

Pedagogia oggi

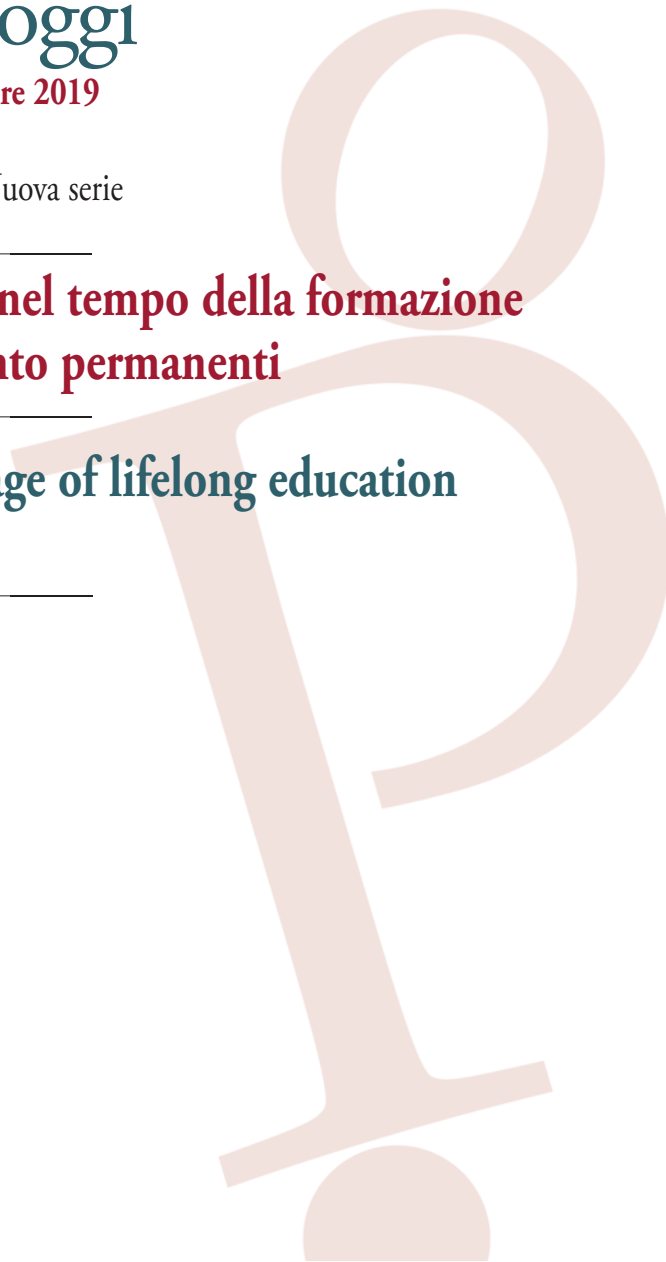
anno XVII | n. 2 | dicembre 2019

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

**Vivere l'età adulta nel tempo della formazione
e dell'apprendimento permanenti**

**Adulthood in the age of lifelong education
and learning**

Sezione monografica



Pedagogia oggi

anno XVII – numero 2 – dicembre 2019 | Rivista semestrale SIPED • Nuova serie

Direttrice Responsabile

Simonetta Polenghi | *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Comitato direttivo

Giuseppe Elia | *Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

Massimiliano Fiorucci | *Università degli Studi Roma Tre*

Isabella Loiodice | *Università degli Studi di Foggia*

Maurizio Sibilio | *Università degli Studi di Salerno*

Lucia Balduzzi | *Università di Bologna*

Andrea Bobbio | *Università della Valle d'Aosta*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

Massimiliano Costa | *Università Ca' Foscari Venezia*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Caporedattori

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

(responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Luca Agostinetto | *Università degli Studi di Padova*

Elisabetta Biffi | *Università degli Studi di Milano Bicocca*

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Dario De Salvo | *Università degli Studi di Messina*

Patrizia Magnoler | *Università degli Studi di Macerata*

ISSN 2611-6561 versione online • ISSN 1827-0824 versione cartacea

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: Dicembre 2019



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce

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

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce

del sito www.pensamultimedia.it

editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

Comitato Scientifico

Alessandrini Giuditta

(Università degli Studi di Roma Tre)

Ališauskienė Stefanija

(University of Šiauliai, Lithuania)

Alleman-Ghionda Cristina

(Universität zu Köln, Germany)

Altet Marguerite

(Université de Nantes, France)

Baldacci Massimo

(Università degli Studi di Urbino)

Baldassarre Vito Antonio

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Bardulla Enver

(Università degli Studi di Parma)

Bonetta Gaetano

(Università degli Studi di Catania)

Cambi Franco

(Università degli Studi di Firenze)

Canales Serrano Antonio

(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

Chiosso Giorgio

(Università di Torino)

Cifali Mireille

(Université de Genève, Switzerland)

Colicchi Enza

(Università degli Studi di Messina)

Corsi Michele

(Università degli Studi di Macerata)

Deketele Jean-Marie

(Université Catholique de Louvain, Belgium)

Del Mar Del Pozo Maria

(Universidad de Alcalá, Spain)

Desinan Claudio

(Università degli Studi di Trieste)

Domenici Gaetano

(Università degli Studi di Roma Tre)

Dussel Ines

(Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)

Flecha García Consuelo

(Universidad de Sevilla, Spain)

Frabboni Franco

(Università di Bologna)

Galliani Luciano

(Università degli Studi di Padova)

Genovese Antonio

(Università di Bologna)

Granese Alberto

(Università degli Studi di Cagliari)

Hickman Larry A.

(Southern Illinois University di Cabondale, USA)

Ibáñez-Martín José Antonio

(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

Iori Vanna

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Kasper Tomas

(Technical University of Liberec, Czech Republic)

Kimourtzis Panagiotis

(University of the Aegean, Greece)

Laneve Cosimo

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Margiotta Umberto

(Università Ca' Foscari Venezia)

Matthes Eva

(Universität Augsburg, Germany)

Naval Concepcion

(Universidad de Navarra, Spain)

Németh András

(Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)

Orefice Paolo

(Università degli Studi di Firenze)

Pintassilgo Joaquim

(Universidade de Lisboa, Portugal)

Pinto Minerva Franca

(Università degli Studi di Foggia)

Pozo Llorente Teresa

(Universidad de Granada, Spain)

Priem Karin

(Université du Luxembourg)

Refrigeri Giuseppe

(Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)

Rita Casale

(Bergische Universität Wuppertal, Germany)

Roig Vila L. Rosabel

(Universidad de Alicante, Spain)

Santelli Beccegato Luisa

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Sobe Noah

(Loyola University Chicago, USA)

Susi Francesco

(Università degli Studi di Roma Tre)

Trebisacce Giuseppe

(Università della Calabria)

Ulivieri Simonetta

(Università degli Studi di Firenze)

Vidal Diana

(Universidad de São Paulo, Brazil)

Vinatier Isabelle

(Université de Nantes, France)

Zanniello Giuseppe

(Università degli Studi di Palermo)

Curatori del n. 2 – 2019 - Sezione Monografica

PAOLO CALIDONI, LILIANA DOZZA, MASSIMILIANO FIORUCCI, BRUNELLA SERPE

Editoriale

- 11 PAOLO CALIDONI, LILIANA DOZZA, MASSIMILIANO FIORUCCI, BRUNELLA SERPE

Sezione monografica

- 28 ATTILA HORVÁTH H.
A possible model for the interpretation of informal learning | Un modello possibile per l'interpretazione dell'apprendimento informale
- 49 SEGUNDO MOYANO MANGAS
Notes about lifelong learning in Social Education in Spain | Note sul *lifelong learning* nell'Educazione Sociale in Spagna
- 63 BARRY HAKE
Learning landscapes in Europe: Historical perspectives on organised adult learning 1500-1914 | Panorami dell'apprendimento in Europa: prospettive storiche sull'organizzazione dell'educazione degli adulti 1500-1914
- 79 BARRY HAKE
Learning landscapes in Europe: Historical perspectives on organised adult learning 1917-1939 | Panorami dell'apprendimento in Europa: prospettive storiche sull'organizzazione dell'educazione degli adulti 1917-1939
- 97 ANNA MARIA COLACI
Scuole popolari e Scuole Serali: la formazione degli adulti nei primi anni del '900 in Terra d'Otranto | Adult learning and evening classes: adult education in the early 1900s in the Terra d'Otranto
- 114 EDOARDO PUGLIELLI
Educazione degli adulti e globalizzazione: la critica pedagogica di Ettore Gelpi | Adult Education and Globalization: Ettore Gelpi's pedagogical critique
- 126 LUISA PANDOLFI
Vivere l'età adulta dopo l'esperienza della comunità per minori. L'associazionismo tra *care leavers* come educazione permanente | Living adulthood after the experience of residential care. Associations of care leavers as a lifelong education
- 140 MONICA GUERRA / ELENA LUCIANO
Costruire competenze adulte formandosi intorno a competenze bambine: un percorso di formazione | Developing adult competences by building on children's competences: a training path
- 155 MATTEO CORNACCHIA / GINA CHIANESE / ELISABETTA MADRIZ
Generation in Interaction: a model for an intergenerational learning centre | *Generation in Interaction*: un modello per un centro d'apprendimento intergenerazionale

- 168 **MASSIMILIANO COSTA / DANIELE MORSELLI**
An enterprising capability for the development of agency in adults: results from a European Erasmus Plus project | L'imprenditività per lo sviluppo in chiave capacitativa dell'agentività negli adulti. Risultati di un progetto europeo Erasmus Plus
- 184 **ANTONELLA POCE**
Promozione dell'alfabetizzazione digitale in contesti educativi delle Industrie Creative: una revisione sistematica della letteratura dal progetto DigiCulture | Information and data literacy skills development in Creative Industries Adult Education: the DigiCulture project
- 202 **DANIELA DATO**
Nuove adultità nei contesti organizzativi tra benessere e qualità della vita professionale | A new concept of adulthood through organisational well-being and quality of professional life
- 217 **SERGIO TRAMMA**
Il tempo e la società dell'apprendimento permanente: opportunità, contraddizioni e nuove forme di emarginazione | The time and society of lifelong learning: opportunities, contradictions and new forms of marginalisation
- 230 **BARBARA GROSS / SUSANNE SCHUMACHER**
Digital media consumption and fake news as a challenge to lifelong learning | Utilizzo dei media digitali e *fake news* come sfida per l'educazione permanente
- 242 **MANUELA LADOGANA**
Ripensare la categoria degli over-65. I "nuovi" adulti di oggi | Rethinking the category of over-65: the "new" adults of today
- 257 **SILVIA NANNI**
Le "fonti" di una pedagogia penitenziaria per la formazione dell'educatore in carcere | The "sources" of a penitentiary pedagogy for the education of the prison educator
- 271 **ROBERTA PIAZZA**
Apprendere e disapprendere nelle *Smart city*: l'impatto e le sfide delle nuove tecnologie digitali sull'apprendimento degli adulti | Learning and unlearning in Smart Cities: the impact and challenges of new digital technologies in adult learning processes
- 285 **MANUELA FABBRI**
La competenza di cittadinanza digitale come dimensione irrinunciabile per una *Lifelong-Lifewide-Lifedeep Education* | Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedeep Education

Miscellanea

- 300 **LUCA ODINI**
Dio, la natura e l'uomo: l'educazione secondo Fröbel tra unità e volontà | Fröbel's concept of education: God, man's free will and unity in nature

- 315 **PAOLO ALFIERI**
Education and football in the parish oratories of Milan (1944-1968) | Educazione e calcio negli oratori milanesi (1944-1968)
- 328 **GABRIELLA D'APRILE**
Libertà e apprendimento come *desiderio di vita*. In dialogo con Raffaele Laporta | Freedom and learning as a thirst for life: a "dialogue" with Raffaele Laporta
- 342 **RENATA VIGANÒ**
Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte | The relationship between research and educational practice as an object of research and commitment. International scientific contributions and open questions
- 355 **FABRIZIO PIZZI**
I minori migranti e il fenomeno della tratta | Migrant children and the phenomenon of trafficking
- 369 **STEFANO PASTA**
Conversazioni via social network con giovani autori di performances d'odio | Social network conversations with young online authors of hate speech
- 384 **FRANCESCA OGGIONI**
L'educazione in carcere, tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali | Education in prison: the intertwining of constitutional principles, educational intentionality and informal dimensions

Recensioni

- 395 **FRANCO CAMBI**
SIMONETTA POLENGHI
ANDREA BOBBIO
CLAUDIO PIGNALBERI
PAOLO SORZIO

L'educazione in carcere, tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali

Education in prison: the intertwining of constitutional principles, educational intentionality and informal dimensions

Francesca Oggionni

Assistant Professor of Education | Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” | University of Milano-Bicocca (Italy) | francesca.oggionni@unimib.it

abstract

Prison is a complex educational context. According to constitutional principles, the custodial sentence is intended to re-educate the convicted person (article 27), through actions aimed at developing a critical conscience and social rehabilitation. The educational agreement as a treaty is focused on the responsibility of the subject, encouraging him/her to go beyond the efforts demanded by the deprivation of freedom, in order to recover his/her autonomy and self-determination in the development of future projects. However, the curtailment of rights of people forced to live in a context that struggles to protect human dignity and personal fragilities activates processes of “prisonization” and compliance with prison subcultures. Education in prison, therefore, comprises different levels which are worthy of analysis, paying particular attention to informal educational dimensions.

Keywords: prison, educational programs, prisonization, prison subculture, informal education

Il carcere è un contesto educativo complesso. Secondo i principi costituzionali la pena detentiva tende alla rieducazione del condannato (art. 27), attraverso azioni volte allo sviluppo di una coscienza critica e al reinserimento sociale. Il patto educativo trattamentale pone al centro la responsabilizzazione del soggetto, spingendolo ad andare oltre la fatica della privazione della libertà, per recuperare la propria autonomia e autodeterminazione nella costruzione di progettualità future. La compressione dei diritti e la convivenza forzata – in un contesto che fatica a tutelare dignità e fragilità personali – attivano però processi di prigionizzazione e adesione alle subculture carcerarie. L'educazione in carcere, dunque, si articola su diversi livelli, che meritano d'essere analizzati prestando particolare attenzione alle dimensioni educative informali.

Parole chiave: carcere, trattamento, prigionizzazione, subcultura carceraria, educazione informale

1. All'origine della complessità: ambivalenze e ambiguità prospettiche

Il carcere è uno spazio-tempo multidimensionale, in cui i diversi piani dell'intenzionalità, dell'azione e dell'esperienza educativa si intersecano secondo configurazioni non prive di squilibri e incongruenze tra i principi e le pratiche. L'analisi pedagogica delle attuali modalità di applicazione delle misure privative e limitative della libertà¹, infatti, ne mette in luce innanzitutto i limiti relativi alla finalità rieducativa della pena sancita dalla Costituzione (art. 27), al rispetto della dignità e dei diritti delle persone detenute, alle condizioni che concorrono al mantenimento di una “distanza tra gli obiettivi di tipo pedagogico, che fanno riferimento a dimensioni dinamiche ed emancipative, e la pratica gestionale, fondata su metodi che tendono a mantenere l'ordine e la disciplina in un contesto coattivo ed afflittivo” (Crispiani, 2010, p. 6).

Le dinamiche interne all'istituzione carceraria (informalmente educative, accanto allo specifico mandato normativo) nonché i processi e le ricadute educative dell'esperienza detentiva sulle traiettorie di vita di soggetti adulti (Oggionni, 2019a), se analizzate pedagogicamente, sollecitano molteplici interrogativi, innanzitutto, in merito alle funzioni e ai significati culturali e sociali attribuiti alla detenzione e alla pena. Essi sono una delle espressioni del grado di democrazia delle società, nella concatenazione di molteplici fattori favorenti/ostacolanti la costruzione condivisa di patti di cittadinanza (Lentini, 2010)².

I margini educativi in cui s'inscrive l'esperienza detentiva rimandano, innanzitutto, alle teorie retributive e della difesa sociale (Vianello, 2017). I limiti del principio retributivo – che fa perno su un'idea di pena proporzionale alla gravità del danno recato nonché certa, in modo da fungere da deterrente nei confronti di soggetti razionali, in grado di collocare le proprie decisioni comportamentali all'interno di un sistema di vincoli-sanzioni attraverso un calcolo rischi-benefici – sono desumibili dal “consistente numero di reati mai scoperti e/o mai denunciati, noto come

1 In questa sede, si prende in esame la detenzione adulta, in riferimento al contesto nazionale (cfr. www.antigone.it); una prospettiva internazionale è offerta dall'European Prison Observatory (www.prisonobservatory.org).

2 Cfr. Lentini (2010) per un'attenta lettura della storia sociale della pena, funzionale alla comprensione della correlazione tra le sue diverse forme e funzioni e i processi di civilizzazione e democratizzazione.

numero oscuro della criminalità” (ivi, p. 45): esso dimostra che le ampie possibilità di sfuggire all’azione afflittiva istituzionale riescono a contro-bilanciare il rischio di incorrervi, producendo come effetto educativo l’annullamento della funzione deterrente. In questa torsione, si ravvisa un fallimento educativo.

Non sono, inoltre, da sottovalutare gli effetti prodotti dalle paure diffuse che creano una associazione automatica tra reato e sofferenza (Ogionni, 2019b) senza riconoscere il confine tra pene “giuste” e pene “meritate”, tra giustizia e vendetta. La prima è equilibrata e orientata alla responsabilizzazione dei soggetti che hanno commesso un reato; la seconda è sbilanciata verso compensazioni afflittive, spesso inutili e lesive della dignità.

I principi costituzionali invitano a spingersi oltre le istanze custodialistiche, nell’adozione di una prospettiva emancipativa³ e risocializzante, secondo cui “le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono *tendere* alla rieducazione del condannato” (art. 27), attraverso azioni volte allo sviluppo di una coscienza critica. In questo solco si inseriscono le “Norme sull’ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà” (Legge 354/1975⁴) che specificano:

Il trattamento penitenziario deve essere conforme ad *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. [...] 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 se-

- 3 Cfr. Benelli (2012) per il riconoscimento del ruolo dell’Educazione degli adulti e della Pedagogia dell’emancipazione (Paolo Freire e Danilo Dolci) nei luoghi di reclusione.
- 4 “La centralità del momento educativo nel trattamento penitenziario, affermatasi in Italia nel corso del secondo Novecento [è da leggersi come] risultato di un’evoluzione legislativa che trova le proprie origini nelle idee del movimento riformista settecentesco” (Lentini, 2010, p. 157) e vede nella riforma del 1975 la definizione di un corpus normativo ispirato a una concezione rieducativa della pena, volta a indebolire la prospettiva meramente punitiva e di difesa sociale (Calaprice, 2010b).

condo un criterio di *individualizzazione* in rapporto alle specifiche condizioni dei soggetti (Art. 1).

L'ordinamento giuridico garantisce dunque il rispetto della dignità e la tutela dei bisogni di socialità delle persone detenute, quali diritti inviolabili. Tuttavia il passaggio dalle logiche retributive alla prospettiva rieducativa (De Vito, 2009) risulta ancora incompiuto, complice un pregiudizievole postulato che mette in relazione diretta l'afflittività della pena e il contenimento della criminalità. Esso permane in quel clima diffuso d'insicurezza alimentato da un discorso pubblico e politico che, dando centralità al concetto di "securitizzazione" (Bauman, 2016, p. 27), ha prodotto come risvolti educativi la costruzione di un fuorviante sentire comune in merito alle questioni chiave della sicurezza sociale e la dilatazione della distanza del pensare collettivo dalla prospettiva risocializzante della pena, rendendo fragili le basi di un contratto sociale di convivenza civile.

L'esperienza della detenzione crea una frattura e introduce una distorsione nelle traiettorie di vita delle persone recluse, nonché di quelle facenti parte della loro rete relazionale prossimale, interferendo con il processo di sviluppo di legami sociali. Il carcere modifica i tratti identitari, rischiando di diventare un "non-luogo dell'educazione in quanto l'identità agita è provvisoria, sia a livello fisico [...] sia a livello psicologico, dove i soggetti rimangono comunque anonimi, isolati e sospesi in una terra di confine" (Benelli, 2012, p. 12) in cui progressivamente si sgretola l'immagine di sé riconosciuta all'interno del tessuto sociale di appartenenza, mentre si consuma la frammentazione spersonalizzante degli scambi sociali. Il portato di svalutazione, sofferenza e rabbia insito nell'esperienza detentiva, peraltro, tende a indurre l'acquisizione di un atteggiamento vittimistico asfittico – spesso rivendicativo nei confronti del sistema penitenziario – che non permette di entrare facilmente in sintonia con un trattamento rieducativo che fa leva sulla necessità di assumere una postura introspettiva, responsabile e progettuale.

2. Transiti identitari e subculture

L'esperienza carceraria mette alla prova l'identità adulta (Oggionni, 2019a), sottoposta a una pressione alla dipendenza, all'adattamento, all'omologazione, all'esecutività e all'infantilizzazione che è al limite dell'umiliazione" (Lizzola, 2013, p. 37), che la costringe a confrontarsi con l'instabilità e l'indeterminatezza.

I tratti di problematicità del processo di istituzionalizzazione che riguarda la popolazione detenuta maschile e femminile rimandano all'analisi, tuttora attuale, compiuta da Goffman negli anni Sessanta. L'esperienza carceraria incrina "uno degli assetti sociali fondamentali nella società moderna [in cui] l'uomo tende a dormire, a divertirsi e a lavorare in luoghi diversi, con compagni diversi, sotto diverse autorità e senza alcuno schema razionale di carattere globale" (2003b, p. 35). La permanenza all'interno di un'istituzione totale comporta invece la "rottura delle barriere che abitualmente separano queste tre sfere della vita" (*ibidem*), che vengono a sovrapporsi in un unico luogo, in cui si condivide la quotidianità con persone non scelte, attenendosi a un sistema di norme e di comportamenti imposto da un'autorità che ammette ridotti margini di negoziazione.

L'esperienza di spoliazione e sradicamento, vissuta in un contesto autoritario, in cui la persona detenuta è indotta a interiorizzare l'accettazione di un ruolo inferiore, come effetto educativo stimola lo sviluppo di spiccate capacità di adattamento correlate al fenomeno della "prigionizzazione [nella] assunzione in grado maggiore o minore del folklore, dei modi di vita, dei costumi e della cultura generale del penitenziario" (Clemmer, 2004, p. 211).

Anziché ridursi, alcune vulnerabilità personali (manifeste o latenti) rischiano di acutizzarsi e diventa faticoso riconoscersi come soggetto adulto perché messo in scacco da una contraddizione tangibile: il patto trattamentale sollecita l'assunzione di responsabilità personali e sociali – ritenendole tratti tipici della maturità adulta – da agire però all'interno di un contesto in cui risultano essere capillari pratiche di infantilizzazione e compressione degli spazi di autodeterminazione. All'interno di un meccanismo procedurale di assoggettamento, in cui i piani formali e informali dell'educazione dichiarata ed esperita sono spesso di segno opposto, si sviluppa un processo di "disculturazione", per cui la "mancanza di 'allenamento' rende [il soggetto detenuto] incapace – temporaneamente – di maneggiare alcune situazioni tipiche della vita quotidiana del mondo esterno, se e quando egli vi faccia ritorno" (Goffman, 2003b, p. 43). Aumentando la distanza materiale e simbolica tra dentro e fuori, diminuisce la capacità di mantenere un rapporto equilibrato tra i due mondi, tra le proprie narrazioni e appartenenze, che rischiano di piegarsi alla contingenza detentiva.

"L'identità è in primo luogo una questione di simboli, e anche di appartenenze" (Maalouf, 2005, p. 112), che vengono ricercate anche all'interno di un contesto ristretto che esercita un potere assoluto, in termini

di privazione della libertà, beni e servizi quotidiani, relazioni affettive eterosessuali, autonomia e indipendenza. Come processo e risultato educativo, tendono a svilupparsi strategie funzionali di ordine comunicativo, comportamentale e relazionale, che sostanziano una subcultura carceraria, a cui i soggetti aderiscono in modo differenziato a seconda della propria personalità e storia pregressa, dell'età anagrafica e del tempo detentivo ecc. Vengono assunte posture differenti: dalla sottomissione alla difesa di una condizione di neutralità (e apparente indifferenza), alla costruzione di uno status riconosciuto (Sykes, 2004). Al principio di sorveglianza si reagisce sviluppando diverse modalità di conformazione e adattamento oppure di rifiuto e resistenza, a seconda dei valori e dei riferimenti normativi fatti propri dai detenuti nonché delle modalità con cui l'esperienza detentiva s'inserisce nelle singole traiettorie biografiche. Soggetti alla prima detenzione, che hanno infranto la legge solo per il realizzarsi di specifiche circostanze pressoché irripetibili vedono la propria collocazione all'interno del perimetro e della cultura carceraria in modo diverso rispetto a soggetti dai numerosi precedenti penali per i quali l'arresto rappresenta una "porta girevole dal territorio al carcere" (Baccaro, Mosconi, 2003, p. 120). I primi vivono un radicale spiazzamento e faticano a vedersi parte della popolazione detentiva, aderiscono ai principi del rispetto, dell'onore e dell'omertà più per paura che per reale senso di appartenenza a un gruppo. I secondi hanno imparato a riorganizzare la propria vita attorno a periodi di detenzione vissuti come inevitabili e persino rassicuranti poiché ne ricavano tutele e stabilità che spesso non ritrovano in un'esistenza sociale, economica o familiare incerta e precaria. Leggere il significato pedagogico di queste differenze permette agli operatori penitenziari di comprendere i comportamenti delle persone recluse e di strutturare proposte educative coerenti.

In quanto espressione delle proprie appartenenze nell'intreccio tra diversi vissuti e prefigurazioni, la subcultura carceraria può dunque comporsi di molteplici subculture:

la *subcultura criminale*, nel cui contesto il carcere rappresenta una tappa obbligata, importata sostanzialmente immutata dall'esterno, all'interno della quale vigono gerarchie e relazioni di rispetto, improntate alla lealtà e alla solidarietà tra i membri; la *subcultura detentiva*, maggiormente orientata alle strategie di sopravvivenza all'interno dell'istituzione, che valorizza comportamenti utilitaristici e strategici e misura lo status sui risultati raggiunti senza dare

particolare valore a codici di lealtà e solidarietà; la *subcultura legittima* che, in opposizione alle due subculture precedenti, non accetta i valori della solidarietà criminale né il comportamento strategico e utilitaristico [ma] riconosce come propri i valori ufficiali della società legittima (Vianello, 2012, pp. 74-75).

Questi tre posizionamenti tra legalità e illegalità (Tramma, 2012), letti dal punto di vista educativo ed esistenziale, danno corpo a identità e appartenenze funzionali al contesto, ma stereotipate, vincolate, limitate, eterodirette, inautentiche.

Riportano, inoltre, l'attenzione pedagogica al significato rieducativo della pena che, per essere orientata al reinserimento sociale, deve necessariamente allargare lo sguardo dal carcere al territorio, luogo d'origine delle persone detenute, con cui mantengono rapporti e a cui faranno ritorno. Prestare attenzione a quell'educazione informale che percorre l'istituzione stessa e la pone in relazione con il mondo, mette in luce i limiti della costruzione di un "mondo atomizzato" (Clemmer, in Santoro, 2004, p. 205), che rischia di far perdere alle persone recluse la possibilità di riconoscersi (ed essere riconosciute) parte di identità collettive. I processi di apprendimento adattativo (e strumentalmente individualistico) al contesto detentivo attuati dai ristretti e gli alti tassi di recidiva dimostrano che "un carcere avulso ed escluso dalla città che lo contiene favorisce la perdita di senso dell'intero sistema" (Castellano, 2006, p. 76).

3. (Ri)strutturare le progettualità esistenziali

L'ottica educativa progettuale del sistema penitenziario⁵ può prender forma solo attraverso "un percorso pedagogico che permetta una reale dilatazione del campo di esperienza⁶, [operando] alla costruzione di condi-

5 Introdotta dalla Circolare del 9.10.2003, n. 3593/6043, "Le aree educative degli Istituti" e declinata secondo i tre livelli della pianificazione (Direzione dell'Istituto), dell'organizzazione, gestione e del coordinamento operativo (Area educativa), del trattamento individualizzato (Educatore – GOT – equipe).

6 Si rimanda a Calaprice (2010b) per una riflessione in merito alla finalità rieducativa delle pene: "Cosa si deve intendere per rieducazione? [...] da una prospettiva pedagogica, rieducare non deve significare educare di nuovo o ripetere l'educazione già ricevuta, [ma piuttosto] aiutare i soggetti a ritrovare in sé stessi le ragioni per cui è

zioni tali che possano provocare nel soggetto un ripensamento sul mondo e sulla propria collocazione in esso” (Mancaniello, 2017, pp. 372). Il processo di (ri)strutturazione identitaria richiede di ripartire da sé e dalle esperienze apicali della vita (Demetrio, 1994), assumendo responsabilità ponderate e ridefinendo obiettivi di breve, medio e lungo periodo, a partire dalla partecipazione ad attività trattamentali volte a segnare un passaggio significativo di ordine pedagogico-esistenziale.

La sottoscrizione di un “patto trattamentale, non implicito ma consapevole e dichiarato” (Circ. n. 3593/6043) diviene, pertanto, uno spazio decisionale negoziato, in cui ogni soggetto detenuto ha la possibilità di recuperare la propria autonomia e autodeterminazione. L’apertura di prospettive di cambiamento intenzionalmente scelte prende avvio dall’esplicitazione della volontà “di riscrivere una solidarietà necessaria con dei valori socialmente accettabili, di ricostruire il patto di cittadinanza rotto con la commissione del reato” (*ibidem*), nell’assunzione di un ruolo attivo nell’individuazione dei fattori di protezione e delle attività funzionali alla propria riabilitazione sociale. In questa cornice di significato si colloca il modello detentivo della vigilanza dinamica – di cui la II Casa di Reclusione di Milano-Bollate è un esempio efficace – che, in coerenza con il principio secondo cui la vita detentiva debba essere quanto più assimilabile alla vita condotta dalla comunità esterna, propone un ampliamento dei tempi e degli spazi di movimento e socializzazione dei soggetti reclusi. Il richiamo alla responsabilizzazione è correlato ad alcuni snodi esistenziali, “avvalendosi principalmente dell’istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia” (Legge 354/1975, art. 15).

Senza sottovalutarne la valenza strumentale dell’adesione al patto trattamentale – nella consapevolezza che il sistema delle premialità può ridurre il tempo della detenzione – il GOT (Gruppo Osservazione e Trattamento) sofferma l’attenzione sulle motivazioni, sulla tenuta e sulla (ri)significazione delle condotte, sviluppando un’azione rieducativa in termini di accompagnamento e sostegno, ma anche di valutazione. Essa accentua l’ambivalenza nei confronti di un’asimmetria di ruolo che viene

doveroso e opportuno rispettare le leggi infrante” (p. 103). Pertanto, “il significato di rieducazione [...] ha una portata più ampia del concetto di reinserimento sociale” (p. 104).

spesso riletta in termini di potere e discrezionalità, andando a condizionare la qualità delle relazioni, che non sono mai neutre, mai pienamente “autentiche”.

Sul significato di ogni scelta incidono, dunque, aspettative intrinseche ed estrinseche, ma anche la durata della pena e le prefigurazioni (e possibilità reali) di ritorno a un contesto relazionale e territoriale extramurario. Le progettualità relative al reinserimento sociale, infatti, sono legate a doppio filo alla data di scarcerazione; più essa è collocata in là nel tempo, più i soggetti tendono a percepirsi in un presente dilatato che assottiglia l'esperienza della detenzione, creando una sorta di immobilità. Alcuni detenuti se ne sottraggono, avvalendosi del diritto allo studio per superare barriere linguistiche e culturali o per innalzare il proprio livello di scolarizzazione. Per molti i percorsi di formazione tecnico-professionale rappresentano una possibilità di riscatto e reinserimento sociale, che però rischia d'essere disattesa dal momento che le proposte formative non sempre si mostrano in linea con le esigenze mutevoli del mercato del lavoro, mentre spesso derivano da contingenze organizzative d'istituto, vincolate alla disponibilità di risorse e strutture. Nonostante il legame tra percorsi formativi e prefigurazioni professionali si dimostri debole, in carcere è viceversa consolidata l'articolazione di numerose proposte culturali e ricreative, artistiche ed espressive a cui i soggetti reclusi sono sollecitati ad aderire, come l'accesso alla biblioteca (Benelli, Del Gobbo, 2016), l'attivazione di corsi tenuti da volontari, l'organizzazione di attività sportive, musicali e teatrali. Il valore educativo di queste esperienze formative e socializzanti – in particolare, della pratica della scrittura e del confronto con la letteratura – consiste nell'apertura di “spazi interiori di libertà e di cura di sé” (Benelli, 2010, p. 121), che possono favorire processi di analisi introspettiva. Il teatro, inoltre, nell'incontro con il pubblico, riporta alla presenza e al confronto con altri volti e sguardi, nei quali si ricerca un riconoscimento (Striano, 2016).

Gli ambiti in cui, comunque, maggiormente un soggetto adulto si sente socialmente riconosciuto e realizzato sono il lavoro e le relazioni familiari e affettive. Su entrambi perdurano forti limitazioni e criticità, dovute a un sistema che tende a cristallizzare il presente e opera una sorta di annullamento del valore delle esperienze antecedenti la carcerazione. Le competenze professionali pregresse, infatti, raramente possono essere impiegate all'interno del carcere, inducendo una svalorizzazione identitaria destabilizzante.

In carcere il lavoro permette di sostenere le spese quotidiane; è vissuto come uno spazio in cui esercitare ed acquisire competenze; è spesso rivendicato come la promessa mancata di un'istituzione che non adempie pienamente alla propria funzione di reinserimento sociale poiché non riesce a crearne davvero le condizioni. Nei fatti, le mansioni lavorative intramurarie sono scarsamente qualificate; a causa della scarsità di risorse, l'assegnazione di incarichi alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria può avvenire solo a rotazione; le retribuzioni non sono equiparate a quelle esterne; la possibilità di tessere rapporti con imprese del territorio talvolta si scontra con difficoltà di ordine organizzativo e sindacale.

Resta comunque aperta una questione di significato: "il tema del lavoro è di grande importanza nel contesto carcerario ma, forse, ad oggi, non è ancora ben chiaro se lo stesso sia inteso dall'utenza come una gratificazione, un obbligo o un diritto" (Lacatena e Lamarca, 2017, p. 133).

Le criticità relative alla formazione e al lavoro e il manchevole rapporto con il territorio, specie nel delicato momento della scarcerazione, sono sintomi evidenti dei limiti strutturali e culturali a cui soggiace il sistema penitenziario.

Essi riguardano anche le complessità della sfera delle relazioni interpersonali. L'ambivalenza del vivere in uno stato di isolamento e, al contempo, di convivenza forzata incide sulle percezioni e attribuzioni di valore alle relazioni intersoggettive: tendono a prevalere sentimenti di diffidenza, ostilità e minaccia nei confronti delle persone con cui si condivide la quotidianità, mentre si rivaluta (e spesso si idealizza) il senso del legame con la famiglia, il/la partner e gli amici.

La difficoltà di curare i legami familiari e conservare le relazioni affettive rappresenta la dimensione più dolorosa dell'esperienza detentiva, nella consapevolezza che la compressione dei diritti non riguarda esclusivamente i soggetti reclusi, ma ha effetti educativi anche sulla loro rete familiare e relazionale di riferimento, che deve sottostare – divenendone vittima secondaria – alla contingenza normata di tempi, luoghi, colloqui, visite e permessi, nella sospensione di progettualità personali. Il mantenimento delle relazioni familiari avrebbe bisogno di tempo, vicinanza e intimità; la frequente de-territorializzazione della pena, lo scarso ricorso alle misure alternative, la necessità di svolgere colloqui sottoposti a controllo visivo e/o auditivo del personale di sorveglianza, invero, non consentono un'espressione naturale dell'affettività. I rapporti di coppia ne risentono. Particolarmente delicata risulta essere la questione della sessua-

lità: nonostante sia “impensabile sostenere l’astrazione di una sessualità sospesa per il solo fatto di essere ristretti” (ivi, p. 168), essa è tuttora gestita come un tabù. Questa miopia normativa – che sottovaluta le ripercussioni di ordine esistenziale e sociale prima ancora che sanitario – introduce nella vita delle persone recluse uno sdoppiamento: la logica compensatoria ammette la possibilità di “contemplare una sorta di temporanea omosessualità imposta (e scelta) dalla ristrettezza del contesto” (ibidem). Essa viene vissuta in modo nettamente diverso da uomini e donne: l’ambiente femminile ammette l’esistenza di momenti di pratica omosessuale con maggior naturalezza rispetto all’ambiente maschile, che lo osteggia e stigmatizza pubblicamente, mentre è noto che l’autoerotismo e la circolazione di materiali pornografici si affiancano a una pratica sessuale sommersa ampiamente diffusa, che molto spesso degenera in atti violenti (Decembrotto, 2013).

La detenzione produce, dunque, molteplici effetti disumanizzanti che la prospettiva pedagogica sottesa alle norme e agli interventi educativi può controbilanciare riconoscendo nelle relazioni familiari e interpersonali il mediatore di un rispecchiamento sociale e affettivo essenziale per indurre “l’effetto di deistituzionalizzazione, ossia di cancellazione dell’etichetta di recluso” (Lacatena e Lamarca, 2017, p. 163). Esso è funzionale non solo per una futura riabilitazione sociale, ma per “passare da una identità monolitica, rigida e autoreferenziale, a un’identità plurale, capace di ripensarsi criticamente” (Musi, 2017, p. 159) in un nuovo orizzonte di possibilità esistenziali.

4. La prospettiva di una controtendenza culturale

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.

La popolazione carceraria sta cambiando, complice la tendenza politica a scegliere la reclusione come risposta ai problemi di disuguaglianza sociale, per cui il carcere diviene l’“ultima stanza” (Buffa, 2010) in cui raccogliere “vite di scarto” e storie di povertà educativa.

Al fine d’individuare strategie educative il più possibile coerenti ed ef-

ficaci – in linea con gli orientamenti suggeriti dal Comitato Stati Generali sull'Esecuzione Penale (2016) – è tempo di dedicare attenzione pedagogica alle questioni relative alla salute, al genere, alle migrazioni, all'esecuzione esterna e alla fase post-penitenziaria. La complessità del mandato costituzionale richiede, inoltre, una solida formazione dei funzionari della professionalità giuridico-pedagogica (Benelli, Mancaniello, 2014) e degli agenti di Polizia penitenziaria.

Ma la legittimazione costituzionale di un pensiero pedagogicamente fondato sulle finalità educative delle pene non può intendersi come circoscritto all'interno del perimetro del carcere. Piuttosto, dovrebbe spingersi sulla soglia del carcere, riconnettendolo con il mondo esterno, e ricercando tra le norme (che definiscono un sistema di vincoli e possibilità concrete) l'apertura di spazi di azione e progettazione educativa, in grado di imprimere una controtendenza di ordine culturale.

Lo scenario sociale contemporaneo e il clima educativo diffuso (Tramma, 2015) riflettono la mancanza di un pensiero critico sul carcere. Non se ne ricerca il senso, ma l'impatto emotivo.

Le contraddizioni esistenti tra i principi costituzionali e le ricadute educative dell'esperienza detentiva, pertanto, finiscono col sostenere – anziché ridurre e contrastare – continuità problematiche con i climi culturali ampiamente diffusi all'esterno del carcere, in cui le logiche securitarie prevalgono su un pensiero (soprattutto politico) rivolto alla costruzione di un tessuto sociale in cui trovino espressione e garanzia il rispetto della dignità e i diritti di cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Antigone (ed.) (2018). *Un anno in carcere. XIV Rapporto sulle condizioni di detenzioni*. In www.antigone.it.
- Baccaro L., Mosconi G. (2003). Il girone dei dannati: ovvero il fenomeno della recidiva. *Dei delitti e delle pene*, X (1-2-3): 117-144.
- Bauman Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Bari: Laterza.
- Benelli C. (2010). Carcere e inclusione sociale. In M. Striano, *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (pp. 112-136). Milano: FrancoAngeli.
- Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2016). *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pisa: Pacini.

- Benelli C., 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. *LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 23: 1-14.
- Buffa P. (2010). Perdere i vinti è perdere noi stessi. Se il carcere denuncia il ricorso alle (troppe) discariche sociali. *Animazione sociale*, 247 (9): 3-14.
- Buffa P. (2015). *Umanizzare il carcere*. Roma: Laurus Robuffo.
- Calaprince S. (2010a). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Calaprince S. (2010b). La pedagogia penitenziaria, l'educatore e il coordinatore pedagogico. In P. Crispiani (ed.), *Pedagogia giuridica* (pp. 98-115). Bergamo: Junior.
- Castellano L. (2006). La teoria dei vasi comunicanti: carcere e territorio. In *Communitas*, 7: 69-76.
- Castellano L., Stasio D. (2009). *Diritti e castighi. Storie di umanità cancellata in carcere*. Milano: Il Saggiatore.
- Clemmer, D. (1941). La comunità carceraria. In E. Santoro (2004), *Carcere e società liberale* (pp. 210-225). Torino: Giappichelli.
- Comitato Stati Generali sull'Esecuzione Penale (2016). *Documento finale*. Roma: Ministero della Giustizia.
- Cornacchia M., Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano: Unicopli.
- Crispiani P. (ed.) (2010). *Pedagogia giuridica*. Bergamo: Junior.
- De Vito C.G. (2009). *Camosci e girachiavi. Storia del carcere in Italia*. Bari: Laterza.
- Decembrotto L. (2013). Ricerca fenomenologica dell'identità e della pratica sessuale in ambito detentivo. *Studium Educationis*, 3: 49-60.
- Demetrio D. (1994). *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*. Roma: Carocci.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Goffman E. (2003a). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Biblioteca Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1961).
- Goffman E. (2003b). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre corte (Ed. orig. pubblicata 1963).
- Lacatena A.P., Lamarca G. (2017). *Reclusi. Il carcere raccontato alle donne e agli uomini liberi*. Roma: Carocci.
- Lentini S. (2010). Il carcere: storia, realtà e problemi. In P. Crispiani (ed.), *Pedagogia giuridica* (pp. 156-185). Bergamo: Junior.
- Lizzola I. (2013). Violenze visibili e invisibili. Prospettive pedagogiche. *Pedagogia Oggi*, 2: 11-49.
- Maalouf A. (2005). *L'identità*. Milano: Bompiani.

- Mancaniello M.R. (2017). La professionalità educativa in ambito penitenziario. L'Educatore e il suo ruolo pedagogico. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 20 (2): 365-374.
- Manconi L., Torrente G. (2003). *La pena e i diritti. Il carcere nella crisi italiana*. Roma: Carocci.
- Marescotti E. (2015). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis.
- Migliori S. (2007). *Carcere, esclusione sociale. Diritto alla formazione*. Roma: Carocci.
- Musi E. (2017). *L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere*. Milano: FrancoAngeli.
- Oggonni F. (2019a). Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria. In M. Cornacchia, S. Tramma (eds.), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 227-243). Roma: Carocci.
- Oggonni F. (2019b). Ambivalenze educative della (in)giusta sofferenza in carcere. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9 (1): 473-488.
- Pirè V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne.
- Santoro E. (2004). *Carcere e società liberale*. Torino: Giappichelli.
- Striano S. (2016). *La tempesta di Sasà*, Milano: Chiarelettere.
- Sykes G.M. (1958). La Società dei detenuti. Studio su un carcere di massima sicurezza. In E. Santoro (2004), *Carcere e società liberale* (pp. 226-248). Torino: Giappichelli.
- Tramma S. (2012). *Legalità illegalità. Il confine pedagogico*. Bari: Laterza.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vianello F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Roma: Carocci.

Riferimenti normativi

- Costituzione della Repubblica Italiana.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354 - Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.
- Legge 10 ottobre 1986, n. 663 (c.d. Gozzini) - Modifiche alla legge sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.
- D.P.R. 30 giugno 2000, n. 230 - Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà.
- Circolare del 9 ottobre 2003, n. 3593/6043 - Le aree educative degli Istituti.
- Circolare del 25 novembre 2011, n. 3594/6044 - Modalità di esecuzione della pena. Un nuovo modello di trattamento che comprenda sicurezza, accoglienza e rieducazione.