostante, le persone ristrette tornano nei territori di elezione portando con sé numerosi problemi irrisolti e aspettative, in assenza di risposte sistemiche, a meno di non considerare come tale la recidiva (il carcere, per alcuni, rimarrebbe la sola risposta). Parallelamente si può osservare un crescente stato di difficoltà in cui si trovano molti istituti di pena, incapaci di far fronte alla concentrazione di situazioni complesse che si trovano a dover affrontare, spesso in assenza di preparazione specialistica. Uno scenario complesso in cui i tentativi di interlocuzione tra carcere e istituzioni del territorio non sono del tutto scomparsi.

L'orizzonte della collaborazione con il territorio rimane aperto, talvolta in forme diverse dal passato. Raramente sono gli enti pubblici a interloquire con gli istituti penitenziari. Ci sono però esperienze di *équipe* multidisciplinari integrate per il supporto dei percorsi di uscita (Decembrotto, 2020a; Decembrotto, 2020c). Più spesso sono gli enti del terzo settore a procurarsi fondi pubblici o da fondazioni bancarie e proporre soluzioni lavorative, formative, abitative, talvolta familiari, a supporto del processo di uscita. In alcune realtà territoriali è nata una figura professionale dedicata, l'agente di rete (Allegri, 2023), educatori a supporto dell'area educativa con il compito di promuovere il collegamento tra l'*équipe* interna e le realtà presenti sul territorio per attivare percorsi di reinserimento sociale. Esperienze di *welfare* privato, con i limiti che questo comporta: progettazioni spesso precarie, anche se riconfermate nel tempo, geograficamente disomogenee e maggiormente presenti al nord, ma non altrettanto supportate nel sud Italia (Allegri, 2023).

Re-incontro sociale

Come evidenziato nel corso di questo volume, la terminologia penitenziaria — in particolare quella relativa al campo educativo — è ricca di espressioni ambivalenti. Termini come «rieducazione», «riabilitazione», «reintegrazione» e «risocializzazione» fanno riferimento a quadri epistemologici non sempre coerenti tra loro e spesso distanti dall'idea di un'educazione finalizzata alla libertà e alla democratizzazione della società. In linea con questi casi, anche il termine «reinserimento sociale» andrebbe ripensato nel lessico e nelle pratiche. Come suggerisce Chiara Serafini in una recente ricerca sulla pratica del *mentoring* nel processo di reinserimento sociale, non ancora pubblicata, il termine «reinserimento sociale» suggerisce la presenza di uno sbilanciamento verso

la responsabilità e l'azione della persona che rientra nella società, rispetto a quella della società stessa. Il peso dell'azione pare essere tutto della persona che è stata allontanata e temporaneamente esclusa da quella società, senza considerare gli effetti negativi del tempo passato in carcere. Al contrario, gli attori protagonisti del percorso di reinserimento sociale sono due: la persona che esce dal carcere, impegnata a costruire una propria progettualità di vita, e la comunità, all'interno della quale si costruiscono relazioni interpersonali, si sviluppano attività, interessi e cultura, o si condivide semplicemente un pezzo di vita quotidiana, per il solo fatto di abitare lo stesso territorio (Decembrotto, 2020b). In conseguenza di ciò, le prassi educative potrebbero ripensare a questa fase di uscita dal carcere nei termini di «re-incontro sociale», ponendo l'accento sul movimento reciproco di ricongiunzione e rendendo entrambi gli attori co-responsabili del buon esito di quei percorsi. Un movimento di avvicinamento progressivo della cittadinanza alla realtà del carcere e, al contempo, della persona detenuta agli spazi collettivi al di fuori del carcere.

Un simile cambiamento, in un'ottica educativa, risponderebbe all'idea di una società sempre più inclusiva, in cui si concretizzi la convivenza delle differenze e la partecipazione di ognuno. La restituzione dei gradi di libertà e la presa di coscienza delle proprie e altrui «oppressioni» (riprendendo il lessico freiriano) attraverso l'incontro e le occasioni di convivenza, costituisce una chiave interessante per superare parte delle gravi carenze attualmente presenti nel processo di reinserimento sociale. La riflessione critica sul paradigma ri-educativo in carcere lascia aperta la domanda su quali modelli sviluppare per attuare una simile visione. Il «re-incontro sociale» oltre la detenzione appare così una sfida attuale e sempre più impellente.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini G. (2014), *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*. In G. Alessandrini (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, FrancoAngeli, pp. 17-38.
- Allegri P.A. (2023). *Retoriche rieducative, pratiche penitenziarie e formazione professionale. Una ricerca socio-giuridica nelle carceri italiane*, Bologna, il Mulino.
- Allegri P.A., Ronco D. e Torrente G. (2021), *Le agenzie del controllo penale nel post-welfare e il trattamento degli inaffidabili*. «Studi sulla questione criminale», vol. 16, n. 1, pp. 7-29.
- Augé M. (2009), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera.
- Beccaria C. (1991), *Dei delitti e delle pene*, Milano, Feltrinelli.
- Baccaro L. e Mosconi G. (2004), *Il girone dei dannati: ovvero il fenomeno della recidiva*, «Rassegna Penitenziaria e Criminologica», vol. 2, pp. 213-237.
- Baldacci M. (2015), *Per una pedagogia militante*. In M. Tomarchio e S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, ETS, pp. 13-14.
- Barone P. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile, criteri di consulenza e intervento*, Milano, Edizioni Guerini.
- Bentham J. (2009), *Panopticon ovvero la casa d'ispezione. Interventi di Michel Foucault e Michelle Perrot*, Venezia, Marsilio.
- Benelli C. (2012), *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*, Roma, Liguori.
- Benelli C. e Mancaniello M.R. (2014), *Professionista dell'educazione penitenziaria vs funzionario giuridico pedagogico: alcune proposte per superare le criticità e sviluppare i potenziali della professionalità educativa in carcere*, «Lifelong Lifewide Learning», vol. 10, n. 23, pp. 39-49.

- Benelli C. (2020), *La scuola incarcerata*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol.19, n. 2, pp. 3846.
- Benucci A. e Grosso G.I. (a cura di) (2017), *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere*, Roma, Aracne Editrice.
- Bergamaschi M. (2017), *Ripensare la città. Senza dimora e intervento sociae*, Milano, FrancoAngeli.
- Bertaccini D. (2021), *Fondamenti di critica della pena e del penitenziario. Rielaborazione aggiornata dell'opera didattica di Massimo Pavarini*, Bologna, Bononia University Press.
- Bertolini P. (1965), *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Ozzano dell'Emilia (BO), Malipiero.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2006), *Introduzione*. In P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erickson, pp. 7-30.
- Bertolini P. e Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La nuova Italia.
- Bezzi R. (2020), *Il carcere: spazio identitario e relazionale*. In A. Albano e M. Palma (a cura di), *In gabbia*, Garante Nazionale dei diritti delle persone private della libertà personale, pp. 57-60.
- Biffi E. (2006), *Possibilità*. In P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erickson, pp. 193-202.
- Bortolotto T. (2002), *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Bustelo C. e Decembrotto L. (2020), *La universidad y la comunidad en diálogo: la experienciade una acción transformadora en una cárcel de Argentina*, «Educazione Aperta», vol. 7, pp. 86-103.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Caldin R. (2022), *L'arte dell'educare e dell'includere: riconoscimenti, attese, responsabilità*. In R. Caldin (a cura di), *Pedagogia Speciale e Didattica Speciale/2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Trento, Erickson, pp. 21-88.
- Callegari L. (2020), *Un patto metropolitano per l'operosità e l'inclusione delle persone a occupabilità complessa*, Faenza (RA), Homeless Book.
- Cambi F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza.
- Campelli E., Faccioli F., Giordano V. e Pitch T. (1992), *Donne in carcere. Ricerca sulla detenzione femminile in Italia*, Milano, Feltrinelli.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.

- Canevaro A. e Biancalana V. (2019), *Progetto di vita e progetto per vivere*, «Pedagogia Più Didattica», vol. 5, n. 1, pp. 2-10.
- Castel R. (1997), *Diseguaglianze e vulnerabilità sociale*, «Rassegna Italiana di Sociologia», vol. 38, n. 1, pp. 41-56.
- Castel R. (2019), *Le metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*, Milano, Mimesis. (Edizione originale pubblicata nel 1995).
- Cavana L. (2010), *Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza*, «Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza», vol. 3, n. 3, pp.204-213.
- Cesaro A., Caldin R. e Pasin F. (2013), *Carcere e disabilità. Una ricerca tra sfide e possibilità educative*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 60, pp. 675-695.
- Clemmer D. (2004), *La comunità carceraria*. In E. Santoro (a cura di), *Carcere e società liberale*, Torino, Giappichelli, pp. 210-225. (Edizione originale pubblicata nel 1940).
- Cohen S. (1979), *The punitive city: Notes on the Dispersal of Social Control*, «Crime, Law and Social Change», vol. 3, pp. 339-363.
- Cohen S. (1985), *Visions of social control: Crime, punishment and classification*, Cambridge, UK, Polity Press.
- Commissione di indagine sull'esclusione sociale (2003), *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale. Anno 2003*.
- Commissione parlamentare di indagine sulle condizioni dei detenuti negli stabilimenti carcerari (1950), *Relazione*, Doc. XII, Camera dei deputati.
- Crenshaw K. (1991), *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*, «Stanford Law Review», vol. 43, n. 6, pp. 1241-1299.
- Cullen B.T. e Pretes E.M. (2000), *The meaning of marginality: Interpretations and perceptions in social science*, «The Social Science Journal», vol. 2, pp. 215-229.
- Davis A. Y., Caldiron G., Lupi G. e Persichetti P. (2009), *Aboliamo le prigioni? Contro il carcere, la discriminazione, la violenza del capitale*, Milano, Minimum fax.
- Drake D.H., Darke S. e Earle R. (2015), *Prison Recent perspectives from the United Kingdom*. In Wright J. (a cura di), *International Encyclopaedia of Social and Behavioural Sciences*, Amsterdam, Elsevier, pp. 924-929.
- Decembrotto L. (2013), *Ricerca fenomenologica dell'identità e della pratica sessuale in ambito detentivo*, «Studium Educationis», vol. 14, pp. 49-60.
- Decembrotto L. (2015), *La relazione d'aiuto come possibile strumento d'ascolto e di sostegno al cambiamento in carcere*, «Studium Educationis», vol. 16, n. 3, pp. 119-129.
- Decembrotto L. (2018), *Istruzione e formazione in carcere: università, competenze e processi inclusivi*. «LLL», vol. 14, n. 32, pp. 108-119.
- Decembrotto L. (2019), *Marginalità vissute tra carcere e strada. Analisi, sfide, idee per una progettazione educativa oltre la detenzione*, Roma, Liguori.
- Decembrotto L. (a cura di) (2020a), *Adulità fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale*, Milano, FrancoAngeli.

- Decembrotto L. (2020b), *Detenzione e uscita dal carcere. L'accompagnamento socio-educativo per l'inclusione comunitaria*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 19, n. 2, pp. 19-27.
- Decembrotto L. (2020c), *Il ruolo degli enti locali nell'accompagnamento all'uscita dal carcere: il caso bolognese*, «Autonomie Locali e Servizi Sociali», vol. 43, n. 3, pp. 645-659.
- Decembrotto L. e De Rocco G. (2023), *Ricerca educativa in carcere: sfide per un dibattito aperto*, «Studium Educationis», vol. 24, n. 2, pp. 64-72.
- De Giorgi A. (2015), *Cinque tesi sull'incarcerazione di massa negli Stati Uniti*, «Studi Sulla Questione Criminale», vol. 10, nn. 2-3, pp. 151-182.
- De Giorgi A. (2017), *Back to nothing: Prisoner reentry and neoliberal neglect*, «Social Justice», vol. 44, n.1, 83-120.
- De Vito C. G. (2009), *Camosci e girachiavi. Storia del carcere in Italia*, Bari, Laterza.
- Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, Firenze, Sansoni. (Edizione originale pubblicata nel 1916).
- Di Marco A. e Venturella M. (2016), *Il carcere oltre il carcere*, «Etnografia e Ricerca Qualitativa», vol. 9, n. 2, pp. 339-350.
- Di Natale P. (2005), *I non luoghi dell'educazione. Carcere e ospedale tra storia e ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Fabini G. (2017), *Donne e carcere, quale genere di detenzione*. In M. Miravalle e A. Scandurra (a cura di), *Torna il carcere. XIII Rapporto sulle condizioni di detenzione*, Milano, Antigone edizioni.
- Fabini G. (2023), *Perché le donne delinquono meno degli uomini?* In S. Marietti (a cura di), *Dalla parte di Antigone. Primo rapporto sulle donne detenute in Italia*, Milano, Antigone Edizioni, pp. 547-557.
- Fair H. e Walmsley R. (2021), *World Prison Population List (13th edition)*, Milano, ICPR.
- Fair H. e Walmsley R. (2022), *World Female Imprisonment List (5th edition)*, Milano, ICPR.
- Fassin D. (2016), *Un mondo di carceri*. «Etnografia e Ricerca Qualitativa», vol. 9, n. 2, pp. 362-372.
- Federighi P. (2016), *Il carcere come città educativa. La prevenzione educativa dei comportamenti criminali*. In F. Torlone (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, Firenze, University Press, pp. 11-31.
- Foucault M. (1977), *Microfisica del potere. Interventi politici*, Torino, Einaudi.
- Foucault M. (2008), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi (Edizione originale pubblicata nel 1975).
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.
- Gainotti S. e Petrini C. (2020), *Principio di equivalenza delle cure e il diritto alla salute in ambito carcerario*. In R. Mancinelli, M. Chiarotti e S. Libianchi (a

- cura di), *Salute nella polis carceraria: evoluzione della medicina penitenziaria e nuovi modelli operativi*, «Rapporto ISTISAN – Istituto Superiore di Sanità», pp. 136-144.
- Garland D. (2004), *La cultura del controllo: crimine e ordine sociale nel mondo contemporaneo*, Milano, il Saggiatore. (Edizione originale pubblicata nel 2001)
- Garlati L. (2021), *Punire per (ri) educare: il fine della pena tra emenda e risocializzazione nel dibattito costituzionale*. Quaderno di storia del penale e della giustizia, 3, 177-198.
- Goffman E. (2003), *Asylums. Le istituzioni totali. I meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Torino, Einaudi. (Edizione originale pubblicata nel 1961).
- Hester S. e Eglin P. (1999), *Sociologia del crimine*, San Cesario di Lecce (LE), Manni. (Edizione originale pubblicata nel 1992).
- Hooks B. (1981), *Ain't I a woman: Black women and feminism*, Londra, UK, Pluto Press.
- Hooks B. (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano, Feltrinelli.
- Ignatieff M. (1982), *Le origini del penitenziario. Sistema carcerario e rivoluzione industriale inglese, 1750-1850*, Milano, Mondadori. (Edizione originale pubblicata nel 1978).
- Iori V. (2016), *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, «Encyclopaideia», vol. 20, n. 45, pp. 18-29.
- Kalica E. (2019), *La pena di morte viva: Ergastolo, 41 bis e diritto penale del nemico*, Milano, Mimesis.
- Kalica E. e S. Santorso (a cura di) (2018), *Farsi la galera: spazi e culture del penitenziario*, Verona, OmbreCorte.
- Lentini S. (2012), *L'educazione in carcere. Profili storico-pedagogici della pena*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer.
- Leonardi F. (2007), *Le misure alternative alla detenzione tra reinserimento sociale e abbattimento della recidiva*, «Rassegna Penitenziaria e Criminologica», vol. 2, pp. 7-26.
- Lizzola I., Brena S. e Ghidini A. (2017), *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere*, Milano, FrancoAngeli.
- Mancaniello M.R. (2017), *La professionalità educativa in ambito penitenziario. L'Educatore e il suo ruolo pedagogico*, «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», vol. 20, n. 2, pp. 365-374.
- Manconi L. (2007), *Carcere tra «domandina» e bisogno di comunicazione* [Relazione a convegno], «La scrittura in carcere – Esperienze a confronto», Casa Circondariale di Rebibbia nuovo complesso, Roma, Italia.
- Mantovan C. e Vianello F. (2007), *Detenute e transgender: tra riconoscimento e normalizzazione. Le sezioni protette di Belluno e Napoli Poggioreale*, Milano, Antigone, pp. 53-83.

- Mathiesen T. (1996). *Perché il carcere?*, Firenze, Edizioni Gruppo Abele. (Edizione originale pubblicata nel 1987).
- Melossi, D. (2017). «*Carcere e Fabbrica*» rivisitato: *penalità e critica dell'economia politica tra Marx e Foucault*, «Studi sulla Questione Criminale», vol. 12, nn. 1-2, pp. 9-30.
- Melossi, D. (2023). *Servitude for a time: From the permanent slavery of the unfree to the slavery pro tempore of the free*, «Punishment & Society», vol. 25, n. 5, pp. 1207-1232.
- Melossi D. e Pavarini M. (1977), *Carcere e fabbrica. Alle origini del sistema penitenziario*, Bologna, il Mulino.
- Milani L. (2007), *Trattamento o educazione: educare in carcere?*, «Minori Giustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia», vol. 1, pp. 79-89.
- Migliori S. (2004), *Lo studio e la pena. L'Università di Firenze nel carcere di Prato: rapporto triennale 2000-2003*, Firenze, Firenze University press.
- Migliori S. (2007a), *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Roma, Carocci.
- Migliori S. (2007b), *Conoscere il carcere. Storia, tendenze, esperienze locali e strategie formative*, Pisa, ETS.
- Miravalle M. e Scandurra A. (a cura di) (2023), *È vietata la tortura. XIX Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, Milano, Antigone edizioni.
- Miravalle M. e Scandurra A. (a cura di) (2024), *Nodo alla gola. XX Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, Milano, Antigone edizioni.
- Montuschi, F. (1993), *Competenza affettiva e apprendimento: dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola.
- Mosconi G. (1996), *Tempo sociale e tempo del carcere*, «Sociologia del Diritto», vol. 2, pp. 89-105.
- Mulcahy E., Merrington S. e Bell P. (2013), *The Radicalisation of prison inmates: Exploring recruitment, religion and prisoner vulnerability*, «Journal of Human Security», vol. 9, n. 1, pp. 4-14.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino. (Edizione originale pubblicata nel 2011).
- Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS] (2004). *ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – versione breve*, Trento, Erickson.
- Oggoni F. (2019), *L'educazione in carcere, tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali*, «Pedagogia Oggi», vol. 17, n. 2, pp. 384-397.
- Palma M. (2011), *Due modelli a confronto: il carcere responsabilizzante e il carcere paternalista*. In S. Anastasia, F. Corleone e L. Zevi (a Cura Di), *Il corpo e lo spazio della pena. Architettura, urbanistica e politiche penitenziarie*, Asolo (TV), Ediesse, pp. 27-52.

- Palma M., Albertini D., Cavalli F., Ferraro S., Marzagalli C., Mosso D., Rossi S., Tolu M., Vallini A. e Venturini V. (2016), *Stati Generali dell'esecuzione penale. Tavolo 9. Istruzione, cultura, sport*.
- Palmisano R. (2015), *Istruzione universitaria nelle strutture penitenziarie*, DAP Ufficio Studi Ricerche Legislazione e Rapporti Internazionali.
- Paloscia A. (2007), *Problematica relativa al metodo di rilevazione statistica per la categoria dei «recidivi»*, «Rassegna Penitenziaria e Criminologica», vol. 2, pp. 21-31.
- Pavarini M. (1997), *Attività scolastiche e pratiche trattamentali*, «Percorsi. Rivista di educazione degli adulti», vol. 10, n. 2, pp. 30-33.
- Pavarini M. (2004), *Processi di ricarcerizzazione nel mondo (ovvero del dominio di un certo punto di vista)*, «Questione Giustizia», voll. 2-3, pp. 415-435.
- Pavarini M. (2005), *Carcere e territorio*, «La nuova città», VIII serie, nn. 8-9-10, pp. 141-147.
- Pavarini M. (2007), *L'abolizionismo ai tempi del prison-fare*, Milano, Antigone, pp. 19-34.
- Pavarini M. (2013), *Governare la penalità: struttura sociale, processi decisionali e discorsi pubblici sulla pena*, Bologna, Bononia University Press.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Education.
- Pirè V. (2014), *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*, Milano, Aracne.
- Porcelli P. (2016), *La valutazione scientifica della personalità. Evidenze empiriche e contesti ambientali*, «Rassegna Italiana di Criminologia», vol. 2, pp. 94-101.
- Prina F. (2019), *Il diritto dei detenuti agli studi universitari: l'esperienza dei Poli universitari penitenziari in Italia*. In *Il carcere secondo la Costituzione. XV rapporto sulle condizioni di detenzione*, Milano, Antigone, pp. 259-269.
- Ricci A. e Salierno G. (1971), *Il carcere in Italia. Inchiesta sui carcerati, i carcerieri e l'ideologia carceraria*, Torino, Einaudi.
- Ronco D. e Torrente G. (2017), *Pena e ritorno. Una ricerca su interventi di sostegno e recidiva*, Milano, Ledizioni.
- Ronco D., Sbraccia A. e Verdolini V. (2021), *Salute, violenza, rivolta: leggere il conflitto nel carcere contemporaneo*. In D. Ronco, A. Sbraccia e V. Verdolini (a cura di), *La Violenza Penale. Conflitti, abusi e resistenze nello spazio penitenziario*, Milano, Antigone edizioni, pp. 138-164.
- Ronco D. (2024), *Carcere, intersezionalità, identità di genere: l'impatto della detenzione sulle persone LGBT+*. In A. Miravalle e A. Scandurra (a cura di), *Nodo alla gola. XX Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, Milano, Antigone edizioni.
- Rusche G. e Kirchheimer O. (1978), *Pena e struttura sociale*, Bologna, il Mulino. (Edizione originale pubblicata nel 1939).
- Santi M. e Ghedin E. (2012), *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, «Italian Journal of Educational Research», vol. 5, pp. 99-111.

- Santoro E. e Tucci R. (2006), *L'incidenza dell'affidamento sulla recidiva: prime indicazioni e problemi per una ricerca sistematica*, «Rassegna Penitenziaria e Criminologica», vol. 1, pp. 79-158.
- Sartarelli G. (2004), *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi del trattamento*, Milano, Carocci.
- Sbraccia A. e Vianello F. (2010), *Sociologia della devianza e della criminalità*, Roma-Bari, Laterza.
- Sbraccia A. e Vianello F. (2016). *Introduzione. Carcere, ricerca sociologica, etnografia*. «In Etnografia e ricerca qualitativa», 2, 183-210.
- Sbraccia A. (2017), *Radicalizzazione in carcere: sociologia di un processo altamente ideologizzato*, Milano, «Antigone», vol.1, pp. 173-200.
- Sbraccia A. (2020a), *Il rientro in società: nodi critici nell'analisi delle traiettorie di uscita dal penitenziario*. In L. Decembrotto (a cura di), *Adulità fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale*, Milano, Franco-Angeli, vol. 67-81.
- Sbraccia A. (2020b), *Percorsi verso il carcere in Europa e in Italia: un'analisi sociologica e criminologica*. In E. Farris e P. Sechi (a cura di), *Dentro & Fuori. Atti del workshop formativo e informativo sui percorsi da e per il carcere in Italia*, Napoli, Jovene editore, pp.13-19.
- Sen A. (1994), *La diseguaglianza*, Bologna, il Mulino. (Edizione originale del 1992)
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori. (Edizione originale del 1999)
- Spaltro E. (2009), *Il futuro della bellezza e la bellezza del futuro*, «FOR Rivista per la formazione», vol. 80, pp. 36-45.
- Stati Generali sull'esecuzione penale (2016), *Documento finale*.
- Stella F., Taylor Y., Reynolds T., e Rogers A. (2015), *Introduction*. In F. Stella, Y. Taylor, T. Reynolds e A. Rogers (a cura di) *Sexuality, citizenship and belonging: Trans-national and intersectional perspectives*, Londra, UK, Routledge, pp. 1-13.
- Sutherland E.H. e Cressey D.R. (1978), *Criminology*, Philadelphia, PA, Lippincott.
- Sykes G. (1958), *The society of captives. A study of a maximum-security prison*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Taddei A. (2019), *La pedagogia speciale tra sguardi filosofici e pratiche metodologiche: Prospettive emancipatorie*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 7, n. 1, pp. 67-78.
- Tolomelli A. (2019), «*Rimuovere gli ostacoli...*» *Per una pedagogia di frontiera*, Pisa, ETS.
- Torlone F. (a cura di) (2016), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, Firenze, Firenze University Press.
- UNESCO (1995), *Basic Education in Prison*, UNESCO Institute for Education.
- Verdolini V. (2022), *L'istituzione reietta. Spazi e dinamiche del carcere in Italia*, Milano, Carocci.

- Vezzadini S. (2020), *Giustizia riparativa e carcere: un'occasione di riflessione verso il ritorno in società?* In L. Decembrotto (a cura di), *Adulità fragili, fine pena e percorsi inclusivi teorie e pratiche di reinserimento sociale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 99-117.
- Vianello F. (2012), *Il carcere. Sociologia del penitenziario*, Milano, Carocci.
- Vianello F. (2019), *Vivere il carcere*, Bologna, il Mulino, vol. 68, n. 6, pp. 965-972.
- Vianello F. (2021), *Sociologia e critica della pena detentiva*, «Meridiana: Rivista di Storia e Scienze Sociali», vol. 101, n. 2, pp. 127-144.
- Vianello F., Vitelli R., Hochdorn A., e Mantovan C. (2018), *Che genere di carcere? Il sistema penitenziario alla prova delle detenute transgender*, Milano, Edizioni Guerini.
- Wacquant L. (2000), *Parola d'ordine: tolleranza zero. La trasformazione dello Stato penale nella società neoliberale*, Milano, Feltrinelli. (Edizione originale pubblicata nel 1999).
- Wacquant L. (2006), *Punire i poveri: il nuovo governo dell'insicurezza sociale*, Bologna, DeriveApprodi. (Edizione originale pubblicata nel 2002).
- Wacquant L. (2010a), *Class, race and hyperincarceration in revanchist America*, «Daedalus», vol. 139, n. 3, pp. 74-90.
- Wacquant L. (2010b), *Crafting the Neoliberal State: Workfare, prisonfare, and social insecurity*, «Sociological Forum», vol. 25, n. 2, pp. 197-220.
- Zizioli E. (2014), *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Firenze, Le lettere.
- Zizioli E. (2021), *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*, Milano, Franco-Angeli.
- Zizioli E. e Colla E. (2016), *Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione*, «Formazione Lavoro Persona», vol. 17, pp. 63-73.
- Zuffa G., Corleone F., Anastasia S., Fiorentini L., Perduca M. e Cianchella M. (2023), *La traversata del deserto. Quattordicesimo Libro Bianco sulle Droghe*.



www.erickson.it

Il carcere è un'istituzione tendenzialmente conservatrice. Mentre le istituzioni del passato sono state abolite (si pensi ai manicomi) o profondamente ripensate (come nel caso degli ospedali e delle scuole), il carcere ha mantenuto la sua funzione storica di luogo di privazione della libertà e — indubbiamente — di sofferenza. Molte e molti pedagogisti sentono l'urgenza di concorrere allo sviluppo di una riflessione teorica attenta alla problematizzazione dei processi, dei meccanismi, dei vissuti e delle pratiche educative legati al contesto penitenziario, aggiungendo questa prospettiva a quelle delle discipline giuridiche, storiche, sociologiche e criminologiche. Si tratta di un percorso che supera la mera riflessione teorica e comporta una presa di posizione attiva rispetto ai problemi socio-educativi che caratterizzano determinati contesti.

Il presente libro, che si inserisce in questa cornice metodologica, intende dare un contributo all'analisi delle dinamiche ri-educative del sistema penitenziario, entrando in dialogo con le altre discipline degli studi sul carcere.



Luca Decembrotto

Svolge la sua attività di ricerca nell'ambito della Pedagogia Speciale e della Pedagogia della marginalità, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. I suoi interessi euristici comprendono l'educazione e la didattica nei contesti penitenziari, le politiche inclusive nella didattica universitaria, gli interventi socio-educativi a contrasto dei processi di marginalizzazione. È referente del Polo Universitario Penitenziario per il Dipartimento di Scienze dell'Educazione.



*Pubblicazione scientifica validata
dal Comitato Scientifico della Collana*

www.universityresearch.ericson.it