

Studies on Adult Learning and Education

– 5 –

Studies on Adult Learning and Education

Direzione

Paolo Federighi (Università di Firenze)
Vanna Boffo (Università di Firenze)

Consiglio scientifico

Gianfranco Bandini (Università di Firenze)
Paul Bélanger (Université du Québec, Montréal)
Pietro Causarano (Università di Firenze)
Giovanna del Gobbo (Università di Firenze)
Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilians Universität Würzburg)
Balázs Nemeth (Pécsi Tudományegyetem – University of Pécs)
Petr Novotny (Masarykova Univerzita, Brno)
Ekkehard Nuißl von Rein (Technische Universität Kaiserslautern)
Aleksandra Pejatovic (Univerzitet u Beogradu)
Simona Sava (Universitatea de Vest din Timișoara)
Maria Slowey (Dublin City University)
Francesca Torlone (Università di Firenze)

Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti

a cura di
FRANCESCA TORLONE

con contributi di
Stefania Basilisco, Paul Belangér, Daniele Bertusi, Alessandra
Bormioli, Carmelo Cantone, Xenofon Chalatsis, Bruno Cherchi,
Rosa Cirone, Giovanna Del Gobbo, Marina Di Crescenzo,
Liberata Di Lorenzo, Paolo Federighi, Rita Gaeta, Francesca
Leporatti, Rosy Nardone, Fabio Nieddu, Franco Pettinelli, Tiziana
Romanelli, Luca Santoni, Marinella Scocco, Alessandro Togoli,
Antonio Vallini

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2016

Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti / a cura di Francesca Torlone ; con contributi di Stefania Basilisco, Paul Belang er, Daniele Bertusi, Alessandra Bormioli, Carmelo Cantone, Xenofon Chalatsis, Bruno Cherchi, Rosa Cirone, Giovanna Del Gobbo, Marina Di Crescenzo, Liberata Di Lorenzo, Paolo Federighi, Rita Gaeta, Francesca Laporatti, Rosy Nardone, Fabio Nieddu, Franco Pettinelli, Tiziana Romanelli, Luca Santoni, Marinella Sclocco, Alessandro Togoli, Antonio Vallini. – Firenze : Firenze University Press, 2016.
(Studies on Adult Learning and Education ; 5)

<http://digital.casalini.it/9788866559269>

ISBN 978-88-6655-925-2 (print)

ISBN 978-88-6655-926-9 (online)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fern andez, Pagina Maestra
Immagine di copertina: Giorgio Pezzi



Il presente progetto   finanziato con il sostegno della Commissione europea all'interno del programma Lifelong Learning-Grundtvig- DG Education and Culture. Questa pubblicazione riflette solo le opinioni dell'autore, e la Commissione non pu  essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Grant Agreement: 539622-LLP-1-2013-1-GR-GRUNDTVIG-GMP PEBBLE-Prison Education: Basic Skills Blended Learning

Project Number - 2013-3257/ 539622-LLP-1-2013-1-GR-Grundtvig-GMP

La ricerca PEBBLE   stata promossa da Ergon Kek (Grecia) e realizzata in collaborazione con: Universit  degli Studi di Firenze - Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia (Italia), EUC-European University of Cyprus (Cipro) IREA-Institutul Rom n de Educa ie a Adul ilo (Romania), Casa Circondariale di Pescara (Italia), Epanodos (Grecia), E-tutor A.E. (Grecia), Istituto Penitenziario Centrale (Cipro), Centrul de Reeducare Buzias (Romania).

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione pi  analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul catalogo on-line della casa editrice (www.fupress.com).

Consiglio editoriale Firenze University Press

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, R. Casalbuoni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, A. Mariani, M. Marini, A. Novelli, M.C. Torricelli, M. Verga, A. Zorzi.

La presente opera   rilasciata nei termini della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>).

CC 2016 Firenze University Press
Universit  degli Studi di Firenze
Firenze University Press
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com
Printed in Italy

SOMMARIO

PREFAZIONE <i>Marinella Sclocco</i>	IX
PRESENTAZIONE <i>Francesca Torlone</i>	XI
IL DIRITTO AL RISARCIMENTO EDUCATIVO DEI DETENUTI <i>Francesca Torlone</i>	XIII
PARTE PRIMA LA DIMENSIONE EDUCATIVA NELLA VITA DETENTIVA	
LEARNING AS GAME-CHANGER IN PRISONERS' LIFESPAN <i>Paul Belangér</i>	3
IL CARCERE COME CITTÀ EDUCATIVA. LA PREVENZIONE EDUCATIVA DEI COMPORTAMENTI CRIMINALI <i>Paolo Federighi</i>	11
L'EDUCAZIONE NON FORMALE IN CARCERE NEL QUADRO DELL'ADULT LEARNING <i>Giovanna Del Gobbo</i>	33
GENITORI E FIGLI SENZA SBARRE: UN PROGETTO DI RICERCA-AZIONE CON I PADRI DETENUTI <i>Rosy Nardone</i>	53
PARTE SECONDA LA DIMENSIONE ISTITUZIONALE DELLA FUNZIONE EDUCATIVA NELL'ESECUZIONE DELLA PENA	
L'ESECUZIONE DELLA PENA DALLA PROSPETTIVA DELLA MAGISTRATURA. SPUNTI DI RIFLESSIONE <i>Bruno Cherchi</i>	71

L'ISTRUZIONE NEL SISTEMA PENITENZIARIO ITALIANO <i>Alessandra Bormioli</i>	77
LA DIMENSIONE REGIONALE NELLE POLITICHE EDUCATIVE E FORMATIVE DEI DETENUTI <i>Carmelo Cantone</i>	83
LA GARANZIA DEL RISPETTO DEI DIRITTI FONDAMENTALI DEI DETENUTI ALL'EDUCAZIONE <i>Fabio Nieddu</i>	87
PARTE TERZA AZIONI EDUCATIVE NEL CONTESTO PENITENZIARIO	
AZIONI EDUCATIVE NEL CONTESTO PENITENZIARIO. CENNI INTRODUTTIVI <i>Francesca Torlone</i>	99
CARCERE, UNIVERSITÀ, DEMOCRAZIA: L'ESPERIENZA DEI POLI UNIVERSITARI PENITENZIARI <i>Antonio Vallini</i>	101
VINCOLI ED OPPORTUNITÀ PER NUOVE PRATICHE EDUCATIVE IN CARCERE <i>Franco Pettinelli</i>	109
LA FORMAZIONE ESPERIENZIALE E ONLINE NEI PROGRAMMI DI TRATTAMENTO DELLA PERSONA DETENUTA <i>Stefania Basilisco</i>	117
LA PIATTAFORMA REGIONALE DI FORMAZIONE A DISTANZA AL SERVIZIO DEGLI ISTITUTI DI PENA. L'ESPERIENZA DEI POLI TRIO NELLA REGIONE TOSCANA <i>Luca Santoni, Tiziana Romanelli</i>	131
I CENTRI PROVINCIALI DI ISTRUZIONE DEGLI ADULTI: PERCORSI DI ISTRUZIONE NEGLI ISTITUTI DI PREVENZIONE E PENA <i>Rita Gaeta</i>	141
16 SBARRE E SPETT-ATTORI. DUE ESPERIENZE DI LABORATORI ESPRESSIVI IN CARCERE <i>Daniele Bertusi</i>	149
LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DI POLIZIA PENITENZIARIA QUALE LEVA PER LA GESTIONE DI INTERVENTI (R)EDUCATIVI EFFICACI <i>Francesca Leporatti, Rosa Cirone</i>	157

LA COSTRUZIONE DI PERCORSI FORMATIVI NELLA CASA CIRCONDARIALE DI PISA <i>Liberata Di Lorenzo</i>	167
L'ESPERIENZA DELLA CASA DI RECLUSIONE DI VOLTERRA: UN MODELLO DIDATTICO <i>Alessandro Togoli</i>	179
LA FORMAZIONE ICT IN CARCERE <i>Marina Di Crescenzo</i>	185
BLENDED LEARNING: PILOT TRAINING SEMINARS IN KORYDALLOS PRISON, ATHENS <i>Xenofon Chalatsis</i>	191
CONTRIBUTO ALLA CONSULTAZIONE PUBBLICA DEGLI STATI GENERALI DELL'ESECUZIONE PENALE	203
NOTE SUGLI AUTORI	205
INDICE DELLE FIGURE	209
INDICE DELLE TABELLE	211

PREFAZIONE

Marinella Sclocco

Assessore Politiche Sociali, Politiche Attive del Lavoro,
Pari Opportunità Regione Abruzzo

Politiche sociali e pari opportunità: il sostegno e l'integrazione nell'Abruzzo inclusivo

Sono consigliere dal 2009, Assessore Regionale dell'Abruzzo dal 2014 e mi occupo di politiche sociali, politiche attive del lavoro e pari opportunità.

Credo che l'Abruzzo sia una regione abbastanza vicina a quelle del sud Italia, per diverse criticità, e che presenti alcune problematiche strutturali, connesse alla competitività ed allo sviluppo del mercato del lavoro, che rendono meno incisiva di quanto sarebbe auspicabile la politica sociale di supporto alle fasce più deboli.

Per scelta personale, successivamente divenuta impegno politico e professionale, ho lavorato per molti anni a stretto contatto con i cittadini più emarginati. La circoscrizione pescarese nella quale sono stata eletta Consigliere di quartiere, dal 1999 al 2006, è quella di un'area provinciale caratterizzata da un'alta presenza di persone di etnia rom, immigrati, alto livello di micro-criminalità, forme diffuse di degrado sociale, assenza o scarsa efficacia di *circuiti* o *mezzi* sociali in grado di contrastare fenomeni di devianza e 'dispersione' delle risorse umane.

I cittadini pescaresi che abitano in questa circoscrizione appartengono alle fasce sociali meno agiate, con molte famiglie vicine alla povertà ed in genere con un numero significativo di lavoratori dotati di meno tutele economico-sociali o di cittadini disoccupati, che faticano per rientrare nel mercato del lavoro e si trovano ai 'margini' di quella che viene considerata una vita mediamente integrata, secondo gli standard condivisi.

In queste aree, che hanno caratteristiche simili nelle diverse regioni italiane, le problematiche endemiche legate alla povertà, all'esclusione sociale, allo sviluppo della micro-criminalità come risposta immediata al disagio personale ed all'assenza di politiche sociali efficaci nella capacità di 'presa in carico' delle persone hanno un forte impatto sulla qualità della vita ed abbassano le aspettative di crescita e di sviluppo personale.

Questo meccanismo, caratterizzato da scarsa efficacia delle agenzie di socializzazione primaria, mancanza di opportunità lavorative, povertà e disagio sociale è stato, di fatto, l'obiettivo prioritario del progetto 'Abruz-

zo Inclusivo' della Direzione Politiche Attive del Lavoro, Formazione ed Istruzione, Politiche Sociali, del P.O. FSE Abruzzo 2007-2013, come tale incluso negli Assi di riferimento principali del Piano di sviluppo¹.

Nell'attuazione di quanto previsto dal Piano di sviluppo, sono stati fatti molti passi avanti nel percorso di inclusione sociale e ritengo che tale strategia qualitativa di 'investimento' debba essere perseguita e portata avanti anche nei prossimi piani di lavoro.

L'approccio integrato alle problematiche sociali ci ha portato infatti a ritenere che ogni questione economico-sociale debba essere letta in un'ottica sistemica che prevede la messa in campo di strategie multi-dirette, che sono finalizzate tuttavia ad un obiettivo centrale: quello di rendere migliore la vita delle persone.

Per fare questo è necessario partire dalla presa in carico del singolo soggetto attraverso la creazione di piani di inclusione e partecipazione individualizzati e quindi rispondenti ai bisogni ed alle possibilità del singolo cittadino e contestualmente attivare dei *circuiti* forti sul territorio che sono in grado di generare meccanismi di inclusione ed integrazione che puntano *verso l'alto*, che rafforzano ed amplificano le capacità del singolo. In questo senso sono fondamentali i servizi sul territorio, a partire dalla scuola ed affiancati a servizi qualitativi più specifici, di supporto al cittadino, come gli *sportelli di ascolto*.

La partecipazione sociale può essere riattivata grazie alla presenza micro-territoriale di organismi efficienti, in grado di rispondere ai bisogni del cittadino e di stimolare i processi di inclusione sociale.

In questo senso credo che anche il carcere sia uno di questi servizi, teso a creare le condizioni migliori perché una persona possa, al termine della pena, ri-avviare un percorso di reinserimento integrato.

È evidente l'assoluta necessità di strutture sociali in grado di includere i soggetti svantaggiati tra cui rientrano gli ex-detentuti; è tuttavia, a mio avviso, altrettanto necessario iniziare tale percorso prima della remissione in libertà e quindi durante l'espiazione della pena in carcere.

Per questo auspico come persona e come politico un carcere che diventi esso stesso *città educativa*, che si attivi laddove sono mancate possibilità precedenti e funzioni come stimolatore di una rinascita personale ad effetto sociale.

¹ Asse n. 2 – Occupabilità. Obiettivo specifico: Attuare politiche del lavoro attive e preventive con particolare attenzione all'integrazione dei migranti nel mercato del lavoro, all'invecchiamento attivo, al lavoro autonomo e all'avvio di imprese. Asse n. 3 – Inclusione sociale. Obiettivo specifico: Sviluppare percorsi di integrazione e migliorare il (re)inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati per combattere ogni forma di discriminazione nel mercato del lavoro.

PRESENTAZIONE

Francesca Torlone

Il presente volume si propone come raccolta di alcuni contributi emersi nel corso di eventi e ricerche intraprese con diversi operatori del sistema di giustizia penale ed aventi ad oggetto lo studio delle azioni educative finalizzate alla crescita delle persone che vi operano ed alla rieducazione degli individui ristretti, secondo il principio costituzionale di cui all'art. 27 co. 3, più volte ripreso dagli Autori.

Il saggio *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* introduce l'approccio adottato nel volume, che richiama i temi dell'istruzione e della formazione in carcere in *ottica risarcitoria*, ovvero di *credito educativo* che la popolazione dei ristretti vanta rispetto alla società civile, rea – da un lato – di averli accompagnati nel compimento dell'atto delittuoso senza fornire adeguato supporto rispetto all'analisi dell'azione criminosa; dall'altro lato di non approntare adeguati dispositivi formativi ed ambienti di apprendimento nel corso della vita intra ed extra muraria.

La divisione in tre parti risponde alla opportunità di contestualizzare il tema del diritto al risarcimento educativo dei detenuti rispetto a tre distinti elementi:

1. la dimensione educativa della vita in carcere (parte I);
2. la funzione educativa nell'esecuzione della pena letta da rappresentanti della magistratura ed operatori del sistema penitenziario (parte II);
3. l'operatività delle buone prassi e di azioni educative particolarmente brillanti rispetto alla costruzione del senso della pena in ottica riabilitativa (parte III).

A conclusione del volume proponiamo infine il contributo fornito alla consultazione pubblica degli Stati Generali dell'Esecuzione Penale, attivata a maggio 2015 dal Ministro della Giustizia Andrea Orlando.

IL DIRITTO AL RISARCIMENTO EDUCATIVO DEI DETENUTI

Francesca Torlone

1. Introduzione

In questo contributo ci proponiamo di analizzare in dimensione pedagogica il principio rieducativo della pena, normato da fonti del diritto (nazionale e sovranazionale), in considerazione del contesto penitenziario e della funzione di esso in termini di prevenzione di atti criminosi e abbattimento/riduzione della recidiva. Ci riferiremo dunque alla funzione rieducativa della pena nella sola fase della esecuzione penale.

Tale principio, cautamente applicato dalla giurisprudenza costituzionale per diversi decenni in favore delle funzioni retributiva e preventiva (nelle sue dimensioni generale e speciale), ha progressivamente conosciuto momenti di più ampia valorizzazione, fino ad essere qualificato come fine principale e imprescindibile della pena. La questione che intendiamo indagare è il senso della ri-educazione dell'individuo ristretto, nel rispetto del diritto alla formazione di ciascun individuo (ristretto o meno), anche all'interno di «formazioni in cui si svolge la sua personalità» (art. 2 Cost.), e travalicando modelli repressivi e di incapacitazione temporanea dei soggetti reclusi¹.

Preliminarmente, è utile ricordare che la materia della detenzione (es. definizione dei diritti e doveri dei ristretti, loro condizioni di vita ed azioni di rieducazione rivolte agli stessi, procedure e principi per l'applicazione delle sanzioni, soggetti coinvolti nell'applicazione delle sanzioni, attivazione dei mezzi di tutela), oltre ad essere normata all'interno di un corpus di disposizioni giuridiche che afferiscono a varie fonti del diritto, nazionale e sovranazionale (Convenzioni di diritto internazionale, Costituzione, Leggi, Decreti, Regolamenti interni degli Istituti di pena ecc.), coinvolge molteplici discipline (criminologia, psicologia, pe-

¹ Secondo questi modelli, compito del sistema penale è quello di evitare che soggetti condannati o a rischio di condanna possano nuocere nuovamente nella società, senza alcun riferimento alla loro rieducazione.

dagogia, andragogia, sociologia, filosofia del diritto ecc.). Nella operatività della vita carceraria, la combinazione di esse e l'integrazione degli operatori specializzati (interni ed esterni al contesto carcerario) danno forma concreta al senso educativo legato all'espiazione della pena per ciascuna persona ristretta.

Quando parliamo di funzione (ri)educativa della pena, da un punto di vista pedagogico ci riferiamo all'insieme di azioni educative – di carattere formale, non formale, informale ed 'incorporato' – che hanno luogo nel contesto intra ed extra murario del carcere e che intercettano le valenze educative di ogni momento della vita carceraria. Pensiamo in altri termini alla *Bildung*, alla formazione umana, integrale dell'uomo volta alla rieducazione all'essere cittadino in ottica riflessiva e trasformativa. Nella *Bildung* penitenziaria c'è, sì, il complesso delle singole componenti del programma trattamentale (la scuola, la formazione professionale, i laboratori ecc.) ma c'è di più. Tutto il periodo di espiazione della pena deve volgere ad attivare nel detenuto processi di riflessività sul proprio operato e sul senso di esso, in ottica passata e futura, oltre a processi di trasformazione e di sviluppo individuale.

Assumeremo in questo saggio un'ottica volutamente giuridico-pedagogica, cercando di analizzare la dimensione educativa della pena anche attraverso l'utilizzo di approcci ed istituti afferenti alle discipline giuridiche. Riteniamo tale approccio possa contribuire da un lato a riaffermare la valenza educativa del momento di espiazione della pena nel suo complesso, in ottica riabilitativa ed inclusiva, e dall'altro a riflettere sulle responsabilità sociali nei confronti della popolazione detenuta (*ante delictum* ed in corso di espiazione).

2. Il concetto di risarcimento educativo dei detenuti

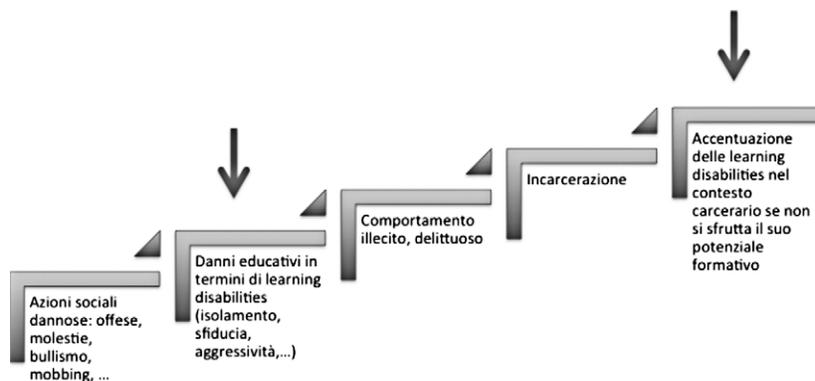
La necessità di ri-educare soggetti che hanno violato norme di comportamento sociale è legata al verificarsi di un 'danno educativo' dagli stessi subito prima dell'incarcerazione (ci riferiamo alle «azioni educative avverse», di cui al capitolo 2), alla base della frattura con la società civile, e accentuato nel periodo di detenzione (Figura 1).

Come si vedrà in altre parti del presente volume (cfr. cap. 2), al danno educativo viene associato lo sviluppo di disturbi dell'apprendimento, che accentuano nell'individuo la propensione a commettere atti antisociali e delittuosi (Brier, 1989; Bryan *et al.*, 1982), scarsa autonomia di azione e di pensiero, deficit linguistico (Brier, 1989) e matematico, difficoltà comunicative (Schumaker ed Ellts, 1982; Hazel e Schumaker, 1988).

Al verificarsi del danno educativo ipotizziamo debba riconoscersi in capo a chi lo subisce il diritto al risarcimento educativo – seguendo la logica propria del diritto civile – ovvero il diritto a vedere riparato il

danno subito, in conseguenza o della violazione di un precedente contratto o obbligazione², oppure di un danno ingiusto³.

Figura 1 – Le «azioni educative avverse» a fondamento del risarcimento educativo dei detenuti.



Se proviamo ad interpretare il quadro giuridico-risarcitorio in una dimensione pedagogica, leggiamo la categoria del risarcimento in ottica educativa. Il diritto al risarcimento educativo sorge e va riconosciuto alla persona ristretta in virtù di uno stretto nesso eziologico tra due importanti elementi: da un lato le carenze (scolastiche, formative, familiari ecc.) della società nei suoi confronti, colpevole di non aver contribuito a creare, attraverso adeguate azioni educative e con diligenza, prudenza e perizia, cittadini onesti e virtuosi, dall'altro l'essere stato reo, violatore di norme di convivenza civile a causa della mancanza e/o inadatta educazione alla vita nella *polis* – senza con questo negare l'intenzionalità di certe scelte d'azione, mal guidate o orientate. Il danno inoltre continua ad essere accentuato nell'istituzione penitenziaria, nella misura in cui non si pongano in essere tutte le condizioni per la riabilitazione e la rieducazione del soggetto danneggiato, facendo leva su componenti, dispositivi e risorse disponibili.

Si badi che riferiamo tale costrutto non solo alla criminalità 'di strada' (Carnevale, 2015: 109), in cui è evidente la carenza di valori-guida nella costruzione della propria vita in relazione a quella degli altri e nel rispetto di valori etici e sociali, ma anche a numerose aree di comportamenti devianti, poco legate a situazioni di disadattamento e pericolosità

² Si tratta di responsabilità contrattuale (artt. 1218 ss. cod. civ.).

³ Si tratta di responsabilità extracontrattuale o aquiliana (artt. 2043 ss. cod. civ.): il danno è ingiusto a causa del fatto doloso o colposo di qualcuno. Il fatto è colposo – sempre secondo i riferimenti giuridici – se causato da negligenza, imprudenza, imperizia.

sociale (ci riferiamo ai comportamenti illeciti contro la Pubblica Amministrazione, di natura fiscale, contro l'ambiente ecc.).

Il 'servizio' (come molti erroneamente lo percepiscono, secondo la concezione positivistica del reato) (Carnevale, 2015: 109) che gli operatori penitenziari prestano verso i detenuti, considerati soggetti problematici, disagiati, fragili, si configura in questa prospettiva come 'obbligo' a progettare e realizzare azioni di recupero, di riabilitazione e di crescita per ricostituire il corretto sinallagma nel rapporto tra detenuto ed istituzione penitenziaria, rappresentativa della società inadempiente.

In quest'ottica intendiamo leggere e studiare la posizione soggettiva del detenuto (condannato, in attesa di condanna, sottoposto a custodia cautelare in carcere), cui va riconosciuto il diritto ad essere (ri)educato rispetto al fatto commesso e all'essere *civis* in generale, ma anche rispetto alla possibilità di costruirsi da sé – all'interno del contesto carcerario – un percorso di costruzione di senso, di acquisizione, di crescita e di sviluppo, da sperimentare all'esterno, una volta espia la pena.

3. *La problematicità pedagogica della sanzione penale*

Studiare l'istruzione e la formazione negli Istituti di pena pone di fronte ad una forte problematicità pedagogica che evidenzia una profonda distanza tra comportamenti, individuali e collettivi, auspicati nel contesto penitenziario e comportamenti in esso effettivamente praticati.

Non è questa la sede per ripercorrere le ben note teorie sulla funzione della pena (retributiva, di prevenzione generale e speciale). Vorremmo invece provare a comprenderne la finalità pedagogica, anche in prospettiva di una riforma organica del sistema sanzionatorio, come attivata dai lavori ministeriali degli Stati Generali dell'esecuzione penale (2015), reinterpretando la logica trattamentale adottata dal legislatore del 1975.

È la dicotomia tra il punire (anche con l'uso della violenza) e l'educare⁴, tra l'esercizio di una forza coercitiva che rischia di diseducare al 'giusto', alla 'legalità', al rispetto di valori e principi costitutivi di una so-

⁴ La punizione o il mancato premio è un metodo educativo – soprattutto per l'utenza infante –, utilizzato in presenza di un comportamento scorretto. Da sempre il legame fra trasgressione e punizione, fra responsabilità, colpa e punizione è al centro del pensiero pedagogico e la valenza educativa della punizione è oggetto di controversie: John Locke, teorico della tolleranza, polemizzò aspramente contro le punizioni corporali come metodi educativi; Jean-Jacque Rousseau nella sua educazione naturale escludeva il ricorso ai castighi; John Dewey privilegiava l'ammonizione rispetto alla punizione corporale. Altri legittimano la punizione in senso lato all'interno di percorsi formativi, purchè in assenza di sofferenza fisica e morale e nel rispetto della personalità dell'educando (Giovanni Gentile, Anton Semëovic Makarenko, Friedrich Foerster). Per ulteriori approfondimenti si veda Mauceri, 2001.

cietà democratica e di uno Stato di diritto, e la pratica di una spontanea e consapevole adesione ad un percorso di ricostruzione di vita personale e professionale all'interno del contesto punitivo. In chiave pedagogica il quesito cui rispondere è come rendere educativo il momento della punizione senza ridurlo a mero momento di neutralizzazione, segregazione, parcheggio ozioso ed 'incapacitante' di chi la subisce.

Analizziamo tale problematicità in considerazione del paradigma retributivo della sanzione penale, ancora in ampia misura soggiacente ai sistemi penali⁵, mitigato tuttavia da approcci rieducativi e riabilitativi (che la pratica del diritto penale stenta ancora a mettere in atto⁶, a scapito dei costi sociali ed umani che la pena comporta, *in primis* in termini di esclusione sociale, es. Pavarini, 2006⁷): ripercorrendo antiche concezioni (Foucault, 1976), la pena serve per 'punire' chi ha causato un male con la sua azione illecita, violando regole poste a salvaguardia dei diritti umani e della convivenza civile (teoria del bene giuridico). *Chi sbaglia prima di tutto paga*: la pena è un male, una sofferenza che serve a contraccambiare il danno arrecato commettendo un reato. Essa esprime uno scambio, l'idea di un corrispettivo, di una remunerazione, di una retribuzione appunto, svincolata da un qualsiasi fine da raggiungere. Ci riferiamo alla «cultura patibolare» di Massimo Pavarini, che al reato contrappone la pena; è il principio della giustizia assoluta, che tuttavia dimentica la corresponsabilità della società nella genesi del delitto disinteressandosi del futuro del singolo detenuto. Il problema di fondo emerge anche dalla qualifica stessa della pena, appunto *poena*, vale a dire sofferenza, fatica, punizione da infliggere al trasgressore in risposta agli illeciti penali dallo stesso posti in essere⁸. Il che rievoca, in ottica storica, le pene capitali, quelle corporali, l'internamento.

Nel panorama moderno l'idea retributiva perde autonomia. Essa – riprendendo la prospettiva di Cesare Beccaria – implica la personalità, la determinatezza, la proporzionalità e l'inderogabilità della pena. Il modello sanzionatorio di base è quindi tale per cui alla negatività del fatto illecito (reato) si può rispondere solo con una reazione della stessa

⁵ La commissione di delitti gravi e allarmanti scatena, oggi come in passato, non solo nelle vittime ma anche e soprattutto nella collettività sentimenti di aggressività e frustrazione che si tramutano in bisogni emotivi di punizione; il che è inequivocabile segno di una 'radicata persistenza di una mentalità retribuzionistica' (Fiandaca, 1991: 46; Mazzucato, 2010: 121), ravvisabile nella gente comune e nella stessa prassi giudiziaria.

⁶ «[...] ciò che si deve a ragione temere è il diritto penale ben più della stessa criminalità» (Pavarini, 1983: 32).

⁷ «Ma se nell'agenda politica della postmodernità ad imperare è la finalità dell'esclusione sociale com'è possibile sostenere che, ciò nonostante, il sistema penale debba perseguire il fine della reintegrazione sociale? [...]» (Pavarini, 2006: 21).

⁸ La letteratura in materia di teorie giustificative della pena è corposa e sterminata, oltre ad invadere campi disciplinari differenti: da quello giuridico-penalistico, a quello criminologico, filosofico, psicologico, teologico.

natura, cioè applicando una reazione anch'essa negativa rispetto all'autore del reato, ma che ne riproduca per analogia la gravità secondo una esigenza di proporzionalità (Fiandaca-Musco, 2009: 704). Personalità e proporzionalità della pena assumono una posizione centrale nella rieducazione in funzione di prevenzione speciale in concreto: quanto più il destinatario è consapevole dell'azione criminosa commessa tanto più avverte la sanzione inflitta come giusta e proporzionata e rafforza il suo intento di riscatto educativo. La punizione, in altre parole, seppure meritata (ove davvero lo sia), deve tendere alla ri-educazione del detenuto affinché eviti di delinquere in futuro. È la nostra Costituzione del 1948 che lo statuisce: «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato» (art. 27 co. 3)⁹. La Corte Costituzionale inoltre – in una celebre sentenza – ne ha rafforzato il senso ed il valore, richiedendo al legislatore di «tenere non solo presenti le finalità rieducative della pena, ma anche di predisporre tutti i mezzi idonei a realizzarle e le forme atte a garantirle» (sent. Corte Cost. n. 204 del 1974). Riteniamo che, verificandosi le condizioni poste dal diritto sostanziale, i mezzi e le forme che devono essere previsti per la effettiva rieducazione del reo facciano riferimento anche all'approntamento di interventi educativi, interni ed esterni al contesto penitenziario, che lo supportino nella costruzione consapevole di un percorso di crescita e sviluppo individuale. Monitoraggio e valutazione di tale percorso comportano – nei tempi e nei modi stabiliti dalla legge – il riesame della pretesa punitiva «al fine di accertare se in effetti la quantità di pena espiata abbia o meno assolto positivamente al suo fine rieducativo» (sent. Corte Cost. n. 204 del 1974). Detto riesame è configurato dalla sentenza citata come diritto soggettivo del condannato.

Si ripropone dunque la dicotomia di cui anticipavamo poc'anzi, che esalta la necessità di costruire un clima educativo all'interno del quale la pena – «umanamente intesa ed applicata» (sent. Corte Cost. n. 12 del 1966)¹⁰ – deve collocarsi per poter ri-educare l'individuo e trasformarne i comportamenti. Umanità e rieducazione della pena si integrano, proponendo una solida ricostruzione del legame sociale interrotto con la commissione del fatto-reato e, in prospettiva pedagogica, fondano simbioticamente lo sviluppo della personalità dell'educando (anche attivando processi di riflessione critica sul sé e sul proprio agire).

⁹ Nei lavori dell'Assemblea Costituente il testo prevedeva l'enunciazione della funzione educativa prima ed il divieto di trattamenti inumani poi. Nella versione finale la prima retrocesse cedendo il primato normativo al secondo.

¹⁰ La priorità logica dell'umanità del trattamento rispetto alla funzione rieducativa di esso si desume dall'ordine della attuale formulazione dell'art. 27, co. 3 della Costituzione italiana.

La faticosa direzione intrapresa dal diritto e dalla pedagogia consiste dunque nella presa di distanza da prassi esclusivamente retributive e coercitive (almeno in linea teorica) e nella contestuale promozione di percorsi rieducativi che valorizzino ogni componente educativa del sistema penale (si veda al riguardo Torlone, Vryonides, 2016).

3.1 *Sbagliando si impara*

L'errore, l'*error management* a fini educativi sono campi di indagine più vasti di quanto si possa immaginare, soprattutto per quanti svolgono funzioni educative, anche all'interno di contesti complessi. La pedagogia dell'errore lo considera uno degli strumenti educativi più utili, ma anche uno dei più trascurati.

Molti studi sull'errore riguardano l'ambito scolastico, in cui esso è configurato come uno dei tanti momenti in cui il bambino impara¹¹ (a titolo indicativo, Baldini, Binanti, Peticari¹², Czerwinsky Domenis, Grassilli, De Vecchi e Carmona-Magnaldi¹³). La tendenza è di non demonizzarlo ma di promuoverlo per stimolare nel bambino riflessività e capacità critica, con il supporto degli insegnanti. Il che è condiviso, seppure con diversità di approcci, da Montessori, Bruner, Rogers e Postman (Baldini, 1986).

In linea generale l'errore è parte integrante dell'esistenza dell'uomo e di ogni attività umana. La tipologia di errori è svariata. In questa sede prendiamo in considerazione gli errori da cui si impara, che generano riflessione e creatività, che consentono di attivare processi trasformativi e di apprendimento. Ci sono errori «dolorosi e molto spiacevoli» (Swartz *et al.*, 1980: 16) che aiutano a migliorare nel proprio agire perché consentono di «conoscere che cosa non dovremmo fare» (Swartz *et al.*, 1980: 16) e costringono a cercare aiuto e collaborazione tra le persone che ci circondano, perché «spesso è un compito dannatamente difficile scoprire da soli i propri errori» (Swartz *et al.*, 1980: 20). Dunque sbagliando si impara, ma allo stesso tempo dall'errore può individuarsi un mancato apprendimento.

La questione di interesse pedagogico che in questa sede preme evidenziare è come gestire l'errore di chi delinque perché da esso si attivino nel reo processi di produzione consapevole di senso e di conoscenza.

In linea generale, l'errore comporta un «disallineamento tra la realtà considerata in sé e la realtà come elaborata all'interno delle rappresentazioni che ne danno le singole scienze» (Piccinno, 2005: 81): è lo scolla-

¹¹ Storicamente, la pedagogia ha sempre considerato l'errore – sia dell'educando sia dell'educatore – come un passo naturale di ogni processo di crescita, secondo tempi e modalità proprie di ciascun individuo.

¹² Approfondiscono la riflessione sul concetto formativo e critico di errore.

¹³ Studiano le possibili declinazioni didattiche dell'errore.

mento tra realtà e rappresentazione, tra prescrizioni – anche normative –, regole di comportamento e il modo in cui un singolo individuo le fa proprie nel suo agire.

In termini generali, le *fasi del processo di gestione dell'errore* possono essere identificate nelle seguenti (Figura 2):

Figura 2 – Le fasi della gestione dell'errore.

1.commissione → 2.riconoscimento → 3.gestione → 4.trasformazione in nuova conoscenza / comportamento

Di seguito analizziamo brevemente le fasi di rilievo ai fini del nostro ragionamento.

3.1.1 Riconoscere l'errore

Una volta commesso un errore, la fase del riconoscimento risulta complessa poiché tiene in considerazione:

1. la *rilevanza e significatività* di esso rispetto alla finalità rieducativa del reo;
2. la *competenza in relazione al soggetto che apprende*: riconoscerlo vuol dire saper farlo conoscere a chi lo ha commesso anche al fine di trarne informazioni sul reo, sul suo modo di costruirsi conoscenze e assumere comportamenti, sullo stato del suo patrimonio culturale, sul livello di rispondenza del reo alle azioni educative in cui è coinvolto;
3. gli *obiettivi dell'errore* in stretta connessione con la finalità riabilitativa: l'errore assume importanza e valore diversi a seconda dell'atto criminoso del reo e della finalità che il sistema penale si pone rispetto ad esso/essa. La progettazione educativa per la gestione dell'errore dovrà considerare entrambe le variabili per definire priorità e pertinenza.

Analizzare le cause (rilevanti per progettare interventi educativi efficaci e di qualità) per le quali un soggetto sbaglia è compito tutt'altro che semplice. Bisogna interrogare l'errore: il percorso da ricostruire non è affatto lineare, richiede la selezione di aspetti ed elementi di informazione di rilievo ai fini della progettazione dell'azione educativa, non sempre facili da raccogliere e di immediata disponibilità, complessi di per sé e anche per l'interazione con altre componenti che vanno considerate nella singola progettazione.

3.1.2 Gestire l'errore e trasformarlo in nuova conoscenza o comportamento

È nel rapporto tra la fase 3 e la fase 4 (cfr. Figura 2), tra la eterogeneità e qualità di azioni educative messe in campo per il reo (oltre al program-

ma trattamentale normativamente previsto) e la risposta che esse in lui/lei suscitano che si attivano fenomeni evolutivi, dalla cui osservazione ed analisi è possibile comprendere l'efficacia di pratiche educative – intra ed extra murarie – per la promozione di trasformazione ed apprendimento.

Partiamo dalla 'fallibilità' nel processo di crescita e sviluppo di ciascun individuo (Popper) che, anche nella prospettiva teorica del socio-costruttivismo, diventa strumento di revisione critica, finalizzato a far emergere l'errore commesso, interpretarlo, analizzarlo per raccogliere indicazioni sul modo di apprendere, di rapportarsi alla realtà del reo e sullo stato delle sue conoscenze, anche in termini di comportamenti e lettura di essi.

Il soggetto è coinvolto in modo attivo nella costruzione autonoma di conoscenze, saperi, senso e comportamenti: tale processo è situato nel contesto in cui egli/ella opera e si sviluppa in una dimensione sociale di interazione tra soggetti e mondo reale attraverso dinamiche di negoziazione argomentata di significati (Vygotskij, 1980). L'interazione con il contesto genera apprendimenti ma anche dis-apprendimenti. In questo costante processo di costruzione di senso e di apprendimento l'errore è tanto più inevitabile quanto più scarseggiano – o mancano del tutto – punti di riferimento e *more knowledgeable others* (Vygotskij, 1980), a supporto della generazione di un avanzamento conoscitivo e comportamentale. È quindi necessario, perché si impari dall'errore, anche in ottica di riduzione o abbattimento della recidiva, riconoscerne il potenziale formativo e dunque il suo essere fonte di apprendimento in ottica riabilitativa, senza demonizzare il reo in ragione dell'errore compiuto. Bisogna riconoscere che, attraverso azioni educative promosse per la gestione dell'errore, il reo possa avvicinarsi alla *zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij, 1978), in un processo di continuo e graduale sviluppo di sé, che determina i confini entro cui agire per la finalità rieducativa e la finalizzazione dell'inserimento sociale. È la qualità delle azioni educative – poste in essere dentro e fuori le mura penitenziarie – a supporto della gestione dell'errore, causa della carcerazione, che può fare la differenza nel momento della problematizzazione e dell'accompagnamento: il reo spesso manca degli strumenti, non solo culturali, per leggere criticamente la propria storia, il proprio vissuto delittuoso, per costruire significati, anche in relazione all'ambiente che spesso è all'origine del comportamento criminoso.

Oltre ad una serie di interventi trattamentali, anche di carattere medico e psicologico, è importante attivare processi educativi per contestualizzare l'azione criminosa all'interno di un percorso autodiretto di trasformazione e crescita di comportamenti e conoscenze ad essi legati.

In altri termini, le funzioni retributiva e rieducativa della pena, in prospettiva pedagogica, promuovono – con il supporto di professionisti – azioni per attivare percorsi di riflessività ed analisi dell'errore commesso, volte a favorire la crescita del detenuto-reo-discente, la sua conquista di autonoma contezza dell'illecito cagionato (ad una vasta gamma di

soggetti, oltre alla persona direttamente offesa dal reato), la produzione di nuove consapevolezze, l'attuazione delle condizioni per non reiterare la condotta illecita. A tanto deve volgere la gestione – intenzionale e non – dell'intero contesto penitenziario in cui il reo dimora. L'errore, inteso come azione inadeguata in relazione ad un obiettivo, se gestito e tenuto sotto controllo, può rappresentare occasione di crescita e trasformazione (graduale e con livello crescente di consapevolezza), ambiente di apprendimento verso la più piena ri-educazione.

La sfida, per la pedagogia in ambito penitenziario, è di appropriarsi degli strumenti conoscitivi e di intervento, in grado di conferire ad ogni azione educativa livelli sempre maggiori di efficacia in ottica ri-educativa, ovvero di consapevolezza e correzione degli errori commessi per non tornare a delinquere.

3.2 *Le sanzioni (detenzione e probation)*

Accenniamo brevemente al tema delle sanzioni previste dal sistema penale italiano. Tra le sanzioni penali che in epoca moderna hanno assunto un ruolo quasi egemone spicca la detenzione, la privazione della libertà personale, rafforzando il carattere 'carcerocentrico' della risposta penale (destinato a produrre il ben noto fenomeno del sovraffollamento penitenziario sfociante in soglie intollerabili di inciviltà ed insicurezza). Il diritto penale non spiega perché essa sia stata scelta come opzione sanzionatoria di riferimento e unica ipotesi di erogazione della pena. Sta di fatto che tale politica della giustizia penale ha contribuito ad affermare la tradizionale autarchia delle strutture detentive, soggette alla logica delle 'istituzioni totali' (Goffman, 2001), che si impadroniscono di parte del tempo ed interessi di quanti da esse dipendono, offrendo in cambio un mondo 'inglobante'¹⁴ (carattere accentuato ancor di più negli istituti specializzati nella massima sicurezza o nella custodia rigida, di cui all'art. 41-bis dell'Ord. Pen., per la delinquenza di tipo associativo).

Il sistema prevede tuttavia anche l'esecuzione di sanzioni penali in area penale esterna (c.d. *probation*) per promuovere misure alternative grazie ad iniziative di collegamento degli Istituti penitenziari con il territorio. Solo per accennarle, tali misure comprendono l'affidamento in prova al servizio sociale ed in casi particolari, la detenzione domiciliare e la detenzione domiciliare speciale, l'assistenza all'esterno dei figli minori, la semilibertà, la liberazione anticipata.

¹⁴ Gli elementi distintivi dell'istituzione totale sono: 1. l'allontanamento e l'esclusione dal resto della società dei soggetti istituzionalizzati; 2. l'organizzazione formale e centralmente amministrata del luogo e delle sue dinamiche interne; 3. il controllo operato dall'alto sui soggetti-membri.

L'area penale esterna, nelle recenti riforme del sistema di esecuzione della pena, tende sempre più ad affermarsi in risposta alla necessità di ri-educazione del reo. L'intento è anche quello di ridurre stabilmente il numero dei detenuti e dare concreta attuazione al principio di sussidiarietà o *extrema ratio* circa il ricorso alla detenzione¹⁵ (proponendo un sistema differenziato di pene, come vigente in diversi Paesi, anche in ottemperanza alle indicazioni della Corte europea e della Corte Costituzionale), sempre ponendo attenzione alla funzione polifunzionale o meglio – secondo l'orientamento della Corte Costituzionale – «essenzialmente e prevalentemente» rieducativa della pena (intra ed extra-muraria) per evitare il rischio che le misure alternative si configurino come meri strumenti di deflazione della popolazione penitenziaria.

3.3 La premialità

Merita un cenno anche il tema della premialità nel sistema penale. Sempre in ottica riabilitativa, è stata tradotta in ambito giudiziario (non solo italiano) la teoria educativa del premio mediante l'introduzione della flessibilità della pena nella fase esecutiva. Al magistrato di sorveglianza è attribuita la facoltà di modificare la quantità e la qualità della pena, seguendo criteri di effettività e regolarità/stabilità nella progressione dell'individuo all'interno del proprio percorso di risocializzazione, riabilitazione e rieducazione. Tale percorso, a passaggi graduali e regolarmente seguiti nella loro consequenzialità, potrà essere alimentato da benefici, quali permessi premio, lavoro all'esterno, semilibertà, licenze, liberazione condizionale, sulla base di relazioni tecniche che danno conto di attività di osservazione e analisi del ristretto all'interno dei momenti di vita penitenziaria. Non basta non aver assunto comportamenti *contra legem* durante la detenzione; è necessario che il detenuto-condannato abbia «dato prova di partecipazione all'opera di rieducazione» (art. 54, co. 1 Ord. Pen.) per essere ammesso a benefici quale la liberazione anticipata, con calcoli rigidi rispetto alla durata del periodo di detenzione.

Tuttavia, la premialità intesa come negoziazione di interessi egoistici e di opportunità ('più mi concedi più ti do')¹⁶ rischia di attivare 'azioni educative avverse' e di affossare la dimensione educativa del 'premio' (oltre alla dimensione retributiva della pena) in virtù dello scambio penitenziario tra il dentro ed il fuori (anticipato spesso nella fase processuale con il patteggiamento). Lo scambio avviene perché oggetto di trattativa, pur sulla base di una sorta di istruttoria attraverso la raccolta di relazioni

¹⁵ Rendendo il carcere una misura alternativa e non il contrario (Flick, 2015: 331).

¹⁶ Gli interventi legislativi a sostegno di dispositivi premiali si sono succeduti, anche per sole ragioni deflattive.

e del ‘rapporto informativo’ da parte dell’Istituto penitenziario in cui si trova il detenuto¹⁷.

L’accesso a benefici premiali, d’altro canto, può svolgere un ruolo educativo, se accompagnato da processi di gestione delle valenze educative dei contesti esterni in cui si sconta la pena. Il tema rinvia alla opportunità di ripensare e progettare il sistema penale nel suo complesso come «città educativa» (si veda oltre, cap. 2).

3.4 Il contesto penitenziario a supporto della crescita (o de-crescita) dei detenuti

Istruzione, formazione e lavoro sono aspetti centrali nella vita di ogni individuo, essenziali per la costruzione consapevole della propria identità, anche professionale e della propria indipendenza (anche economica¹⁸). Tale centralità è confermata anche per la popolazione dei ristretti: negare il diritto all’istruzione, alla formazione, allo sviluppo della propria personalità, al lavoro a chi ha sbagliato non equivale a sanzionare i detenuti per i reati commessi, ma a privarli di relazioni, progettualità futura e risarcimento educativo di cui abbiamo detto. Il punto di arrivo del processo di apprendimento in ottica trasformativa è la ricostruzione da parte del detenuto di un rapporto con la società, che rappresenta il contesto e la causa del suo delinquere. Si parla, a questo proposito anche di funzione emendativa della pena, idonea a mutare l’atteggiamento mentale ed il substrato valoriale del detenuto-reo riabilitandolo davanti a sé e alla società. Ricostituire tale rapporto, anche riconoscendo le istituzioni penitenziarie come «sistemi cognitivi» (Federighi, Torlone, 2015), in grado di trasformare in funzione educativa le conoscenze ivi disponibili, vuol dire mettere il detenuto in una condizione di riscatto consapevole (sempre che il reo comprenda la pena inflitta e non la consideri ingiusta né sproporzionata).

Da un punto di vista pedagogico l’interesse è di comprendere e riflettere sul significato della pena, eventualmente combinata con il riconoscimento di premialità, rispetto ad ogni singolo educando, all’interno di un progetto di realizzazione personale e sociale con lo stesso definito e costruito, andando oltre stimoli – peraltro poco consistenti – provenienti dal diritto penale e dalla pratica del punire normato da esso (pur riconoscendo le funzioni afflittiva e preventiva della sanzione penale, in aggiunta a quella educativa).

L’intento pedagogico nello studio dei contesti penitenziari è di valorizzare tutto ciò che può promuovere la crescita della persona ristret-

¹⁷ Nella documentazione a cura dell’Istituto si dà conto dell’‘osservazione’ svolta in termini di eventuali infrazioni e sanzioni disciplinari e della partecipazione del detenuto alle ‘attività trattamentali’.

¹⁸ Non affrontiamo in questa sede la ben nota questione del lavoro dei detenuti (qualità, condizioni economiche).

ta, sviluppandone il potenziale ed esaltando, d'altra parte, il potenziale educativo dell'ambiente in cui dimora, contribuendo ad attivare processi trasformativi (nel rispetto della dignità del suo essere umano). La questione pedagogica di rilievo riguarda la progettazione e la realizzazione di azioni educative adeguate, con quanti svolgono una funzione educativa rispetto alla popolazione dei ristretti, in funzione del pieno compiersi della rieducazione di ogni singolo individuo, a partire dal contesto penitenziario. Tali azioni, combinate con altri interventi previsti nel programma di trattamento, devono tendere a migliorare il colpevole, a rieducarlo ed a risocializzarlo (art. 1 Ord. Pen.) in modo che possa trovare la sua piena realizzazione e che non sia pericoloso per la società. In questa prospettiva il carcere, lungi dal configurarsi come scuola del crimine e dell'illegalità¹⁹, «fabbrica di delinquenti o scuole di perfezionamento dei malfattori»²⁰ (Turati, 1904) contribuisce a recuperare cittadini responsabili (in precedenza devianti), purchè vi si riconoscano spazi per approdi riabilitativi e progettualità di crescita, consapevole e non (es. autoformazione, lavoro, relazioni ecc.).

L'esecuzione della pena diventa il momento di recupero del condannato attraverso la valorizzazione delle sue potenzialità, la sua realizzazione personale ed il soddisfacimento di sue esigenze, domande, bisogni di cambiamento. Al recupero ed allo sviluppo integrale della personalità dei detenuti contribuisce anche l'insieme di interventi educativi che l'istituzione penitenziaria con le sue regole, procedure e restrizioni (anche di natura fisica per l'impossibilità di interagire con il mondo esterno) offre a ciascun detenuto. Da luogo di mera custodia il carcere viene a configurarsi istituzione che in sé ha componenti educative per la promozione della persona e per la sua riabilitazione, personale e sociale. Le 'persone controllate' (Goffman, 2001) diventano parte attiva e co-costruttori di azioni educative sistematiche e critiche, che hanno origine e luogo all'interno dell'Istituto, costantemente rivisitate e adattate a nuovi percorsi di miglioramento individuale.

La specificità pedagogica risiede dunque nella analisi delle valenze educative di contesto, nonché nello studio del valore di scopi e metodi educativi in attività, relazioni, dinamiche che permeano l'ambiente penitenziario. Non ultimo, la pedagogia è chiamata ad individuare quanti, in virtù della solida conoscenza dei singoli detenuti, sono in condizione di gestire azioni di crescita individuale.

¹⁹ O della 'legalità' interna al carcere, fatta di sottomissione dei più deboli, violenze ecc. (Mauceri, 2001: 14).

²⁰ Dal memorabile discorso di Filippo Turati alla Camera dei Deputati il 18 marzo 1904, poi pubblicato in un opuscolo dal titolo *Il cimitero dei vivi*, <<http://www.ristretti.it/commenti/2008/novembre/pdf2/calamandrei.pdf>> (12/2015).

4. Il 'carcere trattamentale' tra pedagogia, diritto penale e learning organisation

Il 'trattamento' – parola di stampo positivistico –, per quanto definito nei suoi singoli elementi dall'ordinamento penitenziario (art. 15 Ord. Pen.)²¹, resta ancora un concetto poco definito, come la penologia internazionale riconosce. Esso si traduce in pratiche, norme, prassi che si realizzano «in spazi separati o spazi non separati nei confronti di una comunità, più o meno coatta, volta a perseguire l'obiettivo di ridurre, contenere e contrastare il deficit sociale, economico, culturale, etc. che ha segnato le esperienze di vita del deviante al fine di poterlo restituire alla società menomato dei suoi deficit e quindi con una prognosi, una prospettiva di più facile integrazione sociale» (Pavarini, 2003: 7).

Il linguaggio del legislatore del 1975 richiama antichi approcci di stampo psichiatrico: si parla di «osservazione scientifica della personalità» e di «trattamento individualizzato». Sul modello delle scienze cliniche fa riferimento ad un processo di osservazione, diagnosi, prognosi (Pavarini, 2003). Mancano invece riferimenti ad approcci di stampo educativo-pedagogico, in termini di progettazione di azioni educative – non solo formali – in chiave trasformativa, volte alla crescita ed allo sviluppo personale del detenuto mediante l'acquisizione di attitudini, comportamenti, valori, conoscenze.

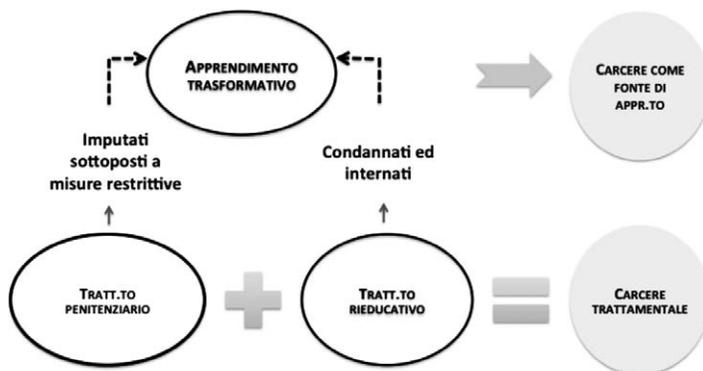
Il 'carcere trattamentale', come normato dalle disposizioni penitenziarie, pone in evidenza la complessità di un sistema organizzativo che tende al *trattamento* (penitenziario e rieducativo) del personale recluso (ristretti e condannati). In ambito penitenziario la differenza normativamente posta è rispetto ai destinatari del trattamento (art. 1 Ord. Pen. e art. 1 D.P.R. 230/2000). Esso si distingue in:

- *trattamento penitenziario*, per imputati sottoposti a misure privative della libertà personale (in attesa di giudizio o di sentenza definitiva di condanna o reclusi per esigenze cautelari). L'obiettivo del trattamento è di «sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali». Se lo richiedono, sono ammessi alle attività educative, culturali e lavorative organizzate per i condannati (il riferimento è sempre ad attività strutturate ed intenzionali). Si tratta dell'insieme di regole e principi che informa la vita negli Istituti;
- *trattamento rieducativo*, per condannati ed internati. L'obiettivo del trattamento, oltre a quello appena enunciato per gli imputati, è 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».

²¹ Il trattamento si avvale principalmente di una serie di attività (articolo 15 Ord. Pen., co. 1-2), quali: attività educative (es. istruzione obbligatoria, di istruzione secondaria, poli universitari), formative (offerta variabile a seconda degli Istituti), lavorative, culturali, ricreative, sportive, religiose.

Tuttavia il processo di «modificazione» letto in chiave pedagogica, ovvero di *transformative learning* (Mezirow, 2000, 1991) è obiettivo di crescita, comune a tutta la popolazione dei detenuti (Figura 3): per il fatto stesso di essere inseriti nel contesto penitenziario ciascun detenuto è esposto a processi di cambiamento individuale (in meglio o in peggio, a seconda della qualità delle azioni educative di cui è parte), intenzionali o meno.

Figura 3 – L'interazione tra apprendimento trasformativo e il carcere 'trattamentale'.



Riconoscere l'istituzione penitenziaria come fonte di apprendimenti di per sé contribuisce ad attivare processi endogeni di cambiamento organizzativo (Torlone, 2015) – promossi e gestiti da «manager trasformativi» (Foglio, 2011: 37) – in funzione del *continuous improvement* dell'organizzazione e della crescita della popolazione detenuta. Il cambiamento rispetto al detenuto esposto a processi di apprendimento informali in carcere (si veda oltre) è inteso come assunzioni, nozioni, punti di vista, valori considerati non più validi e sostituiti con nuove assunzioni, nozioni, punti di vista, valori che sostituiscono i precedenti a seguito della riflessione critica sulla loro validità.

4.1 (Ri)educare in modo informale nel contesto penitenziario

I processi di apprendimento più importanti e rilevanti (anche in termini quantitativi) sono quelli di carattere informale, strutturati *while serving time* ovvero in modalità incorporata con ciascun momento di cui è composto il periodo di esecuzione della pena: dalle azioni più strutturate e proceduralizzate (colloqui, perquisizioni, accesso al servizio sanitario ecc.) a quelle meno o affatto strutturate e non intenzionali (es. contatti con il personale penitenziario – agenti, direttore, operatori).

Diversi studi dimostrano come in un sistema complesso, quale si configura l'organizzazione penitenziaria, gli individui sviluppano una cultura, in cui i processi di socializzazione della conoscenza e gli apprendimenti infor-

mali (ed incidentali) sono più importanti e significativi degli interventi formativi formalizzati. Si tratta in definitiva di riconoscere la valenza educativa (De Sanctis, 1975) delle svariate componenti di cui è composto il sistema penitenziario, seppure non percepita come tale, che promuove processi di auto-apprendimento. Tali valenze non sono né manifeste né dichiarate ma vanno rese manifeste affinché i processi formativi in cui sono coinvolti i detenuti divengano leggibili, come i programmi scolastici o corsuali.

Questo insieme di esperienze e momenti di vita quotidiana incide fortemente sulla vita delle persone che vi dimorano, contribuisce a formarle, ad educarle o a diseducarle, seppure in modo meno evidente ed esplicito, meno progettabile, meno strutturabile rispetto ad altre esperienze educative (intenzionali, organizzate e strutturate, quali un corso, un laboratorio, un seminario ecc.). La ricorrenza e pervasività di tali esperienze le rendono particolarmente importanti, ancor di più rispetto ad altre dimensioni educative. Esse possono contribuire alla realizzazione di storie di vita virtuose o sbagliate dei singoli individui che vi vengono affidati per essere ri-educati e ri-abilitati. La pervasività è legata alla continuità: sono processi di apprendimento sempre attivi, tutti i giorni, tutto il giorno, che nascono in occasione di ogni momento di contatto e relazione tra il detenuto-discente da un lato e magistrato di sorveglianza, agenti di polizia penitenziaria, altro personale interno, altri detenuti, esperti esterni, legali, e organizzazione penitenziaria dall'altro.

Tali processi sono finalizzati alla acquisizione e produzione di conoscenze e comportamenti durante lo svolgimento di ogni attività di vita carceraria (dalla richiesta di un permesso alla comunicazione dei colloqui, alla partecipazione alle udienze ecc.). Sia l'individuo-detenuto sia l'istituzione penitenziaria gestiscono intenzionalmente attività 'non formative' che però generano processi formativi e di crescita o decrescita, più o meno consapevoli.

Dunque, la ri-educazione del detenuto si attua anche attraverso processi di *informal learning*, *incidental learning*, *embedded learning* che consideriamo complementari ad interventi 'tradizionali' realizzati pur sempre all'interno dell'istituzione penitenziaria in ambito 'formale' (poli universitari, corsi di formazione professionalizzante, istruzione scolastica, laboratori teatrali ed altre copiose iniziative²²). Non ci addentriamo nello studio di altri pur importanti approcci, quali l'apprendimento situato, auto-diretto, esperienziale, tacito, l'*action learning*, le comunità di pratiche, che rischierebbero di ampliare a dismisura l'oggetto di analisi.

Gli elementi principali che caratterizzano l'apprendimento informale fanno riferimento ad un apprendimento generato da *qualunque* tipo di

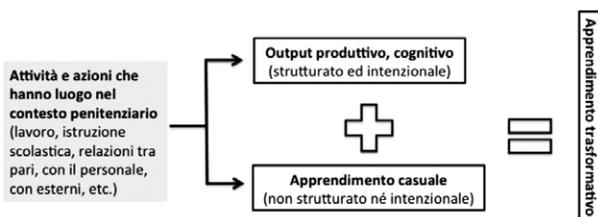
²² Cfr. cap. 4 e Parte III del presente volume per una sintetica rassegna di alcune di esse.

azione, che ha per oggetto sia la conoscenza sia i comportamenti e che non è necessariamente identificato con percorsi di miglioramento stante la scarsa o mancata intenzionalità. Eraut (2004) distingue tra apprendimento informale «deliberativo», «reattivo» ed «implicito» in ragione del grado di intenzionalità e conseguente riflessività dell'individuo coinvolto: nell'apprendimento implicito non c'è tempo per riflettere e problematizzare, c'è tempo solo per imparare (o disimparare) ed incrementare il proprio bagaglio di conoscenze.

Questa forma di apprendimento è incoraggiata o meno dall'organizzazione di appartenenza, soprattutto in quelle in cui è forte la cultura della *learning organisation* (organizzazione che apprende) (Argyris e Schön, 1978; Senge, 1990; Watkins e Marsick, 1993).

D'altronde «knowing is a process not a product» (Bruner, 1966: 72): idee e concetti si formano, trasformano e riproducono costantemente attraverso l'esperienza vissuta in un dato contesto (Kolb, 1984); l'esperienza ne modifica aspetti, contenuti, sfaccettature attraverso il dispiegarsi di fasi interrelate che si concludono con la creazione di nuova conoscenza, anche tacita (Polanyi, 1967). Questo processo di continua trasformazione dell'esperienza che quotidianamente si vive, interpreta, arricchisce ha luogo *attraverso e dentro* il sistema penitenziario. Tutte le azioni che in esso si svolgono – anche quelle che sembrano non avere finalità educative – hanno in sé come *by-product* (Marsick e Watkins, 1990) l'apprendimento (Figura 4): è l'apprendimento incidentale, generato dai rapporti interpersonali, dalla cultura dell'organizzazione, da prove ed errori sperimentali, dai risultati ottenuti da un lavoro (Marsick e Watkins, 1990, 2001; Kerka, 2000) o da una prestazione che si è chiamati a svolgere, anche se spesso è invisibile (Eraut, 2004) e non sempre riconosciuto dal detenuto (Bell e Dale, 1999; Cahoon, 1995).

Figura 4 – L'apprendimento come *by-product* delle attività svolte in Istituto.



E allora è possibile affermare che l'intenzionalità del detenuto non è elemento caratterizzante di *ogni* processo educativo ma solo di quelli che rientrano nel suo piano trattamentale ex artt. 1 e 13 Ord. Pen. e art. 29 D.P.R. 230/2000.

In quest'ottica, affermare che l'esclusione di una particolare categoria di detenuti dal trattamento rieducativo in ragione della loro perico-

losità, sia interna sia esterna all'Istituto (artt. 4-bis e 41-bis Ord. Pen.²³) – e quindi a garanzia e tutela di ordine e sicurezza –, comporti la loro mancata rieducazione e l'assolvimento della sola funzione socialprevenitiva incontra i limiti legati alla convinzione che si possa essere 'formati' o 'educati' esclusivamente da azioni strutturate inserite nel programma trattamentale.

4.2 *L'osservazione scientifica del detenuto in ottica pedagogica*

Se aderiamo ad una interpretazione estensiva del programma trattamentale dei detenuti, anche in chiave pedagogica, non ci resta che analizzare il senso dell'osservazione scientifica di cui all'art. 13 dell'Ord. Pen., volta a «rilevare le carenze fisiopsichiche e le altre cause del disadattamento sociale».

Secondo il combinato delle disposizioni normative in materia, il piano trattamentale viene formulato attraverso l'osservazione scientifica della personalità del detenuto, svolta dal Gruppo di Osservazione e Trattamento (GOT), composto da direttore dell'Istituto (membro e Presidente), funzionari giuridico-pedagogici (con funzioni di segreteria tecnica, Ministero della Giustizia-DAP, 2010), assistenti sociali, nonché da professionisti esperti in psicologia, servizio sociale, pedagogia, psichiatria e criminologia clinica (art. 80 L. 354/1975 richiamato dall'art. 28 del D.P.R. 230/2000), titolari del servizio di custodia (legge 395/1990²⁴). L'osservazione scientifica, in cui vengono coinvolti gli stessi detenuti, ha

²³ Si tratta di detenuti che fanno parte della criminalità organizzata, mafia, organizzazioni terroristiche, ma anche detenuti ed internati per delitti di particolare allarme sociale (es. reati sessuali). Sulla base della tipologia di reato compiuto essi sono sottoposti ad un duro regime sanzionatorio. Le questioni di legittimità costituzionale, pur sollevate, sono state dichiarate infondate dalla Corte Costituzionale (a titolo puramente esemplificativo citiamo la sent. 23 novembre 1993, n. 410; 14 ottobre 1996, n. 35124 aprile 2003, n. 135; 28 maggio 2010, n. 190, <<http://www.cortecostituzionale.it/default.do>>, 12/2015). Con particolare riferimento al regime di cui all'art. 41-bis Ord. Pen. la legge prevede la sospensione delle «normali regole di trattamento» (co. 1) e «la facoltà di sospendere, in tutto o in parte, [...] l'applicazione delle regole di trattamento e degli istituti» dell'Ordinamento Penitenziario «che possano porsi in concreto contrasto con le esigenze di ordine e di sicurezza» (co. 2).

²⁴ «Il Corpo di polizia penitenziaria attende ad assicurare l'esecuzione dei provvedimenti restrittivi della libertà personale; garantisce l'ordine all'interno degli Istituti di prevenzione e di pena e ne tutela la sicurezza; *partecipa, anche nell'ambito di gruppi di lavoro, alle attività di osservazione e di trattamento rieducativo dei detenuti e degli internati [...]*» (art. 5 co. 2 L. 15 dicembre 1990, n. 395). Nella progettazione e realizzazione di percorsi educativi all'interno ed all'esterno della realtà carceraria è dunque auspicabile che vengano attivamente coinvolti gli agenti di polizia penitenziaria in qualità di organi di rieducazione (e non solo di custodia e sorveglianza). Sicurezza e piano trattamentale finiscono per configurarsi logiche convergenti all'interno di un sistema che nel suo complesso gestisce ogni componente educativa del contesto.

inizio con l'esecuzione della pena e continua regolarmente nel percorso di espiazione e fornisce indicazioni sul trattamento rieducativo da portare avanti. Dunque, le componenti professionali presenti nel GOT riportano alle esigenze di cui è portatore il detenuto sotto il profilo educativo, sociale, affettivo, medico-psicologico e relazionale interno.

La questione è quale ruolo assume l'*educatore penitenziario* o meglio, nella attuale configurazione normativa, il *funzionario della professionalità giuridico-pedagogica* cui è demandata la regia della definizione e gestione del piano trattamentale del singolo detenuto. Tale professionalità assume un ruolo centrale e propulsivo nella progettazione pedagogica: costruisce il progetto educativo di ogni singolo detenuto in relazione ai suoi bisogni (attraverso colloqui individuali, con gruppi di detenuti, l'osservazione partecipata ecc.) ed alle risorse esistenti in Istituto e nel territorio di riferimento (enti pubblici locali, istituzioni scolastiche, cooperative, associazioni di volontariato, uffici UEPE²⁵ competenti per territorio ecc.). L'attuale configurazione di questa figura professionale risponde dunque alla logica del *carcere trattamentale*, alimentato da un «tecnico del comportamento» del detenuto (Ministero della Giustizia-DAP, 2010), un coordinatore delle attività di osservazione e realizzazione dei progetti individualizzati di trattamento, un mediatore di dinamiche interprofessionali, un facilitatore di processi, un sostenitore della dimensione educativa dei provvedimenti sulla persona detenuta. Spingendosi oltre, per coerenza con la dimensione pedagogica della sua professionalità e con la dimensione educativa di ogni agire penitenziario, l'attività di osservazione potrebbe ulteriormente alimentarsi di competenze di progettazione educativa che sicuramente beneficerebbero di una conoscenza ben strutturata ed approfondita della complessità del contesto penitenziario e delle relative dinamiche. La possibilità – che andrebbe meglio formulata – di «svolgere» azioni educative «anche nei confronti degli imputati», «quando sia consentito» (art. 82 Ord. Pen.) richiederebbe di essere potenziata sotto forma di progettazione di percorsi informali di apprendimento, anche valorizzando i momenti di confronto multiprofessionale, se si riconosce la valenza educativa del contesto che l'educatore conosce con accuratezza e rigore.

5. Conclusioni

Leggere il sistema penale in ottica di sistema cognitivo (Federighi e Torlone, 2015) vuol dire includervi processi di apprendimento *informale* di cui ogni elemento del contesto penitenziario è permeato e cui parte-

²⁵ Uffici di esecuzione penale esterna.

cipano tutti i soggetti che ivi dimorano. Il potenziale formativo di tale contesto, finché esso continua ad esistere²⁶ (Manconi *et al.*, 2015), è fortemente legato alla cultura della *learning organisation*, ovvero all'insieme di dispositivi, valori, norme, procedure ecc. che l'organizzazione penitenziaria mette in campo al fine della rieducazione dei detenuti (nessuno escluso). L'organizzazione in quanto tale (nelle sue attività intra ed extra murarie, nella diversità di tutto il personale coinvolto – dalla magistratura di sorveglianza al personale penitenziario agli esterni, nei modelli organizzativi adottati²⁷) – è chiamata a svolgere funzioni educative in ogni momento della quotidianità penitenziaria: è necessario averne piena consapevolezza ad ogni livello per direzionare l'agire educativo di management, operatori, detenuti.

Riconoscere il potenziale formativo del contesto ed il fondamento teleologico della pena impone una riflessione sulla necessità di eliminare la possibilità che – anche informalmente o accidentalmente – possano essere messe in atto «azioni educative avverse» a dispetto del dettato costituzionale.

Il programma trattamentale, nel suo insieme, è utile ai fini della rieducazione del detenuto solo se e nella misura in cui sia coerente con il potenziale formativo messo in campo dall'organizzazione.

Bibliografia

- Argyris C., Schön D. (1978), *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Baldini M. (1986), *Epistemologia e Pedagogia dell'Errore*, La Scuola, Brescia.
- Bell J., Dale M. (1999), *Informal Learning in the Workplace*, «Research Report», 134, Department for Education and Employment, London.
- Brier N. (1989), *The Relationship Between Learning Disability and Delinquency: A Review and Reappraisal*, in *Journal of Learning Disabilities*, 22, pp. 546-553.
- Bruner J.S. (1966), *Toward a Theory of Instruction*, Belkapp Press, Cambridge, Mass.
- Bryan T., Werner M.A., Pearl R. (1982), *Learning Disabled Students' Conformity Responses to Prosocial and Antisocial Situations*, «Learning Disability Quarterly», 5, pp. 344-352.

²⁶ Attuale è il dibattito sulla crisi del sistema penitenziario e della pena. Per la posizione di smascheramento della pena ed una critica alle funzioni rieducative, di controllo sociale e politico di essa, si veda Pavarini, 1983.

²⁷ Il tema della sorveglianza dinamica e delle 'celle aperte' è particolarmente incisivo al riguardo.

- Cahoon B.B. (1995), *Computer Skill Learning in the Workplace: A Comparative Case Study*, Ph.D. diss., University of Georgia, <<http://www.arches.uga.edu/~cahoonb/dissertation.html>> (12/2015).
- Carnevale S. (2015), Contributo in Giostra G. (2015), *Carceri: materiali per la riforma. Working paper*, pp. 101-122, <<http://www.penalecontemporaneo.it/tipologia/0-/-/4000-/>> (12/2015).
- De Sanctis F.M. (1975), *Educazione in Et  Adulta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libert *, G.U. n.195 del 22-8-2000 – Suppl. Ordinario n. 131.
- Eraut M. (2004), *Informal Learning in the Workplace*, «Studies in Continuing Education», (26)2, pp. 247-273.
- Federighi P., Torlone F. (2015), *La Formazione al Rispetto dei Diritti Umani nel Sistema Penale*, Firenze University Press, Firenze.
- Fiandaca G. (1991), *Concezioni e Modelli di Diritto Penale tra Legislazione, Prassi Giudiziaria e Dottrina*, «Questione giustizia», p.46.
- Fiandaca G., Musco E. (2009), *Diritto Penale-Parte generale*, VI ed., Zanichelli, Bologna.
- Flick G.M. (2015), *I Paradossi del Carcere*, «Rassegna penitenziaria e criminologica», pp. 325-338.
- Foglio A. (2011), *Change Management come Strategia di Impresa*, Franco Angeli, Milano.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e Punire. Nascita della Prigione*, Giulio Einaudi, Torino.
- Goffman E. (2001), *Asylums. Le Istituzioni Totali: i Meccanismi dell'Esclusione e della Violenza*, Edizioni di Comunit , Torino.
- Hazel J.S., Schumaker J.B. (1988), *Social Skills and Learning Disabilities: Current Issues and Recommendations for Future Research*, in J.F. Kavanaugh, T.T. Truss (eds.), *Learning Disabilities: Proceedings of the National Conference* (p. 293344), MD: York Press, Parkton.
- Kerka S. (2000), *Incidental Learning: Trends and Issues*, Alert 18/Eric/Acve.
- Kofman F., Senge P.M. (1993), *The Heart of Learning Organizations*, «Organizational Dynamics», 22(2), pp. 5-21.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libert *, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975-07-26;354>> (12/2015).
- Legge 15 dicembre 1990, n. 395, *Ordinamento del Corpo di polizia penitenziaria*, Suppl. ordinario alla G.U. n. 300, del 27 dicembre 1990, <[http://win.uglpoliziapenitenziaria.it/normative/legge%2015%20dicembre%201990,%20n\[1\].%20395.pdf](http://win.uglpoliziapenitenziaria.it/normative/legge%2015%20dicembre%201990,%20n[1].%20395.pdf)> (12/2015).
- Manconi L., Anastasia S., Calderone V., Resta F. (2015), *Abolire il Carcere. Una Ragionevole Proposta per la Sicurezza dei Cittadini*, Chiarelettere, Milano.
- Marsick V.J., Watkins K. (1990), *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, London and New York.
- Marsick V.J., Watkins K.E. (2001), *Informal and Incidental Learning*, «New directions for adult and continuing education», 89, 2001, pp. 25-34.

- Mauceri E. (2001), *Pedagogia e Contesto Penitenziario: Alcune riflessioni sul Significato e il Ruolo dell'Educazione in Prigione*, <<http://www.rassegnapenitenziaria.it/cerca.aspx?id=116&tag=x>> (12/2015).
- Mazzuccato C. (2010), *Appunti per una Teoria 'Dignitosa' del Diritto Penale a Partire dalla «Restorative Justice»*, in *Dignità e Diritto: Prospettive Interdisciplinari*, Quaderni del Dipartimento di Scienze giuridiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore-sede di Piacenza, Tricase, pp. 99 ss.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (2000), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey Bass, San Francisco.
- Ministero della Giustizia-Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria-Direzione Generale Detenuti e Trattamento (2010), *Operatività del Funzionario della Professionalità Giuridico-Pedagogica*, Circolare del 27 ottobre 2010.
- Pavarini M. (1983), *La Pena «utile», la sua Crisi e il Disincanto: Verso una Pena senza Scopo*, «Rassegna penitenziaria e criminologica», pp. 2-45.
- Pavarini M. (2003), *Il Trattamento Penitenziario*, in *Atti del seminario Il trattamento penitenziario, Bologna, 3-5 giugno 2003*, <http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/libri/pavarini_trattamento_penitenziario.pdf> (12/2015).
- Pavarini M. (a cura di) (2006), *Nuovo Revisionismo Penale. «Silète poenologi in munere alieno!» Teoria della Pena e Scienza Penalistica*, Monduzzi, Milano.
- Piccinno M. (2005), *L'Errore dalla Percezione Comune all'Interpretazione Pedagogica*, in L. Binanti (a cura di), *Sbagliando s'impara. Una rivalutazione dell'errore*, Armando Editore, Roma, pp. 81-93.
- Polanyi M. (1966), *The Tacit Dimension*, Garden City, Doubleday, New York.
- Ruotolo M. (2002), *Diritti dei Detenuti e Costituzione*, Torino, pp. 161 ss.
- Schumacher J.B., Ellts E. (1982), *Social Skills Training of LD Adolescents A Generalities stud/Learning Disability*, «Quarter», 5, pp. 409-414.
- Senge P.M. (1990), *The Fifth Discipline*, Century Business, London.
- Swartz R.M., Perkinson H.J., Edgerton S.G. (1980), *Mistakes as an Important Part of the Learning Process*, in «High School Journal», New York University Press, New York, pp. 13-26.
- Torlone F. (2015), *La Formazione al Rispetto dei Diritti Umani. La Sperimentazione nel Sistema Penitenziario*, in P. Federighi, F. Torlone, *La Formazione al Rispetto dei Diritti Umani nel Sistema Penale*, Firenze University Press, Firenze, pp. 135-182.
- Torlone F., Vryonides M. (2016), *Innovative Learning Models for Prisoners*, Firenze University Press, Firenze.
- Turati F. (1904), *Le Carceri: Cimitero dei Vivi. Riflessioni sulla Possibilità di Riforma*, «Il Ponte», anno 1949, <<http://www.ristretti.it/commenti/2008/novembre/pdf2/calamandrei.pdf>> (12/2015).
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Vygotsky L.S. (1980), *Il Processo Cognitivo*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino.
- Watkins K., Marsick V. (1993), *Sculpting the Learning Organization*, Jossey-Bass, CA, San Francisco.

*Sitografia di riferimento*²⁸

<http://www.cortecostituzionale.it/default.do>

<https://www.giustizia.it/giustizia>

https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_14_7.wp?search=circolari&pageCode=homepage

<http://www.ristretti.it/commenti/2008/novembre/pdf2/calamandrei.pdf>

²⁸ Consultazione al 12/2015.

PARTE PRIMA

LA DIMENSIONE EDUCATIVA NELLA VITA DETENTIVA

CAPITOLO 1

LEARNING AS GAME-CHANGER IN PRISONERS' LIFESPAN

Paul Belangér

The prison policy, in many countries, is going through an important transition. The period of detention, beyond its confinement assignment, is now offering new opportunities through which detained individuals are becoming able to pilot important life-transitions. Before describing and discussing this emerging social demand for comprehensive prison education and its impact on individual life course, we must describe the still prevailing punitive tendency and explain why and how this hardline approach in penal policy and practices is being questioned.

1. The Declining 'Punitive Turn' in National Detention Policy

For two decades, fear-based campaigns against organised crime, endorsed in many countries, did create a 'punitive turn' in security policies. This emphasis on law and order did not only justify and increase the incarceration rate, but did also jeopardise the education and rehabilitation policies and programmes, which were denounced as crime legitimising measures.

We have also, during the last three decades, observed in many countries a rise in the number of individuals being put in jail. In USA in 2013, 2,220,300 adults were incarcerated in US federal, state prisons and county jails, compared to 500,000 in 1980; the incarceration rate, during this period, went up from 250/100 000 to 1000/100 000. This hold also true in Canada though at a lower rate, where the incarceration rate climbed from 38/100 000 in 2002 to 47/100 000 in 2013, a 24% increase, even though the overall crime rate has been dropping. Governments in many other countries have adopted similar course of action. And let us not forget the over representation of prison population pertaining to visible minorities, like aboriginals in North America, or Sinti and Roma in Europe.

Such campaigns of fear and insecurity led by governments and media create a climate of anxiety or vengeance resulting in important changes in penal policy and practices, as well as on the criminal jus-

tice system as a whole. And when population's fear against security increases, so does the support for such punitive turn. The two objectives, public safety and rehabilitation of detained persons, are then defined as incompatible.

This being said, such repressive policies are now loosing support among penal system decision-makers, because evidence shows that they are expensive and, most importantly, fail to attain the expected results of crime reduction and hence of recidivism. The most spectacular example is a recent one in Texas, USA. After years of adopting a punitive stance and reducing the educational services offered to convicts, the government of Texas is currently undertaking a major policy shift. Why? Because of findings coming out of major scientific reports. Indeed, an important research (Lois *et al.*, 2013) done by the RAND Foundation¹ and funded by the U.S. Department of Justice and the Office of Vocational and Adult Education, demonstrated that detained individuals who participated in educational programmes had 43% percent lower odds of *recidivating* than other convicts; this translates into a reduction of 13 percentage points in the risk of recidivating. In terms of cost effectiveness, the study showed that prison education represents a positive return on investment, as the amount saved on the correctional system is nearly ten times higher than the money spent on education activities. Participation in education improves inmates' chances of not returning to prison. These findings of American studies have been corroborated in several countries. In Canada, these financial benefits have been also confirmed by two important studies (Service Correctionnel Canadien/ Correctional Service of Canada-CSC, 2005; CCCJA, 2014).

These scientific findings (Lois *et al.*, 2013; see also an earlier research: Fabiola, 2002) showed that participation of convicts in formal, non-formal education and vocational training reduces significantly the recidivism rate and consequently cuts back the exponential increase of the criminal justice budget. Moreover, the sustainable insertion of such new taxpayers on the job market produces additional revenue for the state on the job market. Through such measures, governments are not only reducing the budget of their justice department, but are also converting costly detainees into regularly employed people and thus fiscal contributors. Providing correctional education is cost-effective not only on account of the significant savings thus made by and for the State, but also and even more through the socio-cultural benefits that such lasting rehabilitation brings to the individuals and their environment.

¹ <http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR266.html> (12/2015).

2. *The emerging social demand for comprehensive prison education*

In a recent international literature review (Perrault, Meilleur, Bélanger, 2015), we have identified three types of education and training offered around the world to detained individuals:

- basic literacy and schooling,
- vocational and technical training,
- socio-cultural and personal development education.

Basic schooling

The demand of basic education among inmates is predominant on all continents. In federal Canadian prisons, for example, 75% of convicts have stated they had not completed their secondary studies (11 years of schooling) (Correctional Service of Canada-CSC, 2005: 7). In USA, two third of State prison inmates did not receive a high school diploma². An Irish Prison Literacy Survey found that approximately 53% of the Irish prison population had literacy level 1 in the National Qualifications Framework compared to 23% of the general population overall (Morgan, Kett, 2003).

Given this low education and basic competency level among prison population, it is not surprising that the most commonly given education provision is related to basic schooling from literacy to the end of secondary education. Let us also remember that participants in basic education in prison are often people who, in their earlier years, have had negative or frustrating school experience (Yates, 2012; UNESCO, 1997). Now they have the opportunity to change their image of formal education.

Vocational and technical training

Provision of vocational and technical training is now growing in many detention centers, since, as noted above, studies show that such vocational education increases significantly the durable reinsertion of former convicts into the job market (Lois *et al.*, 2013). The hope of being able to get a decent job once released is a key factor explaining this emerging tendency of individuals requiring to join such vocational education and training. Unfortunately in most countries, vocational and technical training still falls far short of real needs and expectations due to limited funding.

As to the approach of vocational as well as academic education provision in prison, a new tendency is observed. There is a growing demand for including e-learning approach through mixed, presential and virtual,

² <<https://www.google.ca/search?q=inmate+education+statistics&sa=X&biw=1188&bih=900&tbm=isch&tbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwjI4KWFnafKAhUJTCYKHbDDNwQsAQIQg>> (12/2015).

approaches. The Rand report, mentioned earlier (Lois *et al.*, 2013) has demonstrated, for example, how inmates exposed to computer-assisted instruction learned slightly more in reading and substantially more in math in the same amount of instructional time, not forgetting the support it affords for self-learning. The security issue involved through such new media is managed differently; in USA, for example, we are producing special sealed laptops, while in some other countries, we are given access to regular computers in a special room.

Let us also underline that to increase the success rate of such basic and vocational education, individuals have also to be provided with individual support, orientation and referral services since many individuals arrive in prison with limited education and professional experience (Lois *et al.*, 2013).

Sociocultural and personal development education

A third series of education and mentoring socio-cultural activities is also being offered: spiritual and personal development, psychosocial counselling, employability preparation, drug and alcohol counselling, artistic education (theater, music, painting), physical training, etc.

Beyond these socio-cultural structured education activities, we have also cultural services and activities promoting and sustaining informal learning. We are referring here to

- library,
- access to written and electronic documentation,
- recreational and athletic activities,
- health and social programmes, and
- opportunity of interpersonal contact, such as family visits.

These socio-cultural education activities tend to humanise and enrich relations within the detained population (ICPS, 2005). They encourage participatory learning which is an important component of any self-directed rehabilitative process (Clements, 2004).

The impact of formal and non-formal education on the prison daily environment

Introducing formal and non-formal education as a regular activity in prisons contributes also to changing the climate in custodial facilities. The new cultural and learning environment plays an important role in penitentiaries. It creates a climate facilitating relationship and conversation among detainees and between frontline personnel and detainees. «Positive and professional interaction between the personnel and the convicts, communication based on equity and mutual respect, as opposed to a harsh regime and hence a climate generating upheaval, plays a crucial role in building a safe and secure environment. It allows detainees to rebuild self-esteem and helps the personnel to better man» (Federighi, Torlone, 2015). The

most secure environment is one in which human bonds are created and where convicts have the space they need to build or rebuild their lives.

If eliminating or restricting educational programmes in custodial facilities tends to increase violence precisely because of the changing climate this creates. (Esperian, 2010), then getting individuals out of their cell to pursue their personal development not only improves their mental health (Yates, 2012), but also enhances security and the management of security. A daily living contexts where fair relationships and reciprocal empathy can be experienced make a significant difference. Detained individuals and prison staff are then seen more and more as citizens capable of listening to their fellows and prison staff (Wright, 2004: 202).

We then go from static security to dynamic security.

3. The impact of prison education on people life-course

As stated earlier, research has demonstrated the effect of education and training on the further occupational life of ex-convicted individuals and their reintegration in their local community. They acquire the skills needed for lasting socio-professional integration. Beyond this impact, such education and learning experience have larger and deeper effect on the life-course of individual ex-convicts.

Participating in basic schooling, vocational or sociocultural education and training activities offers significant learning experience that produces a new take-off in their life-course and learning biography. The education activities provide new learning experiences that bring convicts out of their isolation. They boost their confidence in their ability to acquire new knowledge and skills. It develops self-confidence helping them to undertake longer and more systematic programmes, namely academic or vocational training.

Such learning episodes allow individuals to rediscover their curiosity, to reinforce their self-esteem and sense of self-efficacy. Such creative and heuristic learning enables personal development. The right to learn is indeed the right to acquire capacities enabling people to pilot change along their life path.

In that perspective, we can appreciate the relevance of human rights education for both the detained individuals and the justice system personnel (Federighi, Torlone, 2015). Recognising the rights and respecting the individuality of convicts enables them to build their self-esteem, which is crucial for them to achieve such turning-point in their life path. The conversation skill is indeed a key competence for both the convicted individuals and the personnel in daily contact with them.

Prisons are changing. They are less and less defined as a place of punishment, and more and more as a place for biographical shift.

4. Conclusions

Safety and the respect of human rights are not mutually exclusive. Controlling criminality and implementing human rights in prisons must not be contradictory actions. We can now see that the opposite is now been practiced and its effect validated.

However, we will not move prison education forward reaching and access its accessibility beyond the current minority of participating individuals, unless we can concretely demonstrate its multidimensional effectiveness and relevance, as well as analyse the factors or conditions that make such a social investment worthwhile. We need to increase our comprehension of conditions facilitating change in the social and professional life path of ex-convicts. We must become more familiar with the obstacles and factors that facilitate learning process in a programme from start to finish. We need to gain a better empirical understanding of the reciprocity between the objectives of public safety and of social reinsertion. We have to explore the full spectrum of the learning demand in penitentiaries. There is also a necessity to monitor internationally the situation of prison education in different countries, the provided programmes, the participation rate according to school prior status and the rate of durable reintegration in civil society. The UNESCO Chair of Applied Research for Education³, based in Montreal, Canada, intends to pursue its mission to promote follow-up on research on these issues around the world and share the findings and to monitor this shifting paradigm of penal policy in the various countries of the world.

The re-development of prison education, beyond is economic return, offers each participating individual a working opportunity allowing him and her to make a major turn-around in his or her life path.

The right to education opens the door to exercise the other human rights and it instils respect for the rights of all fellow citizens.

References

CCCJA-Comité consultatif clientèle judiciairisée adulte (2014), *Impacts Économiques et Sociaux des Services Spécialisés pour les Personnes Judiciarisées Adultes*, <<http://www.cccja.org/documents/Impacts-economiques-et-sociaux-services.pdf>> (12/2015).

³ UNESCO Chair of Applied Research for Education in Prison, <http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/CMV001-12_presentation_ANG_v3_HiRes.pdf>

- Clements P. (2004), *The Rehabilitative Role of Arts Education in Prison: Accommodation or Enlightenment?*, «International Journal of Art & Design Education», 23(2), pp. 169-178.
- Esperian J.H. (2010), *The Effect of Prison Education Program on Recidivism*, «The Journal of Correctional Education», 61(4), pp. 316-334.
- Fabiola T. (2002), *The Impact of Prison Education on Community Reintegration of Inmates: the Texas Case*, «Journal of Correctional Education», 53(3), pp. 106-110.
- Federighi P., Torlone F. (2015), *La Formazione al Rispetto dei Diritti Umani nel Sistema Penale*, Firenze University Press, Firenze.
- ICPS-International Centre for Prison Studies (2005), *Humanising the Treatment of Prisoners*, Guidance Note 9. London, <http://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/gn9_5.pdf> (12/2015).
- Lois M.D., Bozick R., Stelle J.L., Saunders J., Miles J.N.V. (2013), *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education*, Washington: Rand Corporation, Bureau of Justice Assistance, <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR200/RR266/RAND_RR266.pdf> (12/2015).
- Morgan M., Kett M. (2003), *The Prison Adult Literacy Survey, Results and Implications*, Irish Prison Service, Dublin.
- Perrault G., Meilleur J.F., Bélanger P. (2015), *Étude Exploratoire de l'Éducation dans les Établissements de Détentions de Juridiction Provinciale au Québec*, Chaire UNESCO sur l'éducation en prison, Collège Marie Victorin, Montréal.
- Service Correctionnel Canadien (2015), *Évaluation des Programmes et des Services d'Éducation*, Ottawa: SRC. (Correctional Service Canada-CSC, 2015 *Offender Education Programs and Services*. Ottawa: CSC), <<http://www.csc-scc.gc.ca/research/r179-eng.shtml>> (12/2015).
- UNESCO (1997), *CONFINTEA V, Final Report, Fifth International Conference on Adult Education Report of the Conference*, Hamburg, Germany, <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepeng.pdf>> (12/2015).
- Yates M.T. (2012), *Prisoner Education Debates in Congress. Elite Discourse and Policymaking*, El Paso, LFB Scholarly Publishing LLC.
- Wright R. (2004), *Care as the "Heart" of Prison Teaching*, «The Journal of Correctional Education», (55)3, pp. 191-209, <http://www.csusb.edu/coe/programs/correctional_ed/documents/CareastheHeartofPrisonTeaching.pdf> (12/2015).

Websites⁴

- <http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/CMV001-12_presentation_ANG_v3_HiRes.pdf>
- <<https://www.google.ca/search?q=inmate+education+statistics&sa=X&biw=1188&bih=900&tbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwjI4KWFnafKAhUJTcYKHbYbDDNwQsAQIQg>>
- <http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR266.html>

⁴ Consultation at 12/2015.

CAPITOLO 2

IL CARCERE COME CITTÀ EDUCATIVA. LA PREVENZIONE EDUCATIVA DEI COMPORAMENTI CRIMINALI

Paolo Federighi

1. La funzione educativa del carcere

L'azione educativa svolta nel contesto del sistema penitenziario è intimamente connessa alla funzione *afflittivo-retributiva* della punizione. Non si tratta di due dimensioni distinte e per questo vanno considerate e gestite in una prospettiva integrata. Avviata a superamento la dicotomia tra sicurezza e trattamento, si tratta di potenziare la funzione educativa, trasformativa del periodo di detenzione al fine della prevenzione dei comportamenti criminali.

La sicurezza degli individui e della vita democratica, la speranza di chi ha commesso reati non sono protette dai dispositivi attuali di erogazione e gestione della pena. In questo saggio, la ridefinizione della funzione educativa del carcere e del senso delle pene alternative è il punto di partenza di un contributo teso a individuare nuove modalità di approccio alla trasformazione dei comportamenti criminali delle persone.

Con queste pagine vorremmo provare a sviluppare un ragionamento che abbandoni l'ottica punitiva, per cercare di impostare un approccio che miri ad utilizzare la pena come opportunità per la prevenzione di futuri comportamenti criminali. Proviamo a chiederci, come propone Mazzucato (2010: 99): «che cosa si può fare, *ex post*, rispetto a un'ingiustizia criminale compiuta? Intanto si può fare ciò che più rassomiglia alla giustizia attesa *ex ante*; ciò che più è capace di generare nuova fiducia e ripristinare il legame originario che tiene insieme la società».

La risposta che vogliamo provare a ipotizzare non sta necessariamente nell'abolizione del carcere o nella sua sostituzione con pene alternative e neppure nel riempimento casuale del tempo di durata della pena. La risposta alla domanda sociale di sicurezza e di speranza, come sostiene Onida (2010: 24), non sta in una strategia di aumento dei reati e delle pene, ma non può neppure essere identificata con la semplice somministrazione di 'pene alternative' (sospensione condizionale della pena, perdono giudiziale, liberazione condizionale, pene sostitutive della detenzione, misure alternative alla detenzione erogate al di fuori di una visione preventiva del ripetersi di comportamenti criminali).

Attribuire al sistema penale il compito di provvedere alla prevenzione educativa dei reati comporta l'ammissione della possibilità che una persona che ha commesso un crimine non debba essere punita in modo indiscriminato, ma messa in condizione – attraverso adeguati processi formativi fondati anche sulla punizione – di non ripetere tali tipi di comportamenti. Allo stesso tempo, ciò significa anche ammettere la necessità e la possibilità che il sistema penale nel suo complesso possa assumere un ruolo educativo.

2. *Le 'azioni educative avverse' prima del carcere*

L'azione educativa può intervenire per ridurre la propensione al crimine proprio perché tale propensione è il risultato di un processo formativo costruito tramite l'interazione tra diverse azioni educative formali, non formali ed informali. In questo senso, i comportamenti assunti non sono semplicemente il frutto di apprendimenti dovuti alla frequentazione di soggetti devianti, ma il risultato di apprendimenti accumulati anche all'interno di contesti non necessariamente criminali. Il comportamento criminale non ha una sola spiegazione. Le teorie generali prodotte ne spiegano in realtà alcune genesi e, quindi, alcuni fattori. La prospettiva educativa non è stata ancora sufficientemente indagata forse perché il mondo del sistema penitenziario ha guardato alla formazione solamente come una delle componenti, degli ingredienti del trattamento. Si è preferito trattare la formazione come strumento, offerta di specifiche opportunità, ma è mancata la sua utilizzazione per identificare e gestire le 'azioni educative avverse' – ovvero esperienze educative di varia forma e natura che sviluppano motivi di deficit e non di sviluppo della persona. L'impatto delle *Adverse Childhood Experiences* sulle prospettive di vita adolescenziale e adulta è documentato da numerose ricerche longitudinali (Bethell *et al.* 2014; Blair, Raver 2012). Gli studi dimostrano inoltre come da questo tipo di esperienze derivino danni educativi – ovvero perdite di potenzialità di crescita formativa – che possono tradursi anche in disturbi dell'apprendimento. La correlazione tra danno educativo e, in particolare, tra i disturbi dell'apprendimento ed i futuri comportamenti criminali pare essere particolarmente stretta in un numero rilevante di casi.

Vi sono due dati che emergono da studi svolti negli USA su ampi campioni di popolazione carceraria e che meritano un approfondimento:

- il 50% dei giovani detenuti testati rivela difficoltà di apprendimento;
- il 31% degli adolescenti con difficoltà di apprendimento sarà arrestato entro 3-5 anni dal termine della scuola superiore (Wolf, 2003; ma anche Loucks, 2007; Admire, 2006).

Si tratta di persone che hanno un quoziente di intelligenza superiore alla media della popolazione, ma che almeno per la metà dei casi hanno problemi di alfabetizzazione (limitate competenze di lettura), hanno un livello di competenze matematiche poco più che elementare (due terzi dei casi), hanno notevoli difficoltà di scrittura (4 casi su 5). Diffuso anche il deficit nel trattamento delle informazioni.

Se poi ci focalizziamo sul gruppo dei tossicodipendenti, sarebbe il consumo di sostanze stupefacenti più dello spaccio di droghe a produrre l'aumento della propensione a comportamenti criminali in ragione della sua incidenza sull'insorgere di difficoltà di apprendimento: fino al 60% degli adolescenti in trattamento per abuso di sostanze ha difficoltà di apprendimento.

Non sappiamo in quale misura la scuola riesca a ridurre i fattori che sono all'origine dei danni educativi e dei disturbi dell'apprendimento. Pare legittimo affermare che per una percentuale rilevante dei giovani essa stessa costituisce un'esperienza non priva di 'azioni educative avverse'.

Aggiunge Cesare Cornoldi (2007: 14) che

l'insuccesso scolastico più ancora che un vero e proprio DSA-Disturbo specifico dell'apprendimento appare, nella storia di molti giovani delinquenti, il primo passo verso una catena di eventi che precipitano verso la criminalità. L'insuccesso appare legato a fattori quali esperienze di rifiuto o di critica, lo sviluppo di una autoimmagine negativa e di un atteggiamento critico verso la scuola e le Istituzioni (che può interessare in modo particolare giovani con alta motivazione al successo e di ceto sociale elevato), un aumento della frustrazione, bocciature ed eliminazioni dalla carriera scolastica. [...] Va aggiunto che, in molti casi, non è l'insuccesso per se stesso a produrre devianza, ma il profilo psicologico sottostante, causa al tempo stesso di insuccesso scolastico e di comportamenti problematici.

Si potrebbe concludere constatando che almeno una parte consistente di coloro che si ritrovano in situazioni detentive non ha mai ricevuto una educazione coerente con i loro motivi di sviluppo. Pertanto, sul piano educativo questi si trovano nella posizione di coloro che dovrebbero attendersi una sorta di risarcimento educativo. Non si tratta di rieducare persone che non lo sono mai state o che addirittura hanno subito danni educativi, ma piuttosto risarcire, ovvero dare quello che non hanno mai avuto e riparare i danni procurati dalle azioni educative avverse che in alcuni casi li hanno devastati.

Non disponiamo di dati sulla correlazione che esiste tra recidivismo e danni educativi subiti, ha però senso ritenere che se questi non vengono superati o ridotti sarà probabile la riproduzione di comportamenti criminali.

3. Le 'azioni educative avverse' in carcere

Per i detenuti interessati nel loro passato da percorsi di vita scolastica disseminati di «azioni educative avverse» (Bethell *et al.*, 2014; Blair, Raver, 2012), agli effetti educativi di tali esperienze va ad aggiungersi l'esperienza della detenzione. Le azioni educative che fanno parte dell'esperienza carceraria sono costituite in primo luogo dall'ampia varietà di eventi educativi/diseducativi che caratterizzano la vita quotidiana del detenuto e che hanno il potenziale di trasformare i futuri comportamenti del detenuto stesso, di renderlo domani migliore/peggiore di quello che è oggi. Tale potenziale di trasformazione risiede certamente nell'insieme di attività scolastiche, culturali, sociali, ricreative che sono destinate, periodicamente, a singoli individui o a gruppi di detenuti. Tuttavia, sono gli eventi che caratterizzano la vita quotidiana in carcere ad esercitare, in modo pervasivo e continuativo, un impatto educativo sul presente e sulle prospettive future di reinserimento sociale. Il tema non è costituito solamente dalle condizioni materiali di vita in carcere, ma dalla qualità delle relazioni e quindi dei processi educativi informali che si sviluppano in tali contesti. Uno studio sugli effetti della carcerazione (Haney, 2001) indica nel fenomeno della «*prisonization*» – che consiste nella assimilazione delle norme della vita in carcere nei modi di pensare, sentire ed agire – una chiave di identificazione dei possibili danni subiti dai detenuti e che nel dettaglio possono essere indicati nei seguenti:

- dipendenza dalla struttura e dalle contingenze, ovvero abbandono della capacità di e dell'abitudine a compiere scelte ed assumere proprie decisioni divenendo sempre più dipendenti dalle contingenze istituzionali e dalla routine quotidiana. «The process of institutionalization in correctional settings may surround inmates so thoroughly with external limits, immerse them so deeply in a network of rules and regulations, and accustom them so completely to such highly visible systems of constraint that internal controls atrophy or, in the case of especially young inmates, fail to develop altogether. Thus, institutionalization or prisonization renders some people so dependent on external constraints that they gradually lose the capacity to rely on internal organization and self-imposed personal limits to guide their actions and restrain their conduct. If and when this external structure is taken away, severely institutionalized persons may find that they no longer know how to do things on their own, or how to refrain from doing those things that are ultimately harmful or self-destructive» (Haney, 2001: 7);
- cultura del sospetto, ovvero perdita della fiducia verso altri e sviluppo di comportamenti costantemente ispirati dal timore di essere esposti a rischi personali e, quindi, incapacità di stabilire relazioni di collaborazione con gli altri, di costruire azioni tra pari. Vivere isolati

e sempre pronti a difendersi porta alla perdita della capacità di agire assieme ad altri per lo sviluppo di comuni interessi;

- isolamento volontario, ovvero ricerca della invisibilità sociale, riducendo ogni forma di rapporto con gli altri, assenza della manifestazione di ogni tipo di volontà, di capacità di iniziativa autonoma;
- cultura della sopraffazione, ovvero assoggettamento alle regole informali che fanno parte della cultura carceraria non scritta ed ai suoi codici. Per alcuni questo significa abbracciare tutte le sue norme non scritte, tra cui alcuni dei valori della sopraffazione. L'assenza di opzioni alternative solide e pervasive rende l'adesione a tali codici l'unica opzione possibile, con la conseguenza per queste persone di essere agenti di comportamenti che creano barriere insuperabili alla costruzione di relazioni con altri;
- perdita del senso del proprio valore, come risultato della accettazione delle condizioni di degrado in cui i detenuti vivono e, di conseguenza, perdita della capacità di elaborare per sé un progetto di vita degno di una persona migliore.

Altri studi mettono in luce come tali perdite di capacità si traducano anche in riduzione delle capacità mnemoniche e di gestire informazioni, non solo complesse.

Laddove i detenuti non riescano a porre in essere adeguate capacità di resilienza, il coinvolgimento nelle azioni educative avverse presenti nella vita quotidiana del carcere produce un fenomeno di «*prisonization*» che depriva i detenuti stessi delle capacità di prendere parte ad azioni educative volte ad accrescere i loro motivi di sviluppo. La «*prisonization*» altro non è che la identificazione degli effetti valutabili dell'educazione impartita da un Istituto di pena ai detenuti (e non solo). Si tratta di effetti identificabili e misurabili e che non si presentano con la stessa intensità in tutti gli istituti in generale. Al contrario, essi potrebbero essere utilizzati proprio in funzione del benchmarking tra gli Istituti che volessero misurarsi sul rispettivo livello di capacità educativa/diseducativa dei loro modelli organizzativi.

4. Rieducazione oppure risarcimento educativo?

Se il risultato che la società si attende dal carcere è la riduzione del recidivismo, la comminazione e l'esecuzione della pena dovrebbero avere come compito principale l'individuazione e l'erogazione delle opportunità di cambiamento più efficaci per escludere la possibilità di ripetizione di comportamenti criminali. Questo significa attendersi dal sistema penitenziario integrato – ovvero dall'insieme delle organizzazioni che operano nell'ambito dell'esecuzione della pena – la capacità di svolgere

una funzione semplicemente educativa. Questo è l'obiettivo che può accomunare il ruolo dell'insieme dei dispositivi messi in atto nel sistema penitenziario (dal lavoro, alla cultura, ai diversi tipi di intervento trattamentale, comprese le stesse punizioni). Se rinunciassimo a tale obiettivo, significherebbe aderire alla convinzione che il recidivismo appartenga all'ordine dei fenomeni irriducibili e che possa essere combattuto solamente con gli indulti o con la depenalizzazione dei reati. Privato della funzione educativa, il carcere diviene solamente un luogo di pena, non qualificato per la prevenzione del recidivismo – al di là di qualche generosa *best practice*.

Il riferimento alla funzione educativa degli Istituti penitenziari è presente nella legislazione italiana. Esso pare oggi esposto a tentativi di diversione, di sostituzione con altri dispositivi volti più a contrastare in chiave clinica l'ozio dissipativo (quello alienante, che ci fa sentire vuoti, inutili, ci fa annegare nella noia e nella sottostima di noi stessi) ed a contrastare l'accidia (vizio che indebolisce le virtù, appesantisce il corpo, fiacca l'animo). Il contrasto dell'ozio e della noia e del rischio che esse degenerino in malattia mentale costituisce un problema da affrontare non solo in chiave clinica, ma anche preventiva (Padrevecchi, Caviggioni, 2003). Il problema che poniamo non è costituito tanto dalla scelta del tipo di azioni con cui tenere occupate le persone e riempire il tempo della detenzione, ma piuttosto dalla intenzionalità ed efficacia educativa dei dispositivi introdotti.

Forse è la mancata o parziale applicazione di tale principio costituzionale che ha favorito la presa di distanza o la negazione della funzione educativa, senza con questo indicare paradigmi alternativi. Si pensi che nel 2011 è stato scritto che «il cambiamento potrebbe anche avvenire nel corso della naturale e spontanea evoluzione della personalità dell'individuo. Esso quindi potrebbe determinarsi anche senza nessun intervento rieducativo. [...] il tempo da trascorrere in detenzione, se sottratto all'ozio, con le modificazioni che induce può rappresentare dunque un alleato nell'opera di rieducazione» (Circolare 20 gennaio 2011 n. GDAP-00224103: 12). Questo ottimismo richiede una grande fiducia nella professionalità educativa del sistema penale, nella sua capacità di generare dispositivi formativi che sostituiscano i tempi vuoti dell'ozio con tempi ricchi di opportunità di crescita e miglioramento disseminate nella quotidianità della vita nel sistema detentivo.

È vero che l'idea di 'rieducazione' – nella sua formulazione originaria – è oramai matura, ha radici nel passato. La *funzione trasformativa della pena* è un elemento qualificante delle teorie penali settecentesche e risponde al criterio di *educabilità e recupero del reo* (in opposizione all'idea di eliminazione degli incorreggibili). L'idea del diritto del detenuto alla rieducazione ed al reinserimento sociale – diffusasi in Europa nella seconda metà del XX secolo – si fonda sul presupposto del consenso del

detenuto e sulla sua partecipazione attiva al programma trattamentale (Lentini, 2012: 45). Il fatto che il detenuto debba manifestare il proprio consenso al programma significa che questo è ristretto alle attività esplicitamente inserite nel programma stesso. In questo modo non vengono messe in discussione le attività *take for granted* attraverso cui si sviluppa la quotidianità della vita nell'Istituto di pena.

Questo approccio ha portato allo sviluppo di modelli, protocolli e procedure trattamentali, anche ben declinati sul piano pedagogico (Brunetti, 2005). Tuttavia, i decenni di sforzi compiuti hanno anche mostrato le difficoltà che si frappongono alla rieducazione e risocializzazione dei detenuti.

Probabilmente l'approccio rieducativo è stato interpretato prevalentemente in chiave trattamentale. Bisognerebbe poi chiedersi se alla diagnosi – magari corretta – siano sempre seguite azioni trattamentali adeguate, o se invece esse siano state formulate nella consapevolezza dei limiti operativi, dell'effettiva possibilità di offerta di condizioni educative adeguate. Forse l'approccio rieducativo è stato costantemente ostacolato dalla impossibilità di disporre di tutte le leve necessarie per la sua attuazione. La nostra ipotesi è che esso sia stato orientato ad aggiungere attività educative integrative, senza la possibilità di operare sulla qualità educativa della vita quotidiana del detenuto.

Probabilmente, in sede di esecuzione della pena più che alla rieducazione del soggetto ci si dovrebbe riferire ai compiti di risarcimento educativo che il sistema penale deve assicurare al reo prima del suo completo reintegro: permettergli di acquisire strumenti e abiti che gli consentano di non ripetere gli errori commessi. Se il fenomeno dei comportamenti criminali affonda le sue origini in «azioni educative avverse» subite nella famiglia e nella scuola, l'esecuzione della pena dovrebbe essere l'occasione in cui il soggetto è posto nelle condizioni di ricevere quello che non ha mai ricevuto: innanzitutto un periodo di assenza di «azioni educative avverse» e, quindi, azioni educative volte a coltivare i suoi motivi di sviluppo. Risponde a questa esigenza l'adozione di Piani formativi individuali (ovvero Programmi rieducativi personali) elaborati sulla base dell'analisi dei percorsi personali che hanno 'determinato' il comportamento criminoso, e volti a «rilevare le carenze fisio-psichiche e le altre cause del disadattamento sociale» (art. 13 Ord. Pen.). Il limite emerge però laddove il programma rieducativo individuale si restringa all'utilizzo di strumenti limitati all'istruzione, al lavoro, alla religione, alle attività culturali, ricreative e sportive, ai contatti con il mondo esterno, ai rapporti con la famiglia.

Il profilo che emerge dalla breve analisi che abbiamo esposto, i tratti comuni che accomunano molti detenuti (un passato ricco di «azioni educative avverse»), la forte esposizione al rischio che i danni del passato vengano accresciuti (il fenomeno della «*prisonization*») dovrebbero fare propendere per la scelta di un programma che utilizzi la quotidianità del perio-

do di pena (intra ed extra muraria) al fine di costruire attorno al detenuto contesti educativi favorevoli, a partire innanzitutto dal carcere. Questo al fine di dare continuità e coerenza trasformativa all'insieme dei momenti, delle azioni educative che caratterizzano la vita quotidiana del detenuto.

5. *L'esecuzione della pena attraverso azioni educative*

Il direttore di Istituto, il funzionario giuridico-pedagogico, l'assistente sociale, lo psicologo o il criminologo, il personale sanitario, gli addetti – di ogni tipo – al servizio di custodia, il cappellano, i volontari e tutti coloro che, comunque, vengano in contatto con il recluso come, ad esempio, l'insegnante o l'istruttore professionale hanno responsabilità educative. Gli operatori della formazione impegnati nella gestione dei diversi tipi di attività complementari (dalla formazione professionale all'istruzione, alle attività sociali e culturali) hanno già a disposizione un insieme di linee guida che consente loro di operare in un contesto difficile (Benelli, 2012; Benelli, Del Gobbo, 2012; Brunetti, 2005; Mancaniello *et al.*, 2003; Migliori, 2007). Cosa si dovrebbe fare è noto. Meno chiari sono gli indirizzi forniti agli altri sia dal punto di vista organizzativo che professionale. La questione risiede nel fatto che la gestione in chiave educativa o di risarcimento educativo dell'esecuzione della pena (con misure alternative o meno poco importa) richiede che vengano gestite in modo tendenzialmente scientifico, ovvero con piena intenzionalità e consapevolezza educativa, due dimensioni della vita quotidiana del detenuto: i *processi*, ovvero le microtransizioni attraverso cui esso passa nelle diverse fasi della sua esperienza carceraria ed i contesti, ovvero gli ambienti e le *persone* con cui esso entra in relazione.

5.1 *Gestire in chiave educativa le transizioni della vita intra-muraria*

C'è un'intima e necessaria relazione fra il processo dell'esperienza effettiva e l'educazione (Dewey, 1949). La nostra attenzione deve focalizzarsi allora sulla qualità dell'esperienza perché questa può determinare la qualità dell'educazione (ma si può apprendere anche da esperienze con un potenziale educativo di segno negativo). L'esperienza penitenziaria di una persona è scandita da diversi passaggi che vanno dal momento della imputazione o notizia della domiciliata carceraria, a quello della definizione della posizione giuridica del soggetto, all'ingresso in Istituto, all'immatricolazione, all'accesso al servizio di primo ingresso, all'ingresso in una cella, all'accesso al programma trattamentale, alla malattia, ai permessi, ai trasferimenti, fino alla dimissione dall'Istituto di pena.

Ciascuno dei momenti che scandiscono la vita carceraria, ciascuna delle esperienze costituiscono una unità di misura e di sviluppo della vita del detenuto, ciascuno è importante perché incide, può alterare il

normale percorso evolutivo della persona. Durante queste transizioni è l'identità del soggetto ad essere messa in gioco sia in ragione degli esiti positivi o negativi attinti, che per i modi in cui la transizione è gestita.

Eventi, esperienze, vissuti che caratterizzano il corso di vita rappresentano sempre, potenzialmente o involontariamente, l'innescò di transizioni; queste ultime attivano complessi processi auto-regolativi che attengono specificamente alla capacità del soggetto di agire, di prendere decisioni (*agency*), di controllare e orientare il suo percorso esistenziale o professionale (*self-directed learning*). L'agentività, nelle sue varie componenti, è strettamente connessa alle modalità con cui l'adulto dà una direzione alla propria esistenza, cioè 'costruisce' la biografia personale attraverso l'interazione con contesti storico-culturali e con condizioni materiali specifiche (Biasin, 2012: 23).

Attraverso la gestione dei processi di transizione si mettono in gioco e quindi si formano le capacità di azione e di relazione del soggetto. L'accompagnamento educativo del detenuto ha per oggetto i passaggi, le interruzioni, le mutazioni richieste dal sistema e rispetto alle quali il soggetto deve elaborare una propria risposta, anche ponendo in essere la propria resilienza, la propria capacità di autonomia e di controllo. L'accompagnamento educativo aiuta il soggetto a sviluppare le proprie strategie di comportamento. A questo fine i detenuti devono essere posti in condizione di comprendere le norme che regolano il campo di azione, i ruoli svolti dai diversi attori presenti sulla scena, i possibili risultati attesi, le strategie di comportamento più adatte al fine di ottenere gli effetti auspicati. L'azione educativa di supporto fa crescere nel detenuto la consapevolezza sul metodo che aiuta a leggere i contesti che accompagnano le transizioni e ad assumere le decisioni più adeguate.

In termini operativi, questo comporta l'inclusione in Piani formativi individuali di specifiche azioni formative volte a gestire con intenzionalità formativa le microtransizioni che interessano ciascun detenuto. Non si tratta di attività di educazione formale, ma piuttosto di azioni educative incorporate in ciascuna transizione (*embedded learning*). Ogni esperienza di transizione è gestita come un progetto educativo (l'ispezione, ad esempio). Ogni attore implicato adotta comportamenti orientati alla crescita educativa del detenuto. Gli operatori specializzati accompagneranno il detenuto nel suo sforzo di identificare il senso dell'esperienza svolta, di controllarne i significati educativi ed utilizzarla così per la propria crescita personale.

5.2 Gestire in chiave educativa i contesti

5.2.1 Azioni educative e vita quotidiana

Se l'intervento sulle transizioni porta sotto controllo una parte importante dell'esperienza carceraria, esso è però limitato ad alcuni mo-

menti della vita del detenuto. Rimane infatti da porsi il problema del come gestire in chiave educativa il resto delle esperienze non oggetto di interventi strutturati, frutto di progettazione esplicita.

La formazione nel contesto carcerario è il risultato dei processi educativi che si sviluppano nella quotidianità della vita del detenuto. La formazione strutturata, l'istruzione, i corsi professionalizzanti, le attività culturali ne sono una componente che porta all'interno del carcere conoscenze e capacità non acquisibili altrimenti, ma solo una componente. Vi è dialettica tra i processi educativi generati dalle dinamiche della vita quotidiana e quelli generati nella formazione strutturata. Tuttavia, il peso della quotidianità può essere difficilmente compensato o contrastato dai momenti della formazione strutturata.

È attraverso l'agire quotidiano che nel luogo di detenzione si sviluppano «attività mentali implicite od esplicite e processi che portano al cambiamento della conoscenza, delle skills o delle attitudini o della capacità di apprendere da parte degli individui, dei gruppi e delle organizzazioni» (Simons, Ruijters, 2004: 210, in Bauer, 2008: 21). Questo significa che nelle esperienze della vita quotidiana i detenuti:

- sono interessati da processi di apprendimento consapevoli e non, intenzionali e non (connessi a processi mentali impliciti od espliciti);
- generano attraverso l'esperienza nuove strutture cognitive attraverso la categorizzazione e/o la concettualizzazione dell'esperienza stessa e, con questo, nuovi comportamenti;
- non sono gli unici ad apprendere, ma la qualità di quanto accade incide anche sulla qualità dei processi di apprendimento sul lavoro di tutti gli operatori e dell'organizzazione stessa.

L'apprendimento è un processo attraverso cui si crea conoscenza mediante la trasformazione dell'esperienza (Kolb, 1984). Idee e concetti si formano, trasformano e riproducono costantemente attraverso l'esperienza ed evolvono in ragione delle situazioni. Apprendere non significa stare in aula o in una azione educativa strutturata, l'atto di apprendere coinvolge varie funzioni e attitudini del soggetto (il pensiero, i sentimenti, la percezione, il comportamento).

Apprendere dall'esperienza comporta collocare l'apprendimento all'interno della relazione tra individuo e contesto (l'insieme dei fattori di cui si compone l'azione). Affermare che si apprende mentre si vive la vita del carcere non significa che piazzare una persona in un posto è sufficiente per metterla in condizione di modificarsi e crescere. Il risultato è il frutto dell'incontro tra il potenziale formativo dei contesti e la propensione degli individui ad apprendere.

Il potenziale formativo (Jørgensen, Warring, 2002: 9) di un'azione varia a seconda dei contenuti educativi (regolazioni cognitive: Rasmussen, 1987) presenti al loro interno. Ma tali contenuti si riferiscono non ai temi

trattati, ma alla qualità delle relazioni che caratterizzano le azioni. Proviamo di seguito a distinguere tre categorie di azioni ordinate in ragione del potenziale formativo, dal meno ricco e complesso al più stimolante:

- un primo tipo di azioni è costituito da quelle basate sul semplice possesso di skill che consentono un elevato livello di comportamenti automatici, non necessariamente fondati sulla piena consapevolezza delle azioni svolte. Questo tipo di azioni porta all'accettazione ed introiezione degli automatismi, ma sviluppa deboli capacità riflessive. Le azioni routinarie presenti nella vita carceraria producono questo tipo di risultati educativi;
- un secondo tipo richiede il possesso di capacità di applicare regole e procedure routinarie a situazioni familiari, ma che esigono di essere interpretate ed implementate in modo flessibile, adattivo rispetto ad ogni specifica situazione. Questo tipo di azioni ha un contenuto educativo più ricco, che implica l'esercizio e lo sviluppo di competenze riflessive. L'impegno dei detenuti nella gestione di compiti complessi può produrre questo tipo di risultati educativi;
- un terzo tipo comporta la costruzione ed il possesso di una base di conoscenze che consente di affrontare situazioni nuove in cui non è sufficiente il rispetto delle norme esistenti, ma è necessario saper impostare piani e progetti che richiedono la capacità di prevedere, sperimentare, valutare, prendere decisioni. Queste sono le esperienze con maggiore potenziale formativo, ma forse più rare.

Non tutto quello che si fa ci aiuta a crescere. Tutto però ha un impatto formativo anche se di tipo diverso. Il potenziale di apprendimento di ogni esperienza varia, infatti, in ragione del tipo di processi cognitivi che esse comportano. L'obiettivo è trasformare un'esperienza in una azione educativa generata dall'Istituto di pena.

5.2.2 La costruzione delle azioni formative nel carcere

Le azioni che si svolgono all'interno di un carcere sono strutturate in ragione del fine che perseguono (la sveglia, la pulizia, l'igiene, i colloqui con i familiari, le perquisizioni, i colloqui con i legali, le visite mediche ecc.). Anche ai fini formativi è difficile dire che esse siano meno strutturate di un corso, al contrario esse sono regolate come dei veri e propri dispositivi fatti di norme esplicite ed implicite.

Costruire una azione formativa (ad esempio una perquisizione dopo il rientro da un permesso, oppure l'organizzazione di un evento interno) è un processo che si alimenta delle interazioni/transazioni che si attivano tra tutti gli elementi in gioco.

La costruzione di queste esperienze, la loro trasformazione in azioni educative può arricchirle di processi che stimolano o inibiscono la ri-

flessione, ovvero che consentono o meno alla persona innanzitutto di impegnarsi, di partecipare alla azione e, quindi, di svolgerla potendo sviluppare – laddove necessario – il proprio ciclo di apprendimento (Kolb, 1984) fatto di:

- partecipazione piena all'esperienza concreta;
- osservazione riflessiva dell'esperienza svolta, analizzata da diverse prospettive;
- concettualizzazione e sistematizzazione del senso dell'esperienza compiuta in modo da rendere valide le conclusioni anche per future esperienze;
- sperimentazione immediata e futura dei risultati conoscitivi raggiunti.

5.2.3 *La partecipazione individuale*

La attivazione del potenziale formativo del contesto penitenziario dipende dalla qualità delle interazioni tra il detenuto ed il modo in cui le diverse esperienze di vita carceraria sono strutturate, sono ricche di intenzionalità educativa. Tali interazioni hanno due caratteristiche di fondo:

- le decisioni del detenuto di impegnarsi in processi di apprendimento sono orientate dal contesto, ma sono formulate a partire dalle caratteristiche individuali, dai valori, dalle storie di vita personali, degli stili di apprendimento frutto delle precedenti esperienze di vita e di lavoro. Questo si verifica quando le esperienze divengono azioni formative strutturate in risposta agli obiettivi individuali di miglioramento;
- la partecipazione dei detenuti è attiva e comporta dinamici processi di negoziazione anche in situazioni ad alto potenziale formativo. È la ricerca di senso, la valutazione della rilevanza e coerenza con la ricerca di nuovi valori, interessi e progetti di vita a produrre il livello di impegno di ciascun individuo. L'assenza di senso può portare ad una profonda perdita di identità rispetto ai valori ed alle pratiche dell'organizzazione carceraria, al rifiuto – esplicito od implicito – dell'azione proposta. Questo significa che anche nelle azioni formative a più alto potenziale è necessaria la cura dei processi individuali di negoziazione che determinano la qualità della partecipazione.

Quando le regole presenti nel contesto carcerario e nell'azione in cui i detenuti sono chiamati ad operare non consentono la personalizzazione e la ricerca di senso, il potenziale formativo non si attiva. Al contrario, le esperienze rischiano di trasformarsi in ulteriori esperienze educative avverse.

Per questo le azioni afflittivo-retributive hanno una efficacia di contenimento dei comportamenti immediati, ma risultano incapaci di produrre la futura trasformazione dei comportamenti se non si trasformano in opportunità di costruzione di senso. In questo caso gli apprendimenti

che esse producono hanno un impatto negativo sulla capacità del soggetto di modificare i propri valori, interessi, progetti di vita. Una azione educativa genuina è, come sostiene Boffo (2006: 13), una

pratica del rispetto, della reciprocità, della comunicazione autentica, dell'empatia. Soprattutto, a quest'ultima pratica ci si può rivolgere perché tutte le altre siano rilette e re-interpretate. L'empatia è comprensione di una esperienza altrà, è cura di un sentire orientante all'altro, è attenzione estrema alle profondità proprie e dell'altro che solo una azione di cura può mettere in atto.

6. La Proposta di Valori per il Detenuto

L'insieme di questi fattori contribuisce a creare il potenziale formativo dell'Istituto penitenziario. È necessario un modello di gestione dell'Istituto penitenziario che sappia creare una coerenza tra l'insieme dei fattori che determinano la qualità educativa della vita quotidiana al suo interno. La tesi di partenza è che il miglior equilibrio possibile tra prospettive di vita delle persone e valore/valori percepiti determina i migliori esiti in termini di motivazione, crescita e, in ultima analisi, di prevenzione del recidivismo. Va individuato, definito e formalizzato all'interno di ciascun Istituto di pena un modello di gestione dei fattori che generano cambiamento e che potremmo identificare con un dispositivo di Proposta di Valori per il Detenuto. Si tratta di un approccio che tende ad allineare in funzione di ogni singolo individuo l'insieme delle politiche e delle misure adottabili da un Istituto per i propri detenuti. Esso si traduce in uno strumento che consente di conoscere in che misura il livello di equilibrio esistente tra le diverse leve a disposizione degli operatori è considerato adeguato rispetto ai risultati attesi (Hill, Tande, 2006).

Assumere un'ottica di Proposta di Valori per il Detenuto serve a comprendere, dalla prospettiva individuale, il livello di allineamento, di coerenza dei diversi fattori che creano crescita delle persone (la proposta si ispira al modello della EVP¹ – SiBM, 2012). Essa aiuta a ridurre le dinamiche contraddittorie che vanificano gli sforzi fatti.

Il modello si basa, almeno, sulla gestione intenzionale delle seguenti leve.

- *Benefits*: assicurare coerenza educativa nell'erogazione di benefici aventi per oggetto le attività sportive e culturali, i permessi, i trasferimenti (se non dettati da motivi di sicurezza), la concessione di misure alternative ecc.

¹ *Employee Value Proposition.*

- *Contenuti del lavoro (esterno ed interno all'Istituzione penitenziaria)*: prestare attenzione al livello di soddisfazione che il detenuto può ricavare dalle attività lavorative formali ed informali svolte. Essa è alla natura intrinseca del lavoro svolto, al livello di autonomia e responsabilità che la specifica mansione cui è attribuito gli riconosce. Il detenuto lavoratore va gestito affinché acquisisca una capacità di controllo e di riflessione sopra la propria esperienza lavorativa e ne possa trarre benefici in termini di apprendimento: metodo, norme, relazioni, professionalità (Towers, 2008). Qui conta il potenziale formativo del lavoro svolto, la sua qualità intellettuale. Su questo incidono anche le relazioni con i fornitori e con i clienti interni ed esterni, le capacità degli operatori di costruire costanti occasioni di impegno motivato.
- *Riduzione della pena e opportunità di reinserimento*: gestire in chiave educativa le opportunità di riduzione della pena, sempre connesse alla costruzione delle possibilità di reinserimento a medio/lungo termine offerte ad una persona per il suo sviluppo professionale e la sua vita affettiva. Questo va visto anche in relazione all'avanzamento dell'età delle persone ed alle conseguenze sul piano della gestione delle diversità.
- *Appartenenza*: assicurare misure che rafforzino il senso di identità e di appartenenza che ogni detenuto ha rispetto ai diversi tipi di gruppi presenti nell'Istituto ed alle reti sociali esterne. Qui vanno prese in considerazione la qualità delle relazioni con il carcere e con i diversi attori interni, la reputazione dei colleghi più anziani, i feedback ricevuti dai supervisori, il rispetto, le valutazioni. Hanno rilievo inoltre le relazioni tra pari all'interno dei gruppi di appartenenza e, sul piano civico, la percezione della responsabilità sociale individuale, il senso ed il rilievo attribuito al suo futuro ruolo nella società. Nella gestione dell'Istituto è necessario che vi siano azioni specifiche volte ad assicurare la crescita di un nuovo senso di appartenenza.

Un dispositivo di Proposta di Valori per il Detenuto fondato su queste quattro leve richiede una attenta regia ed una direzione autorevole a livello di ogni singolo Istituto.

7. Un Istituto penitenziario intelligente

Un Istituto penitenziario che non si limiti alla funzione di temporanea custodia – afflittiva e retributiva – ha necessità di far evolvere la propria identità e le proprie capacità verso un nuovo modello. Lo sviluppo tecnologico aiuta a porsi in una nuova prospettiva. Con l'avvio della Quarta rivoluzione industriale (Industry 4.0) l'incontro tra Istituti penitenziari e ICT non si limita più a rendere più efficiente la sicurezza o a distribuire qualche Tablet. Gli istituti hanno necessità di utilizzare le nuove ICT per accrescere

le loro capacità di gestire processi che altrimenti sfuggono al controllo e per rendere sostenibile l'assunzione di compiti altrimenti inattuabili. Per questo ogni mese aumentano nel mondo gli Istituti che tendono a divenire delle *Smart Jails*, ovvero dei sistemi intelligenti di detenzione e di trasformazione educativa, con una nuova capacità di distribuire i compiti tra le diverse funzioni organizzative e lavorare in rete per realizzare servizi intelligenti di alta qualità e con un elevato livello di personalizzazione (in proposito non siamo a conoscenza di studi sistematici, ma solamente di esperienze documentate in rete). Le *Smart Jails* adottano nuovi sistemi di *Smart Management* pervasivo. Mese dopo mese sta aumentando nel mondo il numero degli istituti in cui gli operatori possono affermare che:

- «We set out to use technology to drive down staffing and costs»;
- we «provide a modern, high-tech environment that is efficient to operate and equipped to treat medical and mental health issues»;
- «remote medical visits have lagged»;
- we «have introduced on- and off-site video visitation. [...] it's more secure, less costly to supervise, and better for inmates too, as it allows jails to extend visiting hours»;
- we have introduced «touchscreens that inmates use to enter their daily schedule of activities»;
- «An automatic robotic cart system moves all meals, laundry, commissary items, supplies and garbage through the jail, allowing maximal restriction of prisoner movement throughout the facility. A 1.2 megawatt peak-power solar array was installed in Spring 2002 on the roofs of the housing units, supplying nearly one half of the jail's power demand during daylight hours»
- ecc.

Se guardiamo a tutto questo da un'ottica educativa, la vita in contesti detentivi *smart* favorisce nelle persone – e, in particolare, in coloro che debbono scontare pene lunghe – lo sviluppo di una cultura e di competenze indispensabili per il futuro reinserimento.

Per guidare questo tipo di cambiamento ci vogliono manager nuovi, che sappiano far avanzare rapidamente un percorso di esplosione dell'intelligenza nelle diverse articolazioni degli Istituti e nella vita quotidiana dei detenuti.

Ai Dirigenti del passato si richiedeva di saper gestire un servizio detentivo. La buona armonizzazione di pochi fattori garantiva il buon andamento delle organizzazioni.

Oggi questo non basta più. Sono necessarie *Smart Jails* che operano come dei sistemi cognitivi, che producono nuovi uomini e che vivono delle conoscenze prodotte al loro interno (Federighi, 2015). La loro fortuna è basata sulla capacità di produrre innovazione nella gestione dei percorsi di prevenzione del recidivismo, attraverso l'utilizzo di tutti gli strumenti

e le leve a loro disposizione. La continua produzione di conoscenza sul come generare uomini nuovi è la ragione di esistere di un Istituto che non si limiti a funzioni di mera detenzione. Il Manager di un moderno Istituto deve saper far crescere questa nuova identità organizzativa. Senza produrre costantemente nuova conoscenza l'organizzazione non è neppure in grado di assorbirne, l'Istituto non saprà migliorarsi (Federighi, 2015). Le organizzazioni *Non innovators* hanno scarse probabilità di trarre vantaggio, di trasformare in valore le innovazioni prodotte da altri, sia da altri Istituti che dalla ricerca o dalle nuove normative. Esse continueranno a produrre danni fino all'autodistruzione.

I Manager all'altezza dei tempi debbono sapere assicurare alle organizzazioni le condizioni per la crescita della capacità di produrre costantemente nuove conoscenze di processo e di organizzazione per il miglioramento dei servizi. Questa capacità si misura sia con il perfezionamento continuo dell'organizzazione sia con la crescita delle persone che vi lavorano.

Le nuove organizzazioni intelligenti si sviluppano in simbiosi con le *Smart cities*, dentro cui possono vivere e crescere perché caratterizzate da ambienti intelligenti e da una produzione di beni e servizi sostenibile in termini ecologici e *resource-efficient* (Commissione Europea, 2013).

8. *L'Istituto penitenziario come città educativa*

Un Istituto penitenziario è una organizzazione complessa fatta di unità abitative autonome separate, di unità centrali di direzione e amministrazione, di servizi per l'igiene e la cura, la gestione della biancheria, la cucina, di magazzini, di trasporti, di unità di produzione e altro. Esso poi è collegato al suo esterno con altre unità organizzative: dal magistrato di sorveglianza, ai fornitori, alle organizzazioni di volontariato, alla scuola, ai servizi sanitari, alle imprese che accolgono detenuti, al sistema dei servizi per il reinserimento.

Una buona strategia di gestione efficace dei percorsi di risarcimento educativo e di reinserimento deve riuscire a rendere coerente l'insieme di queste articolazioni organizzative presenti nel 'territorio' dell'Istituto.

Un Istituto penitenziario, in primo luogo, costituisce una realtà organizzativa e territoriale. La sua gestione in chiave di città educativa (Oecd, 2001:120; Piazza, 2013) impegna chi lo dirige a:

- stabilire appropriate condizioni strutturali per la diffusione dell'apprendimento fondato sull'uso di tutte le risorse presenti all'interno dell'Istituto e nel rapporto con altre organizzazioni attraverso reti di interazione;
- facilitare l'effettivo apprendimento organizzativo non semplicemente per un set predeterminato di settori o persone, ma per tutti i settori

- e le unità del sistema penale, che abbiano la potenzialità di sviluppare elevati livelli di capacità innovativa;
- identificare fino a che punto le risorse utilizzabili nel sistema (attività produttive esistenti, servizi, risorse educative, sostegni, capitale sociale e così via) costituiscono un impedimento allo sviluppo o possono utilmente contribuire allo sviluppo di innovative strategie per il futuro. Nelle situazioni problematiche, far prevalere le funzioni dell'Istituto sulle resistenze a porre gli interessi di miglioramento del detenuto al centro;
 - guidare le persone a «disimparare» pratiche inappropriate e campi di conoscenze trasmesse dai diversi livelli istituzionali nei periodi precedenti.

In secondo luogo, un Istituto di pena *smart* ed educativo diviene l'organizzazione che arricchisce il territorio in cui esso è inserito di una risorsa, di un servizio altamente specializzato nella prevenzione educativa dei comportamenti criminali. Esso costituisce l'organizzazione che a livello territoriale non si limita a detenere gli autori di crimini, ma è una organizzazione che più di ogni altra produce conoscenze e saperi sui modi in cui gestire percorsi di prevenzione del crimine e di riduzione del recidivismo. Gli operatori del sistema penale possiedono un livello di conoscenze unico sulle azioni e sull'impatto educativo che esse possono avere quando l'Istituto inizia a gestire in modo intelligente le diverse transizioni ed i contesti della vita quotidiana del detenuto.

Per questo il sistema penale deve essere riprogettato in chiave di «città educativa». Un luogo, un villaggio non chiuso in sé, ma al cui interno niente accade per caso. Tutto è orientato a favorire il miglioramento delle persone. L'ozio non esiste perché nessun momento, nessuna occasione – dalla sveglia, alle pulizie, al pranzo, allo studio, al lavoro, allo sport, ai giochi, ai premi, alle punizioni – è sprecato. Tutto è ricco di senso educativo. Le attività educative ne sono corollario, ma non sono l'unico momento gestito a fini educativi. Gli specialisti dell'istruzione e della formazione professionale, dello sport o della cultura per primi hanno la responsabilità di non costruire «azioni educative avverse». Il clima educativo del carcere come città educativa dipende dalla professionalità del direttore di Istituto, del funzionario giuridico-pedagogico, dell'assistente sociale, dello psicologo o del criminologo, degli addetti – di ogni tipo – al servizio di custodia, del cappellano, dei volontari e tutti coloro che, comunque, vengano in contatto con il recluso.

9. Conclusioni. Smart decarceration

Per quanto ci concerne, non possiamo che limitarci ad analizzare l'utilità e la funzione della carcerazione da un punto di vista educativo,

nell'ottica della gestione dei processi di crescita delle persone in funzione della prevenzione del recidivismo. Da questa prospettiva, considerare la *smart decarceration* (Pettus-Davis, Epperson, 2014) significa porre l'attenzione sul senso e sui modi in cui viene gestita la fase precedente e quella successiva alla fine della pena.

La *smart decarceration* costituisce la conclusione di un percorso di liberazione dagli effetti prodotti da «azioni educative avverse». Se il sistema carcerario non può assumere una funzione educativa, o non la riesce ad assumere rispetto ad alcune tipologie di casi, allora la *fast decarceration* diviene la soluzione più efficace se associata ad opportunità alternative. Anche per la gestione di una *smart decarceration* è necessario far sviluppare un sistema penale intelligente, «*supporting innovations across all sectors of the criminal justice system. Each sector of the criminal justice system (e.g. law enforcement, courts, jails, prisons, community supervision) has contributed to the phenomenon of mass incarceration and must be engaged to achieve smart decarceration*» (Pettus-Davis, Epperson, 2014: 5).

Ma questa transizione della vita dell'ex-detenuto è la più complessa da gestire da parte dell'Istituto di pena, sia perché a questo livello interventi e risultati dipendono da un insieme di attori sociali non necessariamente appartenenti alla sua rete di relazioni, sia perché tradizionalmente l'attenzione scientifica e normativa si è rivolta allo studio e gestione dei processi connessi all'esecuzione della pena e non ha sufficientemente trattato i processi di reinserimento. Qui c'è un cambio di prospettiva, si tratta di assumerne una centrata sulla *person-in-environment*. Essa, pertanto, da un punto di vista politico e pratico, richiede un approccio multidisciplinare. Le soluzioni basate sulla multidisciplinarietà e sulla interfunzionalità, sulla integrazione e sulla collaborazione tra diversi soggetti sono le più complesse da attuare. È probabile che i cambiamenti necessari dipendano dalla capacità degli attori pubblici e privati della *social innovation* (Kohli, Mulgan, 2010) di intervenire e trasformare l'insieme degli archetipi che oggi impediscono di migliorare il *social welfare* e la giustizia sociale di un largo segmento della nostra società ed i cui effetti negativi ricadono sull'insieme della popolazione.

Bibliografia

- Admire D.S. (2006), *Learning Disabilities and Attention Deficit Disorder: A New Approach for the Criminal Justice System*, Forum on Public Policy.
- Bauer J. (2008), *Learning from Errors at Work. Studies on Nurses'Engagement in Error-Related Learning Activities*, Tesi dottorale in Psicologia, Pedagogia e Scienze dello Sport, Regensburg.
- Benelli C. (2012), *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*, Liguori, Napoli.

- Benelli C., Del Gobbo G. (2012), *Ri-educare all'Esercizio della Cittadinanza Attiva e alla Partecipazione Democratica nella Gestione della 'cosa pubblica': un'Esperienza di Ricerca Azione Partecipativa per la Biblioteca nell'Istituto Penitenziario 'La Dogaia' di Prato*, «Metis», II(2), dicembre, pp. 1-11.
- Bethell C.D., Newacheck P., Hawes E., Neal Halfon N. (2014), *Adverse Childhood Experiences: Assessing the Impact on Health and School Engagement and the Mitigating Role of Resilience*, «Health Affairs», 33(12), pp. 2106-2115.
- Biasin C. (2012), *Le Transizioni. Modelli e Approcci per l'Educazione degli Adulti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Blair C., Raver C.C. (2012), *Child Development in the Context of Adversity. Experiential Canalization of Brain and Behavior*, «American Psychologist», (67)4, May-June, pp. 309-318.
- Boffo V. (2006) (a cura di), *La Cura in Pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna.
- Brunetti C. (2005), *Pedagogia Penitenziaria*, Edizione Scientifiche Italiane, Napoli. Circolare n. GDAP-00224103 del 20 gennaio 2011, *Progetto di Istituto: Evoluzione del Progetto Pedagogico. Linee di Indirizzo per l'Anno 2011*.
- Commissione Europea-Direzione Generale Politiche Regionali e Urbane e Direzione Generale Occupazione, Affari Sociali e Inclusione (2013), *Guide to Social Innovation*, Brussels, <http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/social_innovation/social_innovation_2013.pdf> (03/2015).
- Cornoldi C. (2007), *Varietà dei Disturbi Specifici di Apprendimento*, Lezione, Pegaso Università Telematica, <<http://www.jacopodamontagnana.gov.it/sitoweb/downloadAllegatiSito.php?idFile=1612>> (12/2015).
- Dewey, J. (1949), *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Federighi P. (2015), *La Formazione in Servizio*, in Federighi P., Torlone F., *La Formazione al Rispetto dei Diritti Umani nel Sistema Penale*, Firenze University Press, Firenze, pp. 103-120.
- Haney C. (2001), *The Psychological Impact of Incarceration: Implication Prison Adjustment*, in U.S. Department of Health & Human Services, Aspe, Office of the Assistant Secretary for planning and evaluation, <<https://aspe.hhs.gov/basic-report/psychological-impact-incarceration-implications-post-prison-adjustment>> (12/2015).
- Hill B., Tande C. (2006), *Total Rewards: the Employee Value Proposition*, Workspan, October, viewed 17 December 2010.
- Kohli J., Mulgan G. (2010), *Capital Ideas: How to Generate Innovation in the Public Sector*, The Young Foundation and Center for American Progress, <<http://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/Capital-Ideas-July-2010.pdf>> (12/2015).
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Clis, New Jersey.
- Jørgensen C.H., Warring N. (2002), *Learning in the Workplace – The Interplay between Learning Environments and Biographical Learning Trajectories*, in Jørgensen C.H., Warring N. (a cura di), *Adult Education and the Labour Market VII*, vol. B, Roskilde University Press, Roskilde, pp. 9-33.

- Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, G.U. n.212 del 9-8-1975 – Suppl. Ordinario, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975-07-26;354>> (12/2015).
- Lentini S. (2012), *L'Educazione in Carcere Profili Storico-pedagogici della Pena*, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, Catania.
- Loucks N. (2007), *No One Knows. Offenders with Learning Difficulties and Learning Disabilities – Review of Prevalence and Associated Needs*, Prison Reform Trust, <<http://www.ohrn.nhs.uk/resource/policy/NoOneKnowPrevalence.pdf>> (12/2015).
- Mancaniello M.R., Mannucci A., Izzo D. (2003), *Manuale di Pedagogia della Marginalità e della Devianza*, ETS, Pisa.
- Mazzucato C. (2010), *Verso una Riconfigurazione delle Teorie e degli Scopi del Diritto Penale? Insegnamenti dalla Restorative Justice*, in Caritas Ambrosiana, Luca Massari, Andrea Molteni (a cura di), *Giustizia e sicurezza, Politiche urbane, sociali e penali*, Carocci, Roma, pp. 85-106.
- Migliori S. (2007), *Carcere, Esclusione Sociale, Diritto alla Formazione*, Carocci, Roma.
- OECD (2001), *Cities and Regions in the New Learning Economy*, OECD, Paris, <<http://www.oecd.org/internet/citiesandregionsinthenewlearningeconomy.htm>> (12/2015).
- Onida V. (2010), *Quale Politica Criminale?*, in Caritas Ambrosiana, Luca Massari, Andrea Molteni (a cura di), *Giustizia e sicurezza, Politiche urbane, sociali e penali*, Carocci, Roma, pp.19-25.
- Padrevecchi F., Cavaggioni G. (2003), *L'Ozio e la Noia: Casi Clinici. The Idleness and the Boredom: Clinical Case*, «Rivista di Psichiatria», (38)6, pp. 336-341.
- Pettus-Davis C., Epperson M.W. (2014), *From Mass Incarceration to Smart Decarceration*, CSD Working Papers No. 14-31, American Academy of Social Work and Social Welfare Grand Challenges Initiative Concept Paper, Washington University in St.Louis, <<http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/WP14-31.pdf>> (12/2015).
- Piazza R. (2013), *Learning city. Aspirazioni e Ideali per la Città del Benessere*, Aracne, Roma.
- Rasmussen J. (1987), *Cognitive Control and Human Error Mechanisms*, in *New technology and human error*, a cura di J. Rasmussen, K. Duncan, J. Leplat, Chichester, Wiley, pp. 53-60.
- SiBM-Sympbiosis Institute of Business Management Pune (2012), *Beacon Management Review*, <<http://www.sibm.edu/assets/pdf/beacon3.pdf>> (10/15).
- Simons P.R.-J., Ruijters M.C.P. (2004), *Learning Professionals: Towards an Integrated Model*, in *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*, a cura di H.P.A. Boshuizen, R. Bromme, H. Gruber, Kluwer, Dordrecht, pp.207-229.
- Towers W. (2008), *Closing the Engagement Gap: A Road Map for Driving Superior Business Performance*, in *Towers Perrin Global Workforce Study 2007-2008*, <<http://engageforsuccess.org/wp-content/uploads/2015/10/Closing-the-engagement-gap-TowersPerrin.pdf>> (12/2015).

Wolf Harlow C. (2003), *Education and Correctional Population*, U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, <<http://www.bjs.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf>> (12/2015).

CAPITOLO 3

L'EDUCAZIONE NON FORMALE IN CARCERE NEL QUADRO DELL'ADULT LEARNING

Giovanna Del Gobbo

Per affrontare adeguatamente il tema dell'educazione non formale in carcere si ritiene utile provare a ricondurre la questione nel quadro più ampio dell'*Adult Learning*. È questa un'operazione che può consentire di contestualizzare le azioni educative in ambiente penitenziario all'interno di un quadro più ampio collegato al riconoscimento di un diritto all'apprendimento per la popolazione detenuta (Muñoz, 2009; Federighi, Torlone, 2015) e ai principi di normalizzazione e responsabilizzazione presenti nelle *European Prison Rules* (Council of Europe, 2006). Inoltre, permette di considerare l'educazione non formale nella sua necessaria integrazione con l'ambito dell'istruzione e della formazione professionale (educazione formale) e con l'ambito dell'educazione informale, ancora poco esplorato come oggetto di ricerca specifica, ma sicuramente fondamentale e centrale all'interno dei contesti penitenziari.

Mentre le attività di istruzione e lavoro sono formalmente riconosciute nella loro valenza educativa, l'ambito del non formale viene solitamente ricondotto all'insieme delle attività culturali, ricreative e sportive, senza adeguatamente esplicitarne le potenzialità formative. Non è ritenuto indispensabile il riconoscimento del valore educativo anche se la partecipazione a tali attività è indicata come funzionale alla realizzazione della personalità dei detenuti con possibilità di essere considerata nel quadro del trattamento rieducativo.

Porre l'educazione non formale in carcere nella cornice di senso offerta dall'apprendimento in età adulta può consentire di comprenderne meglio le potenzialità e individuarne il possibile impatto sia all'interno del carcere, sia nella fase successiva di reinserimento al termine della condizione detentiva, individuando nei concetti di *capability* e *functioning* (Sen, 2000) due possibili chiavi interpretative e progettuali.

1. *Quale correlazione tra Adult Learning e Prison Education?*

Durante la *European Conference on Prison Education and Training* dal titolo *Pathways to Inclusion – Strengthening European Cooperation in Prison Education*

and Training, tenutasi a Budapest nel 2010 e considerata come una delle principali *flagship initiatives* della Commissione Europea per promuovere le migliori pratiche di educazione in carcere, erano poste le premesse per la considerare la valenza del ‘non formale’ in quanto espressione specifica di un sistema di apprendimento permanente.

Tra i messaggi-chiave della Conferenza vi era l’individuazione di alcuni elementi cardine che consentono di correlare pienamente educazione in carcere e *Adult Learning*:

- 1) la rilevazione della diversità linguistica e culturale, come nuova sfida, ma anche opportunità per la formazione e l’istruzione all’interno del carcere;
- 2) la sottolineatura del ruolo cruciale dell’apprendimento, da riconsiderare in chiave olistica;
- 3) il riconoscimento della pluralità delle azioni educative necessarie con particolare attenzione alla collaborazione *cross-agency*;
- 4) l’importanza di apprendimento basato sulle TIC;
- 5) la necessità di valorizzare le forme dell’apprendimento non formale e informale anche attraverso il riconoscimento delle competenze possedute;
- 6) la necessaria formazione del personale carcerario per contribuire a creare e promuovere positivi ambienti di apprendimento per i detenuti.

Quest’ultimo elemento è centrale anche rispetto agli altri punti di attenzione. Il tema del ‘carcere come un ambiente positivo per l’apprendimento’, presente in vari documenti e ricerche (Costelloe, Langelid, 2011), si fonda sul presupposto che la dimensione educativa dovrebbe essere parte integrante e integrata in tutti gli ambiti del sistema penitenziario. La questione parte dall’assunto che l’educazione ha un ruolo significativo da svolgere nella vita quotidiana del detenuto, così come ha conseguenze significative per il reinserimento. L’idea di ‘carcere come un ambiente positivo per l’apprendimento’ è di ampio respiro ed implica anche la considerazione del modo in cui i detenuti e l’educazione in carcere sono visti dalle parti interessate, dalla società nel suo complesso e, soprattutto, dal personale penitenziario e dagli stessi educatori. La definizione del carcere come ‘ambiente di apprendimento’ implica, infatti la necessità di rendere consapevole *in primis* il personale penitenziario dei benefici dell’educazione in carcere in funzione della costruzione di una società più sicura e più inclusiva e del miglioramento delle condizioni stesse di vita all’interno del contesto: è un diritto/dovere che ha dei vantaggi sociali e non un ‘premio’ o una concessione.

Tale riconoscimento non può essere ‘di principio’, ma deve potersi inverare nelle pratiche e, pertanto, coinvolge ineludibilmente anche la formazione del personale che opera nei contesti penitenziari (Federighi, Torlone, 2015). Il riconoscimento della dignità ed il riconoscimen-

to dei diritti trovano una loro strutturazione operativa nel concetto di 'sicurezza dinamica'. Questa declinazione della sicurezza è solitamente utilizzata proprio in riferimento al doppio mandato delle carceri, punitivo e riabilitativo. Programmi individualizzati, attività diversificate e buone relazioni sembrano essere condizioni per la piena valorizzazione del ruolo positivo della formazione in carcere in un regime di 'sicurezza dinamica': Muñoz afferma che la chiave per costruire un ambiente che incoraggi l'apprendimento è un approccio qualitativo alla sicurezza fondato sulla positiva relazione tra le diverse componenti del contesto penitenziario (Muñoz, 2009). Come ricorda anche Marie Crétenot in una recente pubblicazione per lo European Prison Observatory:

To maintain order, the Council of Europe recommend instead to focus on dynamic security, that is «the development by staff of positive relationships with prisoners based on firmness and fairness, in combination with an understanding of their personal situation» (Recommendation Rec(2003)23). This requires sustained interactions between prisoners and prison staff particularly in the context of activities, «mechanisms of restoration and mediation to resolve disputes with and among prisoners» (Rule 56-2) and opportunities for inmates to have an active prison regime and to «make personal choices in as many of the affairs of daily prison life as possible» (Recommendation Rec(2003)23).

This more qualitative approach to security is based on the results of the research that show that «for the avoidance of prison disturbances it was essential to treat prisoners with justice, fairness and equity» and that «good order in all its aspects is likely to be achieved when clear channels of communication exist between all parties» (Commentary of the EPR) (Crétenot, 2013: 28).

Sottolineare la componente informale dell'educazione (Muñoz, 2009; Benelli, Del Gobbo, 2016; Federighi, Torlone, 2015), che passa anche dalla dimensione comunicativo-relazionale che si realizza all'interno del contesto penitenziario tra i diversi attori (detenuti, educatori, agenti ecc.), permette di pensare all'azione educativa come un intervento responsabile e intenzionale, pervasivo del contesto, progettato allo scopo di creare le condizioni e le situazioni idonee allo sviluppo delle capacità attraverso l'attivazione di adeguati dispositivi che non riducano l'azione intenzionalmente educativa a percorsi strutturati.

Proiettare queste considerazioni sullo sfondo dell'*adult learning* rende possibile l'individuazione di alcuni criteri guida ed un interessante contributo in tal senso viene da una riflessione presentata da Alan Smith¹

¹ *The European perspective—Trends and priorities in adult learning and their relevance for prison education*, <http://www.europris.org/resources_package/adult-learning-alan-smith-epea-october-2015-antwerp-belgium/> (12/215).

nell'ottobre 2015 alla *Conference of the European Prison Education Association* (EPEA) ad Antwerp, in Belgio. Smith parte dall'individuazione di alcuni fattori comuni che possono diventare punto di partenza per meglio comprendere la correlazione tra *Adult Learning* e *Prison Education*. Nella sua riflessione evidenzia i seguenti elementi che caratterizzano sia il quadro generale attuale dell'apprendimento in età adulta, sia le azioni educative in carcere:

- «Concern with socially marginalised learners
- Neglected sector relative to the mainstream
- Under-valued by public and politicians
- Consequently under-funded
- Rhetoric and reality: Dichotomy of government discourse
- Wide variety in quality and breadth of provision
- Lack of evidence-base (data, research results)
- Widespread inferiority complex of those involved
- Yet of enormous value to society,...
- ...with fine examples of innovation and good practice as basis
- ...and with a commitment second to none» (Smith, 2015: 4).

Individua inoltre alcune sfide strutturali del sistema di apprendimento permanente che richiamano analoghe questioni del sistema educativo in ambito penitenziario:

- «Heterogeneous target group
- Wide spectrum of providers
- Variety of staff profiles and levels of professionalisation
- Flexible learning settings
- Multiple sub-systems and governance levels
- Formal/non-formal
- Funding private/public
- Work-related/liberal
- Wide range of policy goals (economic, social, personal)
- In many countries deficient funding
- Variable quality of provision
- Varying supply and access opportunities for learners
- Incoherent and insufficient data» (Smith, 2015: 6).

La riflessione di Smith comprende anche la definizione di dieci bisogni e sfide e accomunano *Adult Learning* e *Prison Education*:

1. «Need to overcome the rhetoric-reality divide: better funding (also through more effective advocacy)
2. Need for (funds for) holistic approach, not just VET
3. Need to cater for learners with low skills and qualif. levels
4. Need for developing individualised learning pathways
 - Individual learning plans

- Counselling and guidance
 - Validating non-/informally acquired competences
5. Need to exploit the potential of ICT (as subject, as delivery tool, as motivator for learning)
 6. Need to emphasize language-learning, intercultural learning, active citizenship
 7. Need to improve staff development (teachers, prison staff)
 8. Need for strengthened alliances (within/beyond education)
 9. Need for « robust » policy framework at European and national level, underpinned by improved evidence-base
 10. Need to re-vitalise European cooperation» (Smith, 2015: 49-50).

Ciò che interessa, oltre alla definizione di punti specifici di attenzione, è la possibilità di superare un concetto di *Prison Education* come insieme dei servizi educativi, erogati da un insieme di agenzie formative interne o esterne all'istituzione penitenziaria (come la scuola o l'università, il Terzo Settore) di cui il detenuto è solo un destinatario all'interno di un contesto particolare. La considerazione della relazione tra *Adult Learning* e *Prison Education* crea le premesse per una visione che sia nel contempo sistemica, o olistica², e soprattutto finalizzata e rispondente ad un programma complessivo che coinvolge strutture, apparati, figure professionali che si muovono all'interno di un quadro normativo, definito da scelte politiche.

Da qui anche la possibile correlazione tra *Adult Learning* ed educazione in ambito penitenziario, rispetto a finalità, elementi e ambiti di sovrapposizione:

- aumentare i livelli di alfabetizzazione e favorire una più ampia e completa formazione dei soggetti;

² La prospettiva olistica e la correlazione con i principi dell'*Adult Learning* sono richiamati anche nel rapporto del 2013 commissionato dalla Commissione Europea per avere lo stato dell'arte e comprendere le sfide dell'educazione in carcere. Si legge infatti: «a holistic approach to adult learning that goes beyond employability focused efforts offers opportunities for personal development and transformation. It has the capacity to change the prisoner's perception of self and others and it is these perceptions that determine attitude and behaviour. According to Darkenwald and Merriam "the overarching function of the adult education enterprise, it is to assist adults to increase competence, or negotiate transitions in their social roles (worker, parent, ex-prisoner, etc.), to help them gain greater fulfilment in their personal lives, and to assist them in solving personal and community problems". Thus in the prison context, adult learning is more than acquiring specific skills, or just focused on preparing people for life after prison, but rather it is helping people to live more successfully. It enables prisoners to develop the motivation, autonomy and responsibility to control their own lives beyond the circumstances in which they find themselves [...] Therefore it is important that education in prison is seen not only as a chance to improve the basic skills of those who need it but also as a means of facilitating further or continued learning for those with higher level skills and aspirations» (Hawley *et al.*, 2013: 11-12).

- migliorare i livelli di competenza per aumentare le possibilità di occupabilità;
- sviluppare le capacità di vivere insieme nella società, esercitando il diritto/dovere di cittadinanza attiva;
- mantenere l'attenzione alla centralità del soggetto;
- garantire la professionalizzazione delle figure di riferimento;
- sostenere l'innovazione di metodi e strumenti;
- sviluppare l'approccio evidence-based per la ridefinizione di politiche;
- promuovere l'attenzione alla valutazione di impatto per le pratiche;
- sostenere l'integrazione tra sottosistemi (informale, non formale, formale);
- valorizzare l'integrazione tra pubblica amministrazione, impresa e privato sociale.

Ne deriva l'individuazione di una matrice comune di riferimento che può consentire un sistema educativo rispondente ai bisogni specifici del carcere che non sia solo la somma delle attività offerte. La *Prison Education* non riguarda solo il detenuto come destinatario, ma riguarda un sistema chiamato a (ri)definire la propria funzione educativa individuando le modalità e i dispositivi già in essere da valorizzare e sviluppare. Ma soprattutto, segna il passaggio cruciale dall'*education* al *learning* anche in ambito penitenziario.

2. Adult Learning: un inquadramento necessario

È significativo considerare che l'apprendimento permanente, nella visione politica comunitaria, ha la duplice funzione di contribuire all'occupabilità e alla crescita economica e, nel contempo, di rispondere a più ampie sfide sociali, in particolare quella della coesione sociale. L'apprendimento è indicato come strumento potenziale per rispondere a due sfide strategiche per quel *sustainable future* a cui dovrebbe puntare l'Europa con l'ambizione di «turn the EU into a smart, sustainable and inclusive economy, delivering high levels of employment, productivity and social cohesion», come affermato nella Risoluzione del Consiglio europeo del novembre 2011, *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*, documento nel quale si conferma l'importanza di «promoting equity, social cohesion and active citizenship through adult learning» come area prioritaria all'interno del framework della *European cooperation in education and training, ET2020*.

In tale quadro di priorità gli Stati Membri sono stati invitati a porre specifica attenzione all'importanza di «addressing the learning needs of people [...] in specific situations of exclusion from learning, such as those in hospitals, care homes and prisons, and providing them with

adequate guidance support» (Council of the European Union, 2011: 6). L'esplicitazione della condizione detentiva come espressione specifica di situazioni di esclusione è sicuramente importante e ha contribuito ad una maggiore attenzione per la rilevazione e l'analisi dello stato del sistema di apprendimento permanente all'interno dei contesti penitenziari. È la prima volta che appare una correlazione esplicita tra *Adult Learning* e carcere e l'educazione in ambito penitenziario viene ad essere individuata come priorità. Infatti, mentre la necessità di coniugare lo sviluppo complessivo dell'Europa con la coesione sociale attraverso l'innalzamento dei livelli di istruzione e formazione, garantendo l'accesso e ampliando le opportunità di apprendimento con particolare riferimento alle fasce più a rischio di esclusione e marginalizzazione, è infatti ormai riconosciuta e consolidata nelle indicazioni strategiche a livello internazionale, non scontata è l'individuazione del carcere come spazio di attenzione specifica.

Riconoscere la centralità dell'apprendimento in carcere è di fatto il punto di partenza per una reale riconsiderazione della necessaria pluralità di contesti e di opportunità formative attivabili e strategicamente valorizzabili all'interno del contesto specifico. Come già evidenziato, è indispensabile riconsiderare nel carcere la pluridimensionalità dell'apprendimento che, secondo la definizione data dalla Commissione Europea, comprende qualsiasi forma di apprendimento acquisito in contesti formali, non formali ed informali³: mantenere l'attenzione all'educazione in carcere per i soli percorsi di istruzione o formazione professionale non solo è riduttivo, ma rischia di non essere efficace in termini di possibilità di trasformazione delle condizioni che hanno determinato l'incarceramento.

Ai fini della presente riflessione è utile evidenziare che garantire l'apprendimento permanente all'interno del carcere risponde ad una doppia finalità:

- da una parte il rispetto dei diritti e il riconoscimento dei principi di equità di accesso all'apprendimento per il detenuto in quanto cittadino;
- dall'altra la considerazione della condizione detentiva come spazio trattamentale di transizione su cui investire per consentire ai detenuti la ridefinizione dei propri percorsi di vita trasformando e ampliando

³ Utile la definizione offerta dal Cedefop «Formal learning occurs in an organised and structured environment (e.g. in an education or training institution or on the job) and is explicitly designated as learning (in terms of objectives, time or resources). It is intentional from the learner's point of view. It typically leads to validation and certification. [...] Non-formal learning is embedded in planned activities not always explicitly designated as learning (in terms of objectives, time or support), but contains an important learning element. It is intentional from the learner's point of view. [...] Informal learning results from daily activities related to work, family or leisure. It is not organised or structured in terms of objectives, time or learning support. It is mostly unintentional from the learner's perspective» (Cedefop, 2009: 73-75).

le possibilità di inserirsi positivamente e costruttivamente nella società o, qualora questo non sia possibile, transitare comunque da una condizione di ‘detenuto criminale’ ad una di ‘detenuto cittadino’.

Un riferimento per la riflessione è dato anche dalle *European Prison Rules-EPR* (1987, 2006), finalizzate ad uniformare le politiche carcerarie degli Stati membri al fine di creare norme e pratiche comuni, alla cui base si pongono due principi fondamentali:

- il principio di normalizzazione che si propone di organizzare la vita in carcere, al fine di renderla quanto più vicina possibile alla vita al di fuori delle mura della prigione;
- e il principio di responsabilizzazione, strettamente legata alla normalizzazione, che mira a dare ai detenuti l’opportunità di avere responsabilità personali nella vita di tutti i giorni all’interno del carcere.

Sulla base di tali principi, il Consiglio d’Europa ha incoraggiato gli Stati membri a prestare attenzione alla vita sociale in carcere, a dare la priorità a un regime ‘aperto’ della detenzione, finalizzato a sviluppare un certo grado di autonomia, per permettere ai detenuti di svolgere attività che coinvolgano le loro competenze e consentano loro di prendere consapevolezza e di sviluppare il proprio potenziale positivo, in condizioni il più vicino possibile al mondo esterno. È sulla base di questi principi di ‘normalizzazione e responsabilizzazione’ che il carcere dovrebbe riconoscere e offrire risposte ad alcuni bisogni essenziali tra cui la necessità di avere comunque una forma di controllo sul proprio futuro e sul proprio ambiente di vita, per esempio esercitando la possibilità di scegliere e decidere, così come la necessità di riuscire a dare un significato all’esperienza detentiva, definendo obiettivi e motivazioni anche a lungo termine (Crétenot, 2013: 10-13).

3. Capability e functioning: due possibili categorie interpretative e progettuali

È evidente l’attenzione ad un’idea di detenuto che deve recuperare la sua posizione di cittadino responsabile e capace di scegliere, ma che soprattutto sappia e possa essere costruttivamente attivo. Dare valore e sviluppare la ‘capacità di agire responsabilmente’ non è sicuramente operazione facile: parlare di possibilità di agire e di cittadinanza attiva in carcere apparentemente potrebbe sembrare un ossimoro. Infatti, l’idea di cittadinanza, nella sua polisemia e complessità, porta comunque con sé categorie che appare difficile poter declinare in carcere, come la libertà e l’appartenenza: la libertà di poter esercitare dei diritti ed essere riconosciuto nella propria individualità e nel contempo il riconoscimento dell’identità collettiva che chiama in causa la dimensione comunitaria dell’esistenza.

Ma il detenuto è e rimane un cittadino a tutti gli effetti e i suoi diritti vanno comunque garantiti e coniugati con le misure necessarie al rispetto dei principi di sicurezza e pena (cfr. *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*). Il prevalere di misure di contenimento e controllo, non bilanciate con la considerazione della dignità del detenuto, rende il sistema insostenibile: negare l'umanità del detenuto non equivale a favorire la sicurezza e strumenti eccessivamente invadenti o restrittivi possono generare effetti e incidenti che minano anche la reintegrazione futura (Woolf, 1991; Morgan, 1994; Snacken, 2011) e rendono l'ambiente carcerario paradossalmente diseducativo (Costelloe, Langelid, 2011; cfr. cap. 2) impedendo di fatto un cambiamento. Nel caso dei detenuti, infatti, forme adeguate di apprendimento, diversamente da altre fasce di marginalità sociale, devono permettere di passare da una posizione di 'danno e costo sociale' ad un essere parte del 'capitale sociale' in grado di contribuire allo sviluppo⁴.

La mancata considerazione di tale assunto può determinare il rischio non solo di permanenza in situazioni di svantaggio sociale, solitamente già presenti prima della detenzione, ma di aumentare i rischi di reiterazione dei reati e conseguente permanenza della condizione criminale (Hawley *et al.*, 2013; Giles, Whale, 2013).

Il riconoscimento del detenuto quale portatore di diritti pone le condizioni stesse per la definizione di un sistema educativo funzionale alla riabilitazione e al reinserimento attraverso il superamento dello stigma stesso di detenuto come condizione identitaria univoca e assoluta: essere in condizione di pena, ma essere nel contempo riconosciuto come cittadino con diritti, doveri e responsabilità è, di per sé, potenzialmente educante.

Tale assunto implica la necessità di poter offrire esperienze che consentano di progettare creativamente lo spazio dell'agire comune e trovare nuovi orizzonti di senso ai propri spazi di vita, nel riconoscimento di una dialettica che correla (non escludendoli vicendevolmente) l'inevitabilità dei condizionamenti che connotano il contesto di vita in carcere con lo sviluppo degli apprendimenti necessari ad andare oltre quegli stessi condizionamenti. L'apprendimento permanente diventa la leva per favorire quelle funzionalità che promuovono il cambiamento individuale e collettivo inteso come espansione delle possibilità e delle libertà, a partire

⁴ «Education can also help to instil a sense among prisoner learners that they remain a part of the wider community and to remind them that they will also be part of society after their release. Given that alienation from society generally is a key element in criminality, this inclusive and democratic nature of education is crucial. Gaining skills and re-imagining their place in society can help people to become active in their local economies and communities, from which ex-prisoners may otherwise find themselves excluded. More generally, there is evidence that education and training help in the development of social capital» (Hawley *et al.*, 2013: 11).

dal valore delle conoscenze e delle ‘capacità’ come condizione effettiva di un esercizio della cittadinanza che consenta di coniugare lo sviluppo personale e sociale. Questa visione poggia sul presupposto che il detenuto possa effettivamente essere messo in condizione di individuare, scegliere e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, trasformando le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta. Il fulcro del sistema diventa la possibilità di sviluppare le *capabilities* (Sen, 2000) necessarie per mettersi in condizione di vivere una vita degna e coerente con i valori umani⁵.

Si comprende che alla base dell’azione educativa non sia tanto la garanzia di accesso alla conoscenza formalizzata e accumulata, ma piuttosto la possibilità di rielaborare le proprie esperienze, generando nuovi significati all’interno di una negoziazione sociale, in funzione di un agire consapevole. Questo comporta anche la possibilità di definire i propri obiettivi e stabilire progettualità future, anche se ancora non date, individuando percorsi per realizzarle, a partire da quanto è a disposizione. È la possibilità di ri-costruire discorsivamente strategie di azione in grado di esprimere, comunque, la libertà di realizzazione personale.

Una possibilità è offerta dall’affrontare il tema all’interno di una prospettiva di *capabilities*, ma anche di *functionings*⁶: si tratta di porre le premesse, attraverso l’azione educativa, per un’azione competente centrata sulle possibilità di una agentività critica che consenta ai detenuti stessi di attivare le proprie risorse e di svilupparle in direzione di ‘funzionamento’ per propria vita.

In questo quadro e in questa prospettiva è possibile riqualificare il valore della competenza non come adeguamento dell’apprendimento del soggetto finalizzato a *performance* (il lavoro, il conseguimento di un titolo di studio, il conseguimento di una qualifica, o semplicemente un apprendimento capitalizzabile), ma all’interno di un processo di trasformazione e transizione che considera la libertà di agire in termini di realizzazione dei propri funzionamenti.

Il concetto di *capability* di Sen appare in tal senso più appropriato rispetto al concetto di competenza in senso stretto, in particolare per la distinzione che opera tra libertà di agire e libertà di conseguire (Sen,

⁵ Sen definisce con il termine *capabilities* l’insieme delle risorse di cui una persona dispone, le capacità di fruirne e di utilizzarle operativamente e consapevolmente: la capacità diventa dunque opportunità. In tal senso Sen riconduce la capacità di un individuo di fare/non fare qualcosa, o di essere/non essere qualcuno, alla libertà di agire e di determinare se stesso. In questo senso Sen utilizza la categoria di capacità collegandola alla libertà sostanziale di un individuo.

⁶ «A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. Functionings are, in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead» (Sen, 1987: 36).

2000)⁷. Mentre la prima si riferisce a ciò che ci è concesso fare nel corso dell'azione, ad esempio scegliere in modo autonomo e senza interferenze, la seconda rappresenta la «libertà complessiva di realizzare ciò che reputiamo importante» (Sen, 2000: 46), cioè realizzare i propri obiettivi in termini di *functionings*: tali 'due' libertà, secondo Sen, vanno distinte tra loro e dal risultato dell'azione stessa (il conseguimento)⁸. La differenziazione elaborata da Sen favorisce una riformulazione del concetto di libertà: non 'libertà da' (negativa), ma 'libertà di' (positiva). La libertà di agire diventa così qualcosa di diverso dal solo avere accesso ad alternative di azione, perché rimanda alla possibilità esercitata dal soggetto stesso di 'attivare opportunità di azione' attraverso la messa in gioco, critica e consapevole del proprio know-how, in termini di conoscenze, abilità, valori derivanti dalle personali esperienze formative. Il conseguimento di un risultato diventa espressione di libertà nella misura in cui richiama la possibilità di intraprendere una qualunque 'azione' sulla base delle proprie capacità e così definire e operare la propria scelta di funzionamento.

L'azione può, quindi, 'riuscire' a tenere conto dei vincoli e diventare espressione della capacità di gestire le proprie competenze ed esprimere le proprie preferenze per raggiungere degli obiettivi/risultati stabiliti sulla base dei propri bisogni di funzionamento.

La significatività dell'azione educativa in carcere si viene così a configurare come possibilità di generare nel detenuto le capacità necessarie per appropriarsi delle risorse (già esistenti e costruibili attraverso l'apprendimento) e, attraverso queste, promuovere la realizzazione della propria individualità nel rispetto della socialità e quindi offrire opportunità e strumenti in un processo di *empowering* costruttivo e trasformativo. In-

⁷ Tuttavia alcune definizioni di competenza presentano comunque elementi di affinità con il concetto di *capability*: ad esempio quando il concetto di competenza è considerato legato alla capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non riguardano solo prestazioni riproduttive, ma anche la soluzione di problemi (Baldacci, 2006), oppure se la competenza è ricondotta alla capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e efficace (Pellerey, 2004). La stessa definizione OCSE apre a dimensioni diverse quando sottolinea che ogni competenza comporta dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni che, insieme anche a fattori di ordine sociale e comportamentale, contribuiscono a far sì che la competenza possa essere anche indicata come la capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali (Rychen, *et al.*, 2003; Rychen, Salganik, 2003).

⁸ Si tratta di una riflessione che consente di recuperare anche una diversa significatività del concetto di competenza in ambito lavorativo (Costa, 2012) e in tal senso potrebbe rivelarsi interessante da applicare anche in una direzione di sviluppo delle capacità che consentono poi una più efficace e funzionale transizione del detenuto verso il mondo del lavoro.

fatti sia il concetto di *capability* che di *functioning* sono caratterizzati da una valenza cognitiva rilevante.

Sono categorie di interpretazione dell'azione educativa che ne richiamano la funzione di accompagnamento per consentire al soggetto detenuto di uscire da una condizione di 'in-capacità' di gestire le proprie skill e le proprie conoscenze in maniera funzionale al suo essere ed agire responsabilmente sul piano sociale come cittadino.

A tal proposito è utile richiamare quanto Sen sostiene, ovvero che

nella sua quinta essenza la libertà individuale è un prodotto sociale, ed esiste una relazione bidirezionale fra gli assetti sociali destinati a espandere le libertà individuali e l'uso di queste libertà, non solo per migliorare la propria vita, ma anche per rendere più adeguati ed efficienti gli assetti sociali. Inoltre, le concezioni individuali della giustizia e del corretto agire, le quali influiscono sull'uso specifico che i singoli fanno delle proprie libertà, dipendono da formazioni sociali – e in particolare dal fatto che le percezioni pubbliche che si generano in un processo interattivo e i problemi e i rimedi scaturiscono da una cooperazione altrettanto collaborativa (Sen, 1999: 36).

Pertanto la capacità di azione responsabile si definisce e si costruisce in un contesto sociale che esprime e si fonda su norme sociali e consuetudini che sicuramente determinano l'attribuzione di valore a determinate attività/funzionamenti (Sen, 1999).

Riprendendo il principio della 'normalizzazione', all'interno dei contesti penitenziari la libertà di agire diventa la possibilità e l'opportunità di poter avere accesso concreto a varie alternative di azione, grazie alle risorse (e ai valori) distribuiti nel contesto pur nel rispetto dei vincoli: la significatività del vincolo diventa direttamente proporzionale alla possibilità di comprenderne il valore in termini di ri-educazione. Si richiama il concetto di carcere come 'ambiente positivo di apprendimento', ma si comprende anche l'esigenza di azioni intenzionalmente educative e centrate su forme adeguate di accompagnamento del processo di apprendimento.

Le condizioni dell'azione (libertà positive e negative, legate alla possibilità di accedere alle risorse e ai vincoli presenti) e la capacità di scegliere sulla base dei propri obiettivi (sulla base dei valori e delle risorse interne ed esterne) determinano la possibilità di conseguire i propri *functionings*.

Sostenere, potenziare e determinare l'implementazione di capacità funzionali diventano quindi un modo per rispondere ai principi di normalizzazione (in vista di un successivo reinserimento e prevenzione di recidive) e responsabilizzazione (sia come detenuto-cittadino che successivamente come cittadino), attraverso un sistema centrato sul *learning*.

Solo quindi un approccio integrato e di sistema al problema dell'educazione in carcere può consentire di individuare delle risposte: supporta-

re l'implementazione dei funzionamenti e dei fattori di trasformazione e transizione verso nuove identità richiede percorsi di educazione, di istruzione e formazione più flessibili e personalizzabili, ma richiede anche proprio l'introduzione di quella *guidance* richiamata nella *European Agenda for Adult Learning* (2011) che può favorire il potenziamento dell'*agency* sociale, potenziando e valorizzando anche il ruolo delle parti interessate e il dialogo negoziale nell'attuazione delle azioni educative.

4. Il ruolo dell'educazione non formale

In questo quadro, se assumiamo alcune caratteristiche dell'educazione non formale, si comprende come proprio questo ambito possa offrire un contributo prezioso per la ridefinizione di una progettualità educativa complessiva all'interno del carcere.

Tra i principi cardine dell'educazione non formale si individuano sicuramente i seguenti:

- la centralità dei bisogni dei soggetti in apprendimento;
- la definizione delle finalità educative in funzione della possibilità di rispondere ai bisogni⁹;
- la necessità di innestarsi sull'esperienza formativa pregressa;
- le possibilità di valorizzare forme di autogestione e autodirezione dei processi di apprendimento;
- la flessibilità nell'organizzazione e nei metodi.

Sono i principi che peraltro si collegano alle teorie dell'apprendimento in età adulta (Knowles, 1980; Knowles *et al.*, 1998), sulla cui base possono essere declinati alcuni assunti di base nello specifico dell'azione educativa in carcere:

- possibilità di impatto sul concetto di sé del detenuto;
- considerazione dell'esperienza per destrutturarla e ridefinirla in direzione funzionale;
- incidenza sulla disponibilità ad apprendere rispetto ad esigenze contingenti e prospettiche (progettualità);
- orientamento nei confronti dell'apprendimento in termini di *guidance* con valore formativo;
- motivazione ad apprendere connessa alla propria realizzazione, alla crescita della propria autostima, al desiderio/possibilità di migliorare la qualità della vita, al proprio futuro.

⁹ In base al ragionamento sviluppato, il concetto di 'bisogno' appare coerente e correlato al concetto di *functioning*.

Si tratta di punti di attenzione difficilmente coniugabili con le attività di educazione formale, che risultano sostanzialmente etero-dirette e lasciano solo alla scelta metodologica, quindi al livello micro della relazione di insegnamento-apprendimento, alcuni margini di apertura (come la possibilità di seguire i ritmi di apprendimento, di scegliere i metodi più adatti al contesto), ma sempre da parte dell'insegnante e non dello 'studente detenuto', neanche negli spazi di auto-apprendimento e studio, dato che i risultati sono sempre stabiliti dal processo di insegnamento.

Diverse sono le potenzialità dell'educazione non formale, a meno che anche questa non venga considerata come una sorta di forma 'ridotta' della stessa educazione formale per contenuti e tempi di erogazione o non venga indicata semplicemente per differenza rispetto ad alcune caratteristiche di ordine formale, ma non sostanziale: ovvero la libertà di attingere a contenuti meno strutturati, il prevalente coinvolgimento di agenzie formative private o in generale del Terzo Settore, la differente professionalità degli operatori coinvolti.

Si tratta, invece, di considerare il potenziale educativo delle attività del 'non formale' rispetto alle caratteristiche sopra indicate e rispetto alla possibilità del 'non formale' di giocare un ruolo in funzione della responsabilizzazione a cui si è fatto riferimento. Educare secondo un principio di responsabilizzazione deve prevedere la possibilità che all'interno della situazione educativa sia offerta la possibilità di esercitare l'assunzione di responsabilità e quindi di scegliere e perseguire un risultato sulla base, responsabile e consapevole, delle scelte effettuate¹⁰.

Il potere di decisione in educazione richiama il ruolo che il soggetto può assumere nella determinazione del proprio processo formativo, attribuendole significatività e definendone le modalità di sviluppo. La possibilità di esercitare tale potere è collegata alle possibilità di partecipazione e di accesso e alle motivazioni all'accesso. Sono proprio i poteri di scelta, di decisione e di controllo che sostanziano il potere di decisione e dunque di assunzione di responsabilità rispetto al proprio processo di formazione e quindi rispetto alla possibilità di trasformazione delle condizioni di apprendimento e di costruzione di risposte adeguate ai bisogni perso-

¹⁰ All'interno di questo quadro di riferimento teorico è possibile ipotizzare l'applicazione del modello del circolo di studio, come ipotesi di educazione non formale all'interno dell'istituzione penitenziaria, in quanto sembra poter esprimere una risposta alle esigenze individuate (Del Gobbo, Guetta, 2005; Del Gobbo, 2010; Benelli, Del Gobbo, 2012; Benelli, Del Gobbo, 2016). Si tratta di un modello educativo che implica e si caratterizza infatti per la natura dialogica e comunitaria e all'interno del quale la costruzione di percorsi di riflessione è interattiva, può stimolare la 'formazione' di un pensiero individuale e collettivo, che, anche attraverso la discussione e la ricerca comune, può portare a nuovi modelli di lettura del reale in tutta la sua complessità. Un setting educativo, quindi, che può favorire lo sviluppo di competenze relazionali e critiche attraverso un continuo dialogo con l'esperienza e il confronto con gli altri.

nali e sociali. È l'esercizio di questi poteri che può consentire ai soggetti in formazione di sviluppare capacità di autodirezione e determinazione degli obiettivi e dell'uso dei risultati del proprio apprendimento (Federighi, 2006).

Si tratta quindi di rivalutare, e riconfigurare, su basi teoriche più forti, la presenza e la significatività dell'educazione non formale all'interno degli Istituti penitenziari, attività peraltro molto diffuse e decisamente partecipate dai detenuti.

Un quadro della situazione è offerto da una ricerca promossa dalla Commissione Europea per avere lo stato dell'arte dell'educazione in carcere. La ricerca *Survey on Prison Education and Training in Europe* (2012) ha visto il coinvolgimento di 31 Paesi e consente di avere un quadro interessante delle tendenze a livello europeo. Le informazioni relative all'istruzione e alla formazione professionale sono più articolate, ma anche l'educazione non formale è considerata e rilevata con un esito interessante: complessivamente nelle prigioni dei paesi coinvolti è maggiore la presenza di attività di educazione non formale rispetto alle altre forme di educazione.

La ricerca conferma, tuttavia, una considerazione delle attività di educazione non formale in termini di attività prevalentemente di ordine ricreativo e culturale, collegate anche all'utilizzo delle biblioteche o allo sport o all'area della cosiddetta 'educazione sociale'. Dalle interviste raccolte, sembrano non emergere livelli diversi di priorità tra istruzione, formazione professionale e educazione non formale, e neanche elementi di integrazione funzionale, quanto, piuttosto, l'esigenza di un'offerta ampia e diversificata, in grado di offrire ad ogni detenuto l'accesso alle opportunità che meglio soddisfano i propri bisogni. Non compaiono servizi di *guidance* effettivi e intenzionali. Si evidenzia come sia diffusamente riconosciuto il valore dell'educazione non formale per sostenere lo sviluppo personale e l'acquisizione di *life skills* essenziali per consentire ai detenuti di affrontare e superare le difficoltà che si presentano al momento del reinserimento, sia nel mercato del lavoro che nella società. Si evidenzia complessivamente il valore dell'educazione non formale per sostenere lo sviluppo globale del detenuto e per consentire il pieno reinserimento in un contesto sociale, economico e culturale. Ma, a differenza dell'istruzione e della formazione professionale, non sono rilevati dati che richiamino risultati e neanche che evidenzino 'come' tale importante valore educativo possa essere intenzionalmente implementato.

Anche nel Rapporto promosso dalla Commissione Europea *Prison Education and Training in Europe. Current State-of-play and Challenges* (2013) viene sottolineato come forme di educazione non formale contribuiscano a promuovere lo sviluppo personale e l'aumento della fiducia in se stessi. Tuttavia, pur riconoscendo anche che l'educazione non formale può rappresentare un percorso di riavvicinamento alla formazione e all'istru-

zione, soprattutto per i detenuti con precedenti esperienze negative nel sistema tradizionale, e possa anche svolgere un ruolo importante per i detenuti che scontano pene lunghe (2013: 29), tali attività vengono complessivamente considerate meno prioritarie.

Anche a livello italiano la situazione potrebbe essere simile. Una ricerca relativamente recente (Carmignani, 2012), volta a rilevare l'insieme delle iniziative educative realizzate in Italia nelle carceri nell'arco di un decennio (2001-2010), consente di avere un quadro dichiaratamente non esaustivo di quanto presente nelle carceri italiane, ma utile in termini tendenziali. La ricerca sottolinea come prima della riforma del '75 le attività ricreative o culturali all'interno degli Istituti di pena risultassero scarse o, in molti casi, inesistenti. Il panorama delle attività rilevate dopo dieci anni appare invece molto ampio ed eterogeneo: dal teatro, all'organizzazione guidata di periodici e 'giornali', da laboratori di scrittura a circoli di lettura, da attività di sensibilizzazione e conoscenza dei propri diritti a laboratori di autobiografia, tutte le carceri offrono una molteplicità di attività. Anche molte delle iniziative di formazione dal valore professionalizzante e di preparazione al lavoro indicate nella ricerca, di fatto, sembrano più attività del 'non formale'. Sembrano mancare di una reale strutturazione progettuale, non prevedono riconoscimenti formali e/o certificazioni, ma sono annoverate tra le attività di formazione professionale o professionalizzante. Anche in questo caso la quasi totalità delle iniziative illustrate nella ricerca è promossa e condotta da associazioni di volontariato, associazioni e cooperative. Sono dati in linea con quanto evidenziato nelle due ricerche internazionali menzionate. Nell'educazione non formale il ruolo del Terzo Settore, associazionismo, cooperative e volontariato, è assolutamente prevalente, ma non manca comunque del tutto la presenza di altre istituzioni: nel recente rapporto sullo stato dell'istruzione degli adulti in Italia (per l'Indire, Pappalardo e Rangoni, 2013), nella sezione dedicata all'istruzione degli adulti in carcere (Pappalardo, Rangoni, 2013: 93-121), sono segnalati anche corsi a favore di cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale e i cosiddetti corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale, che presentano caratteristiche per molti aspetti riconducibili all'educazione non formale, ma erogate da istituti di istruzione (scuole secondarie di primo e secondo grado) o da CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti). Anche molte delle esperienze presentate nel rapporto ISFOL di recente pubblicazione sullo stato di implementazione dell'Agenda Europea per l'*Adult Learning* (Benni *et al.*, 2014) sono di fatto attività riconducibili all'educazione non formale, ma gestite da istituzioni scolastiche (Marietti, 2013).

Quello che non appare (anche se risulta difficile capire, dai dati messi a disposizione, se non presente o non rilevato) è un progetto educativo complessivo che incorpori e dia un senso a queste attività all'interno

dei progetti educativi degli Istituti penitenziari, così come la presenza di criteri e standard per la realizzazione di attività del non formale o dati sulla professionalità degli operatori.

Si riconosce all'educazione non formale un ruolo importante, ma non se ne misura l'efficacia e non se ne ricostruiscono le caratteristiche strutturali.

La realtà dell'educazione non formale in carcere sembra ancora caratterizzarsi per la molteplicità di attività ed esperienze, l'eterogeneità delle agenzie e degli operatori; complessivamente essa è ricondotta ad indifferenziate azioni di socializzazione, impiego del 'tempo libero' o di crescita culturale e personale genericamente intesa, ma non strategicamente costruita. È un campo da esplorare: una ricchezza presente e probabilmente poco valorizzata rispetto alle potenzialità che potrebbe esprimere e sicuramente da indagare soprattutto in termini di risultati e di impatto trasformativo, ma anche come professionalità da attivare e possibilità di integrazione costruttiva e sinergica con gli altri ambiti dell'educazione in carcere.

Bibliografia

- Baldacci M. (2006), *Ripensare il Curricolo*, Carocci, Roma.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2012), *Ri-educare all'Esercizio della Cittadinanza Attiva e alla Partecipazione Democratica nella Gestione della 'cosa pubblica': un'Esperienza di Ricerca Azione Partecipativa per la Biblioteca nell'Istituto Penitenziario 'La Dogaia' di Prato*, «Metis», II(2), dicembre, pp. 1-11.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2016), *Lib(eri) di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*, Pacini, Pisa.
- Benni V., Daniele L., Spagnuolo G. (2014), *I Risultati del Progetto IT – Implementation of the European Agenda for Adult Learning*, ISFOL, Roma, <http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/971/1/Rapporto_IT_Implementation%20of%20the%20European.pdf> (12/2015).
- Bynner J. (2009), *Lifelong Learning and Crime: A Life-course Perspective*, IFLP Public Value Paper 4, NIACE, London, <<http://www.learningandwork.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/Public-value-paper-4.pdf>> (12/2015).
- Carmignani S. (2012), *Carcere e Formazione. Analisi Critica dei Progetti di Formazione per Detenuti in Italia*, «EL.LE», (1)2, luglio, pp. 379-401, <http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_1_2_12_07_Carmignani.pdf> (12/2015).
- Cedefop (2009), *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*, Office for Official Publications of the European Communities Luxembourg, <<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>> (12/2015).
- Costa M. (2012), *Educational Agency for the New Learnfare*, Formazione & Insegnamento X – 2.

- Costelloe A., Langelid T. (2011), *Prison Education and Training in Europe – A Review and Commentary of Existing Literature, Analysis and Evaluation*, Directorate General for Education and Culture, European Commission, EAC 19/06-130, <http://ec.europa.eu/justice/news/consulting_public/0012/Fullreport_en.pdf> (12/2015).
- Costelloe A., Langelid T., Wilson A. (2012), *Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report*, Directorate General for Education and Culture, European Commission, EAC, <http://www.epeamalta.org/uploads/3/0/6/4/3064611/survey_on_prison_education_and_training.pdf> (12/2015).
- Council of Europe-Committee of Ministers (1987), *Recommendation N. R (87) 3 of the Committee of Ministers to Member States (Adopted by the Committee of Ministers on 12 February 1987 at the 404th meeting of the Ministers' Deputies)*, <<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2622640&SecMode=1&DocId=692778&Usage=2>> (12/2015).
- Council of Europe-Committee of Ministers (2006), *Recommendation Rec(2006)2 of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules (Adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006 at the 952nd meeting of the Ministers' Deputies)*, <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747#P6_139> (12/2015).
- Council of the European Union (2011), *Council Resolution on a Renewed European agenda for Adult Learning*, 2011/C 372/01, <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN)> (12/2015).
- Crétenot M. (2013), *From National Practices to European Guidelines: Interesting Initiatives in Prisons Management*, European Prison Observatory, Antigone, Roma, <<http://www.prisonobservatory.org/upload/EPOinterestinginitiatives.pdf>> (12/2015).
- Davis L.M, Bozick Steele J.L., Saunders J., Miles J.N.V. (2013), *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education. A Meta-Analysis of Programs that Provide Education to Incarcerated Adults*, RAND, 26(4), 1986, <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR200/RR266/RAND_RR266.pdf> (12/2015).
- Del Gobbo G. (2010), *Il Circolo di Studio*, in Orefice P., Del Gobbo G. (a cura di), *L'Intervento Formativo Complesso. Modelli, Sistemi, Qualità, Buone Pratiche*, CD&V, Firenze, pp. 289-301.
- Del Gobbo G., Guetta S. (2005), *I Saperi dei Circoli di Studio*, Del Cerro, Tirrenia-Pisa.
- European Commission (2010), *An Agenda for New Skills and Jobs: A European Contribution towards Full Employment*, COM(2010) 682 final, Brussels.
- European Commission (2012a), *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*, COM(2012) 669 final, Brussels.
- European Commission (2012b), *Working group on "Quality in Adult Learning" – Work programme*, Brussels, <http://arhiv.acs.si/porocila/Working_Group_on_Quality_in_Adult_Learning-Work_programme.pdf> (12/2015).

- Federighi P. (2006), *Liberare la Domanda di Formazione*, Edup, Roma.
- Federighi P., Torlone F. (2015), *La Formazione al Rispetto dei Diritti Umani nel Sistema Penale*, Firenze University Press, Firenze.
- Giles M., Le A.T., Allan M., Lees C., Larsen A-C., Bennett L. (2004), *To Train or not to Train. The Role of Education and Training in Prison to Work Transitions*, The National Centre for Vocational Education Research-NCVER, <<http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A33612>> (12/2015).
- Giles M., Whale J. (2013), *Prisoner Education and Training, and Other Characteristics, Western Australia, July 2005 to June 2010*, Edith Cowan University-Centre for Innovative Practice (Australia), <https://www.ecu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/460933/Giles-and-Whale-2013-Prisoner-education-Phase-1-report.pdf> (12/2015).
- Hammerschick W., Hayes Hjarne U., Meyer I. (2011), *KEYS – Innovative Models for the Integration of Working and Learning in Adult Prisons*, Justizanstalt Stein, Berlin.
- Hawley J. (2012), *Grundtvig and Leonardo da Vinci-Analysis of Projects and Key Messagges. Pathways to inclusion – Strenghtening European Cooperation in Prison Education and Training*, European Social Fund, Revised version January 2012, <<http://www.exocop.eu/sixcms/detail.php?gsid=bremen195.c.3734.de>> (12/2015).
- Hawley J., Murphy I., Souto-Otero M. (2013), *Prison Education and Training in Europe . Current State-of-play and Challenges*, European Commission, <http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf> (12/2015).
- ISTAT (2013), *I Detenuti nelle Carceri Italiane*, Anno 2013, <<http://www.istat.it/it/files/2015/03/detenuti-2015-1.pdf?title=Detenuti+nelle+carceri+italiane+-+19%2Fmar%2F2015+-+Testo+integrale.pdf>> (12/2015).
- Knowles M.S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, Cambridge.
- Knowles M.S., Holton E.G., Swanson R.A. (1998), *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resources Development*, TX: Gulf Publishing Company, Houston.
- Marietti S. (2013), *Prison Conditions in Italy*, European Prison Observatory, Antigone, Roma, <http://www.prisonobservatory.org/upload/Italy_Peniten.pdf> (12/2015).
- Morgan R. (1994), *Thoughts about Control in Prisons*, «Prison Service Journal», 93, pp. 57-60.
- Muñoz V. (2009), *Promotion and Protection of Human Rights, Civil, Political, Economic, Social and Cultural Rights, including the Right to Development. The Right to Education of Persons in Detention*, A/HRC/11/8, GE.09-12758 (E) 230409, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf> (12/2015).
- Pappalardo V., Rangoni D. (2013), *Istruzione degli Adulti. Rapporto di Monitoraggio 2012*, INDIRE, Firenze, <http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida/Report_Monitoraggio%20_IDA_2011-12.pdf> (12/2015).

- Pellerey M. (2004), *Le Competenze Individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Rychen D., Hersh L.S., McLaughlin M.E. (eds.) (2003), *Definition and Selection of Key Competencies Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, SFSO, Neuchâtel.
- Rychen D.S., Salganik L.H. (a cura di) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, Hogrefe & Huber, Göttingen.
- Schuller T. (2009), *Crime and Lifelong Learning. IFLL Thematic Paper 5*, NIACE, <<http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-Crime.pdf>> (12/2015).
- Sen A.K. (1987), *The Standard of Living*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sen A.K. (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Sen A.K. (2000), *La Ricchezza della Ragione. Denaro, Valori, Identità*, il Mulino, Bologna.
- Smith A. (2015), *The European Perspective – Trends and Priorities in Adult Learning and their Relevance for Prison Education*, <http://www.euopris.org/resources_package/adult-learning-alan-smith-epea-october-2015-antwerp-belgium/> (12/2015).
- Snacken S. (2011), *Prisons en Europe. Pour une Pénologie Critique et Humaniste*, Larcier, Brussels.
- UNODC-United Nations Office on Drugs and Crime (2012), *Crime Prevention and Criminal Justice Reform 2012 – 2015*, <https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20120702_-_Thematic_Programme_Crime_Prev_and_Criminal_Justice_2012-2015_FINAL.pdf> (12/2015).
- Woolf L.J. (1991), *Prison Disturbances April 1990: Report of an Inquiry*, HM Stationery Office, London.

*Sitografia di riferimento*¹¹

<http://www.euopris.org/resources_package/adult-learning-alan-smith-epea-october-2015-antwerp-belgium/>

¹¹ Consultazione al 12/2015.

CAPITOLO 4

GENITORI E FIGLI SENZA SBARRE: UN PROGETTO DI RICERCA-AZIONE CON I PADRI DETENUTI

Rosy Nardone

1. Premesse alla ricerca

Ma c'è un'altra definizione in cui mi riconosco pienamente ed è l'immaginazione come repertorio potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né stato né forse sarà ma che avrebbe potuto essere [...] Penso ad una pedagogia dell'immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, icastica. [...] Chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, di immaginazioni? Ogni vita è una enciclopedia, una biblioteca, un inventario di oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato, in tutti i modi possibili.

Italo Calvino, *Lezioni americane*

La centralità della dimensione relazionale-affettiva del detenuto è fondamentale in un'ottica educativa di riprogettazione di sé come persona, come possibilità di reciprocità con gli altri, dell'essere pensato e desiderato da qualcun altro: il potersi riconoscere, comunque e nonostante tutto, in relazione con le persone fuori dal carcere, con la comunità di appartenenza e con l'intera cittadinanza. «La spoliazione legata all'entrata in carcere non è solo fisica ma agisce potenzialmente sugli aspetti simbolici dell'identità individuale minando la propria autostima» (Sacerdote, 2012a: 25). Questo aspetto ha ancora più rilevanza se lo si considera in relazione alla genitorialità in carcere, tematica assai controversa, ambigua, su cui si giocano pregiudizi e contraddizioni politiche e sociali. Per la rappresentazione che il carcere ha come istituzione all'interno del sistema valoriale della nostra società, i termini 'detenuto' e 'genitore' risultano antinomici, su dimensioni opposte: un detenuto, quando diventa tale, è come se perdesse la sua identità di 'persona' a tutto tondo, di ciò che era prima del reato, dei suoi legami, dei suoi affetti. Colpevole

di aver violato la legge e sconvolto l'ordine sociale, arrecando sofferenze, disordine, risulta difficile attribuirgli anche un ruolo che richiede, invece, per sua definizione, responsabilità, testimonianza con l'esempio, trasmissione dei valori (Bouregba, 2007).

Come afferma Goffman, per loro stessa natura «le istituzioni sono incompatibili con un elemento fondamentale della nostra società, la famiglia» (Goffman, 1968: 2) e questo è ancor più evidente quando avviene una sanzione penale detentiva: nell'ideologia sottesa al carcere e anche nel pensiero comune si è portati a credere che questo evento provochi conseguenze gravi, punitive solamente sul detenuto. Non vengono prese in considerazione le dolorose conseguenze sulla sua famiglia, sul contesto sociale in cui la persona viveva. «Il carcere [...] aggiunge troppo spesso alla solitudine del detenuto la distruzione dei suoi legami familiari. L'impatto della detenzione è aggravato dalla privazione dei rapporti che il padre o la madre ha con i figli» (Bouregba, 2007: 8); tale allontanamento fisico, affettivo produce sofferenza sia nei genitori che nei figli, a cui si aggiunge la negazione di un rapporto essenziale per il loro sviluppo. Ne segue l'imperativo che questo rapporto diretto con il genitore detenuto sia mantenuto a ogni costo. Non solo, «ma la rottura delle relazioni familiari rappresenta per il detenuto un fattore che aggrava le difficoltà di reinserimento. Alcuni studi, come quello di Brodsky del 1975, dimostrano che i genitori detenuti che hanno mantenuto i legami familiari sono meno recidivi e fra loro si riscontrano anche meno problemi di disciplina carceraria» (Bouregba, 2002).

Sono diverse le ricerche e le riflessioni prodotte rispetto alla maternità in carcere, alla complessità della presenza dei minori insieme alle madri all'interno delle strutture, dei così detti «bambini invisibili» (Campelli *et al.*, 1992; Cattarin 2012; Costanzo, 2013; Scanu, 2013), mentre è meno analizzata e conosciuta la dimensione dei padri in carcere. In tale aspetto converge una complessità e un'ambiguità che affondano le radici in diversi fattori di tipo culturale, sociale, ed anche giuridico. La legislazione italiana, infatti, rispetto alla genitorialità assume «un punto di vista 'maternocentrico'. Certo anche il padre è genitore, ma è visto come un genitore depotenziato, da chiamare in causa solo se proprio non se ne può fare a meno» (Gromi, 2012: 20). L'articolo 21-*bis* della legge 354/1975, infatti, afferma che:

1. Le condannate e le internate possono essere ammesse alla cura e all'assistenza all'esterno dei figli di età non superiore agli anni dieci [...];
2. La misura dell'assistenza all'esterno può essere concessa, alle stesse condizioni, anche al padre detenuto, se la madre è deceduta o impossibilitata e non vi è modo di affidare la prole ad altri che al padre.

E tale concetto è ribadito in tutta la normativa, assumendo come unico punto di vista sui figli e sulla detenzione quello del ruolo materno,

chiamando in causa il padre solo nell'impossibilità di avere altre scelte. Come a ribadire una sfiducia nei confronti del padre detenuto, specchio, in questo, di un atteggiamento più ampio della nostra società rispetto ai ruoli dei generi genitoriali. Se è vero, infatti, che gli studi ci parlano di nuove forme e ruoli dei «nuovi padri» (Stramaglia, 2009) di oggi, è anche vero che persistono ragioni culturali e conseguenti rappresentazioni del maschile e del femminile a cui corrispondono determinati, molto spesso predeterminati ruoli di genere. Il padre diventa depositario emblematico della crisi valoriale della nostra società, svuotandolo dei suoi simboli patriarcali, arrivando ad una vera e propria «scomparsa del padre» (Zoja, 2000; Recalcati, 2011; 2013).

In questa riflessione si inserisce specularmente anche il quadro di emergenza denunciato dalla *Carta dei figli dei genitori detenuti*, protocollo d'intesa, firmato nel 2014, tra il Ministero della Giustizia, l'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza e l'Associazione 'Bambini senza sbarre onlus', in difesa dei diritti di circa 100.000 bambini che ogni anno entrano nelle carceri italiane per riconoscere formalmente il diritto di questi minorenni alla continuità al proprio legame affettivo con il proprio genitore detenuto e, al contempo, per ribadire il diritto alla genitorialità.

Il mantenimento dei legami con i genitori è un diritto primario sancito dalla Carta Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, ma come afferma anche Lia Sacerdote, responsabile di Bambini senza sbarre, «non sempre rispettato, nei fatti, dal carcere, luogo di contrasti e di conflitti tra valori diversi, non di rado opposti (ad esempio: relazioni vs. sicurezza). Non sempre i bisogni trovano nei diritti la soluzione» (Sacerdote, 2012b: 287).

Il carcere radicalizza tutte le tematiche legate alla famiglia, estremizzandole; e quanto più le relazioni familiari risultano essere problematiche, tanto più risulta necessario sostenere processi di sostegno alla paternità in carcere per prevenire una sorta di 'doppia sparizione', ovvero dopo l'allontanamento fisico anche uno psico-affettivo, come a volte attuano i figli nei loro contesti di vita, in cui, per vergogna di una condizione socialmente penalizzante, nascondono la propria storia familiare (Bouregba, 2011). Condizioni di silenzio o distanza forzata «possono dare origine a idealizzazioni o a traumatiche rimozioni. L'associazione Eurochips (*European Committee for Children of Imprisoned Parents*) sostiene che il 30% dei bambini figli di detenuti può sviluppare un comportamento deviante trovandosi così a ricalcare le orme dei padri per mancanza di interventi e risposte corrette.» (Musi, 2012: 54).

L'arresto del genitore è un momento tipico nella vita di ogni familiare, spezza i rapporti e mette in pericolo i legami, eppure è proprio il carcere il luogo dove diventa necessario e vitale pensare ad un intervento formativo di sostegno alla ricomposizione di essi, anche in un'ottica sociale di prevenzione della reiterazione del reato. «Per definizione l'essere

umano è legato al suo simile, ridurlo a se stesso ed isolarlo porta inevitabilmente a degradarlo allo stato animale. Perciò le pene che tolgono la libertà devono cercare di ridurre le conseguenze derivanti dalla curiosa contraddizione: distruggere per riparare» (Bouregba, 2002).

Come continuare, dunque, ad esercitare le diverse sfaccettature del ruolo di padre, rispetto anche alle pratiche educative quotidiane? Come si trasforma la relazione genitori-figli? Quali nuovi significati del concetto di autorità e di rispetto delle regole è necessario rinegoziare durante la detenzione nei confronti dei figli? Quale immaginario di sé come padre, di credibilità di ruolo genitoriale è necessario ricostruire, recuperare o scoprire?

2. *Ri-pensarsi padri: metodologia della ricerca e tematiche emerse*

Da tali premesse teoriche e dalla richiesta diretta dei padri all'interno della Casa Circondariale di Chieti, è nato il percorso di ricerca-azione *Genitori e figli senza sbarre*, svolto in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economiche-Quantitative dell'Università G. D'Annunzio di Chieti-Pescara.

Si è proposto, fin dalle premesse, un progetto caratterizzato da un approccio interdisciplinare¹ e di ricerca-azione, al fine non solo di riflettere e indagare la relazione padri-figli durante la detenzione, ma anche di sostenere, ricostruire e trasformare il ruolo genitoriale in un processo fortemente centrato sull'auto-riflessività, il confronto di gruppo, per perseguire un possibile personale cambiamento nella pratica dell'essere padre *oltre le sbarre, nonostante le sbarre*.

Caratteristica peculiare della ricerca è stata la proposta di un percorso laboratoriale centrato sull'approccio alla lettura/narrazione come strumento di mediazione educativa, nel rispetto dei diversi livelli di alfabetizzazione dei detenuti, nonché della loro provenienza linguistica e culturale. Di grande significatività per il processo di ricerca-azione è stata anche la presenza dello scrittore Antonio Ferrara che ha condotto con loro due laboratori lavorando sull'espressività, sull'importanza di riattivare, sulla scorta dei modelli proposti dalla letteratura, anche in contesti difficili di separazione, assenza e disagio, il nesso tra parole ed emozioni, nella ricerca di un'efficacia espressiva al riconoscimento e alla nomina delle proprie emozioni e di quelle altrui, in un clima di reciproca comprensione e di autentica cooperazione.

¹ Le responsabili scientifiche del progetto sono Ilaria Filograsso, ricercatrice in M/PED-02 (Storia della Pedagogia) e Rosy Nardone, ricercatrice in M/PED-03 (Didattica e Pedagogia speciale).

Alla relazione genitoriale vengono sottratte in carcere possibilità di reciproca conoscenza, strumenti per esplorare assieme temi e aspetti della vita dei propri figli, spazi e tempi di autentica condivisione:

leggere ad alta voce e raccontare storie attivano sin dalla primissima infanzia una dimensione intersoggettiva in grado di valorizzare uno degli aspetti più importanti della cura, l'empatia, che rende possibile la condivisione di contenuti emotivi, pur nella differenza di vissuti ed esperienze tra narratore e narratario, e la co-costruzione di orizzonti di senso rispetto agli elementi simbolici e alle risorse culturali che entrano in gioco nella relazione educativa (Filograsso, 2015: 763).

Il carcere è senza dubbio un contesto atipico in cui esplorare le potenzialità pedagogiche della letteratura per l'infanzia, ma probabilmente, proprio in questo contrasto, è esplosa ancora di più la sua valenza «costitutivamente dialogica, perché narrare è un'azione transitiva, in senso duplice, come costruzione della realtà e tessitura di una trama relazionale, poiché "si narra qualcosa e si narra qualcosa a qualcuno"» (Filograsso, 2015: 763).

Per questo motivo i protagonisti attivi – e non 'oggetti' – della ricerca sono stati i detenuti stessi e, nello specchio delle loro narrazioni, i figli e i loro contesti familiari, il tutto svolgendosi su una logica di sfondo di *empowerment* inteso come processo e anche come obiettivo personale e di gruppo (Piccardo, 1995), anzi si potrebbe dire di comunità (Zimmerman, 1999). Come già sosteneva Freire (2008), infatti, la «passività appresa» è un'identità concreta dell'oppressione generata da forze economiche, storiche e sociali, che viene intensificata progressivamente in assenza di una conoscenza e comprensione critica della realtà; tale passività, accompagnata da senso di sfiducia e sconforto nell'affrontare problemi quotidiani, è caratteristica peculiare di un luogo *panopticon* quale è il carcere, ovvero basato sul concetto di controllo, ma senza che i soggetti ne abbiano una reale consapevolezza e percezione di come e quando avviene.

Si è reso necessario, dunque, come obiettivo trasversale al progetto, un rovesciamento di tale visione, una sorta di 'apprendimento della speranza', ovvero un'azione di ricerca che portasse ad acquisire maggiore fiducia in se stessi come padri, e dunque come persone, in quanto l'eterotopia (Foucault, 2006) per divenire forma sociale, cioè desiderio e speranza di futuro altro, diverso, ha bisogno di spazi e modalità dove esercitarsi a sollevare domande problematizzanti. E proprio a questo obiettivo si sono rivelati strumenti di grande efficacia i libri² proposti all'interno del progetto, strumenti per organizzare spazi biografici in cui permettere al padre detenuto di riconoscersi, scoprirsi, avviare processi di trasforma-

² Per approfondire l'ampia e complessa proposta di narrativa si faccia riferimento al contributo di Ilaria Filograsso in bibliografia.

zione di sé tra continuità e discontinuità. Come in una sorta di esercizio di ristrutturazione dell'identità, il percepire lo scarto che si insinua tra le differenti versioni di sé apre il presente dell'*attesa* alla possibilità di un riscatto morale, di un sentimento di speranza. In un progetto di ricerca che vuole essere soprattutto formativo e di possibilità di cambiamento, diventa centrale la pratica educativa della 'speranza', intesa nel profondo significato dato da Freire, ovvero «la speranza è un'esperienza indispensabile dell'esperienza storica. Senza di lei non esisterebbe storia, ma puro e semplice determinismo [...]. L'uomo è un "essere della speranza" che per una serie di ragioni diventa disperato. Da qui deriva la necessità di impegnarsi e lottare come esseri umani per ridurre le ragioni oggettive della disperazione che ci paralizza» (Freire, 2004: 59). E in un contesto antinomico alla speranza, quale è il carcere, tale direzione assume significati di sfida fondamentali, determinanti nel riportare al centro la possibilità di *libertà* che deriva dall'educazione, dalla riflessione. Libertà dalle proprie gabbie interne, che ci si costruisce a partire dai pregiudizi, dalle interpretazioni della società sulla base di etichette quali 'detenuto', 'delinquente', 'colpevole', dalle aspettative o dalla mancanza di esse rispetto a se stessi, alle capacità di cambiare e di sentirsi, comunque, persona. Come afferma Armando Punzo, drammaturgo, nonché direttore artistico della Compagnia della Fortezza, teatro nel carcere di Volterra, «alla base c'è una grande fiducia nelle possibilità dell'uomo di sottrarsi dalle prigioni in cui proprio per sua natura tende a chiudersi. Il carcere, nella mia esperienza, diventa anche punto di partenza e metafora d'altri luoghi da poter trasformare. Il carcere è metafora di un carcere più ampio che si estende ben oltre le mura di una prigione» (Punzo, 2011: 124).

Attraverso, dunque, strumenti qualitativi quali un questionario di rilevazione dei bisogni e di fotografia delle composizioni familiari dei detenuti partecipanti, *focus group* esplorativi delle loro rappresentazioni, discussioni di gruppo e laboratori di lettura e scrittura, sono stati coinvolti, da febbraio 2014 a maggio 2015, 15 detenuti tra i 27 e i 50 anni³, con situazioni familiari molto eterogenee, sia per età dei figli che per rapporti con mogli, ex mogli o compagne.

La metodologia delle discussioni di gruppo, attivate grazie alla tecnica del *focus group*, ha assunto in questo contesto significati e potenzialità ancora più ampie rispetto a quanto descritto nella letteratura accademica.

³ Va precisato che il gruppo ha subito improvvise modificazioni durante la ricerca, caratteristica del carcerario: detenuti giunti a fine pena prima del termine del percorso, piuttosto che spostamenti senza preavviso di detenuti in altre carceri. Non soltanto l'aspetto delle dinamiche di ricerca, ma anche quello più strettamente emotivo-relazionale, ha indubbiamente risentito di tali cambiamenti, in quanto la messa in gioco di sé, dei propri vissuti e delle proprie riflessioni è stata totale da parte di tutti i partecipanti, contribuendo ad instaurare un non scontato e costruttivo clima di empatia.

Ha permesso di creare un clima relazionale favorevole, di rispetto reciproco, in cui è stato chiaro, fin da subito, che l'interesse era di incontrare un genitore nella condizione temporanea di detenuto e non un detenuto genitore. Come ribadito, infatti, dai partecipanti:

«non era mai successo prima di passare almeno due ore a parlare così tanto di noi tra di noi, non vedendo l'ora che arrivi questo appuntamento del mercoledì. Perché qui non parliamo e basta, qui forse per la prima volta riusciamo a dialogare tra di noi, ascoltando anche opinioni diverse che a volte ci fanno rivedere anche le nostre idee. E soprattutto parliamo di una parte di noi che forse non avremmo mai condiviso così tra di noi. E ci sentiamo meno soli, perché non ci sentiamo mai giudicati, ma ci sentiamo trattati come persone vere...»

Caratteristico del processo di empowerment è proprio lo sviluppo di un senso di responsabilità e di presa di coscienza rispetto alla problematica, nonché lo sviluppo di abilità di partecipazione, di consapevolezza di avere un *potere* nella propria vita, di poter scoprire di possedere nuove risorse interne che passa anche attraverso la costruzione di una fiducia nei confronti dell'esterno, degli altri.

Sono state, dunque, stimulate riflessioni rispetto alla percezione del ruolo paterno e materno prima e durante la detenzione, sulle emozioni legate all'interruzione degli spazi relazionali con i figli e sui margini di una possibile ricostruzione di questi anche durante l'esperienza detentiva.

Cosa significa essere padri dal loro punto di vista e cosa è una famiglia nelle loro rappresentazioni?

A conferma di quanto la letteratura afferma, anche i padri incontrati in questa ricerca hanno più volte sottolineato come il carcere sia stato un elemento traumatico rispetto a sé ma anche nel sistema familiare. Un elemento di rottura dei loro legami in quanto – come afferma uno di loro – «ognuno di noi, ogni volta che viene arrestato, perde un pochino di quella che è “la sua forza” in casa». Solamente in quattro risultano essere ancora coniugati o in relazione con una compagna, ed emergono sofferenze stratificate, che non hanno avuto gli spazi adeguati per essere discusse, argomentate, metabolizzate: scelte subite una volta entrati in carcere, comportando anche una maggiore discontinuità di relazione con i figli.

«Io, stando qui, ho scoperto che la maggior parte dei detenuti divorzia, è una statistica molto alta. Il carcere rompe le famiglie...»

«Questa è l'intimidazione del carcere che porta pure alla separazione. Mi spiego: io parto dal presupposto che sì è vero abbiamo commesso un reato e dobbiamo stare qui perché dobbiamo pagare un reato, però toglierci la possibilità di poter parlare con un figlio o con una compagna diventa disumano; questo diventa. Io so che devo stare qui, è giusto, ma non si può togliere questo...»

In questa dinamica, ad interferire con la loro relazione paterna, oltre i conflitti familiari, c'è anche il Regolamento interno per i colloqui: l'orario previsto è di due ore mattutine alla settimana, il che rende spesso impossibile la visita da parte dei figli che vanno a scuola, nonché difficile per la distanza territoriale delle famiglie, che dovrebbero in alcuni casi arrivare la sera precedente alla visita.

«Non vedo mia figlia da due anni, non la sento. La mancanza è tanta e poi dopo due anni le cose cambiano... Ci scriviamo lettere ora, lei non sa... Sa che sono via per lavoro. Quando ero più vicino, me la portavano i miei fratelli; ma adesso sono in un carcere lontano da casa, la mamma lavora, la bambina va a scuola... e poi soffre anche di mal d'auto, per questo motivo non la faccio venire, se no sta male tutto il tempo.»

«Essendo divorziato, e non avendo un buon rapporto con l'ex moglie, lei ha messo sempre ostacoli e questo ha creato il distacco con mia figlia. Io con mia figlia ho sempre avuto un bel rapporto, si confessava, mi diceva le sue paure, le sue scelte e invece adesso questo non c'è più, io è un anno e mezzo che non la vedo.»

Ma accanto alla sofferenza per la distanza e la separazione, è emerso, in modo unanime, il sentimento di colpa e di vergogna per questo abbandono forzato, rimandando l'incontro con i figli, negandosi attraverso bugie, maschere, nell'illusione di tutelare i figli da una realtà drammatica da dire e in cui vederli. Da qui, specularmente, anche gli stessi figli, le stesse famiglie hanno costruito false verità per raccontare al contesto sociale dove è il padre:

«Ho divorziato per proteggere mia figlia: in effetti il divorzio con mia moglie è stato solo per quello. Così non sono più a casa con loro e questo per farle stare tranquille e serene, per non farle vergognare di un padre in prigione. Mia figlia non lo dice a nessuno, per non aver problemi con gli amici, per non dare un'idea brutta su di me; lei ha preferito non dire nulla e io ho divorziato con mia moglie proprio per questo motivo.»

«Mia figlia prova malinconia. Stai male tu come padre e come sta male tua figlia. Molte volte preferisco non vederla proprio per questo...»

«Mio figlio ha 8 anni, ed ha cambiato scuola perché è già stato bocciato. Quando l'insegnante gli ha chiesto «tuo padre dov'è?» credo si sia sentito in imbarazzo e ha detto che sono morto e poi l'ha detto a mia moglie; piuttosto che sentirsi in difetto per un padre delinquente, ha preferito dire è morto...»

«Invece mia moglie e mia figlia hanno preferito dire che sono scappato con un'altra donna.»

Padri truffatori, ladri, assassini, con problemi di dipendenze sono padri invisibili, le cui storie non hanno spazi, occasioni per essere ascoltate e soprattutto narrate; spazi che li possano contenere o politiche familiari che possano farsene carico. Ecco, dunque, che l'indagine ricognitiva con i padri detenuti ha confermato i nodi problematici della contemporanea 'fragilità dei padri', che riguardano tutti i padri in situazione di cosiddetta normalità. Le questioni che emergono dai racconti di sé dei padri reclusi non esprimono, infatti, preoccupazioni educative differenti e lontane dagli interrogativi che coinvolgono tutti i padri, anche fuori dal carcere: dalla incerta identificazione nel sentirsi padre alla faticosa espressione dei vissuti emotivi nelle relazioni familiari; dalla preoccupazione per il futuro dei loro figli, alla paura di trasmettere un modello di vita sbagliato.

Quando è nato mio figlio, stavo già in carcere, ora ha 6 anni e l'ho visto crescere tramite i colloqui. Lui mi chiama papà perché mia moglie è stata brava, tramite le foto, a fargli capire che questo è babbo. Io non so se posso definirmi un padre... Non ho dato niente a mio figlio, che posso dire? Ho dato forse l'educazione? Posso dire solo che qualsiasi cosa gliel'ha insegnata mia moglie, è merito suo.

«Ogni volta che entro in carcere mi vede che alzo le mani e in questo gesto perdo sempre più un po' di autorevolezza...»

«In genere si tende a nascondere ai propri figli, anche per non dare un insegnamento sbagliato. Dipende tanto da dove si vive, dal contesto... noi sappiamo benissimo che l'educazione dei figli, il futuro dei nostri figli è in base a dove abitano, a dove vivono; la maggior parte se vive in una famiglia che è delinquenziale farà quello, mentre chi vive in una famiglia di medici per il 70% farà il medico. Può capitare che il medico andrà a delinquere o viceversa, però teoricamente le percentuali sono così, ci sta poco da fare. Quindi dovremmo essere noi genitori magari che vogliamo allontanare i nostri figli da questo, di scegliere luoghi diversi, oppure di non portare i problemi a casa. Questo può essere un tipo di insegnamento se si vuole bene ai figli penso.»

Un altro padre fa emergere l'oscillazione e la proiezione tra i modelli ricevuti e la percezione che ne ha avuto come padre, nella necessità di doverne costruire di nuovi per essere un 'buon padre':

«Io credo più o meno di poter immaginare cosa prova mia figlia, perché l'ho passato io con mio padre; io però lo dicevo lui dov'era e cosa aveva fatto, perché dove abitavo io era un vanto. Per fortuna ora le cose sono cambiate, mia figlia ha avuto un altro tipo di educazione, ha avuto i valori, è venuta su bene dalle notizie che mi arrivano.»

E aggiunge:

«Non posso affermare al 100% che io amo mia figlia, perché se uno amasse veramente i figli, la moglie, il cane, il vicino, tutto quanto, non si comporterebbe in questo modo, che ci fa essere qui. Scappare la borsa o fare una rapina non è un bell'esempio, io quindi non posso dire di amare mia figlia, quindi a me qualche dubbio mi viene. Forse ognuno di noi dovrebbe pensarci su questo.»

3. *Riscoprirsi padri tra passato, presente e futuro*

Il dibattito ha evidenziato una certa difficoltà rispetto al tema della direttività, nell'ambiguità di posizioni oscillanti tra il retaggio di una visione paternalistica e autoritaria della famiglia tradizionale, e l'esigenza di interrogarsi sull'importanza di re-inventare un ruolo paterno capace di orientare al futuro e di indicare responsabilmente direzioni di senso.

Rispondendo al questionario iniziale la maggior parte di loro si è identificato, come padre, con gli aggettivi 'assente' e 'affettuoso' e ha identificato tra i ruoli più importanti di un padre quello di «saper ascoltare», «saper dare delle regole» e «sapersi far rispettare». Ed è proprio il tema del rapporto delle *regole* ad essere al centro della complessità della relazione genitoriale, sia all'interno del carcere ma anche per le famiglie al di fuori. Quanto e che cosa vietare, proibire o assecondare, accettare? All'interno del dibattito, uno dei passaggi cruciali è stata la possibilità di riflettere e ripensare all'idea incantata e pregiudiziale di famiglia tradizionale, migliore perché basata sulle regole, declinate per lo più in senso negativo, e dei figli come ricettori di tale modello.

«La famiglia è un contenitore che contiene amore, rispetto, valori, responsabilità».

«In passato i genitori erano molto più rigidi, è cambiato tutto, c'è un altro modo d'insegnare.»

«Erano padri padroni, oggi, invece o si è troppo severi o si è troppo accomodanti. Oggi c'è più dialogo.»

«La famiglia prima aveva più valori, ora si sono persi. Io ho avuto valori, tradizioni e amore dalla mia famiglia. Esempio: io il valore dell'onestà l'ho perso, sono andato a fare una rapina e non posso dare come giustificazione che dovevo dare da mangiare ai miei figli perché potevo andare a lavorare; ma la colpa è stata mia e non posso dare la colpa agli altri. Però i miei figli li ho ben educati.»

Al tema dell'inconsistenza del modello della così detta 'famiglia normativa' si lega il necessario ripensamento del ruolo educativo paterno,

dell'importanza dell'autenticità dei genitori, dell'affettività, della necessità di verità della propria storia, pur mostrando le proprie fragilità, perché solo un genitore autentico non perde autorevolezza, mentre il silenzio e la menzogna inducono a rimuovere interrogativi che possono alimentare fantasmi persecutori.

«Fortunatamente mia figlia non mi giudica, penso che la cosa più brutta sia essere giudicati dai figli, ed è una cosa che non auguro a nessuno. Però sta male, perché mi ama e io amo lei, non riesce nemmeno a scrivermi.»

«Ho sempre detto la verità ogni volta che ho sbagliato, ho sempre cercato di far capire loro di non commettere lo stesso errore. Fortunatamente fin ad ora nessuno di loro lo ha commesso. Loro cercano di capire, e forse capiscono il perché a volte sono stato poco responsabile, che sono fragile... Abbiamo situazioni particolari in famiglia e loro cercano di capirmi, infatti mi amano.»

«Rivelare questi limiti, illuminare i vuoti, portare all'evidenza le contraddizioni, interrogare i problemi che ne derivano e riflettere sui bisogni dei figli, non significa affatto rivangare e idealizzare un passato paterno con i cui lati oscuri evidentemente per molti è difficile fare i conti» (Derru, 2004: 65), e nel confrontarsi sulle proprie esperienze come padri, sulle paure, le fragilità ma anche sui sogni, i desideri per sé e per i figli, si sono aperti spazi impreveduti di una rinnovata autopercezione, di una messa in discussione di una visione deterministica della relazione genitori e figli. L'essere genitore non si riduce solo all'esempio che si riesce a trasmettere: al di là di dove si è e di ciò che si è fatto e che si potrebbe fare, ci si può considerare genitori comunque, ovvero persone umane, contenitori e potenzialmente creatori di emozioni, relazioni, valori e affettività. Ma questo significa che non siamo solo ciò che facciamo, ma siamo anche altro, siamo oltre. Siamo *utopia*, nel profondo senso pedagogico evocato da Danilo Dolci in «ciascuno cresce solo se sognato» (Dolci, 1974: 105) e che ha tanto colpito ed interrogato i padri detenuti, siamo anche ciò che desideriamo, che vorremmo essere. Nel comunque c'è la possibilità: il rafforzamento delle competenze genitoriali può accadere solo a partire da una nuova narrazione di sé:

«Ciò che sentiamo e vorremmo fare spesso non coincide con ciò che realmente agiamo.»

«I valori si costruiscono, si insegnano o si trasmettono? Cosa intendiamo come valori? Io penso che il valore è partire da se stessi.»

Come afferma Freire, riflettendo sull'educazione come pratica per la libertà,

ancora una volta gli uomini, accogliendo la sfida drammatica del momento presente, si collocano di fronte a se stessi come problema. Scoprono di sapere poco di sé, del proprio posto nell'Universo, e sono inquieti perché vogliono sapere di più. Del resto, una delle ragioni di questa ricerca è esattamente la coscienza di sapere troppo poco di sé. [...] Le risposte li portano a nuove domande. Il problema dell'umanizzazione, [...], assume oggi il carattere di una preoccupazione a cui non si può sfuggire (Freire, 2002: 27).

Questo spazio di incontro e ricerca su di sé e con gli altri è stato riconosciuto come un 'privilegio', una opportunità necessaria, che dovrebbe accadere ad ogni genitore, detenuto o meno, perché, come ha affermato un padre:

«non ho studiato per essere padre, quello che faccio è per tentativi, per prove, per esperienze personali. Dunque comincio a perdere di importanza come padre se non mantengo una riflessione su di me... ma questo ci vorrebbe anche fuori, ci vorrebbe per tutti. Una specie di scuola permanente per essere genitori...»

In questa direzione, nel voler comprendere che padri si vuole essere, come vorrebbero 'ri-nascere' come padri, proporre la visione dello spettacolo teatrale *Il Pinocchio nero* di Marco Baliani che riprende ed interpreta il testo collodiano nella direzione del cambiamento e della trasformazione, ha permesso di entrare emotivamente nella dinamica del cambiamento nel pensare alla propria storia come in evoluzione, in un possibile divenire. Ha focalizzato la riflessione sulla fiducia nelle forze residuali di ciascuno, che non vanno intese come semplice strumento di resistenza alle difficoltà, ma come capacità di riconoscere le parti vitali di sé, di proiettarsi e di progettare ancora la propria esistenza, immaginandosi al di fuori del qui ed ora della condizione di detenuti.

«Voglio essere un padre forte, non fisicamente, ma psicologicamente, per affrontare quello che la vita futura mi presenterà.»

«Voglio dargli la mia presenza. Che sia un consiglio, un abbraccio. Ma come sempre io ci sarò per loro. Non importa se non lo sarò sempre fisicamente.»

«Io parto dal presupposto che quando esci dal carcere esci molto arrabbiato. E non so dove la metterò questa rabbia. Lo so quando uscirò fuori dal cancello.»

«Solitamente i genitori quando muoiono ti lasciano delle eredità in 'beni': pensa invece se prendere qualcosa di tuo padre, qualcosa da tuo padre (talenti, gusti, capacità). Me lo sono chiesto rispetto a mio padre e non

sono riuscito a trovare niente perché non so che musica gli piaceva, che cosa pensava di... E dunque l'ho pensato in relazione a mia figlia. Dopo la prima risposta banale, ovvero niente, poi ho capito che davvero non lo sapevo. E qui è emerso il punto: ma io mi conosco davvero? I miei gusti, i pregi e difetti, conoscermi profondamente. Ecco, penso che questo essere padre significa cominciare davvero a conoscere se stesso. E così, dopo essermi conosciuto, vorrei semplicemente essere padre nella quotidianità...»

Il *Pinocchio* di Baliani, realizzato nel 2002 con i ragazzi degli slum di Nairobi, propone «una chiave di lettura che ingloba e supera insieme la metafora della crescita necessaria e 'tragica', dando a quel percorso un preciso valore di 'liberazione dalla legnosità' come emancipazione da una condizione di minorità, di sfruttamento, di inconsapevolezza, per il conseguimento di una nuova libertà, di un nuovo statuto di essere umani capaci di dirsi, di desiderare, di cambiare, pur rimanendo consapevoli, e dunque realisti, delle proprie fragilità, delle paure nei confronti del mondo, della vita, paure e stati d'animo, però, che accomunano tutti» (Filigrasso, 2015: 767).

Ma come ben appare dalla metafora nello spettacolo, così come nel testo originale, è Pinocchio, ad un certo punto, a prendere sulle proprie spalle il padre, per poterlo condurre al di fuori della balena e salvarlo. In questo doppio rispecchiamento, di sé come Pinocchio in quanto ingabbiati in uno stato di immobilità, di ruolo rigido, ma anche padri di altri possibili pinocchi bambini, accade che ci si accorga che l'umanizzazione di Pinocchio avviene quando sente il dolore di Geppetto, padre misero, inadeguato socialmente e culturalmente, ma caratterizzato da una riserva infinita di affetto, dalla tenacia di un amore modesto ma ostinato. E da questo rispecchiamento è nato il loro desiderio di parlare ai loro figli di questa trasmutazione in atto, che può anche durare una vita intera, scegliendo di farlo attraverso la scrittura di un alfabeto dei padri, un alfabeto che può dirsi universale e per questo pensato anche per i figli di chiunque. Hanno così realizzato, per dare anche corpo, visibilità oggettiva al lungo e complesso percorso di *Genitori e figli senza sbarre*, una carta per ciascuno, da consegnare ai figli come metafora della loro presenza quotidiana, al di là di tutto.

Rilegato come in un libro,
 aspettando di essere letto,
 aspettando l'ultima pagina,
 aspettando la chiusura di questo dannato capitolo.
 Aspettando di essere giudicato, forse capito.
 Aspettando nel cuore del lettore forse un'assoluzione
 che chiunque legga non concede.
 Rilegato ancora una volta,
 buttato dentro un cassetto di una scrivania,

desiderando di respirare aria pura,
 cercando di scrivere di nuovo un vecchio capitolo,
 riponendo una speranza in un lettore che non esiste.
 Aspettando qualcuno che legga hai finito di scontare,
 ma nessun lettore, nemmeno il più assiduo, finirà mai
 di leggere, né io di scontare.

Bibliografia

- Bouregba A. (2002), *Le Difficoltà di Assumere Ruoli e Funzioni Familiari per i Padri Detenuti*, in *Giornata di studi "Carcere: salviamo gli affetti". L'affettività e le relazioni famigliari nella vita delle persone detenute*, <<http://www.ristretti.it/convegni/affettivita/documenti/bouregba.htm>> (12/2015).
- Bouregba A. (2007), *Figli di Genitori Detenuti. Prospettive Europee di Buone Pratiche*, Bambinisenzasbarre, Milano.
- Bouregba A. (2011), *Quando il Genitore è in Carcere, l'Impatto sul Bambino*, Quaderno 1, Bambinisenzasbarre, Milano.
- Campelli E., Faccioli F., Giordano V., Pitch T. (1992), *Donne e Carcere. Ricerca sulla Detenzione Femminile in Italia*, Feltrinelli, Milano.
- Carta dei Diritti dei Figli dei Genitori Detenuti*, Protocollo d'Intesa tra il Ministero della Giustizia, l'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza e l'Associazione Bambinisenzasbarre onlus, 21 marzo 2014, <<http://www.bambinisenzasbarre.org/carta-dei-diritti/>> (12/2015).
- Cattarin C. (2012), *Maternità in Carcere. Aspetti Legislativi, Psicologici e Statistici*, Uspel Domeneghini, Padova.
- Costanzo G. (2013), *Madre e Bambino nel Contesto Carcerario Italiano*, Armando Editore, Roma.
- Deriu M. (2004), *La Fragilità dei Padri*, Unicopli, Milano.
- Dolci D. (1974), *Poema Umano*, Einaudi, Torino.
- Filograsso I. (2015), "Genitori e Figli senza Sbarre". *La Letteratura per l'Infanzia nei Contesti di Marginalità*, in Tomarchio M, Olivieri S. (a cura di), *Pedagogia Militante. Diritti, Culture, Territori*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 762-769.
- Foucault M. (2006), *Eterotopia* (ed. orig. 1966), Mimesis, Milano-Udine.
- Freire P. (2002), *Pedagogia degli Oppressi*, EGA, Torino.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'Autonomia. Saperi Necessari per la Pratica Educativa* (ed. orig. 1996), EGA, Torino.
- Freire P. (2008), *Pedagogia della Speranza. Un Nuovo Approccio alla Pedagogia degli Oppressi* (ed. orig. 1992), EGA, Torino.
- Goffman E. (1968), *Stigma. L'Identità Negata*, Laterza, Roma-Bari.
- Gromi A. (2012), *Dai Diritti dei Detenuti ai Diritti dei Bambini*, in Iori V. et al. (a cura di), *Genitori Comunque. I Padri Detenuti e i Diritti dei Bambini*, FrancoAngeli, Milano, pp. 19-24.
- Musi E. (2012), *Rimanere Padri "dentro". Il Diritto alla Famiglia*, in Iori V. et al. (a cura di), *Genitori Comunque. I Padri Detenuti e i Diritti dei Bambini*, FrancoAngeli, Milano, pp. 53-77.

- Piccardo C. (1995), *Empowerment. Strategie di Sviluppo Organizzativo Centrate sulla Persona*, Raffaello Cortina, Milano.
- Punzo A. (2011), *Tra Senso della Realtà e Senso della Possibilità: Dialogo con Armando Punzo*, in Gobbi L., Zanetti F., *Teatri Re-esistenti. Confronto su Teatro e Cittadinanze*, Titivillus, Pisa, pp. 121-150.
- Recalcati M. (2011), *Cosa Resta del Padre? La Paternità nell'Epoca Ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano.
- Recalcati M. (2013), *Il Complesso di Telemaco. Genitori e Figli dopo il Tramonto del Padre*, Feltrinelli, Milano.
- Sacerdote L. (2012a), *Quando la Relazione Genitoriale Passa attraverso il Carcere*, in Iori V. et al. (a cura di), *Genitori Comunque. I Padri Detenuti e i Diritti dei Bambini*, FrancoAngeli, Milano, pp. 25-29.
- Sacerdote L. (2012b), *Comporre i Legami Messi alla Prova dal Carcere*, in Formenti L. (a cura di), *Re-inventare la Famiglia. Guida Pratico-teorica per i Professionisti dell'Educazione*, Apogeo, Milano, pp. 285-308.
- Scanu C. (2013), *Mamma è in Prigione*, Jaca Book, Milano.
- Stramaglia M. (2009), *I Nuovi Padri. Per una Pedagogia della Tenerezza*, Edizioni Università di Macerata, Macerata.
- Walker L. (2009), «Mio figlio mi ha rimesso al mondo». *La Paternità Vista dal Carcere*, «Lavoro Sociale», 9, Erickson, Trento, pp. 179-183.
- Zimmerman M.A. (1999), *Empowerment e Partecipazione della Comunità. Un'Analisi per il Prossimo Millennio*, «Animazione Sociale», 2, Torino, pp. 10-24.
- Zoja L. (2000), *Il Gesto di Ettore, Preistoria, Storia, Attualità e Scomparsa del Padre*, Bollati Boringhieri, Torino.

PARTE SECONDA

LA DIMENSIONE ISTITUZIONALE DELLA FUNZIONE
EDUCATIVA NELL'ESECUZIONE DELLA PENA

CAPITOLO 5

L'ESECUZIONE DELLA PENA DALLA PROSPETTIVA DELLA MAGISTRATURA. SPUNTI DI RIFLESSIONE

Bruno Cherchi

Il presente contributo nasce dalle riflessioni e dal confronto iniziato qualche anno addietro nell'ambito degli studi portati avanti dall'Università degli Studi di Firenze, con particolare riferimento al ruolo della Magistratura nel programma di risocializzazione del detenuto e allo spazio che queste problematiche avevano nella formazione del magistrato. Fino a non molto tempo addietro, infatti, questi aspetti erano di diretta competenza del Consiglio Superiore della Magistratura e del Comitato Scientifico, di cui facevo parte, che costituiva la struttura tecnica che si occupava della programmazione e della gestione dei corsi diretti alla formazione e all'aggiornamento periodico dei magistrati. Oggi la formazione, in tutti i suoi diversi aspetti, è stata affidata alla Scuola Superiore della Magistratura mentre al Consiglio resta una attività che, in via di primo approccio, può essere definita di coordinamento.

Già dai primi contatti e in particolare partecipando all'incontro internazionale di Atene qualche anno fa mi sono reso conto della diversità degli approcci che i diversi interlocutori avevano sul tema, peraltro ben comprensibile se solo si fa riferimento ai ruoli e alle prospettive di intervento di ciascuno.

Nel portare il contributo di chi, come me, si occupava della formazione dei magistrati, che ha sempre avuto una particolare attenzione alla crescita professionale dei colleghi in quello che potremo genericamente indicare come 'campo penitenziario' mi sono subito reso conto che la nostra attività era soprattutto ed in particolare diretta alla tutela dei diritti del detenuto e che in tal senso erano state lette le disposizioni normative che prevedono l'intervento del magistrato nell'esecuzione della pena e che danno fondamento alle prerogative, ma anche pongono i limiti di competenza della giurisdizione nello specifico campo.

Come è noto, le prime fonti che prevedono, organizzano e limitano l'intervento della Magistratura nell'esecuzione della pena sono i codici, penale processuale, l'Ordinamento Penitenziario e il Regolamento di Esecuzione. Se scorriamo le norme di riferimento ci accorgiamo che il legislatore ha previsto diverse figure con competenze e poteri diversi. Innanzitutto il Giudice dell'Esecuzione (che interviene nel momento

iniziale dell'esecuzione della pena, quando emergano problematiche di validità o comunque interpretative sul titolo che dà inizio all'esecuzione e quindi innanzitutto sulla sentenza che, ormai definitiva, deve essere concretamente posta in essere nei suoi contenuti punitivi).

Successivamente, il Magistrato di Sorveglianza, che con disposizione anche onomatopeica il legislatore prevede per la concreta realizzazione della risposta punitiva che deve adattarsi e seguire lo svolgersi esecutivo modellando e optando per quelle soluzioni e modifiche del regime disposto che nel corso del tempo si offrano come le migliori e le più adatte al reinserimento del condannato.

Infine il Pubblico Ministero, la cui presenza è prevista da norme generali: penso all'art. 70 dell'Ordinamento Giudiziario, ma anche specifiche in tutto il percorso punitivo ogni qual volta si debba prendere una decisione da parte del Giudice dell'Esecuzione o del Magistrato di Sorveglianza.

Una prima osservazione è proprio relativa al *quando* la Magistratura, nelle sue diverse articolazioni, interviene sullo *status* di detenuto. Mi pare infatti che si possa affermare che la competenza dell'ordine giudiziario è relativa a quelli che il legislatore configura come diritti che potremo definire 'esterni' del soggetto all'esecuzione penale, quindi non tutti i diritti, ma solo quelli che in qualche modo, diretto o indiretto, ne definiscono la libertà individuale e i limiti o le modalità della sua privazione. Tutti gli altri diritti, di cui principalmente si occupa questo volume, e trattati in altri incontri precedenti a cui ho potuto partecipare, non sono sottoposti alla decisione o al controllo del Magistrato, ma sono affidati ad altri soggetti istituzionali e in particolare alle strutture che, per meglio e più facilmente intenderci, fanno capo al Ministero della Giustizia e alla sua specifica articolazione del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria.

In via di approssimazione si potrebbe quasi dire che il ruolo della Magistratura è definibile in qualche modo come *esterno*, di controllo e tutela di quel perimetro di confine tra l'esecuzione intramuraria e quella prevista dai regimi cosiddetti alternativi, dove certamente hanno un ruolo di primo piano gli organi 'amministrativi' di stimolo e supporto (penso all'UEPE¹), ma con attività le cui risultanze sono valutate dal giudicante, senza che sia prevista alcuna autonoma e concreta attività dello stesso in ordine ai tempi e ai modi in cui si dipana l'attività di controllo e di recupero sociale. Gli stessi colloqui, pure previsti, tra Magistrato di Sorveglianza e detenuto, non mi pare che possano mettere in dubbio questa pur generica ricostruzione dei dati normativi di riferimento.

In sostanza mi pare si possa dire che, per scelta del legislatore, tutta l'attività di crescita e di reinserimento del condannato è di competenza

¹ UEPE-Ufficio Esecuzione Penale Esterna.

dell'Amministrazione Penitenziaria senza concreti poteri di diretto intervento della Magistratura, che è solo chiamata a valutarne i progressi, se e quando ci sono, sulla base delle segnalazioni e delle relazioni dei diversi organi amministrativi preposti. Ne consegue in via immediata che la tutela e l'implementazione di una serie di diritti del condannato (diritto allo studio, al lavoro, all'affettività) non appartengono, ripeto, per esplicita scelta del legislatore, a nessun organo della Magistratura che, seppur chiamato a valutarne gli effetti, non ne gestisce il concreto svolgersi.

In questo quadro ci si potrebbe innanzitutto chiedere se tale opzione sia davvero aderente al dettato costituzionale nella parte in cui prevede esplicitamente al secondo comma, ultima parte dell'art. 27 che «le pene [...] devono tendere alla rieducazione del condannato» individuando un vero e proprio diritto alla rieducazione del condannato e quindi prevedendo in via implicita una serie di diritti consequenziali, quali il diritto allo studio, al lavoro, come sopra ricordati e di conseguenza se sia corretto l'affidamento della loro concreta estrinsecazione all'Autorità Amministrativa o se, invece, trattandosi di diritti costituzionalmente garantiti, non sia più corretto che possa essere previsto un ruolo più pregnante in capo all'ordine giudiziario.

Naturalmente queste considerazioni hanno una diretta conseguenza in tema di formazione professionale del magistrato, che stante l'attuale normativa, è essenzialmente diretta agli aspetti più specificamente tecnico-giuridici, senza puntuali interventi in quegli aspetti che il legislatore, come si è detto, individua in capo ad altre strutture.

Nella materia dell'esecuzione penale in realtà notiamo un continuo intervento del legislatore, certamente positivo trattandosi di un'area delicata, non fosse altro perché la privazione della libertà è indubbiamente un momento limite del potere coercitivo dello Stato ed un fondamentale confine tra i diritti del soggetto condannato e quello autoritativo pubblico. Quello che però emerge è che troppo spesso il legislatore non opera con norme che affrontino le diverse problematiche con sguardo di prospettiva, attuando modifiche che, pur parziali, abbiano davanti un percorso di periodo che sia attuazione di reali obiettivi di riforma. Troppo spesso non si ottengono interventi che si astraggano dalla quotidianità, dai bisogni, dagli stimoli dell'immediato e che invece si sforzino di guardare con maggiore attenzione e profondità alla gestione della restrizione nel suo complesso. Nasce infatti evidente la necessità di istituti più stabili rispetto a quelli odierni la cui concreta strutturazione non può e non deve essere subordinata semplicemente alla necessità immediata di dare esecuzione alle sentenze della Corte europea o, peggio ancora, alle procedure di infrazione a cui lo Stato è troppo spesso sottoposto in sede comunitaria. Sovvengono immediatamente le novelle poste in essere per limitare l'eccessiva presenza di detenuti, prendendo atto che le strutture carcerarie non erano e non sono sufficienti o sono vecchie e non han-

no più i requisiti di agibilità richiesti dalla normativa europea. Si tratta all'evidenza di meri interventi-tampone, senza una prospettiva di lungo periodo, nell'ambito dei quali non è semplice costruire percorsi di crescita e di attenzione ai diritti, prima ancora che ai bisogni, della popolazione carceraria, proprio perché il vagare, l'ondeggiare della normativa non consente programmazioni e, quindi conseguenti attività formative, di lunga scadenza.

In ogni caso non è mai affrontata una più profonda revisione, nell'ottica cui ho prima fatto riferimento, che meglio distingua e precisi le diverse competenze della Magistratura e che preveda compiti più incisivi e operativi nella gestione della pena in capo al Magistrato di Sorveglianza e del Pubblico Ministero, titolare quest'ultimo di garantire la corretta applicazione delle leggi, come recita l'art. 70 dell'Ordinamento Giudiziario.

Certamente è un dato obiettivo il poderoso cambiamento del mondo carcerario ove negli ultimi decenni si è assistito ad un vero e proprio salto di qualità, sia in termini umani sia di organizzazione del servizio, che certamente non era del tutto prevedibile. Con la crescita del livello – anche culturale – del personale di polizia penitenziaria e con i positivi stimoli giunti in tutti questi ultimi anni dalla società civile, il mondo carcerario sembra ormai pronto – lo testimoniano le interviste ai detenuti che abbiamo visto, così come le attività carcerarie di cui si riporta nel presente volume – ad un salto di qualità che, su questo humus profondo, venga chiamato a progettare interventi e modifiche di lungo periodo, con particolare riferimento a quelle riforme strutturali che diano concretezza al principio della rieducazione stabilito dalla nostra Costituzione. Esso troppo talvolta resta un principio da analizzare e di cui parlare nei convegni, ma spesso non trova una concreta attuazione nonostante l'espressa volontà e la partecipazione, anche emotiva, degli operatori che si occupano dell'esecuzione (magistrati, funzionari del Ministero, polizia penitenziaria ecc.). Mancano invece due elementi: da un lato un legislatore in grado di dare indicazioni meditate, che tengano conto di quello che avviene nella realtà carceraria, delle proposte che emergono dai lavori di ricerca, nazionali e internazionali, come quello di cui si riporta in questo volume, e che traduca in termini normativi le sensibilità e le innovative proposte che emergono. L'altro elemento da cui non si può prescindere è quello delle risorse che non possono essere sempre superate dall'abnegazione dei singoli, con la buona volontà dei Direttori, delle strutture pubbliche, dei Magistrati di Sorveglianza, ma che vengano reperite in maniera corretta dimostrando che l'esecuzione della pena è un ambito di interesse fondamentale per la struttura statale. Non può e non deve accadere, ad esempio, che manchi fisicamente il Direttore negli Istituti: come se fosse possibile pensare a progetti o a progettualità di adeguato livello, senza le figure professionali in grado di coordinarle, gestirle e portarle a compimento.

Per concludere il mio breve contributo voglio fare una riflessione particolare in ordine alla popolazione carceraria minorile: essa, a mio avviso, merita un particolare approfondimento per la tipicità della popolazione di riferimento che necessariamente evidenzia bisogni diversi, sicuramente maggiori, e per la fragilità tipica dell'adolescenza e che deve a mio parere stimolare una progettualità innovativa e una conseguente riflessione normativa che, ad esempio, si ponga l'obiettivo di un superamento del termine formale del compimento della maggiore età, ma che immagini percorsi gradualisti di crescita individuale e di inserimento sociale che siano in grado di accompagnare il minore-giovane adulto anche negli anni immediatamente successivi a quelli della maggiore età.

Gli stimoli raccolti in questi anni, in occasione delle collaborazioni con l'Università di Firenze, sono molti ed estremamente interessanti. Tanti sono anche i risultati raggiunti, che ci dicono che si può fare molto, che il mondo che si occupa dell'esecuzione penale è pronto a recepire novità importanti e a farsi promotore ed esecutore di quel salto culturale che abbia come obiettivo l'effettività del reinserimento o, più spesso, dell'inserimento sociale, che in primo luogo deve significare, non solo il reperimento di una attività lavorativa, certamente importante, ma che comporta qualcosa di più: la rieducazione del cittadino, l'educazione ad essere un cittadino. La rieducazione del condannato a cui si riferisce la nostra Carta costituzionale non può essere interpretata con attenzione limitata al solo futuro inserimento professionale che consenta di non ricadere nel delitto e nella recidiva, elemento certamente importante, ma deve comportare lo stimolo ad una rielaborazione culturale che consenta al condannato di reinserirsi e alla collettività di riaccogliere non un soggetto ancora pronto al delitto ma una persona che, attraverso i percorsi riabilitativi a cui ha partecipato, abbia acquisito coscienza dei propri diritti, e, per immediato e consequenziale contrappeso, piena consapevolezza dei propri doveri di cittadino.

Bibliografia

R.D. 30 gennaio 1941, n. 12, *Ordinamento giudiziario*.

CAPITOLO 6

L'ISTRUZIONE NEL SISTEMA PENITENZIARIO ITALIANO

Alessandra Bormioli

1. Evoluzione legislativa

L'art. 27 comma 3 della Costituzione prevede, come noto, che: «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato». L'importanza essenziale dell'istruzione, inoltre, è riconosciuta dall'art. 34 della Costituzione: «L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita».

Il principio è valido anche per le persone private della libertà, e ha determinato per il legislatore ordinario l'obbligo di creare le condizioni per configurare l'istruzione in carcere come un'attività realizzabile in tutti gli Istituti penitenziari e rivolta ai detenuti, sia giudicabili che definitivi.

In esecuzione del dettato costituzionale, sono state istituite con la legge n. 503 del 1958 le 'Scuole carcerarie elementari', con l'obiettivo primario di combattere l'analfabetismo, molto diffuso nel dopoguerra.

Vennero pertanto istituiti degli 'speciali ruoli transitori' per la nomina degli insegnanti della scuola elementare, e l'educazione venne attuata con metodologia e didattica 'speciali', diverse da quelle previste per le persone libere.

Di fatto, è solo con l'Ordinamento Penitenziario del 1975 che l'istruzione diviene a pieno titolo un elemento irrinunciabile del trattamento rieducativo, da offrire come opportunità al singolo detenuto, nella prospettiva del suo reinserimento nella società.

L'art. 15 dell'Ordinamento Penitenziario prevede infatti tra gli elementi del trattamento penitenziario individualizzato, *in primis* l'istruzione, accanto al lavoro, alle attività culturali, alla religione e al rapporto coi familiari.

Con la Riforma Penitenziaria viene meno il carattere 'speciale' dei corsi scolastici attivati negli Istituti penitenziari, e i detenuti-studenti devono seguire gli stessi programmi d'istruzione realizzati nelle scuole pubbliche.

Il Regolamento di Esecuzione (D.P.R. 230/2000) prevede, inoltre, all'art. 41, co. 6, l'istituzione di una Commissione Didattica presso

ogni Istituto penitenziario, quale luogo di confronto e collaborazione tra operatori penitenziari e docenti, finalizzato alla programmazione e alla gestione delle attività di formazione svolte in Istituto. I percorsi scolastici sono coerenti con gli altri elementi del trattamento individualizzato e con le azioni che li supportano nella progettazione di un nuovo percorso esistenziale, fondato sull'assunzione di responsabilità civiche.

Al di là degli aspetti legislativi, la situazione dell'insegnamento scolastico negli Istituti penitenziari si presenta come estremamente differenziata secondo le risorse umane e materiali disponibili, e delle stesse caratteristiche strutturali degli edifici penitenziari.

Accanto agli Istituti penitenziari costruiti di recente, in cui sono previste aule scolastiche nuove e moderne, coesistono infatti Istituti di più antica realizzazione, edifici storici in cui le stanze destinate alla formazione sono usate anche per altre attività, a rotazione, e a volte inadeguate alla loro destinazione.

I corsi offerti vanno da quelli di alfabetizzazione, alla scuola primaria e secondaria, allo studio delle lingue straniere, fino alle eccellenze dei poli universitari.

2. Il detenuto-studente

Nel tempo, oltre al personale che insegna negli Istituti penitenziari, si è andata modificando anche la composizione sociologica della popolazione detenuta, a seguito delle diverse politiche legislative perseguite in materia penale e penitenziaria.

Negli anni Settanta si è assistito alla diffusione delle sostanze stupefacenti in tutte le classi e gli ambienti sociali: le politiche repressive collegate hanno portato all'immissione nel circuito penitenziario di detenuti appartenenti al ceto medio e alto della borghesia, con titoli di studio maggiormente elevati rispetto ai due decenni precedenti.

Un fenomeno analogo si è verificato a seguito dell'immissione nel circuito penitenziario di soggetti appartenenti ai movimenti eversivi, alla fine degli anni Settanta, con detenuti spesso in possesso di laurea e di una notevole capacità dialettica e critica.

Dagli anni Novanta, invece, è cresciuta la presenza di detenuti stranieri, che sono attualmente il 34% della popolazione detenuta.

Le caratteristiche attuali degli studenti-detenuti possono così sintetizzarsi:

- il 95% della popolazione detenuta è di sesso maschile;
- la classe di età più rappresentata è quella tra i 35 e i 39 anni (15,80%), seguita dalla fascia di età 30-34 anni (15,28%) e 40-44 anni (14,70%).

Gli stranieri rappresentano il 33% della popolazione detenuta e le persone in attesa di giudizio sono il 34% del totale dei ristretti.

3. *Analisi e prospettive future*

A fronte di una tale eterogeneità di situazioni, nel 2012 è stata stipulata un'intesa tra il Ministero della Giustizia e il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, con l'obiettivo di realizzare una ricognizione delle esperienze esistenti, e di potenziare le attività istruttive, rendendole più coerenti alle caratteristiche socio-demografiche dei soggetti in esecuzione penale e alla peculiarità del contesto detentivo.

Nonostante la serietà e l'impegno dei diversi attori coinvolti, ci si è resi conto, infatti, che negli anni passati non sempre era stato centrato l'obiettivo del recupero della motivazione e raggiunti gli obiettivi della formazione dello studente, adulto e detenuto.

Il contesto detentivo implica un ripensamento dei contenuti e della metodologia dei piani di educazione, che tenga conto dei fattori quali la lingua, la cultura, la durata stessa della pena.

La finalità dell'intesa era quella di analizzare e fotografare la situazione attuale, e di programmare le soluzioni più opportune per superare le criticità riscontrate. Allo scopo è stato creato un organismo interministeriale, con cinque rappresentanti dell'uno e dell'altro Ministero, che nel corso del triennio 2012-2015 ha compiuto un attento monitoraggio della situazione.

All'esito del monitoraggio, si è individuato come obiettivo quello di orientare per la programmazione futura della formazione in carcere delle modalità alternative ai percorsi scolastici tradizionali, in grado di essere costruite sul patrimonio di abilità, competenze, capacità già possedute dal soggetto, secondo i principi dell'educazione per adulti.

Il modello formativo cui ispirarsi è quello che integra nei percorsi formativi l'istruzione di base e la formazione professionale, favorendo una maggiore chance di mobilità e reinserimento sociale dei detenuti.

Una delle criticità rilevate è stata individuata nell'elevato *turnover* dei detenuti che caratterizza, in particolare, le case circondariali, rendendo molto difficile la realizzazione di percorsi trattamentali a media e lunga scadenza, compresa la frequenza dei percorsi scolastici.

Al fine di ottimizzare i corsi di formazione per i detenuti occorre puntare sulla loro motivazione personale, sulla stipula di un vero e proprio 'patto formativo individuale', che contempli il riconoscimento delle competenze del soggetto, e preveda un'attività di accoglienza e di orientamento nella scelta formativa.

Per evitare l'eccessiva riduzione del numero di persone che frequenta le classi, andrebbe incrementata la possibilità di inserire i detenu-

ti nel corso dell'anno, basandosi sulla realizzazione di singole unità di apprendimento certificabili. Con la creazione di una sorta di 'libretto formativo' individualizzato, si potrebbe assicurare la continuità negli studi anche in caso di dimissioni o di trasferimento in altro Istituto penitenziario.

La possibilità di fruire a distanza di una parte del percorso formativo è espressamente prevista nel D.P.R. 263/2012 (art. 4, co. 9).

Occorre quindi trovare gli strumenti più opportuni per superare il divario digitale che separa gli studenti immessi nel circuito penitenziario dagli studenti del mondo libero, che rende ancora più difficile la prospettiva del reinserimento sociale dei condannati.

In una prospettiva sovranazionale, le Regole Penitenziarie del Consiglio d'Europa prevedono espressamente (Reg. 5) il principio di «normalizzazione e riduzione degli effetti deleteri della carcerazione, auspicando che la vita in carcere...si avvicini il più possibile agli aspetti positivi della vita nella società libera».

In quest'ottica si può leggere quanto disposto dalla circolare del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria sull'uso di internet da parte dei detenuti, (circolare D.A.P. n. 6675 del 2.11.2015), che cerca di conciliare le esigenze della sicurezza con quelle dell'innovazione tecnologica.

Secondo la circolare, è possibile un accesso ad internet solo nelle sale comuni e con il controllo degli operatori penitenziari, verso siti selezionati, sulla base di convenzioni con soggetti esterni che offrano opportunità trattamentale, in attesa della creazione di un sistema di riferimento omogeneo e controllato per tutte le strutture periferiche.

Le modalità d'insegnamento in carcere hanno trovato anche delle vie non convenzionali, che, adattandosi alla peculiarità del contesto, hanno prodotto dei risultati importanti in ordine alla motivazione e al coinvolgimento emotivo dei partecipanti.

Il riferimento è alle tante *esperienze di scrittura creativa e autobiografica*, che consentono ai detenuti che vi partecipano un sostegno per la ricostruzione della propria storia, dei vissuti, e dell'identità personale.

Così come un'esperienza importante e radicata negli Istituti penitenziari italiani è quella dei *laboratori teatrali*, presenti in circa 100 Istituti penitenziari: veicolo di conoscenza di mondi diversi e, per gli stranieri, anche di apprendimento della lingua italiana.

Di fronte alla varietà delle esperienze esistenti, sembra quindi necessario ed opportuno assicurare un'attenzione costante sulle realtà dell'istruzione nel sistema penitenziario, con un costante monitoraggio delle realtà esistenti che permettano di progettare e realizzare nella maniera più efficace i percorsi formativi intramurali, alla ricerca di un linguaggio comune tra gli attori coinvolti, offrendo ai detenuti-studenti la possibilità effettiva di ripensare la propria esistenza, aprendola ad un ventaglio di possibilità alternative.

Bibliografia

- Canepa M., Merlo S. (2010), *Manuale di Diritto Penitenziario*, Giuffrè, Milano.
- Cantone C. (2013), *La Cultura in Carcere in Italia*, «Economia delle Culture», 4, dicembre, il Mulino, Bologna, pp. 423-438.
- Circolare 2 novembre 2015, *Possibilità di Accesso ad Internet da parte dei Detenuti*, 2 novembre 2015, <https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.wp?p_revisioisPage=mg_1_8&contentId=SDC1192008> (12/2015).
- Consiglio d'Europa-Comitato dei Ministri (2006), *Raccomandazione R (2006)2 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole penitenziarie europee*, <<http://www.coe.int/t/DGHL/STANDARDSETTING/PRISONS/EPR/Regole%20Penitenziarie%20Europee%20ITALIANO.pdf>> (12/2015).
- Coralli M. (2002), *L'Istruzione in Carcere-Aspetti Sociologici e Giuridici*, «L'altro diritto», <<http://www.altrodiritto.unifi.it/ricerche/misure/coralli/>> (12/2015).
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*, G.U. n.195 del 22-8-2000 – Suppl. Ordinario n. 131.
- Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, G.U. n.47 del 25-2-2013, <http://www.istruzioneedegliadulti.it/images/Documenti/Normativa/DPR_263-del-29-ottobre-2012-Reg._CPIA.pdf> (12/2015).
- Fratini M. (2014), *Il Carcere e il Concetto di Educazione Permanente*, «Autonomie locali e servizi sociali», 3, il Mulino, Bologna, pp. 415 ss.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975-07-26;354>> (12/2015).
- Neppi Modona G. (1998), *Carcere e Società Civile*, Storia d'Italia, (V)2 Documenti, Einaudi Torino, pp. 1022 ss.

CAPITOLO 7

LA DIMENSIONE REGIONALE NELLE POLITICHE EDUCATIVE E FORMATIVE DEI DETENUTI

Carmelo Cantone

Una seria analisi dello stato e delle prospettive delle politiche educative e formative per i detenuti nel nostro distretto non può prescindere dalla considerazione della fase di transizione e cambiamento che tutta l'amministrazione penitenziaria sta attraversando.

Le politiche tese al superamento del sovraffollamento nelle carceri si sono coniugate negli ultimi tre anni con l'impegno teso al miglioramento della qualità di vita in carcere.

È evidente che su questo terreno si parte dai bisogni primari delle persone e da un miglior accesso ad alcuni diritti fondamentali come la cura della salute, l'igiene, il vitto; non è facile ancora oggi governare questi problemi così essenziali quanto immediati, tenendo conto di una serie di deficit strutturali che non pochi Istituti penitenziari hanno. Si pensi all'approvvigionamento dell'acqua potabile nella Casa di Reclusione di San Gimignano o alle carenze strutturali della Casa Circondariale di Firenze Sollicciano.

Tutto ciò non distrae dalla necessità di predisporre percorsi educativi e di formazione condivisi con le istituzioni preposte ed anche con il territorio. Infatti è un dato acquisito che le migliori 'buone prassi' nel campo dell'educazione per adulti in carcere derivano da una sintesi tra territorio ed équipes motivate degli Istituti, dirigenze scolastiche e docenti che tracciano un percorso formativo serio ed un territorio che sostiene percorsi anche originali.

È il caso dei corsi di istruzione scolare di secondo grado a Volterra con classi miste di detenuti e ragazzi della comunità esterna (cfr. cap. 18); ma si può citare per l'ampiezza di intervento anche l'esperienza dei corsi scolastici di Sollicciano e di Prato. Se si riescono a creare 'situazioni educative' complesse sarà meno difficile far capire allo studente detenuto che questi percorsi sono delle opportunità, nel senso più importante e profondo del termine, perché possono dare un contenuto di comprensione e anche di speranza.

Credo che un indicatore significativo dell'investimento a catena che i percorsi scolastici riescono a creare come opportunità, sia individuabile nei *corsi di scrittura creativa*, curati in buona parte dagli stessi docen-

ti scolastici, e che sono presenti in almeno dodici Istituti della regione. Un altro indicatore può essere costituito dai *laboratori teatrali* condotti o partecipati dagli insegnanti. Sono indicatori utili perché testimoniano la capacità dei docenti di ‘muovere’ saperi e di incentivare le sensibilità anche spostando l’attenzione dalla relazione *ex cathedra*.

In questi ultimi anni si sta rafforzando soprattutto sul versante degli studi universitari la costruzione di vere e proprie *communities*; si tratta, cioè, di strutturare all’interno dell’Istituto penitenziario delle zone riservate allo studio, ma anche alla vita quotidiana dei detenuti studenti universitari. L’esperienza dei tre poli universitari di Firenze, Pisa e Siena vede oggi emergere questo modello di intervento soprattutto nella Casa Circondariale di Prato, dove gli studenti hanno una sezione a loro riservata, composta dalle stanze di pernottamento ma anche da una sala studio e di lezione e, da ultimo, da una sala dotata di collegamento online con l’università di Firenze per dialogare a distanza con i docenti e con i propri tutor. È interessante notare come anche qui l’eccellenza sia rafforzata dal sostegno dell’associazione volontariato penitenziario che agisce da ‘cerniera’ nell’organizzazione delle attività, anche con la direzione e gli operatori dell’Istituto.

Scegliere di riservare una sezione al polo universitario significa dare un valore preciso a quel senso di ‘comunità’ all’interno di una comunità più complessa, investendo sull’esistenza di un gruppo che entrerà in contatto con gli altri detenuti solo in determinate occasioni più qualificanti.

Vi sono due questioni che oggi e in prospettiva meritano, a mio avviso, di essere affrontate in tema di percorsi educativi.

La prima riguarda la *valorizzazione dell’uso del libro*, sia esso a fini di studio che di svago. È vero senz’altro che in questi ultimi due anni abbiamo potuto potenziare la disponibilità di libri di vario genere in tutte le biblioteche di Istituto (in particolare con il progetto *Tra le righe* di recente finanziato dalla Regione Toscana¹), ma è essenziale che attorno all’oggetto libro si rafforzino e qualifichino l’uso del luogo biblioteca e che si creino tante occasioni (incontri, dibattiti) per avvicinare le persone alla lettura.

La seconda questione è incentrata sul *ruolo che dobbiamo riconoscere agli insegnanti in carcere*. L’insegnante non è un ‘ospite’ dell’Istituto ma un componente del quadro trattamentale, perché alla competenza primaria deve accompagnare la confidenza di confronto con gli operatori dell’Istituto, siano essi educatori o poliziotti penitenziari. Ma il contesto da cui partire per fare questo è la Commissione Didattica. In quella sede direzione di Istituto e direzione scolastica devono sviluppare programmazione e capacità di focalizzare anche i problemi di agibilità che un

¹ <<http://www.intoscana.it/site/it/articolo/Il-libri-entrano-in-carcere-br--Nelle-dieci-lingue-piu-diffuse/>> (12/2015).

docente può avere nell'Istituto. Eguale compito è riservato ai Comitati Didattici che vengono istituiti per il dialogo tra Università e Amministrazione Penitenziaria.

Da ultimo ritengo giusto ricordare come il tema dell'accesso e della fruizione dei percorsi educativi deve avere dei riflessi sulla politica di gestione dei trasferimenti dei detenuti da un Istituto ad altro. La necessità di un trasferimento per motivi di ordine e sicurezza deve essere letta nella necessaria chiarezza anche con il personale docente ed è per questo che è necessario assumere, come si è fatto negli ultimi anni, degli impegni da parte dell'Amministrazione Penitenziaria affinché i trasferimenti non penalizzino, se non in casi estremi, percorsi educativi o formativi in atto.

CAPITOLO 8

LA GARANZIA DEL RISPETTO DEI DIRITTI FONDAMENTALI DEI DETENUTI ALL'EDUCAZIONE

Fabio Nieddu

Dietro ogni detenuto c'è una persona che ha commesso un errore, ma la percentuale di coloro che hanno inteso sbagliare in maniera piena e 'consapevole' ritengo che sia davvero esigua.

Invero, la grande maggioranza dei detenuti è stata inevitabilmente condizionata nel delinquere dai fattori ambientali, sociali ed economici in cui è vissuta, o vive, nonché dalla drammatica carenza di basi culturali sulle quali poter costruire il proprio futuro e, conseguentemente, da un deficit educativo.

A scanso di equivoci o fraintendimenti, quando si parla di 'consapevolezza nella determinazione del fatto di reato', non ci si riferisce ai termini penalistici della sussistenza del dolo, anche se in tal senso chi scrive è un arduo sostenitore della teoria della scuola positivista, ma 'attenuata' (è evidente che i condizionamenti esterni non possano annullare la libertà di scelta dell'uomo), ma non v'è dubbio che il contesto socio-economico ha un'incidenza sulla genesi del delitto.

Alla luce di tale incidenza e, di riflesso, a causa dei disvalori e della diseducazione della persona che ha sbagliato, occorre porre l'attenzione sulla *ratio* dell'art. 27, comma 3, della Costituzione, a mente del quale le pene devono tendere alla rieducazione del detenuto.

La Corte Costituzionale individua gli elementi sintomatici della rieducazione del carcerato e puntualizza che

essendo la detrazione di pena rivolta al fine di consentire un più efficace reinserimento del condannato nella società, e dovendo questi offrire prova di partecipazione all'opera di rieducazione, starà al giudice valutare se nel comportamento serbato dall'interessato nel corso della custodia cautelare in carcere possano essere rinvenuti quegli elementi che la giurisprudenza indica come sintomatici della evoluzione della personalità verso modelli socialmente validi, del ravvedimento improntato alla revisione delle motivazioni che avevano indotto il condannato a perseguire scelte criminali ed, infine, del progressivo abbandono dei disvalori sui quali tali scelte si fondavano (sent. Corte Cost. n. 352 del 1991).

Invero, la scommessa per responsabilizzare il reo parte dall'educazione, dalla 'formazione', dalla possibilità di proporre un percorso al detenuto che lo porti a costruire (o ricostruire in altri casi) le basi culturali fondamentali per realizzare la propria vita, per apprezzare la dignità e la straordinaria bellezza che proviene dalla scoperta dei propri talenti, dei propri carismi.

Solo rendendo consapevole l'uomo della sua essenza, dei sentimenti, della capacità di amare il prossimo, si potrà recuperare la persona, e questo percorso parte inevitabilmente dalla formazione.

A tal fine è estremamente importante che il circuito penitenziario non sia concepito come «luogo dell'ozio, del vuoto e dell'isolamento» (Corso, 2006: 5).

Tant'è che, con riferimento alla valenza positiva e piena della pena, è stato sottolineato che

ciò che toglie vitalità alla concezione carceraria nei termini biblici 'dell'occhio per occhio' sia pur moderatamente riveduti e corretti, è l'esistenza dell'art. 27, comma 3, Cost., che non esclude affatto che la pena detentiva sia una risposta possibile ed efficace al reato e che indica nell'espiazione della pena non un mero evento giuridico costituzionalmente compatibile, ma un'occasione da cogliere per arricchire di contenuti positivi e propositivi l'intervento restrittivo della libertà personale del condannato» (Corso, 2006: 5).

La duplice valenza della pena ha da tempo condotto la dottrina a qualificare giuridicamente la pena come: «un mixtum compositum, nel quale l'idea dell'emenda del reo ha un'influenza considerevole accanto al concetto centrale del corrispettivo» (Antolisei, 1989: 614).

Invero, in applicazione dell'art. 27, comma 3, della Costituzione, con riferimento al reinserimento del detenuto nella società, la dottrina ha costantemente rilevato che: «funzione primaria della pena, nella fase dell'esecuzione, è dunque quella di fornire un aiuto al condannato perché possa vivere nella società nel rispetto della legge penale» (Marinucci, Dolcini, 2009: 570).

L'orientamento giurisprudenziale della Corte Costituzionale differisce dalla citata tesi dottrinarina, a mente del primo, infatti: «la necessità costituzionale che la pena debba tendere alla rieducazione, lungi dal rappresentare una mera generica tendenza riferita al solo trattamento, indica, invece, proprio una delle qualità essenziali e generali che caratterizzano la pena nel suo contenuto ontologico e l'accompagnano da quando nasce, nell'astratta previsione normativa, fino a quando in concreto si estingue» (sent. Corte Cost. n. 313 del 1990).

Alla luce della citata sentenza, pertanto, la Suprema Corte ha chiarito che il fine rieducativo della pena permea ogni singola fase inerente alla medesima: sia in fase di astratta previsione normativa, sia in fase cognitiva, sia in fase esecutiva.

Invero, le pene devono tendere alla rieducazione del condannato, sia al fine di educare il reo, che per tutelare la collettività.

Ove la finalità educativa della pena sia utilmente perseguita, la stessa può contribuire alla prevenzione dei reati, educando il condannato e, per l'effetto, arginando il pericolo di recidiva.

In sostanza, per evitare che il detenuto continui a delinquere, una volta fuori dal penitenziario, è fondamentale che l'Istituto detentivo si adoperi correttamente, nel corso dell'espiazione della condanna, per consentire al reo di operare un ravvedimento sulla propria condotta.

A tal fine, poiché la pena ha, per sua natura, contenuto afflittivo, l'efficacia della rieducazione del detenuto dipende dai «modi della sua esecuzione» (sent. Corte Cost. n. 67 del 1963).

Al riguardo, la più recente giurisprudenza amministrativa ha avuto modo di affermare che:

la finalità perseguita dal legislatore, in applicazione di principi di matrice costituzionale secondo cui le pene devono tendere alla rieducazione del condannato, è dunque quella dell'effettivo ravvedimento finalizzato al successivo reinserimento del condannato nella società, perseguibile solo attraverso un periodo di osservazione, trattamento e di partecipazione all'opera rieducativa. Come facilmente intuibile, il legislatore ha previsto che, per un più efficace perseguimento di dette finalità, l'amministrazione penitenziaria può avvalersi di professionisti esperti in psicologia, servizio sociale, pedagogia, psichiatria e criminologia clinica [...] (sent. T.A.R. Roma, Lazio, sez. I, 11.05.2015, n. 6734).

Ebbene, per molti anni il sistema penitenziario italiano è stato in una costante situazione di emergenza per la cronica problematica del sovrappollamento, le modalità di esecuzione della pena, ed in particolare la fase trattamentale, sono state talvolta trascurate.

Oggi, tuttavia, qualcosa sta cambiando: i cogenti richiami formulati dalla Corte Europea all'Italia hanno consentito di introdurre norme nell'ordinamento al fine di 'attenuare' il problema del sovraffollamento e, di riflesso, hanno consentito un cambio di direzione della politica nazionale su tale materia.

Si registra, invero, un dialogo sempre più crescente tra il Ministero della Giustizia ed il Coordinamento dei Garanti per i diritti dei detenuti, iniziato con il Ministro Cancellieri ed intensificatosi con il Ministro Orlando.

Ne è riprova l'avvio del percorso denominato 'Stati Generali dell'esecuzione penale' che certamente potrà consentire di disegnare un nuovo modello di esecuzione penale e una migliore fisionomia del carcere, più dignitosa per chi vi lavora e per chi vi è ristretto, temperando l'esigenza di sicurezza collettiva con quella di un positivo reinserimento nel contesto sociale.

Nell'ordinamento italiano, la garanzia dei diritti fondamentali tesi alla piena educazione del detenuto viene esplicitata *in primis* dalla Co-

stituzione che viene ripresa dall'art. 1, comma 1, Ord. Pen., a mente del quale: «Il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e assicurare il rispetto della dignità della persona».

Con riferimento alla garanzia dei diritti inviolabili della persona ristretta, tra cui certamente va annoverato il diritto all'educazione, la giurisprudenza della Corte Costituzionale ha affermato che:

la dignità della persona (art. 3, comma 1, della Costituzione) anche in questo caso – anzi, soprattutto in questo caso, il cui dato distintivo è la precarietà degli individui, derivante dalla mancanza di libertà, in condizioni di ambiente per loro natura destinate a separare dalla società civile – è protetta dalla Costituzione attraverso il bagaglio degli inviolabili diritti dell'uomo, che anche il detenuto porta con sé lungo tutto il corso dell'esecuzione penale (sent. Corte Cost. n. 26 del 1999).

Ovviamente la garanzia di tali diritti dev'essere contemperata con la restrizione della libertà personale del condannato.

A tal proposito, recentemente la Corte Costituzionale ha chiarito che:

dal primato della persona umana, proprio del vigente ordinamento costituzionale, discende, come necessaria conseguenza, che i diritti fondamentali trovano nella condizione di coloro i quali sono sottoposti ad una restrizione della libertà personale i limiti ad essa inerenti, connessi alle finalità proprie di tale restrizione, ma non sono affatto annullati da tale condizione (sent. Corte Cost. n. 341 del 2006).

Come evidenziato dal prof. Giovanni Maria Flick, giurista, politico, Ministro di Grazia e Giustizia del I° Governo Prodi, Presidente della Corte Costituzionale sino al febbraio del 2009:

La Corte Costituzionale lo ha ricordato più volte con le sue sentenze: la pena detentiva non annulla i diritti fondamentali; il loro esercizio non può essere compresso al di là di quanto è reso inevitabile dallo stato di detenzione e dev'essere garantito attraverso il ricorso al giudice. Anzi – aggiunge la Corte – il 'residuo' di libertà del detenuto è doppiamente debole: in quanto è detenuto e in quanto, di solito, è emarginato ed in situazione di disagio sociale già prima del carcere¹ (Flick, 2011: 194).

¹ «Il vero significato dei principi affermati dall'art. 27 si comprende soltanto quando se ne coglie il valore positivo e non esclusivamente quello negativo. Per farlo – per sprigionare tutte le potenzialità che quei principi sono in grado di esprimere – occorre riempirli concretamente: con i diritti inviolabili, che anche la formazione sociale-carcere deve riconoscere e garantire; con i doveri di solidarietà di chi è fuori e di chi è dentro; con la pari dignità sociale di tutti, compresi i detenuti, in quanto soggetti deboli; con il compito della Repubblica (quindi di tutti noi) di rimuovere gli ostacoli di fatto all'eguaglianza e al pieno sviluppo della persona umana, soprattutto quanto sta in carcere. Umanizzare la

In sostanza, benché il carcere sia una formazione sociale nella quale i detenuti vivono una situazione di restrizione della propria libertà personale, ciò non toglie che i diritti fondamentali devono essere riconosciuti e garantiti ai detenuti, in ossequio all'art. 2 della Carta Costituzionale (Flick, 2011: 194; Dolcini, 1979: 473).

Ebbene, alla luce di tale visione garantista della dignità del detenuto e, per l'effetto, del riconoscimento dei diritti fondamentali dell'uomo tesi alla rieducazione della persona ristretta, parimenti devono 'gravare' su quest'ultimo i doveri di cui alla seconda parte dell'art. 2 della Costituzione: «l'art. 2 della Costituzione è il termometro della dignità, la cui restitutio in integrum, anche nella coazione del carcere, è garantita dalla rieducazione. Il sintomo più evidente di tale processo è il riconoscimento, da parte del detenuto, dei propri doveri inderogabili di solidarietà sociale: cioè, il riconoscimento dell'altrui dignità» (Flick, 2011: 191).

Invero, dall'analisi delle molteplici sentenze della Corte Costituzionale in materia di reinserimento del detenuto nel tessuto sociale (alcune delle quali sono state richiamate nel presente lavoro), si desume agevolmente che non può esserci rieducazione senza rispetto della dignità umana.

Infatti, solo in virtù del riconoscimento in capo al detenuto dei diritti fondamentali costituzionalmente garantiti è ipotizzabile la rieducazione del reo a mezzo del più idoneo trattamento educativo.

Quest'ultimo rappresenta un intervento che, sebbene garantito ai detenuti, lascia liberi i medesimi di scegliere se aderire o meno alle attività trattamentali dell'Istituto.

Nell'ordinamento penitenziario v'è da considerare che l'istruzione rappresenta uno strumento fondamentale per la rieducazione e per la risocializzazione.

Per istruzione s'intende lo strumento che prevede sia l'approfondimento della formazione scolastica e professionale, sia la promozione di nuovi interessi per il miglioramento complessivo della personalità del detenuto.

Da un lato, dalla lettura esegetica delle norme che compongono l'Ordinamento Penitenziario e il Regolamento di Esecuzione, si rinvia conferma del fatto che l'istruzione è un 'elemento di trattamento', vale a dire un'opportunità di rieducazione e di risocializzazione del detenuto (art. 15 Ord. Pen.).

pena, come dice l'art. 27, significa proprio questo. Non solo in negativo, la pena non può essere una tortura, un abbruttimento, un trattamento inumano; in positivo, essa deve rispettare la pari dignità dell'individuo e il suo patrimonio di diritti inviolabili, nonostante i limiti che derivano dalla restrizione della libertà personale e dalle esigenze di organizzazione e di sicurezza della convivenza carceraria. La Corte Costituzionale lo ha ricordato più volte con le sue sentenze: la pena detentiva non annulla i diritti fondamentali; il loro esercizio non può essere compresso al di là di quanto è reso inevitabile dallo stato di detenzione e dev'essere garantito attraverso il ricorso al giudice. Anzi – aggiunge la Corte – il "residuo" di libertà del detenuto è doppiamente debole: in quanto è detenuto; e in quanto, di solito, è emarginato ed in situazione di disagio sociale già prima del carcere».

L'art. 34 della nostra Carta Costituzionale garantisce che «la scuola è aperta a tutti» e che il diritto all'istruzione è riconosciuto a chiunque, quindi anche ai detenuti e agli internati, così come disposto dall'art. 19 Ord. Pen.² ed in dottrina si è sottolineato che: «Il diritto dei detenuti all'istruzione, al lavoro, alle attività religiose e culturali è oggi garantito normativamente (artt. 17, 18, 28 Ord. Pen.) e tutelato davanti al giudice ordinario» (Gaboardi *et al.*, 2013: 19).

Al fine di garantire tale diritto fondamentale teso ad assicurare l'educazione del detenuto, la Corte Costituzionale ha puntualizzato che:

[...] l'ordinamento offre la possibilità al detenuto, provvedendosi ove occorra al suo trasferimento presso un carcere posto in luogo prossimo all'Università, di completare gli studi universitari, sostenendo i relativi esami, anche senza ottenere il permesso di allontanarsi dall'Istituto di pena. In particolare il secondo comma dell'art. 42 del D.P.R. 29 aprile 1976, n. 431 prescrive che vengano stabilite le «opportune intese con le autorità accademiche per consentire agli studenti di usufruire di ogni possibile aiuto e di sostenere gli esami» (sent. Corte Cost. n. 77 del 1984).

In definitiva, dunque, si può serenamente affermare che il detenuto ha certamente un credito educativo nei confronti dello stato ed il carcere dovrebbe essere lo strumento per soddisfare tale credito.

La stessa etimologia del verbo educare, che deriva dal latino *e-duco*, cioè 'porto fuori', lascia intendere la prospettiva futura riposta nel processo riabilitativo.

Il detenuto che abbia proficuamente utilizzato gli strumenti messi a sua disposizione per la rieducazione, una volta fuori dall'Istituto penitenziario, deve avere l'opportunità di portare con sé consapevolezza, valori, norme, principi, regole di comportamento.

Tuttavia la possibilità di rieducare il reo si configura come obiettivo perseguibile solo ove il medesimo sia disposto ad accettare l'offerta rieducativa dell'Istituto penitenziario: «la rieducazione è un obiettivo che non può essere raggiungibile manu militari, ma che postula di necessità l'attiva collaborazione del soggetto interessato» (Corso, 2006: 13).

Sul punto Garofoli ritiene che la rieducazione

² «Negli istituti penitenziari la formazione culturale e professionale è curata mediante l'organizzazione di corsi della scuola d'obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti. Particolare cura è dedicata alla formazione culturale e professionale dei detenuti di età inferiore a venticinque anni. Con le procedure previste dagli ordinamenti scolastici possono essere istituite scuole di istruzione secondaria di secondo grado negli istituti penitenziari. È agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati ed è favorita la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione. È favorito l'accesso alle pubblicazioni contenute nella biblioteca, con piena libertà di scelta delle letture».

alla luce della concezione laica dello Stato di diritto, deve necessariamente coincidere con il termine risocializzazione e non certo con il termine rimoralizzazione. Rieducazione non significa pentimento ma positivo ritorno del condannato o internato nella comunità ovvero sia capacità del predetto di correggere i propri comportamenti antisociali ed ottenere, quindi, un progressivo seppur costante reinserimento nel contesto sociale di provenienza. Nell'opera di risocializzazione lo Stato, quale soggetto laico, deve promuovere valori vigenti nel proprio contesto strutturale, non certo imporli come accade negli Stati non democratici (Garofoli, 2015: 1479).

Nello specifico, la rieducazione, o risocializzazione, è tesa a indurre il detenuto ad acquisire gli strumenti per poter camminare con consapevolezza, coscienza ed autonomia.

La rieducazione, dunque, è da intendersi non come pentimento e, quindi, come mero fenomeno morale, bensì come opportunità di crescita attiva finalizzata alla consapevolezza ed all'autonoma scelta dei propri valori.

Invero, v'è una fondamentale differenza tra rieducazione e mera accettazione passiva delle regole vigenti all'interno dell'Istituto penitenziario.

Quest'ultimo atteggiamento è un approdo importante, ma non coincide con la completa rieducazione del condannato, di cui all'art. 27, comma 3, della Costituzione.

Sul punto, la dottrina più recente ha affermato che: «rieducato non è colui che, trovandosi nelle condizioni in cui ha commesso il reato, si asterrebbe dal commetterlo, ma colui che, in qualsiasi condizione si trovi (foss'anche ideale per l'impunità), si asterrebbe dal delinquere, riconoscendo il valore della regola più che la temibilità della sanzione» (Corso, 2006: 14).

Affinché tale fine possa raggiungersi è fondamentale l'instaurazione di una relazione costruttiva e responsabile tra gli operatori e i detenuti, atteso che la scelta di cogliere l'opportunità loro fornita dipende solo ed esclusivamente dalla volontà dei carcerati.

Ciò è indispensabile per consentire al condannato di fare proprie le regole di comportamento: per interiorizzarle e non per eseguirle meccanicamente, senza acquisire alcuna consapevolezza del significato delle stesse.

In sostanza, quindi, rieducare i detenuti significa rieducarli (ovvero educarli) alla scelta consapevole, responsabile, in una parola educarli alla libertà, alla fuga dalla prigionia.

Socrate diceva che: «il sapere rende liberi. È l'ignoranza che rende prigionieri».

Accogliere l'offerta educativa consente ai detenuti di utilizzare in modo proficuo e costruttivo il periodo di detenzione, al fine di apprendere, individuare le proprie capacità, la propria essenza più profonda e, conseguentemente, di dare un nuovo significato alla propria esistenza.

Occorre, quindi rieducare chi ha sbagliato, consentendogli di cogliere l'opportunità di comprendere il profondo significato della propria esistenza.

Lo Stato ha un compito di estrema rilevanza: ha il dovere di offrire un'opportunità di riscatto a coloro che hanno avuto una storia di vita difficile, costellata da ingiustizie sociali, indigenza economica, lacune educative e disagio socio-culturale.

Come si può ritenere pienamente responsabile di un reato una persona che è nata e vissuta in un contesto di degrado sociale nel quale lo Stato non è mai stato in grado di farsi sentire presente nella sua vita, delegando le proprie funzioni educative a eroici insegnanti di periferia che, nel più totale isolamento, hanno offerto la propria vita ad un lavoro che è divenuto 'missione'?

Ebbene, considerato ciò, come si può pensare che un ragazzo di periferia, abbandonato a se stesso, che vive in un clima dove è ordinario delinquere, possa sentire la necessità di trovare il coraggio per scegliere una vita diversa da quella che il ghetto sceglierà per lui?

È la crisi del concetto di comunità alla base di tale degrado.

E se manca la comunità, da quella primaria della famiglia, viene meno la funzione educativa che essa normalmente dovrebbe svolgere.

Occorre che il detenuto impari a guardare la vita con occhi nuovi.

Occorre che il detenuto faccia esperienza di se stesso e non solamente dei reati commessi.

Occorre riabilitare l'uomo affinché egli comprenda di essere portatore di talenti.

Ed è quello che quotidianamente lo scrivente tenta di fare nello svolgimento del proprio incarico di Garante nel carcere di Pescara, consapevole del fatto che il detenuto può rappresentare una risorsa per la società e come tale va aiutato nel relativo percorso educativo.

Solo così la persona potrà convincersi che si può scegliere un'altra via, è solo necessario trovare il coraggio di scegliere la propria strada:

Questa storia racconterò con un sospiro
 Chissà dove tra molto tempo:
 Divergevano due strade in un bosco, e io...
 Io presi la meno battuta,
 E di qui tutta la differenza è venuta. (Frost, 1920)

Bibliografia

- Antolisei F. (1989), *Manuale di Diritto Penale, Parte Generale*, Giuffrè, Milano.
 Corso P. (2006), *Manuale della Esecuzione Penitenziaria*, Monduzzi, Bologna.
 Decreto Presidente Repubblica 29 aprile 1976, n. 431, *Approvazione del regolamento di esecuzione della L. 26 luglio 1975, numero 354, recante norme*

- sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*, in S.O. alla G.U. 22 giugno 1976, n. 162.
- Dolcini E. (1979), *La Rieducazione del Condannato tra Mito e Realtà*, «Rivista Italiana di Diritto e Procedura Penale», pp. 469-521.
- Flick M.F. (2011), *I Diritti dei Detenuti nella Giurisprudenza Costituzionale – Intervento conclusivo del corso Diritti dei detenuti e Costituzione – Università degli Studi Roma Tre*, 6 dicembre 2011.
- Frost R. (1920), *The road taken*, <<http://sensodellavita.com/2006/09/21/la-strada-non-presa-robert-frost/>> (12/2015).
- Gaboardi A., Gargani A., Morgante G., Presotto A., Serraino M. (2013), *Libertà dal Carcere, Libertà nel Carcere*, Giappichelli, Torino.
- Garofoli R. (2015), *Manuale di Diritto Penale, Parte Generale*, «Nel diritto», Roma.
- Marinucci G., Dolcini E. (2009), *Manuale di Diritto Penale, Parte Generale*, Giuffrè, Milano.

*Sitografia di riferimento*³

<<http://www.cortecostituzionale.it>>

³ Consultazione al 12/2015.

PARTE TERZA

AZIONI EDUCATIVE NEL CONTESTO PENITENZIARIO

CAPITOLO 9

AZIONI EDUCATIVE NEL CONTESTO PENITENZIARIO. CENNI INTRODUTTIVI

Francesca Torlone

La Parte Terza del presente volume è dedicata alla raccolta di una serie di contributi relativi ad iniziative attivate in vari contesti penitenziari – dalla Casa Circondariale di Firenze–Sollicciano, Pescara, Pisa, Prato, Siena alla Casa di Reclusione di Volterra, all’Istituto Korydallos di Atene – per la promozione di percorsi di crescita dei detenuti. La tipologia è diversa: dai poli universitari penitenziari nella Casa Circondariale di Prato e Pisa (cap. 10), all’attivazione di una piattaforma e-learning nella Casa Circondariale di Pescara grazie all’utilizzo di un Web Learning Group della piattaforma Trio della Regione Toscana (capp. 11–12–19)¹, ai Poli Trio della Regione Toscana (cap. 13), alle esperienze laboratoriali di Firenze–Sollicciano (cap. 15), ai corsi scolastici – corsi di lingua italiana per il conseguimento della licenza media inferiore e di scuola superiore per Operatore di Gestione Aziendale –, e al Polo universitario ‘Renzo Corticelli’ della Casa Circondariale di Pisa (cap. 17) all’esperienza di ‘scuola integrata’ sul territorio di Volterra (cap. 18). Si registrano inoltre interventi educativi per il personale di polizia penitenziaria (cap. 16) che, nella gestione quotidiana della popolazione dei detenuti, svolge regolarmente funzioni educative, anche solo in riferimento alla organizzazione della vita carceraria (accompagnamento dei detenuti ai colloqui, ai corsi, svolgimento delle perquisizioni ecc.).

Viene inoltre descritto il sistema dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA) (cap. 14).

Chiude la rassegna la descrizione dell’esperienza dell’Istituto penitenziario di Korydallos (Atene) in cui è stato attivato un percorso di *blended learning* per un gruppo pilota di detenuti in ambiti legati alla lingua greca, matematica, informatica, economia e finanza (cap. 20).

¹ Attivato grazie alla preziosa collaborazione della Regione Toscana, all’interno del progetto di ricerca internazionale *Pebble-Prison Blended Learning Basic Skills*, finanziato dalla Commissione europea.

CAPITOLO 10

CARCERE, UNIVERSITÀ, DEMOCRAZIA: L'ESPERIENZA DEI POLI UNIVERSITARI PENITENZIARI

Antonio Vallini

Questo breve contributo non ha alcuna pretesa scientifica. Mi limiterò a rappresentare l'esperienza del polo universitario penitenziario della Toscana, che da qualche anno coordino per conto del Magnifico Rettore dell'Università di Firenze. Una realtà complessa e articolata, che vive concretamente del contributo e della abnegazione, di decine di docenti, professori in pensione attivi come 'tutor senior', funzionari amministrativi, operatori del servizio civile e a contratto, tirocinanti, volontari.

Ancor più in generale, intenderei dire qualcosa a proposito dei poli universitari penitenziari come tali. Molti ve ne sono sparsi per l'Italia, ciascuno caratterizzato in modo peculiare, come ho avuto modo di constatare partecipando, prima, al coordinamento nazionale dei poli universitari penitenziari, gestito dall'Università di Padova, quindi al Tavolo 9 dei c.d. Stati Generali dell'Esecuzione Penale, coordinato dal prof. Mauro Palma e dedicato, appunto, ad 'Istruzione, cultura e sport'.

Secondo la definizione adottata presso il Tavolo 9, 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 ad un effettivo esercizio del diritto allo studio universitario da parte di chi è in esecuzione penale» (Stati Generali dell'Esecuzione Penale, 2015-2016, 16: 48). Per intendersi, non è sufficiente un singolo detenuto che esercita il suo diritto, da sempre formalmente riconosciuto, di iscriversi all'università o proseguire degli studi, né basta l'iniziativa individuale di qualche docente. Polo universitario penitenziario è *l'Università che entra stabilmente in carcere*, sperimentando forme di didattica e di amministrazione in parte diverse da quelle consuete, per adeguarle allo scopo. È una vera e propria articolazione dell'Ateneo ubicata negli Istituti penitenziari, con i suoi docenti, le sue lezioni, esami e sessioni di laurea, i suoi funzionari, le sue biblioteche, i suoi tutor. Si presuppongono, dunque, comunità universitarie e Rettori lungimiranti e coraggiosi – come senz'altro si sono dimostrati quelli con cui sinora

ho avuto l'onore di collaborare, Alberto Tesi prima, Luigi Dei adesso – perché la gestione di un polo comporta per professori e 'amministrativi' un notevole aggravio di compiti, formalmente istituzionali, sostanzialmente di volontariato.

L'Università riesce a stabilirsi in carcere ove incontri eguale impegno e adeguata accoglienza da parte della amministrazione penitenziaria e delle direzioni degli Istituti. Condizione della buona riuscita di simili progetti è, infatti, la disponibilità di spazi e luoghi dedicati, l'organizzazione dei tempi in modo da adeguarli alle esigenze della didattica e dello studio, la realizzazione di strutture e l'installazione di strumenti – imprescindibili, ormai, quelli informatici e telematici –, l'applicazione di operatori delle diverse aree di un penitenziario (educatori, polizia penitenziaria). Presso le unità di Firenze (Casa Circondariale di Prato) e di Pisa del Polo toscano siamo appunto riusciti ad istituire sezioni dedicate esclusivamente alle attività universitarie, riservate ai soli studenti, aperte alla frequentazione di docenti, operatori e amministrativi. La sezione pratese è stata recentemente dotata, grazie all'impegno dei servizi informatici di Ateneo, di un collegamento telefonico diretto con la segreteria amministrativa del polo, di un collegamento telematico con la rete di Ateneo e di un collegamento audio-video con terminali da collocare presso le diverse Scuole.

Se lo consentisse l'economia di questo intervento, sarebbe interessante indugiare dettagliatamente sulla logistica, la storia e i risultati dei diversi poli universitari penitenziari presenti in Italia. Ogni polo nasce da esperienze, occasioni, intelligenze locali. Il risultato è variegato, attualmente bisognoso di coordinamento, ma proficuo per la comparazione di buone prassi. Si potrebbe narrare delle prime sperimentazioni, a Padova, già negli anni '60, e della istituzione del polo di Torino, sviluppo di un impegno speso fin dagli anni '80 dalla locale Facoltà di Scienze Politiche per corrispondere ad una richiesta avanzata soprattutto dai detenuti 'politici'. Ancora più facile, per ovvie ragioni di appartenenza, mi risulterebbe narrare del polo toscano, originato da un'iniziativa fiorentina del 2000 dovuta a personalità come il Rettore Paolo Blasi, il prof. Nedo Baracani, Alessandro Margara e Giancarlo Caselli – avvicendatisi nella direzione del DAP – la dottoressa Carla Cappelli per l'Associazione di Volontariato Penitenziario, la direttrice del carcere di Prato dr.ssa Ione Toccafondi. Nel 2010, i tre poli di Firenze, Pisa e Siena si consorziano, inaugurando il progetto più complesso ed ambizioso: l'unico su scala regionale e finanziato dall'ente regionale, l'unico che consente di accedere a qualunque corso di laurea di uno dei tre Atenei, così garantendosi pienamente il 'diritto allo studio universitario' quale occasione di libera e piena realizzazione del proprio talento, delle proprie inclinazioni personali. Chi fosse interessato ad approfondire queste ed altre esperienze può consultare utilmente il Rapporto prodotto dal citato Tavolo 9, e da

poco pubblicato sul sito del Ministero, ricco di spunti e informazioni, e specialmente di raccomandazioni – rivolte al DAP, al legislatore, agli Atenei – per superare le criticità che i poli normalmente e quasi fisiologicamente incontrano (essendo il connubio tra istituzione universitaria e istituzione penitenziaria, per così dire, non dei più ‘naturali’).

In questa sede si impone tuttavia una sintesi, una delimitazione di campo, e dunque un’opzione per un qualche ‘filtro’ interpretativo. Ritengo in particolare proficuo ragionare sulla funzione ‘costituzionale’ di un polo universitario penitenziario, per valutare in che misura, e con quali mezzi, esso possa contribuire a quel ‘carcere alternativo’ di cui vi è urgente bisogno; in che modo esso riesca a inverare, nel chiuso di un penitenziario, diritti e valori costituzionalmente significativi.

In questa prospettiva, sarebbe fin troppo scontato, pressoché tautologico, evidenziare il rapporto diretto con il *diritto all’istruzione universitaria* di cui all’art. 34 Cost. Mi limito a fornire alcuni numeri: dal 2000, stando all’archivio che faticosamente la segreteria regionale del polo toscano è riuscita a costituire, sono transitati, soltanto presso l’unità fiorentina, 202 studenti, di cui 29 hanno conseguito la laurea (una magistrale). Firenze conta, in media, tra i 35 e i 40 studenti, per lo più collocati nella sede principale del Polo che è a Prato, molti dei quali nel circuito di alta sicurezza; alcuni residenti presso il carcere di Sollicciano, altri ancora presso l’ospedale psichiatrico giudiziario di Montelupo Fiorentino. Presso l’Unità di Siena risultano attualmente iscritti 38 studenti (di cui 3 presso il carcere di Arezzo); l’Unità di Pisa conta circa 10 studenti presso la sede principale, 6 studenti a Livorno (di cui 5 detenuti in regime di alta sicurezza), una ventina di studenti a Volterra.

Affermazioni meno scontate bisogna compiere ragionando dei nessi con il principio rieducativo, di cui all’art. 27, 3° co., Cost. Non v’è spazio sufficiente per narrare le tante storie individuali che sembrerebbero indicare come un proficuo rientro in società sia predisposto non tanto dalla trasmissione di competenze spendibili nel mondo del lavoro (difficilmente i nostri studenti, una volta liberi, trovano un impiego grazie alla laurea), ma soprattutto dalle frequentazioni di peculiare valore culturale (ed umano) che il polo consente con regolarità, utili ad arginare processi psicologici di cancerizzazione. È la frequentazione di per sé delle attività di un polo ad offrire occasione per condotte di vita e relazionali alternative, ben più appaganti di quelle sino a quel momento sperimentate dal detenuto. V’è inoltre da precisare come l’Università sia una agenzia di (alta) formazione e non di (ri)socializzazione. Essa, dunque, non deve interferire con le agenzie istituzionali – o del terzo settore – adibite al trattamento e all’inserimento sociale, pena, altrimenti, disfunzioni strategiche e funzionali. Piuttosto, è necessario che l’Università sappia coordinarsi con quelle agenzie, perché le interrelazioni tra i diversi scopi sono innegabili e i diversi attori istituzionali possono trarre giovamento gli

uni dai risultati degli altri. In Toscana, su questo fronte, abbiamo adottato una doppia strategia. In primo luogo, attraverso una apposita convenzione è stata formalizzata e disciplinata un'antica collaborazione con l'Associazione di Volontariato Penitenziario, la quale, tra le altre attività, offre un supporto sociale ed economico ai detenuti studenti, durante la pena e a fine pena. Abbiamo, poi, istituito la figura del 'referente degli studi universitari presso il gruppo di osservazione e trattamento' (G.O.T.) – ruolo attualmente interpretato dal dott. Saverio Migliori. Tale figura dovrebbe, tra l'altro, favorire una maggiore considerazione dell'impegno universitario del detenuto che avanzi richiesta di benefici penitenziari (in specie permessi e autorizzazioni al lavoro esterno, tra l'altro funzionali allo stesso completamento del percorso universitario, ad esempio per sostenere esami, interloquire con i docenti, portare avanti attività di ricerca per la tesi, sostenere tirocini curriculari). In direzione opposta, il referente dovrebbe rendere costantemente edotti gli organismi universitari degli sviluppi (attuali o prevedibili) della carriera penitenziaria dello studente in esecuzione penale, in modo da consentire più accorte scelte inerenti al percorso di studi. Infine, la collocazione di un rappresentante dell'Ateneo presso il G.O.T. può essere utile per prevenire uno dei problemi di coordinamento più gravi: il trasferimento di detenuti studenti, attuato con scarso preavviso e senza consultare l'Università, dunque per lo più non considerando l'esigenza di concludere studi talora già in fase avanzata. Oltre al pregiudizio per lo studente, simili episodi frustrano gli sforzi compiuti da chi lavora presso il polo, provocano scoramento e possono essere motivo di sgradevoli tensioni istituzionali.

Infine, e soprattutto, vorrei discutere dei nessi tra poli e *principio democratico*. Mi rendo conto che, in questo modo, si rischia di condurre l'analisi su di un piano ancor meno definito, stante la natura tutt'al più indiretta di una simile correlazione, e la relativa vaghezza di uno dei termini (il concetto di democrazia). Come premessa generale alle considerazioni che seguiranno, mi preme precisare che esse, in realtà, mi vengono suggerite da vicende estremamente concrete; dietro ogni 'concetto' che proverò sinteticamente a sviluppare, vedo volti.

In breve, la questione che adesso vorrei affrontare è la seguente: servono, i poli universitari, a rendere più conciliabile il carcere con la democrazia? Questione che può essere intesa in una doppia accezione: offrono, essi, un contributo acciocché la democrazia possa penetrare, in qualche modo, in qualche forma, all'interno delle carceri italiane? Offrono un contributo affinché il detenuto, più che un 'bravo detenuto' (risultato verso cui spinge naturalmente l'istituzione nella quale si trova avviluppato), si faccia un 'bravo cittadino', cioè soggetto in grado di partecipare attivamente e utilmente alla *polis* secondo un metodo democratico?

È necessario convenire, prima di tutto, su di una nozione di democrazia. Torna utile quella proposta da Gustavo Zagrebelsky, nel

suo libello *Imparare democrazia* (2007, titolo che evoca, tra l'altro, una dimensione pedagogica particolarmente adeguata a questa sede). L'esimio costituzionalista traduce in una sorta di 'decalogo' l'essenza della democrazia; dieci punti che delineano, a ben vedere, la *ratio* di precise norme costituzionali, in tema di diritti fondamentali, diritti di partecipazione politica e sociale, strutture e dinamiche istituzionali.

Ebbene, senza enumerare uno ad uno i passaggi del decalogo, si può sinteticamente dire che essi convergono nella seguente definizione: la democrazia è una organizzazione politica proficuamente *relativistica*; *libera nei fini* e quanto a valori, è *intransigente sui mezzi*, che devono portare a *scelte sempre contingenti e rivedibili sui fini e sui valori*; mezzi che consistono e implicano la *pari partecipazione* a un *dialogo* su questioni pubbliche, su presupposti irrinunciabili di *eguale dignità*, di ogni *individuo* (non del 'popolo', non della 'massa') sulla base delle proprie *specificità personali, culturali e identitarie*.

Una volta adottata questa nozione, riteniamo che la risposta al quesito che da ultimo ci siamo posti possa essere affermativa, per una pluralità di ragioni che possiamo sondare per gradi e progressive approssimazioni: considerando, in prima istanza, il ruolo (all'interno degli Istituti di detenzione) delle attività culturali in genere (tra le quali le attività didattiche e formative); secondariamente il ruolo della didattica e della formazione (tra cui quella universitaria); quindi la funzione della didattica universitaria in particolare; infine, ancor più nello specifico, l'utilità di un polo universitario penitenziario in senso stretto.

Nel contesto di un'istituzione totale che mira, per sue logiche intrinseche, alla standardizzazione, alla omologazione, alla anonimizzazione, e induce alla simulazione e alla alienazione, le attività culturali e formative (tra queste, dunque, anche l'università) offrono opportunità per esprimere un proprio specifico talento, dare sfogo a proprie specifiche inclinazioni. Offrono l'occasione, insomma, per strutturare un'identità specifica, personale, distinta. Contribuiscono a salvaguardare quella *pari dignità nella diversità* che è presupposto fondante, lo si è appena visto, di dinamiche realmente democratiche.

La didattica in particolare (non solo quella universitaria), inoltre, *arricchisce il catalogo delle parole* (e dunque dei concetti), in qualità e in quantità. La 'cura delle parole' è intelligentemente considerata da Zagrebelsky come uno dei punti fondamentali del 'catalogo' dei requisiti della democrazia. Essendo la democrazia una convivenza basata sul dialogo, il mezzo che permette il dialogo, cioè le parole, deve essere oggetto di una speciale premura. Chi non ha parole, non può confrontarsi pariteticamente.

La didattica universitaria, ancora più nello specifico – e a differenza, ad esempio, della istruzione fornita dalla scuola – è didattica affiancata dalla ricerca; è anche *pedagogia al metodo scientifico*. Ebbene, i nessi tra 'metodo scientifico' e 'metodo democratico' sono ben noti (Popper). Anche

il metodo scientifico rifugge, infatti, a verità aprioristiche e pre-date, si fonda su parametri di relativismo ed empirismo, su cui articolare un metodo di carattere proficuamente dialogico. Educazione alla conoscenza e alla pratica del metodo scientifico, dunque, implica *ipso facto* educazione al metodo democratico. È 'imparare democrazia', appunto.

Infine: la presenza di 'poli universitari' garantisce realisticamente l'effettiva fruibilità della didattica universitaria (e dei suoi auspicabili benefici) *nonostante il carcere*, attraverso un *sistema di servizi specifici e dedicati*. I Poli rappresentano, dunque, un intervento *positivo* che, per la sua parte, *rimedia all'ostacolo negativo* costituito dallo stato di detenzione, così tentando di ripristinare una situazione di eguaglianza sostanziale, conformemente all'art. 3 Cost. e alle esigenze della democrazia.

I poli universitari sembrano essere, in sostanza, un valido strumento per rimediare ad ostacoli connaturati ad un carcere anche molto migliore di quello di cui disponiamo: la privazione della libertà personale, le logiche della istituzione totale, la sottrazione a occasioni di spontanea affermazione della propria personalità. Garantiscono i presupposti culturali e personali per una partecipazione democratica; lasciano immaginare che alla democratizzazione del carcere, della pena, e del contesto socio-politico più in generale, possano attivamente contribuire coloro che sono, o sono stati, detenuti.

Non si deve tuttavia trascurare, a questo proposito, un ultimo aspetto, forse quello dalle implicazioni più problematiche, forse quello che dà adito al maggior numero di equivoci. La didattica universitaria in carcere deve essere intesa non solo alla stregua di una 'facilitazione' solidaristica; men che mai deve essere volta a paternalisticamente 'aiutare', o addirittura 'parteggiare' per i detenuti contro l'amministrazione penitenziaria. Essa deve, invece, *responsabilizzare*: avanzare pretese, non solo proporre opportunità e vicinanza. Deve sollecitare la fatica gratificante dello studio, quale corrispondente della fatica insita nella democrazia.

Anche a questo riguardo Zagrebelsky offre un prezioso spunto: solo per un fraintendimento, egli scrive, si è soliti insistere sulle 'promesse non mantenute' della democrazia (tra le quali, oltretutto, potremmo annoverare il carcere così come è). La democrazia non promette niente; essa, anzi, pretende. Una volta forniti gli strumenti di partecipazione alla vita comune, essa esige tale partecipazione, affinché ogni cittadino persegua e realizzi le conquiste cui aspira, come singolo e come attore di un'impresa collettiva. Si educa alla democrazia, dunque, anche responsabilizzando; insegnando che le ambizioni si soddisfano mediante uno studio serio e metodico, non cercando l'altrui commiserazione; trasmettendo il piacere di dimostrare (non soltanto asserire) il proprio talento e la validità delle proprie idee.

A questo punto è forse finalmente il caso di lasciar spazio almeno ad un aneddoto, se così si può definire: un aneddoto che mi è sempre parso

paradigmatico, ragionando dei nessi tra didattica universitaria in carcere e democrazia, e in specie sul concetto di responsabilizzazione.

Vi era un nostro studente albanese detenuto per omicidio e reati in materia di prostituzione, dall'intelligenza davvero singolare e dall'intensa voglia di riscatto. Aveva un'innata capacità di narrare il carcere dall'interno sfuggendo ad ogni stereotipo (perché esistono anche gli stereotipi di chi interpreta il carcere avendolo vissuto), dimostrando un talento non educato, istintivo, nel proporre analisi psicologiche e relazionali che avrebbero fatto invidia ai più esperti sociologi; tanto che con un amico e collega sociologo ci scoprimmo, una volta, a pendere letteralmente dalle labbra delle sue narrazioni.

Ebbene, questo detenuto una volta mi disse qualcosa del genere: voi professori, imponendo metodo, rigore, con quella vostra attenzione alla terminologia e ai concetti, con quella vostra inflessibilità, costringete lo studente all'interno di una gabbia rigida, fatta di applicazione e studio. Ma per noi che già ci troviamo ristretti nella gabbia più grande del carcere, quella più piccola che voi ci costruite intorno diventa, in realtà, un rifugio, dentro il quale ci scopriamo liberi.

Bibliografia

- Stati Generali dell'Esecuzione Penale (2015-16), *Relazione Tavolo Tematico n.9 "Istruzione, cultura, sport"*, <https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep_tavolo9_relazione.pdf> (01/2016).
- Zagrebelsky G. (2007), *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino.

CAPITOLO 11

VINCOLI ED OPPORTUNITÀ PER NUOVE PRATICHE EDUCATIVE IN CARCERE

Franco Pettinelli

Ogni carcere ha una propria peculiarità che trae origine da una molteplicità di fattori, quali il contesto territoriale su cui sorge, il numero e la tipologia di detenuti, le risorse a disposizione, lo stato della struttura.

Fatta comunque eccezione per quei detenuti di alta pericolosità sociale – e mi riferisco in particolare ai detenuti appartenenti al circuito 41-bis 2° comma dell’Ord. Pen. (L. 354/1975) nei cui confronti sono sospese le norme ordinarie per le particolari esigenze di sicurezza interna e di ordine pubblico – la pena deve comunque e dovunque «tendere alla rieducazione del condannato», come recita l’art.27 della nostra Costituzione, secondo i principi e criteri previsti dall’Ordinamento Penitenziario.

Al comma 1 dell’art. 1 del Regolamento di Esecuzione alla Legge Penitenziaria (D.P.R. 230/2000) è specificato in cosa consiste la rieducazione, ossia nella «modifica degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo ad una costruttiva partecipazione sociale», mentre l’art.15 della Legge Penitenziaria (L. 354/1975) individua gli strumenti attraverso i quali operare e, precisamente, il lavoro, l’istruzione, la religione, i contatti col mondo esterno, le attività culturali.

Questi strumenti costituiscono quelle *opportunità* che ogni carcere deve attivare affinché il condannato possa operare quell’opera di revisione critica della propria condotta per promuovere un processo di cambiamento, anche culturale, che lo porterà verso la re-inclusione sociale. Non tanto un uomo nuovo, quanto una persona consapevole dei propri errori e dell’importanza del rispetto e dell’adesione a quei valori che stanno alla base delle norme di sociale convivenza.

E quanto più sono concrete le opportunità offerte all’interno del contesto penitenziario, quanto maggiori saranno le probabilità di ottenere questo cambiamento.

Il problema della commissione del reato, infatti, talvolta risiede nella scarsa se non assente possibilità di scelta della persona. Alcuni detenuti sono persone che nella loro vita si sono trovate di fronte a poche se non ad una sola scelta, scelta che trae origine dall’essere nato e vissuto in un contesto delinquenziale che lo ha portato verso un’unica direzione: quella criminale.

Il tempo della pena serve a questo, a far comprendere che diverse possono essere le scelte e che bisogna attingere a tutte le risorse disponibili e mettere a frutto tutte le proprie capacità. E questo si può fare solo se il carcere riesce a mettere in campo una serie di *attività trattamentali* che coinvolgano la persona in tutti gli aspetti, da quelli ludici, sportivi, culturali, istruttivi, religiosi a quelli professionali e lavorativi. Il carcere diventa una scuola, o meglio, una *città* fatta di valori, come il rispetto, la responsabilità, la correttezza, diventa un luogo in cui è possibile acquisire conoscenze e professionalità.

È questo quello in cui crediamo e che cerchiamo di mettere in pratica nel carcere di Pescara, dove abbiamo sviluppato quello che per noi è stato un importante impegno trattamentale, il Progetto PEBBLE-*Prison Education Basic Skills Blended Learning (PEBBLE)*, che si è concluso con la realizzazione di una stanza informatizzata nella quale è stata avviata la formazione online.

L'Istituto penitenziario di Pescara ospita circa 300 detenuti appartenenti al circuito di Media Sicurezza ed è composto da un padiglione penale, uno giudiziario, uno per detenuti Collaboratori di Giustizia e un reparto per detenuti affetti da problemi psichiatrici.

La maggior parte delle persone detenute nell'Istituto è di nazionalità italiana, con circa il 20% di detenuti stranieri, provenienti per buona metà dai paesi dell'Europa dell'est e per un'altra metà dai paesi del nord Africa, con una piccola minoranza di persone proveniente da paesi asiatici e dalla Cina.

La Casa Circondariale si trova all'interno della città, che è la più grande della Regione Abruzzo, con la quale si è costruita una solida rete di relazioni, che ha contribuito e contribuisce tutt'ora a creare le condizioni migliori per offrire concrete possibilità di inclusione sociale alle persone detenute.

All'interno dell'Istituto è presente un capannone industriale in cui è attivo un *laboratorio di calzoleria*, gestito dall'amministrazione, che produce scarpe antinfortunistiche per detenuti lavoratori che vengono distribuite in tutti gli Istituti di Pena dello Stato. Vi lavorano circa 15 detenuti ed è in previsione la produzione di scarpe anche per il personale di polizia penitenziaria. Quest'ultimo obiettivo porterà ad una maggiore qualificazione dell'attività nonché al raddoppio del numero dei detenuti impiegati nella lavorazione.

È presente anche un *laboratorio informatico* per la digitalizzazione ed archiviazione informatizzata di documenti gestito da una cooperativa sociale.

L'*offerta formativa scolastica* è implementata con tre classi di scuola secondaria superiore, gestite dall'Istituto Tecnico Statale Aterno-Manthonè, che organizza anche corsi di ECDL. È presente la *rivista del carcere* denominata «Voci di Dentro», gestita dall'omonima Associazione culturale, un *laboratorio di filatelia*, la *biblioteca*, un *laboratorio artistico/artigianale*.

È presente inoltre presso il reparto collaboratori un *laboratorio di panificazione* ed un *laboratorio per la produzione di mandorle pralinate*, entrambi

gestiti da cooperative sociali che impiegano due detenuti, mentre per i detenuti comuni è stato creato un *orto botanico* per la produzione di prodotti biologici dove hanno trovato impiego due detenuti. Da quattro anni è attivo un *corso di apicoltura* finanziato con fondi europei.

All'esterno dell'Istituto abbiamo invece avviato dei *progetti di lavori di pubblica utilità* con il Comune di Pescara nel settore del mantenimento del verde pubblico ed in quello della digitalizzazione. Sono impiegati ad oggi sette detenuti.

Alle attività di carattere lavorativo, formativo e culturale, si affiancano altre iniziative a valenza fortemente trattamentale centrate sulla persona e tese alla valorizzazione dei 'talenti' individuali, come i *laboratori teatrali*, quelli di *hobbistica*, *fotografia*, i *progetti di sostegno in favore dei detenuti tossicodipendenti*, i *progetti sulla genitorialità* condotti con l'Associazione Telefono Azzurro, i *percorsi di legalità* con le scuole.

Questa condizione di 'apertura' del carcere al contesto sociale, costruita con una capillare attività di relazioni sul territorio e di sinergia con le istituzioni rappresentative, ha una indubbia importanza per le persone detenute perché offre loro l'occasione di intraprendere, prima del fine pena, dei percorsi di integrazione sociale utili ed indispensabili ai fini di un futuro inserimento lavorativo. È attraverso la conoscenza dei meccanismi del mercato del lavoro, infatti, che possono essere messe a frutto quelle abilità acquisite durante la detenzione che possono offrire delle concrete possibilità di scelta diverse da quelle devianti.

È il complesso di queste attività lavorative, formative o comunque trattamentali che costituiscono quelle opportunità concrete che conferiscono la pena *utile*.

Costruire le condizioni di realizzazione di opportunità è il compito prioritario di chi si occupa delle persone detenute e, *in primis*, dei dirigenti.

È prioritario e cruciale, soprattutto in questa fase della nostra storia penitenziaria, caratterizzata da un cambiamento radicale della modalità della esecuzione penale soprattutto dopo la sentenza Torreggiani, utilizzare ogni strumento a disposizione per costruire queste opportunità, soprattutto verso quelle classi sociali 'deboli' per marginalità sociale, per scarsità di opportunità formative e di istruzione, e di conseguenza, con basse prospettive di collocamento sociale.

I concetti di *custodia aperta* e di *vigilanza dinamica* oggi ci soccorrono nel raggiungimento di questi obiettivi e trovano ormai applicazione in gran parte degli Istituti penitenziari, concetti che non consistono tanto nell'apertura delle stanze detentive e nell'ampliamento delle ore destinate alla cosiddetta di 'socialità', ossia di quel tempo normativamente concesso al detenuto da trascorrere fuori dalla camera detentiva, ma nel dare al tempo ed allo spazio della detenzione una utilità, attraverso la responsabilizzazione della persona detenuta.

Non è comprimendo il soggetto che possiamo sperare in un suo ravvedimento. Infatti l'atteggiamento eccessivamente restrittivo e punitivo rischia di peggiorare la persona, rendendola ancora più reattiva verso le regole o rendendola particolarmente adattiva nei riguardi dell'istituzione, in un processo di spersonalizzazione dell'individuo che non crea le migliori condizioni per una futura, positiva ri-socializzazione. Il carcere diventa così 'la malattia' che si va ad aggiungere alla già preesistente condizione di disagio con cui il detenuto ha fatto ingresso in un Istituto penitenziario.

Pertanto, nel tentativo di rendere il carcere un contesto produttivo in termini di ri-educazione dei soggetti in esecuzione penale, si colloca anche l'investimento effettuato attraverso la partecipazione al progetto internazionale PEBBLE.

Diverse sono le ragioni che ci hanno spinto ad abbracciare questo progetto e soprattutto due sono stati i concetti fondamentali con cui ci siamo costantemente confrontati: quello di opportunità e di vincolo.

L'istruzione e la formazione rientrano nel quadro delle opportunità in quanto costituiscono il supporto all'evoluzione della persona ed all'arricchimento delle risorse e delle competenze individuali; sono due validi strumenti che forniscono l'opportunità di costruire o ricostruire dei percorsi di inclusione sociale.

L'opportunità offerta con la ricerca PEBBLE, dunque, è evidente e davvero interessante: il passaggio da una forma di istruzione didattica classica frontale ad una online attraverso l'e-learning, presenta un nuovo e maggiore stimolo per il detenuto, costituisce una diversa opportunità formativa (l'uso del web learning) ed è stimolante la possibilità di disporre di un 'pacchetto didattico' informatizzato sia per i contenuti che per la modalità di accesso.

Ma per rendere operative e fruibili tali opportunità ci si è dovuti inevitabilmente confrontare con i *vincoli* che sono di natura giuridica, strutturale, economica, culturale e di contesto, che di fatto determinano la necessità di ri-definire i significati ed i limiti di ogni attività che viene proposta ed offerta alle persone detenute. Essi sono molteplici.

Partiamo innanzi tutto da quelli legati alle 'condizioni di accesso ad internet' per le persone detenute che, come ribadito nell'ultima Circolare del Capo del Dipartimento (Ministero della Giustizia-Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria-Direzione Generale Detenuti e Trattamento, 2015), circoscrivono la possibilità di utilizzo ai detenuti della Media Sicurezza e della Custodia attenuata, in condizioni di 'controllabilità' delle operazioni che vengono effettivamente realizzate dalle persone detenute con l'utilizzo di internet e comunque esclusivamente per collegamenti verso una lista di siti verificati, una sorta di *white list*. Tali vincoli hanno costituito i limiti entro i quali ci siamo mossi ed abbiamo potuto strutturare il progetto. In termini specifici, il progetto

P.e.b.b.l.e. prevede un percorso formativo che affianca alla tradizionale formazione *de visu* quella del sistema di e-learning, costituito nel nostro caso dall'utilizzo della piattaforma Trio, sistema di web learning della Regione Toscana che offre l'opportunità di accedere a moduli didattici informatizzati, personalizzati e completamente gratuiti e, dunque, ha rappresentato un processo di 'apertura' ad internet in carcere.

Altro vincolo era rappresentato dalle *risorse umane*, ossia dalle forze che la realizzazione del progetto richiedeva.

Innanzitutto è apparso chiaro, sin dall'inizio, la necessità di coinvolgere l'istituzione scolastica che istituzionalmente è deputata al compito dell'istruzione e della formazione. L'Ordinamento Penitenziario ed il Regolamento Esecutivo prevedono la possibilità per le persone detenute di seguire dei percorsi formativi di vario livello, anche universitario, e per ogni livello sono stabiliti la procedura ed i criteri di responsabilità. In linea generale, è responsabilità dell'Istituto penitenziario creare le condizioni per la realizzabilità dei corsi scolastici, predisporre quindi la condizione logistica più adatta alla realizzazione dei corsi, assicurare le condizioni di sicurezza, recepire i bisogni formativi dell'utenza e rinforzare la motivazione e la responsabilità alla frequenza dei corsi di formazione; è in capo all'istituzione scolastica l'impegno a predisporre e ad erogare i contenuti formativi adeguati ad ogni livello.

In questo senso, quanto stabilito dalla normativa, ha costituito uno schema 'vincolante' nel senso della necessità di rispettare reciprocamente gli ambiti di competenza, ma nell'ambito di un progetto unico e condiviso.

Altra questione era legata alla quantità di risorse interne da mettere in campo e che non potevano prescindere dagli educatori, dall'esperto informatico, dalla polizia penitenziaria, dal contabile. Anche questo è un vincolo, considerata la penuria di personale a disposizione. La presenza di un delegato contabile era necessaria vista l'esigenza di rendicontare un progetto europeo con procedure diverse da quelle di contabilità penitenziaria. Fondamentale era la presenza degli educatori sia per la natura 'rieducativa' del progetto sia in quanto il presupposto dello stesso era che il detenuto liberamente individuasse le competenze e abilità da sviluppare secondo questionari a risposte multiple ed interviste condotte in collaborazione la dr.ssa Torlone, delegata dell'Università di Firenze. In tutte le sue fasi, il detenuto era monitorato in particolare da un educatore, nel nostro caso la dr.ssa Basilisco, referente del progetto per il carcere di Pescara.

La necessità di assicurare un sostegno ai detenuti nella fase successiva a quella frontale affidata all'istituzione scolastica ha richiesto il coinvolgimento del volontariato. Preziosa in tal senso è stata la collaborazione con una professoressa del Liceo Classico.

Altro grosso limite era dato dalla *logistica*, ossia dalla stanza dove organizzare la formazione ed installare la rete ADSL e i personal com-

puter. Portare la linea ADSL all'interno di un complesso penitenziario non è cosa semplice e soprattutto non semplice è stato dover 'blindare' il sistema in modo che non fosse consentito ai detenuti accedere liberamente ad internet.

Altro limite era dato dalle *caratteristiche dei detenuti* da avviare al progetto: era in particolare necessario un fine pena non prossimo, in modo da poter garantire la partecipazione all'intero progetto; era necessaria la motivazione del detenuto ad intraprendere il percorso e il detenuto doveva aver dato prova di 'non pericolosità', in considerazione del fatto che il progetto prevedeva un'ampia libertà di movimento all'interno dell'Istituto.

Altro vincolo con cui confrontarsi era dato dalla *vigilanza* e dalle *esigenze di sicurezza*.

Il contesto detentivo è, per sua natura, particolarmente incline a 'chiudersi', arroccandosi dietro strategie fortemente difensive; il clima organizzativo delle nostre strutture detentive a volte stimola un processo di eccessiva tutela dei vincoli che può danneggiare il rafforzamento delle opportunità. Il progetto era rivolto anche a detenuti che già svolgevano attività lavorativa e formativa per cui andavano conciliati orari e spostamenti con le esigenze di sicurezza.

Si trattava a questo punto di bilanciare *vincoli* ed *opportunità*. La valenza del progetto per il carattere innovativo e per la qualità della formazione è stato l'elemento che ha portato all'adesione al progetto ed i vincoli sono stati superati attraverso una logica di esteso coinvolgimento e condivisione da parte di tutti gli operatori, in uno sforzo di cambiamento della visione del proprio ruolo professionale.

In qualità di Direttore ho dovuto aumentare il numero di riunioni che effettuo normalmente per la realizzazione di un progetto formativo o professionale, ma ho anche dovuto rivedere il target dei convocati, aprendo le riunioni ed anzi contando sul supporto di diversi operatori, quali il personale scolastico, non solo della dirigente e del suo referente, ma anche degli altri professori, il personale dell'Università di Firenze, ed in particolare coordinandomi con il partner Università, la dott.ssa Torlone ed il prof. Federighi. Alle stesse riunioni sono stati presenti il personale dell'area educativa trattamentale, il Capo Area Contabile, l'esperto informatico e soprattutto la polizia penitenziaria.

Ciò ha comportato la necessità e lo sforzo di 'cambiare' i linguaggi, di uniformarli sui contenuti fondamentali ma soprattutto di adottare un piano condiviso, ognuno per la propria parte di competenza, ognuno per il proprio ruolo professionale ma condividendo di fatto, un piano strategico e la necessità di realizzarlo.

Questo processo si è innestato su tutto il progetto ed ha costituito un modo di procedere, un *metodo* che ha esteso i suoi risultati su quello che è stato il 'prodotto formativo' o il pacchetto di formazione messo a disposizione dei detenuti.

E a ben vedere anche i linguaggi estremamente diversificati che appartengono ai vari ruoli professionali, riuniti nel contesto penitenziario, costituiscono un limite, un vincolo con i quali confrontarsi.

Ritengo che tutto il processo attraverso il quale sono stati effettuati i passi che hanno portato alla realizzazione del Web Learning Group di PEBBLE con i detenuti della Casa Circondariale di Pescara, con la piattaforma Trio a supporto della formazione sulle aree tematiche di PEBBLE, dalla prima richiesta di autorizzazione al Capo del Dipartimento, alla richiesta di utilizzo alla Regione Toscana di Trio, alla lotta per ottimizzare le risorse infrastrutturali del carcere ed attivare la piattaforma informatica e la connessione internet nella zona perimetrale del carcere destinata alle persone detenute, alla parte della rendicontazione di bilancio europeo sostenuto dallo staff amministrativo del carcere di Pescara, sono stati tutti passi fatti nella condizione creata da quel processo formativo destinato ad offrire una opportunità per i detenuti.

Il progetto PEBBLE in ultima analisi è un altro luogo destinato a fornire una nuova opportunità di crescita; su Trio i nostri detenuti possono studiare con una modalità innovativa, adeguata a quella che è la dimensione esterna e confrontarsi con un'offerta culturale realizzata in sinergia con enti ed istituzioni diverse, con patrimoni e background culturali differenti, ma che proprio per questo possono realizzare un'offerta integrata e maggiormente spendibile all'esterno, una volta che avranno scontato la pena ma intanto, a partire dall'esecuzione della pena.

Non solo. Dalle riunioni tenutesi con i corsisti, quest'ultimi hanno evidenziato non solo l'aver avuto l'opportunità di usufruire di un nuovo modello di istruzione e formazione, ma anche un modo diverso di vivere la detenzione, in quanto le argomentazioni offerte con la piattaforma Trio hanno consentito di aprirsi a tematiche e materie diverse e nuove, aprendo un dibattito ed un confronto che si è esteso anche ad un tempo che è andato oltre l'orario del corso e si è esteso al tempo della detenzione, nello spazio della 'cella' e della sezione, offrendo così lo spunto per vivere in maniera diversa e più utile il tempo della pena.

Bibliografia

- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*, GU n.195 del 22-8-2000 – Suppl. Ordinario n. 131.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975-07-26;354>> (12/2015).
- Ministero della Giustizia-Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria-Direzione Generale Detenuti e Trattamento (2015), *Circolare su Possibilità*

di accesso al Internet da parte dei detenuti, <https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.wp?previousPage=mg_1_8&contentId=SDC1192008> (12/2015).

Sentenza della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo dell'8 gennaio 2013 – Ricorsi nn. 43517/09, 46882/09, 55400/09, 57875/09, 61535/09, 35315/10 e 37818/10 – Torreggiani e altri c. Italia, <https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_20_1.wp?contentId=SDU810042> (12/2015).

CAPITOLO 12

LA FORMAZIONE ESPERIENZIALE E ONLINE NEI PROGRAMMI DI TRATTAMENTO DELLA PERSONA DETENUTA

Stefania Basilisco

1. La formazione in carcere: presupposti, contesto ed ambiti di miglioramento

La formazione in carcere è formalmente prevista nell'ambito delle *attività formative, educative e culturali*, disciplinate dalla Legge sull'Ordinamento Penitenziario (L. 354/75) e dal Regolamento Esecutivo (D.P.R. 230/2000)¹. La loro programmazione e realizzazione all'interno dei contesti detentivi si articola su due macro-ambiti:

- il Progetto d'Istituto (o Documento Unico di Programmazione) ed
- il Programma di trattamento individualizzato del detenuto.

Il primo ha valenza annuale e costituisce lo strumento di indirizzo *amministrativo-politico* con il quale vengono pianificate le attività da realizzare in favore di tutta la popolazione detenuta ed ai fini organizzativi dell'Istituto.

Il secondo, disciplinato dall'art. 13 dell'Ord. Pen., da leggere in combinato disposto con gli artt. 27 e 29 del Regolamento Esecutivo dell'Ord. Pen. (D.P.R. 230/2000), esplicita le modalità attraverso le quali si svilupperà l'*opera di rieducazione* del singolo soggetto, finalizzata al suo futuro reinserimento sociale.

¹ Come evidenziato in altre parti del presente volume, l'art. 15 dell'Ord. Pen., intitolato *Elementi del trattamento*, prevede al co. 1: «Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia». Altre disposizioni di rilievo sono: art. 13, co. 3 Ord. Pen., *Individualizzazione del trattamento*: «Per ciascun condannato e internato, in base ai risultati dell'osservazione sono formulate indicazioni in merito al trattamento rieducativo da effettuare ed è compilato il relativo programma, che è integrato o modificato nel corso delle esigenze che si profilano durante l'esecuzione». Art. 27, co. 2 D.P.R. 230/2000: «All'inizio dell'esecuzione l'osservazione è specificatamente rivolta, con la collaborazione del condannato o dell'internato, a desumere elementi per la formulazione del programma individualizzato di trattamento, il quale è compilato nel termine di 9 mesi». Art. 27, co. 1 Ord. Pen., *Attività culturali, ricreative e sportive*: «Negli istituti devono essere favorite e organizzate attività culturali, sportive e ricreative e ogni altra attività volta alla realizzazione della personalità dei detenuti e degli internati, anche nel quadro del trattamento rieducativo».

La norma prevede che tali attività costituiscano gli elementi del trattamento delle persone in esecuzione di pena e di supporto e sostegno per le persone in esecuzione di misura cautelare (e comunque per coloro che non rivestono una posizione giuridica definitiva)². Dal disegno normativo e dalle Circolari amministrative si ricava pertanto che la formazione e le attività formative, culturali e ricreative, in carcere, hanno sostanzialmente una duplice funzione: *a livello micro*, nel programma di trattamento individualizzato del singolo detenuto, esse esplicitano e attualizzano le modalità di esecuzione della pena; *a livello macro* nel documento programmatico dell'Istituto esse determinano e definiscono l'attività trattamentale destinata a tutta la popolazione detenuta in un Istituto penitenziario.

Pertanto tali attività costituiscono, da una parte, un elemento imprescindibile della cosiddetta 'opera di rieducazione', perché offrono un campo di osservazione all'interno del quale valutare il comportamento del detenuto, da far rilevare anche nelle relazioni esterne all'autorità giudiziaria, per la valutazione della concessione o del rigetto dei vari benefici penitenziari³; dall'altra, la loro presenza nell'Istituto, consente di valutare l'efficienza dell'organizzazione nella misura in cui è in grado di proporre alle persone detenute un'offerta di formazione ricca e variegata esplicitando, al contempo, la capacità dell'organizzazione di costruire relazioni proficue con il territorio e con gli altri enti locali, rafforzando la partecipazione della comunità esterna, attraverso i suoi rappresentanti, al raggiungimento dei fini istituzionali del carcere e della pena.

Tutto ciò ha anche una fondamentale ricaduta sulla possibilità degli operatori penitenziari di definire dei programmi di trattamento individualizzato delle persone in esecuzione di pena che siano sostanziati dai vari elementi trattamentali che rendano possibile la sperimentazione, da parte del soggetto, di percorsi e relazioni significative sulla base dei bisogni espressi e rilevati dagli operatori.

In questo modo, si rende possibile combattere e ridurre gli effetti negativi della carcerazione, che sono correlati con il disagio provocati

² Art. 15, co. 3 Ord. Pen.: «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».

³ Artt. 54, 30-ter, 47 Ord. Pen. Di fatto, l'assenza di infrazioni disciplinari e la capacità dimostrata dal detenuto di partecipare all'opera di rieducazione sono il presupposto per la concessione della liberazione anticipata (art. 54 Ord. Pen.) che consiste nella detrazione di 45 o 70 giorni di pena per ogni singolo semestre di pena già scontata, ma anche per l'avviamento al percorso extra-murario, a partire dai permessi premio all'esterno, previsti dall'art. 30-ter Ord. Pen., e dalle misure alternative alla detenzione, come l'affidamento in prova al servizio sociale previsto dall'art. 47 Ord. Pen.

dall'arresto e dalla vita nell'ambiente carcerario (ed in alcuni casi possono innescare disturbi mentali carcerari o effetti tipici come la *sindrome di prigionizzazione*⁴) e il carcere può assumere la fisionomia di un'organizzazione produttiva in termini di opportunità culturali, formative, creative che si pongono come occasioni di riflessione e di crescita personale.

Le recenti condanne della Corte Europea (sino al novembre 2015) all'Italia per violazioni di diritti garantiti dalla Convenzione europea di salvaguardia dei diritti umani e le conseguenti determinazioni del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, indirizzano sempre più accuratamente le direzioni degli Istituti penitenziari a realizzare percorsi rieducativi efficaci anche in termini di trasformazione dei *contesti* detentivi, in maniera da incidere sulla qualità del tempo durante l'esecuzione della pena e contribuire ad aumentare, di conseguenza, le probabilità di positivo reinserimento sociale al termine di essa.

In questa visione, il carcere dovrebbe essere un luogo nel quale la persona che ha violato una norma sociale e giuridica ha la possibilità di riconciliarsi con il senso di legalità e di ricostruire le possibilità ed il desiderio di una vita sociale sana ed integrata rispetto ai valori, condivisi e normati, dalla società nella quale vive.

I percorsi di formazione nelle diverse articolazioni previste di fatto dalla norma (corsi professionali, scolastici di vario livello, culturali, di approfondimento culturale, ricreativi e sportivi) e le modalità attraverso le quali essi vengono implementati all'interno dei contesti detentivi costituiscono uno degli strumenti per la stimolazione di tale processo, attraverso opportunità di apprendimento e di auto-responsabilizzazione.

Considerando quello che prevede la norma, quello che indicano le Circolari amministrative e quella che costituisce la prassi organizzativa degli Istituti penitenziari, possiamo analizzare i processi attraverso i quali vengono realizzate le varie attività trattamentali all'interno del carcere, per comprendere se ed in quale misura, la presenza delle attività negli Istituti e la loro programmazione nei piani trattamentali delle persone in esecuzione di pena, concorrano a stimolare i processi di apprendimento delle persone detenute e se la loro organizzazione e realizzazione si conforma alla costruzione di un processo *educativo*.

⁴ La *sindrome di prigionizzazione* è definita come «una forma morbosa di tipo deteriorativo, un tempo frequente a riscontrarsi ed essenzialmente legata alle condizioni estremamente monotone e prive di stimoli che caratterizzavano negli anni passati il regime carcerario, quando la *routine quotidiana strettamente regolamentata*, l'isolamento protratto per anni, la mancanza di attività di informazioni e di interessi, *potevano talora condurre all'impoverimento intellettuale, affettivo ed emotivo*; taluni individui apparivano così totalmente plasmati dall'istituzione, cui si erano adattati senza più alcuna capacità di resistenza e di reazione, fino a giungere a condizioni di tipo demenziale» (Ponti, 1989: 853).

2. *Avviamento e realizzazione di un'attività formativa in carcere. Rilevazioni dall'esperienza empirica e professionale*⁵

In carcere le attività di formazione sono attuate attraverso una procedura che prevede orientativamente i seguenti passaggi, riportati nella Tabella 1.

Tabella 1 – Fasi dell'avviamento di attività corsuali negli Istituti penitenziari.

AVVIAMENTO DI CORSI IN CARCERE
1. Comunicazione della presenza dell'attività alla popolazione detenuta
2. 'Domandina' del detenuto per richiedere l'inserimento al corso
3. Creazione di un elenco di detenuti autorizzati alla partecipazione all'attività
4. Passaggio degli elenchi ai Reparti
5. Chiamata del detenuto al corso
6. Fruizione del corso da parte del detenuto

In questo processo, non sono formalmente previsti i passaggi di seguito evidenziati:

- momenti di monitoraggio dell'andamento dell'attività e raccolta dei *feedback* da parte delle persone detenute;
- interventi integrativi e/o di supporto o di modifica all'attività, rispetto all'andamento originariamente previsto;
- analisi dei bisogni del singolo detenuto rispetto al corso ed alle possibilità di apprendimento ad esso correlato;
- piani di formazione individuali rispetto al 'programma' ed alle aree di formazione specifiche per ogni singolo partecipante;
- modalità e criteri di integrazione dello specifico corso con le altre attività formative previste nella vita in Istituto (il lavoro, i colloqui con gli operatori, i colloqui con i familiari, le attività di socializzazione, gli altri corsi formativi);
- il monitoraggio e la raccolta delle informazioni da parte dei *formatori-conduttori* del corso, finalizzato al monitoraggio dell'apprendimento.

⁵ Con riferimento all'attività professionale svolta (dal 2009) nel ruolo di funzionario giuridico-pedagogico del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria del Ministero di Giustizia, l'incarico di Referente del Benessere Organizzativo, l'incarico nell'ambito della Formazione del Personale, assunto presso il Provveditorato e attraverso collaborazioni con l'I.s.s.p, l'incarico di Referente nell'ambito della programmazione, conduzione e monitoraggio di vari percorsi trattamentali, tra cui i progetti sulla genitorialità in carcere, i corsi di Biblioteconomia, i Corsi di Comunicazione non violenta, la Rivista del carcere dell'Associazione Voci di dentro, i corsi scolastici di vari livelli, il corso di yoga, progetto pilota di integrazione di detenuti di diverse tipologie, ed il progetto internazionale Pe.b.b.l.e. sulla formazione in carcere in modalità *blended* con realizzazione finale di un'aula informatica con l'accesso ad internet per le persone detenute.

Inoltre, il fattore motivazionale della persona in formazione, che costituisce un aspetto fondamentale perché si verifichi l'*apprendimento* e lo sviluppo delle competenze tecniche e/o relazionali del soggetto in formazione, non viene normalmente monitorato con continuità, né sono previsti interventi *ad hoc* per supportare la motivazione durante la realizzazione dell'attività formativa. Di fatto, la partecipazione al corso viene monitorata esclusivamente attraverso la frequenza, indicatore che esclude molti altri elementi che incidono pesantemente su di essa e che attengono sia agli aspetti organizzativi (calendarizzazione rispetto agli altri corsi e/o attività previste) che a quelli trattamentali e relazionali⁶.

Tornando alla procedura che caratterizza l'avviamento e la realizzazione delle attività in carcere, distinguiamo le attività e gli attori coinvolti come riportato nella Tabella 2.

Tabella 2 – Attività ed attori per la realizzazione di interventi formativi formali in carcere.

Attività	Attori
Comunicazione della presenza dell'attività alla popolazione detenuta	Direzione Personale dell'Area Educativa
'Domandina' del detenuto per richiedere l'inserimento al corso	Personale di polizia penitenziaria dell'Ufficio Comando Funzionari Area Educativa Direttore
Creazione di un elenco di detenuti autorizzati alla partecipazione all'attività	Personale Area Educativa
Passaggio degli elenchi alla Sorveglianza	Personale di polizia penitenziaria
Chiamata del detenuto al corso	Personale di polizia penitenziaria
Fruizione del corso	Detenuto Docente/Formatore

La lettura integrata di questi semplici schemi mette in evidenza diversi aspetti critici su cui si ritiene valga la pena soffermarsi per proporre alcune riflessioni:

⁶ Dall'osservazione empirica si evidenzia che molti altri fattori incidono e determinano la partecipazione ad un corso o alle attività trattamentali: essi, a livello organizzativo, hanno a che vedere con la programmazione del corso all'interno del *planning* delle attività, in maniera che esso non avvenga nelle stesse ore dedicate ad altre attività (per esempio scolastiche) o al momento dei colloqui (con i familiari, con l'avvocato ecc.). A livello trattamentale, invece, altri elementi possono incidere significativamente sulla frequenza del corso da parte del detenuto. Essi hanno a che fare con la vita all'interno del contesto e possono essere sintetizzati in tre macro ambiti: rapporti e relazioni con la polizia penitenziaria, relazioni *inter pares* con i compagni di sezione e/o di corso, gestione e supporto durante i momenti di crisi personale (eventi familiari, rigetto di istanze, problemi di salute e/o personali).

1. La proposta del corso alla popolazione detenuta e l'iscrizione di un soggetto ad esso avvengono senza che sia effettuata *l'analisi dei bisogni di formazione* del singolo soggetto. Pertanto tra la fase 1 e la fase 3 (cfr. Tab. 1), il processo di analisi riguarda un livello generale e macro che non è attagliato sui bisogni individuali, ma riguarda aspetti generali riferiti alla tipologia di popolazione detenuta⁷ all'interno di un determinato Istituto, all'età media delle persone ristrette, al livello medio di scolarizzazione, alla provenienza geografica ed alla presenza di stranieri.

Facendo un esempio pratico, la rilevazione dei bisogni della popolazione detenuta, considerati la tipologia, l'età media, il livello di formazione, la scolarizzazione generale e la richiesta del corso da parte dei detenuti stessi, evidenziano che un determinato corso formativo può essere un'attività da realizzare perché compatibile con le caratteristiche ed i bisogni generali della popolazione detenuta in Istituto. L'analisi dei bisogni di formazione del singolo soggetto, rispetto ad un determinato corso, ad esempio sulle I.C.T.⁸, consente invece di definire i bisogni di formazione, le aspirazioni formative ed i relativi obiettivi di apprendimento di ogni singolo partecipante, fornendo la possibilità di monitorare *come ed in che misura* quella determinata attività trattamentale raggiunge gli obiettivi di apprendimento stabiliti.

2. Il *personale coinvolto* è appartenente ad aree differenti che hanno un piano di lavoro differenziato e modalità operative diverse. Questo processo può comportare un passaggio di informazioni limitato tra il personale di un'area e quello di un'altra area o può fare sì che la lettura delle informazioni non sia omogenea e condivisa rispetto all'obiettivo formativo. Questo si verifica con frequenza laddove non si preveda a monte una modalità di passaggio delle informazioni tra operatori diversi.

Inoltre tale personale rappresenta solo una parte di quello che costituisce l'insieme degli operatori previsti nella pianta organica di un carcere. Sono assenti, per esempio, il personale informatico, il personale amministrativo e di area contabile, il personale sanitario, gli altri volontari, i conduttori dei corsi, i docenti. Infatti in carcere non è normalmente previsto un *piano di lavoro integrato* rispetto ai vari momenti della vita detentiva, che consenta di informare tutto il personale sugli impegni assunti dal detenuto rispetto alla frequenza dei corsi formativi, e di

⁷ L'Amministrazione Penitenziaria differenzia le tipologie di persone detenute in base ai reati in esecuzione ed alla conseguente pericolosità interna al carcere e/o esterna. Le tipologie sono: gli appartenenti alla Media Sicurezza, l'Alta Sicurezza, i 41-bis, i Protetti ed i Collaboratori. In generale le attività sono precluse agli appartenenti alla categoria dei 41-bis, sono consentite con opportune precauzioni all'Alta Sicurezza e incentivate in favore della Media Sicurezza e delle altre tipologie.

⁸ *Information Communication Technologies.*

conseguenza si rende difficile raccogliere le informazioni in possesso del personale presente con vari ruoli nell'Istituto, rispetto ai comportamenti del detenuto durante altri corsi precedentemente o contestualmente seguiti o rispetto ad altri momenti della vita detentiva.

D'altro canto, un processo formativo avviato in una determinata area non è normalmente esteso agli altri ambiti della vita detentiva, modalità che si ritiene nuoccia sia alla possibilità di apprendimento del soggetto (possibilità che verrebbe aumentata se l'attività formativa proseguisse anche durante il lavoro, ad esempio, attraverso piccoli ma efficaci accorgimenti) sia alla possibilità degli operatori di agire in maniera sinergica ed integrata, rispetto all'obiettivo trattamentale ed alla finalità ri-educativa⁹. Operando con questa modalità, si verifica la *settorializzazione* degli interventi, che inficia l'agire formativo e quello *trattamentale* relativo alla presa in carico generale della persona detenuta.

3. Nelle fasi 2 e 3 (cfr. Tab. 1), si verifica spesso che l'*aggiornamento degli elenchi* non è tempestivo rispetto alla richiesta delle persone detenute, cioè le persone chiedono di essere inserite negli elenchi tramite 'domandina all'educatore', ma spesso le 'domandine' non arrivano tempestivamente o non arrivano affatto all'attenzione della persona che dovrebbe aggiornare l'elenco. Né è previsto, a monte, un criterio predeterminato rispetto all'aggiornamento degli elenchi (per es. in termini di tempo). Tale fattore ha un impatto negativo sulla motivazione del soggetto alla partecipazione al corso e determina una *disfunzionalità* organizzativa che contribuisce ad alimentare il fenomeno dell'abbandono delle attività e dei corsi da parte dei detenuti.

4. Con il passaggio degli elenchi in sezione (fasi 4 e 5, cfr. Tab. 1) il personale di polizia penitenziaria diviene responsabile della '*chiamata del detenuto*' affinché egli possa partecipare all'attività. Spesso relazioni critiche tra agenti e detenuti o l'assenza di *commitment* della polizia penitenziaria rispetto all'importanza del ruolo svolto tramite questo servizio possono pregiudicare l'efficacia di un'attività trattamentale o crea un *gap* di informazioni rispetto al reale impegno messo in campo dal detenuto.

La motivazione del personale alla realizzazione dell'attività ha una ricaduta sulla motivazione della persona detenuta, sia in termini di partecipazione agli incontri previsti per l'attività specifica, sia in termini di convinzione rispetto al valore dell'attività nell'ambito di un percorso personale di rieducazione.

⁹ Ad esempio, nel progetto realizzato in Norvegia (Vox, 2010) l'attività di formazione relativa alla lingua madre veniva supportata anche durante le ore di lavoro in cucina delle persone detenute coinvolte nel progetto di formazione, attraverso la scrittura delle mansioni e dei compiti della giornata, in maniera che il detenuto continuasse ad apprendere anche fuori dall'aula scolastica, durante le altre attività penitenziarie.

5. Inoltre, da quanto descritto in riferimento alla Tab. 1, si evidenzia che manca la programmazione di modalità di *monitoraggio dello sviluppo delle competenze* all'interno dei processi di formazione ed è assente un parametro di valutazione e monitoraggio realmente indirizzato a verificare l'apprendimento (il monitoraggio, attivato per lo più a livello informale, è spesso indirizzato a verificare l'adesione e l'adattamento al contesto da parte del detenuto, adattamento che non è sempre un fattore positivo, se il carcere non è un ambiente sano e ri-educativo).

Se guardiamo il processo relativo alla realizzazione delle attività trattamentali ed ai corsi di formazione dall'ottica delle persone detenute, le dichiarazioni che emergono con più frequenza, sono sintetizzabili nei seguenti punti fondamentali:

- interesse verso l'attività, manifestata durante i colloqui e gli altri momenti di contatto informale (es. durante gli incontri in sezione o durante eventi);
- manifestazione di ammirazione e riconoscenza verso le persone che volontariamente li supportano nei percorsi e nelle attività formative;
- desiderio di apprendere, rilevabile dalle informazioni fornite dai conduttori dei corsi;
- bisogno di emergere e di valorizzare aspetti di sé non direttamente connessi con il crimine e la condotta antiggiuridica.

Se partiamo dal presupposto che la formazione in carcere è necessaria in quanto tale, proprio per scongiurare gli effetti alienanti e criminogenetici della vita in carcere, la questione in discussione è attraverso quali processi si può rendere il carcere un'organizzazione efficiente in termini di ri-educazione e di riduzione della recidiva.

3. Un esempio di progettazione condivisa e di integrazione di un processo formativo all'interno del contesto penitenziario. L'esperienza PEBBLE¹⁰

Il progetto PEBBLE, realizzato in Italia nella Casa Circondariale di Pescara, ha consentito di progettare un modello di formazione – *blended ed embedded* – in favore delle persone detenute appartenenti al circuito della media sicurezza, finalizzato ad implementare alcune competenze di base a partire da quelle di alfabetizzazione linguistica, matematica, informatica, di finanza/budgeting, con il supporto delle nuove tecnologie. Il percorso è stato realizzato sotto la direzione del Dott. Franco Pettinelli, Direttore

¹⁰ PEBBLE-*Prison Education Basic Skills Blended Learning* (2012-2015), finanziato dalla Commissione Europea (DG Education and culture, Programma Lifelong Learning) e realizzato, in Italia, nella Casa Circondariale di Pescara in partenariato con l'Università degli Studi di Firenze-Dipartimento Scienze della Formazione e Psicologia. La ricerca è stata realizzata anche in Cipro, Grecia, Romania.

della Casa Circondariale di Pescara, coadiuvato dalla referente del progetto, in stretta sinergia con l'Università degli Studi di Firenze e con la fondamentale collaborazione dell'Istituto Tecnico Statale Aterno-Manthonè, che in carcere già seguiva i corsi scolastici di formazione secondaria superiore.

La progettazione condivisa tra operatori penitenziari dei diversi ruoli professionali, personale universitario e docenti scolastici ha fornito le condizioni per lavorare in sinergia alla costruzione di un *percorso di formazione efficace ed incorporato nel contesto*. Esso è partito dall'analisi capillare dei bisogni di formazione del singolo detenuto partendo dalle aree tematiche segnalate ed ha determinato la realizzazione di un processo formativo in tre modalità: *formale, informale, a distanza*.

La realizzazione della ricerca PEBBLE è stata avviata all'interno della Casa Circondariale di Pescara, a partire da:

- *analisi del contesto*, con riferimento agli utenti-detenuti a cui 'destinare' il percorso formativo ed alle risorse, costituite dal capitale umano (personale di polizia penitenziaria, funzionari di area educativa, personale scolastico, volontari ex art. 17 Ord. Pen.) e dalle risorse infrastrutturali e strumentali, a cui far riferimento e/o da attivare durante le fasi di realizzazione del progetto;
- T.N.A.-*Training Needs Analysis*: analisi dei bisogni individuali di formazione dei detenuti partecipanti, a partire dalle aree tematiche citate;
- somministrazione di questionari in autocompilazione per la valutazione delle competenze in ingresso di ciascun detenuto rispetto alle quattro aree tematiche di riferimento;
- PFI-Piani Formativi Individuali: realizzati per ogni detenuto partecipante e riferito agli obiettivi specifici della formazione rispetto al singolo, in relazione alle aree tematiche (alfabetizzazione linguistica, matematica, informatica di finanza/budgeting) ed oltre.

Il percorso formativo è stato definito in considerazione degli elementi emersi durante la fase di analisi, attraverso la collaborazione *multidisciplinare* degli operatori. Con tale finalità, sono state convocate numerose e costanti riunioni, che hanno avuto luogo durante le fasi di avviamento, progettazione e realizzazione del percorso formativo, a cui hanno preso parte:

- direttore della Casa Circondariale;
- referente del progetto (funzionario giuridico-pedagogico);
- polizia penitenziaria;
- staff dell'Università degli Studi di Firenze;
- personale scolastico dell'Istituto (Scuola Secondaria Superiore Aterno Manthonè di Pescara);
- volontari ex art. 17 Ord. Pen.;
- personale informatico della Casa Circondariale;
- personale amministrativo e Contabile della Casa Circondariale.

Il lavoro congiunto di professionalità differenziate ha permesso di monitorare i diversi aspetti del progetto, attinenti sia all'utilizzo, durante il processo formativo, delle nuove tecnologie, che alla condivisione delle informazioni tra il personale dei diversi ruoli.

Tali informazioni sono state utilizzate sia per la definizione delle modalità più efficaci per la realizzazione del percorso (formale, informale, a distanza) che per la veicolazione delle notizie riguardo ai comportamenti del detenuto rispetto alle attività, con riguardo alla motivazione dimostrata ed all'apprendimento rilevato (attraverso i questionari di monitoraggio), fornendo elementi utili a valutare interventi di supporto o correttivi, rispetto al modello ed al processo formativo.

Infatti, l'analisi dei bisogni di formazione (TNA) di ogni singolo partecipante (successivamente codificato nel Piano di Formazione Individuale) realizzata attraverso questionari, interviste semi-strutturate/ colloqui individuali e focus group, ha evidenziato la necessità di attivare un percorso di formazione *formale/ face-to-face*, che è stato effettivamente realizzato dal personale scolastico, in aula a supporto dei bisogni di formazione di alcuni partecipanti.

Le riunioni multiprofessionali sono state essenziali per la definizione delle modalità formative da attivare ed hanno consentito di *prolungare* ed estendere il processo, avviato in aula, attraverso la formazione informale ed incorporata, che puntava alla valorizzazione di ogni momento della vita in Istituto, come occasione di apprendimento.

In questo modo si è attualizzato il requisito di tale processo di formazione che prevedeva che esso fosse integrato nel contesto (*embedded*). Tale obiettivo è stato raggiunto sia definendo delle aree di apprendimento, a partire dalle aree tematiche del progetto, sia puntando sul rafforzamento della condivisione dell'obiettivo da parte del personale, soprattutto di area educativa e di polizia penitenziaria.

La modalità innovativa è stata individuata nell'e-learning, poiché dalle fasi di analisi dei bisogni si è rilevato che tale modalità incontrava le ambizioni formative dei detenuti e risultava pertanto motivante.

È stato dunque realizzato un Web Learning Group (WLG), attrezzato con 10 PC collegati alla Piattaforma TRIO, sistema di Web Learning della Regione Toscana, posizionati nel Laboratorio PEBBLE accessibile al gruppo pilota dei detenuti partecipante al progetto.

Il lavoro di rete tra Carcere, Università e Regione Toscana è stato determinante per l'acquisizione della piattaforma informatica alla quale i detenuti hanno avuto accesso per la formazione in modalità e-learning.

Sono stati caricati sulla piattaforma i materiali didattici pertinenti alla domanda di formazione rilevata in fase preliminare per ciascun detenuto, in merito alle quattro aree tematiche indicate: *in itinere* l'offerta formativa è tuttavia stata arricchita in base alle nuove richieste dei detenuti, anche su altri settori tematici (es. lingue straniere, comunicazione ecc.).

L'organizzazione interna, relativa alla formazione online nel WLG è stata strutturata con appositi *Ordini di Servizio* che prevedevano l'accesso dei detenuti al laboratorio durante un arco temporale di 7 ore al giorno per 5 giorni a settimana. Ciò ha consentito un approccio alla formazione 'auto-diretto', centrato sull'auto-responsabilizzazione e sulla motivazione del detenuto, artefice del proprio percorso di apprendimento.

Il WLG è stato presieduto dal personale di polizia penitenziaria, dal personale informatico, da una volontaria ex art. 17 Ord. Pen. e dalla referente del progetto, in maniera combinata e orientando la propria presenza alla fornitura di supporto e assistenza.

A monitoraggio di tutto il processo formativo sono stati somministrati test di valutazione delle competenze iniziali e test di valutazione dell'apprendimento, durante l'avanzamento della formazione.

Dal monitoraggio (test di valutazione dell'apprendimento, predisposti dall'Università in condivisione con tutti gli altri paesi coinvolti nella ricerca internazionale) sono stati rilevati scostamenti significativi nell'apprendimento in relazione alle competenze tecniche relative alle aree tematiche del piano formativo del singolo.

Dalla rilevazione 'informale', le cui risultanze sono state condivise nelle riunioni multiprofessionali, l'apprendimento è stato riferito anche alle *competenze trasversali* dei detenuti in formazione, rilevabili dai comportamenti assunti durante la giornata in Istituto, in riferimento non solo alla diminuzione delle infrazioni, ma all'aumento della capacità di 'sfruttare' ogni momento della giornata come occasione di apprendimento e di conoscere e rappresentare in maniera adeguata i propri bisogni.

Questo cambiamento da parte dei detenuti partecipanti al progetto è correlato con l'obiettivo degli operatori di instaurare un processo formativo *embedded*, integrato nel contesto e con ricaduta e connessione sui vari ambiti della vita del detenuto durante l'espiazione della pena.

Tre dei detenuti che hanno partecipato al progetto¹¹ hanno migliorato la loro posizione lavorativa, implementando, al contempo, il loro programma di trattamento attraverso il passaggio alla modalità extra-muraria (per lo svolgimento di attività lavorativa all'esterno dell'Istituto in art. 21 Ord. Pen. e per la fruizione di permessi premio ai sensi dell'art. 30-ter Ord. Pen.).

La capacità di portare avanti relazioni soddisfacenti e positive è stata rilevata anche dagli operatori penitenziari (in particolare dalla polizia penitenziaria) riferita alle azioni di *supporto tra pari* attivate dai detenuti 'più abili' nei riguardi di coloro che manifestavano, durante il processo formativo, maggiori difficoltà.

¹¹ Durante la sua realizzazione il progetto ha coinvolto 17 persone detenute: 14 di esse sono arrivate sino al termine del progetto (gli altri 3 sono stati trasferiti in altri Istituti, per richiesta personale, per ragioni lavorative-2 detenuti, per coinvolgimento in situazioni critiche sotto il profilo disciplinare-1 detenuto).

Al termine del progetto, i detenuti hanno chiesto che il laboratorio dedicato alla formazione online potesse continuare e durante la formazione hanno richiesto ulteriori materie ed aree tematiche che all'inizio non erano previste, in base ai propri progetti e cambiamenti personali¹².

L'attivazione del personale penitenziario (attraverso le riunioni multidisciplinari) ha anche permesso di valorizzare il contributo degli operatori penitenziari e di promuovere e diffondere tra il personale la messa in campo di azioni di supporto alla formazione attraverso atteggiamenti a valenza pedagogica (in conformità a quanto già previsto dalla norma).

In questo modo il processo di formazione del detenuto è continuato anche durante altri momenti della vita in Istituto (colloqui, lavoro, altre attività trattamentali, socialità non strutturata) e la trasmissione di valori positivi, durante i momenti transitori della vita in carcere, ha consentito di investire, in termini di formazione, sull'intero tempo della detenzione perché l'attività di formazione di ogni detenuto partecipante al progetto non terminava alla fine dell'orario scolastico, ma continuava durante la socialità *inter pares* in sezione, durante le altre attività di formazione, facendo sì che ogni momento della vita della persona potesse essere un'occasione di formazione e di crescita, esattamente come avviene all'esterno del carcere nella *vita normale* di un *adulto normale*.

Riteniamo infine utile segnalare due degli eventi di diffusione della ricerca PEBBLE (dicembre 2015), entrambi realizzati, anche in ottica formativa per la popolazione detenuta coinvolta:

- Convegno Internazionale *Learning as game-changer in prisoners' life-span. ICT-supported educational practices* di Firenze – i detenuti inseriti nel gruppo-pilota della ricerca sono intervenuti a distanza, in un video registrato, per raccontare l'esperienza vissuta rispetto a propri obiettivi di crescita, discussi con ciascuno di loro, nel corso del colloqui individuali;
- Convegno interregionale *La formazione in carcere-Strategie condivise per la crescita e lo sviluppo delle competenze individuali* di Pescara – tre dei detenuti inseriti nel gruppo-pilota della ricerca sono intervenuti in presenza in qualità di *relatori-attori*. In questo modo hanno potuto raccontare il percorso di formazione effettuato – ad una platea anche di

¹² Alcuni esempi: un detenuto ha richiesto l'inserimento di Pedagogia perché in quella fase della sua vita stava riattivando le relazioni familiari e sentiva l'urgenza di esprimere una genitorialità positiva. Un altro detenuto, prossimo al fine pena, ha chiesto l'implementazione dei moduli di area finanziaria, perché voleva riprendere l'attività imprenditoriale che svolgeva all'esterno. Un altro detenuto ha dichiarato di aver utilizzato le strumentazioni informatiche, prima di PEBBLE, solo a scopi ludici. Un altro detenuto ha collegato la formazione PEBBLE con la possibilità di riprendersi la sua vita all'esterno e di supportarsi rispetto alla condotta antiggiuridica (dagli Atti di osservazione e monitoraggio del Progetto PEBBLE, dalle interviste, dal video realizzato con l'Università di Firenze, dalle informazioni degli altri docenti-formatori).

giovani studenti – esplicitando gli obiettivi raggiunti e le aspirazioni di formazione e di crescita personale, l'esperienza di un'occasione di apprendimento e di socialità positiva (formazione informale ed incorporata-esperienziale).

Bibliografia

- Buffa P. (2013), *Prigioni. Amministrare la Sofferenza*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Campana D. (2009), *Condannati a Delinquere? Il Carcere e la Recidiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Castellano L., Stasio D. (2009), *Diritti e Castighi: Storie di Umanità Cancellata in Carcere*, il Saggiatore, Milano.
- Colombo G. (2013), *Il Perdono Responsabile. Perché il Carcere non Serve a Nulla*, Ponte alle Grazie, Milano.
- Consiglio d'Europa-Comitato dei Ministri (2006), *Raccomandazione R (2006)2 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole penitenziarie europee*, <<http://www.coe.int/t/DGHL/STANDARDSETTING/PRISONS/EPR/Regole%20Penitenziarie%20Europee%20ITALIANO.pdf>> (12/2015).
- Corsi G., La Palombara A., Morici L. (2002), *Percorsi personali e di reclusione*, Sensibili alle foglie, Cuneo.
- De Leo G. (1981), *Devianza, Personalità e Risposta Penale: una Proposta di Riconcettualizzazione*, «La questione criminale», 2, p. 239.
- De Leo G. (1987), *Atti di Psicologia della criminalità e della devianza*, Bulzoni, Roma.
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure private e limitative della libertà*, GU n. 195 del 22-8-2000 – Suppl. Ordinario n. 131.
- Demetrio D. (2001), *Teoria delle Identità e Pedagogie dello Sviluppo*, Carocci, Roma.
- Ferrari L. (2015), *No Prison Ovvero il Fallimento del Carcere*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro).
- Goleman D. (2011), *Intelligenza Emotiva. Che cos'è. Perché può Renderci Felici*, trad. it. di Isabella Blum e Brunello Lotti, Rizzoli, Milano.
- Gonnella P. (2014), *Carceri. I Confini della Dignità*, Jaca Book, Milano.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure private e limitative della libertà*, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975-07-26;354>> (12/2015).
- Migliori S. (2008), *Conoscere il Carcere. Storia, Tendenze, Esperienze Locali e Strategie Formative*, ETS, Pisa.
- Ponti G. (2009), *Compendio di Criminologia*, IV ed., Raffaello Cortina, Milano.
- Ponti G.L. (1989), *Le Psicosi Carcerarie*, «Principi fondamentali di medicina penitenziaria», 2, pp. 850-854.

- Rossi B. (2009), *Biblioterapia. La lettura come Benessere*, La Meridiana, Molfetta (Bari).
- Valente A., Giovannucci I. (2006), *La Pecora Nera ed Altri Sogni*, Magazzini Salani, Milano.
- Vox-Norwegian Agency for Lifelong Learning (2010), *Learning Basic Skills while Serving Time-reading, writing and numeracy training*, <http://www.vox.no/contentassets/f3a2be48fa144859bfa1d57bc76df8c7/learning_basic_skills_while_serving_time2.pdf> (12/2015).
- Walters S.T., Clark M.C., Gingerich R., Meltzer M.L. (2008), *Motivare gli Autori di Reato al Cambiamento. Guida al Colloquio Motivazionale per gli Operatori di Giustizia*, ed. it. a cura di Valerio Quercia, Carocci, Roma.

*Sitografia di riferimento*¹³

<<http://www.giustizia.it>>

<https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_19.wp>

¹³ Consultazione al 12/2015.

CAPITOLO 13

LA PIATTAFORMA REGIONALE DI FORMAZIONE A DISTANZA AL SERVIZIO DEGLI ISTITUTI DI PENA. L'ESPERIENZA DEI POLI TRIO NELLA REGIONE TOSCANA

Luca Santoni, Tiziana Romanelli

1. Introduzione

I Poli di teleformazione TRIO in gestione diretta, siti presso tre Istituti di pena toscani, presentano caratteristiche di gestione particolari, dovute sia alla situazione logistico-organizzativa (sono all'interno di un Istituto penitenziario) sia alle restrizioni nell'uso dello strumento internet da parte della popolazione carceraria in funzione delle specifiche normative in essere.

I Poli sono attivi presso locali dedicati all'interno delle aree ad accesso ristretto di:

- Casa di Reclusione di Porto Azzurro, Isola d'Elba, presso il Forte San Giacomo n. 1 (LI);
- Casa di Reclusione di San Gimignano, Località Ranza San Gimignano (SI);
- Casa Circondariale di Pisa, via san Giovanni Bosco, 43 (PI).

Le attività dei Poli di teleformazione presso gli Istituti di pena risultano strategiche per il Progetto TRIO in quanto finalizzano un triplice obiettivo:

- proseguire l'importante esperienza di utilizzo delle metodologie e tecnologie formative a distanza orientata al sostegno, mirato ad un miglior reinserimento nella società produttiva ai termini della pena, alla categoria dei detenuti;
- massimizzare il numero di corsi e di utenti che il sistema TRIO eroga sul territorio toscano;
- finalizzare l'esperienza formativa su TRIO dei detenuti anche con la possibilità di ottenere una certificazione di mercato, la nuova ECDL, direttamente presso la struttura del Polo.

2. Attività realizzate presso i Poli in gestione diretta

2.1 Erogazione del servizio

Il corretto funzionamento del servizio prevede la messa a disposizione della Direzione degli Istituti di pena di risorse umane, organizzati-

ve e tecnologiche per consentire la corretta frequentazione dei Poli e la fruizione dei corsi online TRIO da parte dei detenuti.

La selezione dei detenuti frequentanti i Poli, nonché le modalità di accesso ai Poli stessi sono definite dalle figure responsabili di ciascun carcere per l'Area educativa (Educatore Responsabile), la sicurezza (Comandante del corpo di polizia penitenziaria) o dal Direttore in persona.

Le risorse che il servizio TRIO ha messo a disposizione delle Direzioni degli Istituti di pena con continuità sono:

- coordinamento delle attività e gestione della relazione con i Referenti da parte del Responsabile dei Poli;
- presenza di un tutor formato per l'attività e gradito alla Direzione negli orari concordati con le Direzioni stesse;
- connettività internet dedicata e funzionale alle attività dei Poli;
- infrastrutture informatiche secondo gli accordi con i referenti della Regione Toscana;
- servizi di orientamento, assistenza tecnica e supporto didattico per il corretto funzionamento dei Poli.

2.2 Specifiche operative

Le attività dei Tutor dei Poli di Teleformazione in gestione diretta sono riassumibili in quattro macro aree:

- accoglienza degli utenti detenuti presso la struttura del Polo, facilitazione e supporto alla registrazione dei nuovi utenti, alla selezione dei contenuti di maggior interesse didattico e formativo per la tipologia d'utenza, supporto alla risoluzione di piccole problematiche tecniche d'accesso e fruizione corsi online dovute anche a difficoltà nella comprensione della lingua italiana e nell'uso del computer. Redazione di report e monitoraggi sull'attività;
- gestione dell'assistenza tecnica di primo livello all'infrastruttura del Polo, in accordo con l'Help Desk tecnico di TRIO e dei fornitori di connettività ed assistenza tecnica informatica per l'escalation delle segnalazioni guasti;
- gestione anche non formale di contatti e relazioni in loco con l'Area Educativa e Pedagogica e la Direzione dell'Istituto di pena;
- gestione della attività di esame ECDL on site come esaminatore accreditato ECDL per conto del Test Center ECDL del Gestore Progetto TRIO.

In alcuni casi il Tutor del Polo supporta l'educatore di riferimento per la consegna degli attestati di partecipazione ai detenuti utenti.

Le attività del Responsabile dei Poli sono:

- coordinamento e supervisione di tutte le attività del Polo;
- gestione della relazione con l'Area Educativa e Pedagogica e la Direzione dell'Istituto di pena;

- redazione report e documentazione di supporto;
- organizzazione, gestione e monitoraggio di servizi di supporto al buon funzionamento del Polo, quali connettività internet ed assistenza informatica.

Le attività del Tutor ECDL relative al servizio presso i Poli di Teleformazione sono:

- supporto alla realizzazione delle sessioni d'esame ECDL on site;
- realizzazione e manutenzione delle configurazioni software per il corretto funzionamento delle postazioni utente dei Poli per la fruizione dei corsi on line ed in ragione delle limitazioni previste dalla normativa penitenziaria.

Le attività del Polo sono definite e mappate all'interno di una procedura operativa integrata nel Sistema Qualità di TRIO, formalmente avviato in aprile 2010 e certificato ISO 9001:2008 dalla metà del mese di dicembre 2010.

3. Il Polo di Porto Azzurro

Il Polo di Porto Azzurro, aperto nel 2005, si trova all'interno della Casa di Reclusione di Porto Azzurro, presso il Forte San Giacomo, edificio storico che sovrasta l'abitato di Porto Azzurro (Isola d'Elba-Provincia di Livorno). Si tratta di un carcere di Media Sicurezza che ospita attualmente intorno ai 230 detenuti (alcuni dei quali dislocati sull'Isola di Pianosa), rispetto alla capienza standard di quasi 400 e che offre regolari corsi di studi per scuole elementari, medie, superiori (liceo scientifico) ed un Polo universitario gestito dall'Ateneo fiorentino.

Il Polo è aperto dal lunedì al venerdì, dalle 9,00 alle 13,30 per un totale di 22,5 ore di operatività settimanale. Dai primi di ottobre 2015, su indicazione dell'Area Educativa del carcere, viene realizzata un'apertura pomeridiana (il giovedì dalle 13,00 alle 17,00).

I responsabili dell'Istituto e i referenti per l'attività TRIO sono:

- Direttore della Casa di Reclusione;
- Responsabile sicurezza ad interim;
- Responsabile Area Pedagogica;
- Educatore di riferimento TRIO.

4. Il Polo di San Gimignano

Il Polo di San Gimignano, aperto nel mese di maggio 2012, si trova all'interno della Casa di Reclusione di San Gimignano, in località Ranza, in aperta campagna, a 7 km circa dall'abitato di San Gimignano (SI). L'edificio, relati-

vamente recente, ospita un carcere in regime prevalente di massima sicurezza (che attualmente conta circa 360 detenuti, dei quali meno di un centinaio in regime di media sicurezza). L'offerta educativa della struttura comprende regolari corsi di studi per scuole elementari, medie, superiori (Istituto tecnico con due indirizzi IGEA) ed un Polo universitario gestito dall'Ateneo di Siena.

Il Polo TRIO si trova nell'area dedicata alla massima sicurezza, affacciato sul corridoio dei 'passeggi', dove i detenuti transitano per recarsi nelle sale colloquio, nei cortili ed in palestra.

Il Polo è aperto normalmente dal lunedì al venerdì, dalle 9,00 alle 11,00 e dalle 13,30 alle 15,30 per un totale di 20 ore di operatività settimanale. L'orario è stato definito dalla Direzione dell'Istituto in ragione delle esigenze organizzative e di sicurezza.

I responsabili dell'Istituto e i referenti per l'attività TRIO sono:

- Direttore della Casa di Reclusione;
- Vice-commissario reggente;
- Responsabile Area Pedagogica;
- Educatore di riferimento TRIO.

5. Il Polo di Pisa

Il Polo di Pisa, aperto nel settembre 2012, si trova all'interno della Casa Circondariale di Pisa, in area urbana, in via Don Giovanni Bosco 43. La Casa Circondariale, dove sono reclusi coloro che sono in attesa di giudizio definitivo, ha una sezione maschile ed una femminile, ospita circa 270 detenuti (oltre a circa 50 detenute) ed offre regolari corsi di studi per scuole elementari, medie, superiori ed un Polo universitario gestito dall'Ateneo di Pisa. Il Polo si trova nell'area maschile, nella sezione del carcere dove hanno sede anche tutte le altre strutture scolastiche.

Il Polo è aperto dal lunedì al venerdì, dalle 9,00 alle 13,30, per un totale di 22,5 ore di operatività settimanale.

I responsabili dell'Istituto e i referenti per l'attività TRIO sono:

- Direttore della Casa di Reclusione;
- Commissario;
- Responsabile Area Pedagogica;
- Educatrice di riferimento TRIO.

6. Monitoraggi effettuati, strumenti utilizzati e risultati conseguiti

In ragione della frequenza di emissione mensile, sia dei report realizzati dai tutor sia di quelli automatizzati sugli accessi al sistema TRIO da parte degli utenti dei Poli registrati nei rispettivi Web Learning Group-WLG, i monitoraggi sono riferiti al periodo 01/12/2015-31/01/2016.

Per la realizzazione dei monitoraggi il Team di lavoro si è dotato di alcuni strumenti operativi elencati, insieme ai risultati del monitoraggio, in questo capitolo. In particolare sono attivi dei WLG TRIO che consentono dal punto di vista logico la gestione di tutti gli utenti che fisicamente afferiscono ai Poli per le attività di Web Learning.

Ogni WLG di Polo (Porto Azzurro, San Gimignano e Pisa) ha report mensili.

7. Numero di nuove iscrizioni al portale

Alla fine di ogni mese i tutor dei Poli realizzano un report nel quale sono evidenziati il numero di nuovi detenuti autorizzati all'accesso al Polo dalle Aree educative di ciascun Istituto di pena ed iscritti al portale <<http://www.progettotrio.it>>. I dati sono estratti da tale report e corroborati dai report automatici del WLG relativi al periodo oggetto di monitoraggio.

Relativamente al periodo 01/12/2015-31/01/2016, i dati sui nuovi iscritti sono riportati nella Tabella 1.

Tabella 1 – Nuovi iscritti al portale Progetto TRIO nei Poli toscani.

	<i>Porto Azzurro</i>	<i>San Gimignano</i>	<i>Pisa</i>
dicembre 2015	4	0	0
gennaio 2016	4	1	3
Totale	8	1	3

8. Numero, tipologia e stato dei corsi e percorsi formativi fruiti

Il tempo è una delle poche risorse disponibili per i detenuti degli Istituti di Pena; coloro che tra questi hanno la voglia e la motivazione, nonché la possibilità di frequentare i Poli in ragione del tipo di pena che stanno scontando e dell'autorizzazione dell'Area Pedagogico Educativa, lo fanno tipicamente in modo massiccio, iscrivendosi e completando molti corsi on-line.

Vista poi la tipologia dei corsi maggiormente frequentati (lingua italiana e lingue straniere, informatica di base ma anche percorsi professionalizzanti come restauratore, carrozziere, cameriere, pasticciere, cuoco e cucina in genere) si evince che i detenuti frequentano il Polo TRIO non solo per vincere la noia della detenzione, ma anche per acquisire o completare conoscenze relative a professioni che hanno già svolto, oppure ritengono di poter svolgere, una volta scontata la pena.

Inoltre, visto che la frequenza dei detenuti al Polo e le attestazioni di corsi completati vengono poste all'evidenza della magistratura di sorve-

glianza, come testimonianza dell'impegno riabilitativo, il motivo dell'assiduità della frequenza ai Poli di alcuni detenuti in particolare è da ricercare anche nella prospettiva di ottenere permessi di libera uscita o sconti di pena.

Il successo dell'adesione al Progetto TRIO è dovuto anche all'approccio, non vincolato e relativamente guidato, che l'e-learning proposto presso i Poli consente, rispetto alle tradizionali modalità didattiche frontali.

Rispetto ai monitoraggi relativi ai periodi precedenti (cfr. Tabelle 2-4) si sono verificate le seguenti variazioni nell'attuale periodo di osservazione. Un corso online è completato con successo se il test finale è stato superato con un risultato >75% di risposte corrette.

Tabella 2 – Utenti e corsi fruiti al Polo di Porto Azzurro.

	dal 01/09/2014 fino al 31/10/2014 – 2 mesi	dal 01/11/2014 fino al 31/01/2015 – 3 mesi	dal 01/12/2015 fino al 30/04/2015 – 3 mesi	dal 01/05/2015 fino al 31/08/2015 – 4 mesi	dal 01/09/2015 fino al 30/11/2015 – 3 mesi	dal 01/12/2015 fino al 31/01/2016 – 2 mesi
Utenti diversi frequentanti il Polo	34	32	33	26	24	20
Corsi online diversi frequentati	421	397	453	215	213	202
Corsi online completati con successo	311	264	221	47	51	81

Tabella 3 – Utenti e corsi fruiti al Polo di San Gimignano.

	dal 01/09/2014 fino al 31/10/2014 – 2 mesi	dal 01/11/2014 fino al 31/01/2015 – 3 mesi	dal 01/12/2015 fino al 30/04/2015 – 3 mesi	dal 01/05/2015 fino al 31/08/2015 – 4 mesi	dal 01/09/2015 fino al 30/11/2015 – 3 mesi	dal 01/12/2015 fino al 31/01/2016 – 2 mesi
Utenti diversi frequentanti il Polo	31	43	42	35	30	15
Corsi online diversi frequentati	208	383	404	380	218	123
Corsi online completati con successo	146	336	310	133	88	53

Tabella 4 – Utenti e corsi fruiti al Polo di Pisa.

	dal 01/09/2014 fino al 31/10/2014 – 2 mesi	dal 01/11/2014 fino al 31/01/2015 – 3 mesi	dal 01/12/2015 fino al 30/04/2015 – 3 mesi	dal 01/05/2015 fino al 31/08/2015 – 4 mesi	dal 01/09/2015 fino al 30/11/2015 – 3 mesi	dal 01/12/2015 fino al 31/01/2016 – 2 mesi
Utenti diversi frequentanti il Polo	12	26	22	24	23	14
Corsi online diversi frequentati	127	512	932	491	425	141
Corsi online completati con successo	36	644	712	357	221	27

9. Orario di presenza dei tutor e frequenza dei detenuti al Polo

Dai report realizzati mensilmente dai tutor si evincono i dati indicati nelle tabelle 5-7. In particolare, per il periodo 01/12/2015-31/01/2016.

- Il *Polo di Porto Azzurro* conferma il trend di recupero, ancorché marginale, di presenze medie e di fruizione di corsi rispetto alle precedenti rilevazioni, nonostante il periodo di riferimento sia breve (solo 2 mesi) e sia condizionato dalle chiusure dei servizi didattici del carcere per le festività natalizie. L'attività di promozione dei servizi del Polo, realizzata con il personale civile e di polizia penitenziaria dell'amministrazione, non ha avuto i risultati attesi in termini di coinvolgimento nel programma di formazione finalizzato all'acquisizione della certificazione Nuova ECDL presso il Test Center del Polo.
- Il *Polo di San Gimignano*, nel periodo di riferimento sopra indicato, è stato frequentato con presenze medie giornaliere in leggera crescita rispetto ai mesi precedenti, ma con valori comunque in media, considerato anche che il Polo è rimasto aperto pressoché tutti i giorni lavorativi del periodo, non subendo chiusure per esigenze organizzative di gestione o sicurezza del carcere durante le settimane di fine anno.
- Il *Polo di Pisa* conferma i valori di crescita di presenze medie anche se, in termini assoluti, i valori del periodo di riferimento, sono poco significativi in ragione della chiusura delle attività didattiche del carcere per tre settimane a cavallo di fine anno.

Tabella 5 – Presenze, frequenza e tempi di apertura del Polo di Porto Azzurro.

Mese	Feb 2015	Mar 2015	Apr 2015	Mag 2015	Giu 2015	Lug 2015	Ago 2015	Sett 2015	Ott 2015	Nov 2015	Dic 2015	Gen 2016
Presenze mensili al Polo	159	130	67	82	85	96	72	84	125	139	105	115
Media presenze giornaliere al Polo	8,37	9,29	4,79	4,32	4,05	4,8	4,8	4,94	5,95	6,95	6,56	7,19
Giorni mensili di apertura del Polo	19	14	14	19	21	20	15	17	21	20	16	16
Ore mensili di apertura del Polo	78,85	58,1	58,1	78,85	87,15	83	66,4	70,55	87,15	83	66,4	66,4

Tabella 6 – Presenze, frequenza e tempi di apertura del Polo di San Gimignano.

Mese	Feb 2015	Mar 2015	Apr 2015	Mag 2015	Giu 2015	Lug 2015	Ago 2015	Sett 2015	Ott 2015	Nov 2015	Dic 2015	Gen 2016
Presenze mensili al Polo	176	196	209	189	139	181	217	207	170	174	155	196
Media presenze giornaliere al Polo	8,8	8,9	10,45	9,45	8,69	8,23	10,33	10,89	8,95	8,70	7,75	10,89
Giorni mensili di apertura del Polo	20	22	20	20	16	22	21	19	19	20	20	18
Ore mensili di apertura del Polo	76	88	80	79	64	88	84	76	74	80	76	72

Tabella 7 – Presenze, frequenza e tempi di apertura del Polo di Pisa.

Mese	Feb 2015	Mar 2015	Apr 2015	Mag 2015	Giu 2015	Lug 2015	Ago 2015	Sett 2015	Ott 2015	Nov 2015	Dic 2015	Gen 2016
Presenze mensili al Polo	189	180	190	233	256	250	0	275	276	229	114	131
Media presenze giornaliere al Polo	9,45	9	10,56	11,65	13,47	13,89	0	13,75	13,14	11,45	10,36	9,36
Giorni mensili di apertura del Polo	20	20	18	20	19	18	0	20	21	20	11	14
Ore mensili di apertura del Polo	90	90	81	90	85,5	81	0	90	94,5	90	49,5	63

10. Sessioni d'esame ECDL realizzate e risultati degli esami erogati

I Poli sono stati realizzati dal punto di vista informatico con le caratteristiche necessarie a renderli fruibili anche come Test Center ECDL, sia per i programmi d'esame già installati sulle macchine, sia per la configurazione del server e della connessione tali da consentire l'interazione con AICA per la trasmissione dei dati d'esame mantenendo i filtri attivi per la sicurezza della navigazione dei detenuti, possibile solo su <<http://www.progettotrio.it>>.

Nel periodo di riferimento (dicembre 2015–gennaio 2016) sono state realizzate le seguenti sessioni d'esame ECDL Core (tabella 8).

Tabella 8 – Sessioni d'esame ECDL Core realizzate presso i Poli.

Data/Polo	Porto Azzurro	San Gimignano	Pisa
01 dicembre 2015		9 candidati per 11 esami dei quali 5 superati	
17 dicembre 2015			4 candidati per 5 esami tutti superati
26 gennaio 2016		7 candidati per 10 esami tutti superati	

Le sessioni, che sono state tutte realizzate direttamente dai tutor dei Poli che hanno completato l'iter di accreditamento con esaminatori ECDL, vengono programmate bimestralmente per ciascun Polo secondo

uno specifico calendario; le date effettive subiscono poi delle variazioni in ragione delle reali richieste di partecipazione da parte dei detenuti.

Nel periodo di cui riferiamo in questo contributo (dicembre 2015-gennaio 2016), come si evince dai numeri in Tabella 8, si è confermato stabile rispetto ai periodi precedenti l'interesse tra i detenuti frequentanti per la certificazione ECDL. Fa eccezione il Polo di San Gimignano, dove ci sono comunque diverse richieste. I candidati alla certificazione presso il Polo di Pisa restano pochi, così come a Porto Azzurro dove al momento non si riscontra neanche un detenuto interessato, nonostante gli incontri divulgativi realizzati dal tutor per promuovere l'utilizzo di TRIO, anche finalizzato all'ottenimento gratuito della certificazione ECDL presso il Polo, tra il personale amministrativo e di sicurezza del carcere.

CAPITOLO 14

I CENTRI PROVINCIALI DI ISTRUZIONE DEGLI ADULTI: PERCORSI DI ISTRUZIONE NEGLI ISTITUTI DI PREVENZIONE E PENA

Rita Gaeta

Nell'attuale scenario ordinamentale l'istruzione carceraria si inserisce all'interno di una complessiva riorganizzazione dell'istruzione degli adulti introdotta dal legislatore con il D.P.R. n. 263/2012, Regolamento recante *Norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri di istruzione per adulti, ivi compresi i corsi serali, ai sensi dell'art. 4, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*¹.

La recente riforma, in realtà, costituisce il punto di arrivo di un lungo iter normativo che già nel Testo Unico n. 297/1994² ha cercato di rispondere ai bisogni di alfabetizzazione e di istruzione primaria e secondaria di primo grado della popolazione adulta.

Nel corso degli anni Novanta le principali azioni legislative, finalizzate ad attuare il processo di decentramento amministrativo che ha coinvolto anche le istituzioni scolastiche con il riconoscimento dell'autonomia funzionale, si sono orientate verso la costruzione di un sistema integrato di educazione degli adulti per facilitarne lo sviluppo formativo, l'inserimento lavorativo e il contrasto alla disoccupazione.

Spetterà ai Centri Territoriali Permanenti (ex CTP), introdotti con l'Ordinanza Ministeriale n. 455/1997³, definire un'offerta formativa coordinata con il territorio ed accogliere i bisogni formativi dell'utenza adulta anche straniera.

In risposta agli obiettivi delineati in ambito europeo, come quello di Lisbona 2000 (rilanciati in seguito da Europa 2020), di realizzare un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, il documento approvato nel marzo 2000 dalla Conferenza Stato-Regioni, definisce un sistema generale, declinato a livello nazionale, regionale e locale, per riorganizzare e riordinare l'educazione permanente degli adulti.

¹ <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>> (12/2015).

² <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html> (12/2015).

³ <<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/ifts/eda/om455.shtml>> (12/2015).

Il primo passo verso la costruzione del nuovo sistema dell'istruzione degli adulti è contenuto nell'art. 1, comma 632, della legge 27/12/2006 (finanziaria 2007⁴) che, confermando le competenze delle regioni e degli enti locali in materia, in attuazione degli obiettivi europei di innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione adulta, anche immigrata, riorganizza i centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e i corsi serali su base provinciale, articolati in reti territoriali di servizio e denominati Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti. Con successivo decreto ministeriale viene conferita ai Centri (da ora CPIA) l'autonomia scolastica di cui al D.P.R. n. 275/99, nell'ambito dei piani di dimensionamento della rete scolastica, e quindi un proprio organico (a differenza di quanto accadeva con i CTP-Centri Territoriali Permanenti) distinto dall'offerta formativa di altre istituzioni scolastiche.

Con i CPIA l'offerta di istruzione e formazione viene ripensata radicalmente (anche se sono presenti alcune rigidità di sistema) attraverso la definizione di nuovi assetti didattico-organizzativi. Innanzitutto percorsi di primo livello, realizzati all'interno dei CPIA, articolati in due periodi didattici e finalizzati al conseguimento del titolo conclusivo relativo al primo ciclo di istruzione e all'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione, oltre ai percorsi di alfabetizzazione e apprendimento del livello di conoscenza della lingua italiana di livello non inferiore all'A2 del Quadro comune europeo⁵.

Per il conseguimento di un diploma di istruzione tecnica, professionale ed artistica all'interno delle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado, sono previsti i percorsi di secondo livello. Analogamente, i percorsi di istruzione degli adulti negli Istituti di prevenzione e pena sono ricondotti per il primo livello ai CPIA e per il secondo alle istituzioni scolastiche di secondo grado, dove restano incardinati i percorsi di secondo livello.

Per entrambi i percorsi, la norma prevede un orario curricolare complessivo pari al 70% di quello previsto dai rispettivi regolamenti. Il raccordo tra il primo livello ed il secondo livello viene realizzato dalla stipula di specifici accordi di rete tra il CPIA, che si articola in reti territoriali di servizio e le istituzioni scolastiche di secondo grado, e dalla costituzione di un'apposita Commissione composta da docenti dei due livelli e presieduta dal dirigente scolastico del CPIA.

L'innovatività delle nuove autonomie scolastiche si esprime sul piano organizzativo per quanto concerne gli strumenti di flessibilità: i percorsi di istruzione sono progettati per unità di apprendimento e vengono realizzati per gruppi di livello in base ai periodi didattici di riferimento.

⁴ <<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/06296l.htm>> (12/2015).

⁵ <<https://europass.cedefop.europa.eu/it/resources/european-language-levels-cefr>> (12/2015).

Il riconoscimento dei crediti formali, informali e non formali posseduti dall'alunno al momento dell'iscrizione consente di personalizzare il percorso di istruzione prescelto attraverso la stipula del Patto Formativo Individuale.

La valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona mediante la ricostruzione della sua storia identitaria, costituisce l'elemento di dirimente innovatività nel nuovo sistema di istruzione degli adulti. In tal senso è utile richiamare quanto recepito, in linea con le indicazioni dell'Unione Europea, dal legislatore nazionale che, nella legge n. 92/2012 (c.d. Legge Fornero), riconosce il diritto di ogni persona all'apprendimento permanente in ogni fase della vita nell'ambito di un sistema condiviso e territorialmente integrato dei servizi di istruzione, formazione, lavoro e del riconoscimento di qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale.

Sempre su sollecitazione europea, è stato emanato il Decreto Legislativo n. 13/2013 che introduce nel nostro paese il Sistema Nazionale di certificazione delle competenze, finalizzato alla definizione di standard comuni di riferimento e di dispositivi per il riconoscimento e la validazione delle acquisizioni realizzate anche in contesti non formali e informali. Quindi, attraverso la sottoscrizione del Patto Formativo Individuale viene sancita la centralità del soggetto che apprende, nonché il riconoscimento al diritto ad apprendere (*longlife e lifewide learning*), quale diritto 'universale' della persona al fine di un miglioramento della qualità della vita e dell'affermazione di una società realmente democratica in termini di coesione ed inclusività.

Altro elemento di innovazione organizzativa dei nuovi percorsi dell'IDA è la possibilità di fruire a distanza di una quota, di regola non superiore al 20%, del percorso didattico prescelto in modo da poter utilizzare materiali didattici personalizzati e sviluppare la 'competenza digitale', una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, necessaria per la riduzione del divario digitale e il pieno utilizzo della cittadinanza attiva.

Risulta chiaro, da questa breve sintesi, che il nuovo sistema di istruzione degli adulti introdotto, a partire dall'anno scolastico 2014-2015, nel nostro ordinamento con l'avvio dei CPIA (dal 31 agosto 2015 i CTP e i corsi serali, ai sensi dell'art. 11, comma 1 del D.P.R. n. 263/2012, hanno cessato di funzionare) schiude nuove prospettive, anche per i percorsi di istruzione e formazione negli Istituti di prevenzione e pena, che nell'attuale riforma costituiscono punti di erogazione del servizio.

In realtà, ancor prima dei nuovi assetti ordinamentali il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca ed il Ministero della Giustizia, richiamando riferimenti normativi nazionali e raccomandazioni europee,

attraverso la stipula di un Protocollo di intesa *Programma speciale per la istruzione e formazione negli Istituti penitenziari (23/10/2012)*⁶ si sono accordati sulla necessità di promuovere e sostenere a livello interministeriale ogni iniziativa finalizzata allo sviluppo di un sistema integrato di istruzione e formazione professionale in favore dei soggetti in esecuzione di pena, di favorire la realizzazione di percorsi modulari e flessibili in attuazione del principio di individualizzazione della pena, anche attraverso l'utilizzo di materiali digitali. Viene, inoltre, sottolineata l'importanza di organizzare congiuntamente azioni formative per docenti ed educatori in servizio presso gli Istituti penitenziari.

I reciproci impegni assunti dai due Ministeri nel Protocollo d'intesa nella realizzazione di interventi di istruzione e formazione in favore di soggetti ristretti, adulti e minori, sono finalizzati all'applicazione del principio costituzionale della rieducabilità del condannato (art. 27 Cost.).

La necessità di una co-progettazione dei percorsi di studio e di formazione tra amministrazione scolastica ed amministrazione penitenziaria, a garanzia del principio di uguaglianza sostanziale, è nelle prescrizioni contenute negli artt. 41-43 del D.P.R. n. 230 del 30/06/2000 *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative delle libertà*⁷.

Nei suddetti articoli è previsto ogni tipo di facilitazione e di collaborazione interistituzionale per garantire il diritto allo studio e alla formazione di detenuti ed internati. A tale scopo, l'articolo 41 prevede la costituzione all'interno di ciascun Istituto penitenziario di una commissione didattica, dotata di compiti consultivi e propositivi, composta dal Direttore dell'Istituto penitenziario, dal dirigente scolastico, dal responsabile dell'area trattamentale e dai docenti. Tuttavia, non in tutte le realtà carcerarie l'incontro con l'istituzione scolastica che entra di diritto nell'universo detentivo avviene secondo le modalità previste dal legislatore, a tutela di un diritto soggettivo, quale è il diritto all'istruzione, che prescinde dallo stato di restrizione della persona.

Spesso l'iscrizione e la frequenza ai corsi scolastici non vengono favorite dalle Direzioni carcerarie mentre, al contrario, si conoscono esperienze di realizzazione di percorsi integrati (carcere, scuola, territorio) di vera eccellenza.

Nonostante un quadro comune di riferimento, le asimmetrie di una 'geografia variabile' rendono indispensabile l'attuazione di percorsi finalizzati all'uniformità ed alla messa a sistema in un'ottica di equità di diritti. In questo senso le medesime considerazioni sono valide sia per l'istituzione carceraria sia per quella scolastica. Sarebbe opportuno riflet-

⁶ <https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/Protocollo_di_intesa_ISTRUZIONE_GIUSTIZIA__VERSIONE_FINALE.pdf> (12/2015).

⁷ <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:presidente.repubblica:decreto:2000-06-30;230!vig=>>> (12/2015).

tere sugli indicatori di dispersione scolastica presenti nel nostro paese e, nel contempo, su quelli che ci dicono che il tasso di recidiva dei detenuti diminuisce in modo direttamente proporzionale al livello di istruzione raggiunto. I due mondi quindi devono necessariamente imparare a dialogare e ad utilizzare un sistema condiviso di valori che parta dai diritti della persona, dalla sua centralità, dai suoi bisogni.

La riforma ordinamentale sull'istruzione degli adulti ha impresso un nuovo impulso alla scuola carceraria e nella messa a regime potrebbe realizzare l'avvicinamento da tempo prefigurato tra la realtà scolastica e quella detentiva, indispensabile per favorire un percorso di recupero delle persone sottoposte a misure restrittive che, attraverso l'istruzione e la formazione, potranno essere reinserite nella società.

Per consentire il passaggio al nuovo sistema di istruzione degli adulti il D.P.R. n. 263/2012 all'art. 11, comma 10, ha previsto, oltre all'emanazione di specifiche Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento (Decreto Interministeriale MIUR-MEF del 12 marzo 2015⁸), l'attuazione di misure di sistema per l'aggiornamento dei dirigenti, dei docenti e del personale amministrativo, tecnico e ausiliario dei nuovi Centri provinciali, la Direzione Generale Ordinamenti scolastici e la valutazione del Sistema Nazionale di istruzione del MIUR, ha promosso nell'anno scolastico 2014-2015, un Piano nazionale di aggiornamento per dirigenti scolastici, docenti e personale ATA denominato PAIDEIA (Piano di Attività per l'Innovazione Dell'Istruzione degli Adulti), finalizzato a supportare l'avvio dei nuovi Centri Provinciali di istruzione degli adulti. I seminari organizzati in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali su base interregionale hanno approfondito gli elementi di innovazione didattico-organizzativa previsti dal Regolamento e tra questi l'ambito F, a cura dell'aggregazione interregionale Emilia Romagna, Campania e Molise, ha riguardato i 'Percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena'. I materiali prodotti da ciascuna aggregazione interregionale sono stati inseriti sulla piattaforma nazionale PAIDEIA, realizzata dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) per conto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca-MIUR.

Dal lavoro svolto nell'ambito dell'istruzione carceraria è emersa la specificità di tali percorsi che non sono finalizzati, o non soltanto, all'acquisizione di un titolo di studio o al potenziamento e recupero di competenze, ma alla ridefinizione del progetto di vita del detenuto e all'assunzione di responsabilità verso se stesso e la società.

Indispensabile in questa direzione risulta la collaborazione tra commissione didattica (art. 41 D.P.R. 230/2000) e la commissione per la

⁸ <<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts/area-ida>> (12/2015).

definizione dei percorsi di studio personalizzati. La presenza di limiti e regole all'interno della struttura carceraria implica necessariamente un'organizzazione modulare e flessibile del tempo scuola ed una progettazione didattica declinata sul versante della laborialità, anche mediante il supporto di progetti sul teatro, la scrittura creativa e altro. Solo con un effettivo coinvolgimento in rete di tutti i soggetti/attori coinvolti dentro e fuori l'istituzione carceraria e con una interlocuzione continua tra essi, sarà possibile dare piena attuazione alle disposizioni normative. I dispositivi presi in esame sono stati:

- 1) domanda di iscrizione;
- 2) dossier personale;
- 3) certificato di riconoscimento dei crediti;
- 4) Patto Formativo Individuale.

Questi documenti costituiscono un adattamento rispetto agli strumenti utilizzati nell'Istruzione degli Adulti.

Infatti il format della domanda di iscrizione è stato semplificato nella parte relativa ai dati personali, in quanto per assicurarne la veridicità si suggerisce che vengano forniti dall'ufficio matricola. Anche il certificato per il riconoscimento dei crediti, il dossier personale ed il Patto Formativo Individuale presentano dei format maggiormente adattabili alla specificità dell'utenza e del contesto: la traccia dell'intervista per la raccolta dei dati è stata eliminata, in previsione di una raccolta di informazioni meno formalizzata.

Le recenti riforme in tema di apprendimento permanente e la nuova declinazione dei percorsi di istruzione nei CPIA disegnano un orizzonte di riferimento che potrebbe finalmente consentire la piena affermazione dei diritti soggettivi delle persone ristrette in una istituzione, come quella carceraria, che spesso rappresenta il luogo in cui proprio i diritti vengono misconosciuti e i bisogni restano inascoltati.

Bibliografia

- Conferenza Unificata Stato-Regioni-Enti Locali (2000), Conferenza Unificata Stato-Regioni-Enti Locali, G.U. n. 147 del 26 giugno 2000.
- Decreto Interministeriale MIUR-MEF del 12 marzo 2015 recante le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*, G.U. n.130 – Suppl. Ord. n. 266, <<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts/area-ida>> (12/2015).
- Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*, <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html> (12/2015).

- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*, G.U. n.39 del 15-2-2013, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2013;013>> (12/2015).
- D.P.R.-Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante *Norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*, G.U. n.186 del 10-8-1999 – Suppl. Ordinario n. 152.
- D.P.R.-Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, Regolamento recante: *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*, G.U. n.195 del 22-8-2000 – Suppl. Ordinario n. 131, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:presidente.repubblica:decreto:2000-06-30;230!vig=>>> (12/2015).
- D.P.R.-Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, Regolamento recante: *Norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri di istruzione per adulti, ivi compresi i corsi serali, ai sensi dell'art. 4, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n.133*, GU n. 47 del 25-2-2013, <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>> (12/2015).
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)*, <<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/062961.htm>> (12/2015).
- Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, G.U. n.153 del 3-7-2012 – Suppl. Ordinario n. 136, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2012-06-28;92>> (12/2015).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Ministero della Giustizia (2012), *Protocollo di intesa "Programma speciale per la istruzione e formazione negli istituti penitenziari"* (23/10/2012), <https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/Protocollo_di_intesa_ISTRUZIONE_GIUSTIZIA__VERSIONE_FINALE.pdf> (12/2015).
- Ordinanza Ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997, Ordinanza Ministeriale su *Educazione in età adulta – Istruzione e formazione*, <<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/ifts/eda/om455.shtml>> (12/2015).

Sitografia di riferimento⁹

- <<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/ifts/eda/om455.shtml>>
 <<https://europass.cedefop.europa.eu/it/resources/european-language-levels-cefr>>

⁹ Consultazione al 12/2015.

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html>
<<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>>
<https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/Protocollo_di_intesa_ISTRUZIONE_GIUSTIZIA__VERSIONE_FINALE.pdf>
<<http://www.indire.it>>
<<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/06296l.htm>>

CAPITOLO 15

16 SBARRE E SPETT-ATTORI. DUE ESPERIENZE DI LABORATORI ESPRESSIVI IN CARCERE

Daniele Bertusi

1. *Restare umani*

Primo Levi, in *Se questo è un uomo*, recita Dante mentre è in coda per la zuppa di cavoli e rape nel campo di Auschwitz.

Lo fa perché in questo modo cerca di reagire al processo di disumanizzazione che il campo di concentramento provoca sui deportati. La poesia è una forma di resistenza, restituisce dignità.

Questa forse è la prima risposta che si può dare alla domanda che spesso ci fanno, e che anche noi spesso ci facciamo: «perché spendere soldi (comunque pochi) per far giocare i detenuti con la musica e il teatro, in un luogo dove piove nelle celle, manca l'acqua calda nei bagni, il cibo non basta per tutti e i topi ti mordono mentre dormi?».

Perché questa purtroppo è la situazione di Sollicciano (e della maggior parte delle carceri italiane), oltre al fatto che ogni tanto cade qualche pezzo di muro.

In carcere l'obiettivo primario del detenuto è sopravvivere. Passare il tempo che manca alla liberazione cercando di schivare le malattie e i pestaggi. Si sopravvive chinando la testa, o riuscendo ad essere più cattivi degli altri. Si sopravvive, spesso, cercando rifugio negli psicofarmaci (che in carcere vengono prescritti molto facilmente), che aiutano a dimenticare, fanno saltare un pezzo di giornata, accorciano la percezione del tempo.

Questo è quello che rimane di un'istituzione che secondo la Costituzione e l'Ordinamento Penitenziario dovrebbe lavorare per restituire alla società individui migliori di quelli che ci sono entrati, persone formate per lavorare, e per non tornare a delinquere.

In questo quadro cooperative sociali e associazioni di volontariato si affannano quotidianamente per cercare di integrare quello che manca, corsi di formazione, attività lavorative, percorsi laboratoriali, iniziative culturali. Perché le attività trattamentali non sono un di più, ma il compito principale del carcere. Senza queste avremmo più recidiva, cioè più persone che finita la pena (perché la pena finisce, prima o poi) tornano a fare l'unica cosa che sapevano fare prima. Conviene a qualcuno?

No, non conviene a nessuno. Tutti dovrebbero essere contenti se il periodo della detenzione fosse impiegato per imparare un lavoro, per accrescere la propria formazione e la propria cultura.

Eppure questi, nella carenza strutturale dei servizi di base (cibo, letti decenti, assistenza sanitaria, minime condizioni igieniche e di sicurezza) diventano costi aggiuntivi, superflui. E spesso scomodi, ingombranti. Perché se io organizzo una qualsiasi attività ho bisogno che gli agenti accompagnino i detenuti al laboratorio, e siccome gli agenti sono sempre sotto organico questo diventa un aggravio dei loro compiti, così quando possono evitano di farlo, e l'attività salta.

Lavorare in carcere è difficile.

Ci vogliono permessi per tutto, mancano gli spazi adatti e le attrezzature, mancano come si è detto gli agenti per accompagnare i detenuti, e c'è sempre qualcosa in contemporanea (processi, visite mediche, altre attività), per non parlare dei turn-over, che modificano continuamente il gruppo con cui si lavora.

Il carcere è un sistema complesso di responsabilità intrecciate, in cui non si capisce mai a chi fa capo il singolo processo. Il Direttore decide le attività a livello generale, ma poi sono gli Educatori dell'Area Trattamento che le devono organizzare, che a loro volta per la gestione dipendono dagli agenti, sui quali teoricamente decide il Comandante, ma non sempre ha abbastanza potere.

Per non perdersi in questo dedalo bisogna avere una guida, qualcuno del personale penitenziario molto interessato al progetto (di solito un educatore o un agente) che lo faccia suo, che ci creda, e che ci aiuti a risolvere le mille difficoltà tecniche e logistiche.

I soldi, paradossalmente, sono il problema minore (e si è detto tutto). Prima ancora di presentare un progetto (al Comune, alla regione, ad una Fondazione...) bisogna condividere l'idea con tutti i soggetti con cui avremo a che fare. Se il progetto non interessa i detenuti, gli educatori e gli agenti è meglio lasciar perdere.

Quando avremo creato l'interesse per il lavoro che intendiamo fare, e trovato i soldi per farlo, allora potremo cominciare a lavorare con i detenuti e sperare di ottenere dei buoni risultati.

2. Disse il piccolo principe per ricordarselo

Si può leggere e ascoltare tutto, ma si impara solo quello che esce dalla nostra bocca e dalle nostre mani.

Il piccolo principe ripete i nomi che sente dalla volpe. Non c'è altro modo per interiorizzare un concetto.

Si cresce se si impara, si impara se si fa, si fa se ci si diverte.

È un'equazione semplice, così semplice che si tende a scordarsela. Soprattutto in carcere, dove alla fine, nel mare delle difficoltà logistiche,

organizzative e strutturali, la variabile dell'interesse dei detenuti per le attività che si propongono diventa quella minore, quasi residuale.

Perché alla fine, si pensa, trovare un gruppo di persone disposte a partecipare ad un'attività qualsiasi, pur di uscire di cella per due ore, deve essere la cosa più semplice. Difficile è trovare gli spazi, far entrare gli strumenti, ottenere i permessi d'ingresso per gli operatori, avere la disponibilità degli agenti per il trasferimento dei detenuti dalla sezione al laboratorio. Se trovo il modo di superare questi ostacoli dovrebbe essere abbastanza facile portare a termine un percorso.

In realtà poi ci si scontra con un altro ostacolo: la difficoltà per i detenuti di seguire un percorso con continuità.

La detenzione purtroppo porta all'inattività. Le opportunità di fare qualcosa sono poche, ma spesso i detenuti non riescono ad utilizzare a pieno nemmeno quelle, per difficoltà organizzative, per problemi di comunicazione, o per mancanza di stimoli.

Uno dei nemici peggiori del detenuto è l'inattività. L'inattività porta problematiche sanitarie o psicologiche, e, tra gli altri, è uno dei fattori che impedisce al detenuto di attivare quel processo di elaborazione personale relativo al reato, al quale la carcerazione invece dovrebbe mirare.

L'inattività porta passività, fisica, ma soprattutto mentale. Le giornate del detenuto sono sulla branda, e dalla branda più ci si sta più è difficile alzarsi. La mente si spegne, si perde la voglia di fare qualsiasi cosa. Si vede che c'è un'attività interessante, si fa domanda per andarci, ma poi non ci si va.

È la spirale concentrica e patogena costrizione-inattività-passività quella che primariamente dobbiamo rompere. Ridare stimoli che spingano la mente a ripartire.

Se quello che vogliamo ottenere è un cambiamento reale, una riflessione profonda su se stessi e sulla propria storia, l'acquisizione effettiva di strumenti di rielaborazione ed espressione, insomma una crescita, allora abbiamo bisogno di una partecipazione forte delle persone, un impegno concreto in quello che fanno.

E non c'è nessuna partecipazione più forte di quella del gioco. Il gioco è lo strumento più completo di apprendimento e di crescita. Le persone, per imparare, si devono divertire, si devono appassionare a quello che stanno facendo, devono entusiasinarsi.

I bambini lo sanno bene. I bambini imparano giocando. Molte cose dovremmo imparare dai bambini.

CAT Cooperativa Sociale ha cominciato a lavorare in carcere nel 2007.

Oggi è una realtà riconosciuta in tutti i penitenziari dell'area fiorentina. Abbiamo interventi nelle Case Circondariali di Sollicciano, Gozzini e Dogaia di Prato, nell'Istituto Penale per Minorenni di Firenze e nell'Ospedale Psichiatrico Giudiziario di Montelupo.

Contesti molto diversi, e utenze molto diverse.

In tutti questi, con forme e modi adeguati ai contesti, cerchiamo di proporre un lavoro profondo sulle persone attraverso metodologie leggere, ludico-artistico-espressive.

Nei nostri interventi cerchiamo di unire educazione, espressione, arte e divertimento.

Ripensare la propria storia, immaginare futuri diversi, esprimere le proprie emozioni, costruire qualcosa di bello e far uscire dal carcere le voci sepolte dei detenuti. Questi sono gli obiettivi del nostro lavoro.

Per fare questo abbiamo scelto di lavorare con due metodologie, quella del teatro e quella della musica.

Sono attività trasversali, di sostegno a quelle principali della scuola, della formazione e del lavoro, ma non meno importanti.

Lavorare sulla crescita personale, sull'acquisizione di competenze relazionali e comunicative, è fondamentale non solo nella costruzione di percorsi di rieducazione, ma anche nella rottura dei meccanismi di potere e sopraffazione, che purtroppo sono quelli che dominano in carcere. Un percorso che aiuti i detenuti a ragionare in modo collaborativo (con i compagni e con le istituzioni) può portare ad una gestione più semplice del contesto. Non è poco.

La musica e il teatro sono ormai riconosciuti come strumenti efficaci nelle attività trattamentali, e presenti in quasi tutti i nostri Istituti di pena. La Cooperativa CAT li ha ripresi, modificandoli e costruendo una propria metodologia per renderli maggiormente efficaci.

3. Spett-Attori – Nei tuoi panni

Il teatro in tutti gli Istituti penitenziari è una delle attività trattamentali più utilizzate.

Perché permette di lavorare in modo indiretto, utilizzando la metafora, su tematiche difficili, su emozioni private e denunce scomode.

Il teatro è carnevale. È la sospensione delle regole, uno spazio-tempo in cui i ruoli sociali non valgono più, e si possono invertire.

Io mi travesto, fingo di essere qualcun altro e posso permettermi di dire cose che non avrei il coraggio di dire direttamente. Posso raccontare una storia che racconta indirettamente la mia, senza espormi in prima persona. È uno schermo che rivela nascondendo.

La Cooperativa CAT utilizza un tipo particolare di teatro, il Teatro Forum, che è una derivazione del Teatro dell'Oppresso, inventato da Augusto Boal negli anni Sessanta in Brasile, per lavorare con gli indios segregati ed emarginati dalla società.

Pur utilizzando tecniche teatrali, il Teatro Forum esce dal teatro. È un percorso laboratoriale che punta a fornire ai partecipanti strumenti di analisi e rielaborazione della realtà, e strumenti di espressione e di re-

lazione per confrontarsi con gli altri. È una metodologia utile nella mediazione dei conflitti, basandosi su tecniche di costruzione del gruppo e sull'attivazione di dinamiche collaborative.

Il percorso si incentra su una serie di giochi di relazione e di fiducia, per arrivare all'individuazione di un problema condiviso dal gruppo.

Su questo problema si costruisce un canovaccio di scena, che rappresenta la situazione problematica che si vuole affrontare. Su questa scena, e su questo tema, si lavora insieme, lo si affronta da diverse angolazioni, lo si rappresenta in modi diversi, si scompone e si ricompone. E ogni volta ognuno dei partecipanti svolge un ruolo differente, vede la situazione da un'altra prospettiva, improvvisa portando in scena se stesso vedendo come reagisce agli stimoli, e vedendo come la realtà reagisce ai suoi stimoli.

Quando siamo pronti si organizza il forum, una sessione di discussione pubblica sul problema analizzato.

La situazione problematica viene portata in scena e presentata al pubblico (altri detenuti, parenti, educatori, agenti di polizia...) come problema aperto, conflitto non risolto.

Davanti a questa scena gli spettatori, che noi chiamiamo spett-attori, si devono misurare in prima persona. Sono infatti chiamati a intervenire direttamente, prendendo il posto di uno dei personaggi e agendo in modo diverso (cosa farei io al tuo posto) per modificare l'esito della situazione data.

Quella che si sviluppa è una vera e propria discussione, svolta però con il corpo, e soprattutto giocata, in cui ognuno, attori e spett-attori, porta le proprie idee e la propria individualità, collaborando insieme a trovare soluzioni alternative.

Con il teatro forum i detenuti partecipano pensando di fare teatro (e in effetti lo fanno, con tanto di spettacolo finale), ma in realtà fanno qualcosa di più profondo, lavorano su se stessi e sui rapporti con gli altri.

Così gli spettatori pensano di andare a vedere uno spettacolo, e in realtà si trovano coinvolti in un'attività di discussione, nella quale sono chiamati a portare il loro contributo.

Per due ore siamo tutti insieme, davanti ad un problema che vogliamo risolvere, e collaboriamo fuori dagli schemi che i nostri ruoli sociali ci impongono ogni giorno.

16 sbarre – Una voce oltre il muro

Nel 2007, grazie al coraggio del Ser.T. e della Direzione dell'IPM, abbiamo portato dentro il Carcere Minorile di Firenze una metodologia che utilizzavamo già da qualche anno in strada e nei centri giovani per lavorare con i ragazzi a rischio, un laboratorio di musica rap.

Il rap è una musica propria dei ragazzi, in particolare dei ragazzi di strada. Racconta le loro storie con il loro linguaggio. La ascoltano e la cantano, spontaneamente.

È una musica elementare, ritmo, metrica e rime. Tutti la possono fare, non c'è bisogno di aver studiato, non c'è bisogno di saper suonare uno strumento, non c'è bisogno nemmeno di essere intonati. In tre-quattro sessioni, con un esperto che ci supporta, ognuno di noi è in grado di incidere una canzone.

È una musica che narra in prima persona, spinge a parlare di sé, a raccontarsi.

Mettendo insieme questi elementi, un laboratorio di musica rap ha tutte le caratteristiche per essere una buona attività trattamentale: forte potere attrattivo, bassissima soglia di accesso, grande potenziale educativo (maieutico), e ottimi risultati sull'autostima personale.

L'esperimento al Carcere Minorile è andato così bene che nel giro di pochi anni l'attività è stata richiesta da Sollicciano, dal Gozzini e dalla Dogaia di Prato.

I ragazzi partecipano volentieri, perché si divertono, ma insieme imparano ad elaborare un pensiero, o un'emozione, a scrivere un testo e cantarlo.

È un gioco, un'attività artistica o educativa?

Tutti insieme. Altrimenti non funziona.

In questi anni il progetto è diventato un marchio, e quasi un'etichetta, 16 sbarre.

Abbiamo prodotto tre cd musicali, che sono stati promossi su internet, radio e giornali, e abbiamo raccolto l'interesse anche di due vere etichette di distribuzione per i prossimi lavori.

Non è secondario. Il piano di diffusione dei prodotti di un progetto è sempre importante, ma con questi cd stiamo cercando di fare qualcosa di più. Stiamo cercando di parlare di carcere con la voce dei ragazzi detenuti, di far sentire fuori le loro storie non con i soliti strumenti dedicati agli addetti ai lavori (convegni, seminari, pubblicazioni...), ma con un supporto che chiunque può fruire in macchina mentre guida, dondolando la testa, e insieme pensando a cosa sta sentendo.

I numeri, e i titoli sensazionalistici dei giornali, si trasformano in persone, tornano ad essere persone. Persone con storie difficili di marginalità e deprivazione, persone con sogni, aspirazioni e possibilità di futuri diversi davanti a sé.

Far uscire le loro storie, farle sentire, è importante.

Perché chi lavora in carcere non lavora solo con le persone dentro il muro di cinta, ma anche con quelle fuori. Far uscire la storie dei detenuti, raccontare come si vive là dentro, può provocare una riflessione nella cittadinanza, un moto di indignazione per le condizioni in cui teniamo altri esseri umani, attivare un processo collettivo che porti finalmente i

nostri Istituti di Reclusione ad essere quello che dovrebbero essere, luoghi di diritto, luoghi di formazione, riabilitazione, reinserimento. Luoghi civili, in cui si paga un debito verso la società e ci si prepara a tornarci un po' migliori.

CAPITOLO 16

LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DI POLIZIA PENITENZIARIA QUALE LEVA PER LA GESTIONE DI INTERVENTI (RI)EDUCATIVI EFFICACI

Francesca Leporatti, Rosa Cirone

La formazione e la sua implementazione negli ultimi anni hanno sostenuto sempre di più le logiche di cambiamenti organizzativi che devono permettere di rispondere alle esigenze, con sempre maggiore efficienza ed efficacia, dei fruitori della nostra azione, raggiungendo il risultato di vedere anche gli operatori soddisfatti del lavoro svolto.

Tutto ciò si potrà ottenere prevedendo un maggiore coinvolgimento delle risorse umane ed una crescente responsabilità diffusa a tutti i livelli organizzativi.

L'attività deve necessariamente essere orientata all'utente/cliente finale, se vogliamo usare dei termini attuali, anche se parliamo chiaramente di persone detenute.

È indispensabile, quindi, che il dipendente adibito in un settore così squisitamente delicato, quale quello penitenziario, consideri il processo di lavoro di cui è protagonista come un servizio pubblico da erogare ma consapevole che esso è rivolto a persone private della loro libertà personale con tutte le criticità che questo aspetto comporta.

Ancora per l'anno 2015 le linee di indirizzo dell'Amministrazione, in materia di formazione, sono state incentrate sull'innovazione e sulla volontà di dare una 'svolta' al sistema penitenziario.

Parte della formazione è stata incentrata sulla c.d. *sorveglianza dinamica*: due parole dal lessico difforme ma perfettamente incastrate tra loro per le implicazioni che ne derivano dalla loro concreta applicazione nei circuiti penitenziari.

Dall'antico e mortificante 'controllo' è stato necessario attivare un passaggio di natura strettamente culturale, non ancora ultimato ma che contribuirà alla conquista della 'conoscenza' di sé e dell'altro, inteso come detenuto o collega di lavoro.

I nuovi spazi tanto agognati, creati fuori dalle celle buie e anguste, possono tuttavia 'regalare' quella famosa 'sicurezza intramuraria' che nel XVIII secolo legislatori e architetti avevano ottenuto soltanto attraverso gli orribili *panottici*, ma che negli ultimi due anni è stata circoscritta nei refettori, negli spazi ricreativi, nelle scuole, nelle aree verdi.

Il nuovo impulso al cambiamento è stato avviato dall'Amministrazione con le circolari del 13 e del 18 luglio 2013. In esse si legge un chiaro monito ai responsabili affinché la formazione abbia impressi i segnali di civiltà e progresso.

La vecchia cella non è più il simbolo identificativo del carcere. La *sorveglianza dinamica* diviene la 'corazza' per difendersi dall'ignoranza e dall'indifferenza di taluni che vedono come unica soluzione la chiusura del soggetto recluso, durante tutte le 24 ore.

La formazione quindi, passando come uno degli elementi utili ai nuovi orientamenti, si trasforma in punto di forza dell'intero sistema penitenziario.

La sua posizione strategica tra i fattori che incalzano durante questo straordinario periodo di modifiche normative la rende potente e determinante. L'apprendimento getterà, dopo molti anni di storia penitenziaria, le sue fondamenta sulla motivazione interna ed il coinvolgimento attivo.

Gli obiettivi prefissati potranno essere raggiunti soltanto attraverso il desiderio di cambiamento, la consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo e del proprio agito.

È con tali premesse che è stato preparato il piano di formazione previsto presso la Casa Circondariale di Prato per il 2015. I progetti locali, infatti, pur avendo una connotazione adeguata ai bisogni di ogni struttura, sono stati ideati uniformandosi ai criteri generali dettati da una cornice costruita dalle 'richieste' in conformità con i nuovi orientamenti dell'Amministrazione penitenziaria.

Il *portfolio* delle competenze, creato nel 2013 con l'obiettivo di imprimere in modo concreto le competenze acquisite, continua a colmarsi di nuove conoscenze ma, probabilmente, con un disegno diverso di quello che l'Amministrazione si era prefissato inizialmente.

Perché è importante la formazione del personale che opera all'interno degli Istituti penitenziari?

Un primo elemento sostanziale è assicurare il pieno rispetto dei diritti fondamentali della persona detenuta e, pertanto, dare concretezza all'art. 27 della Costituzione italiana che recita: «La responsabilità penale è personale. L'imputato non è considerato colpevole sino alla condanna definitiva. *Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato.* Non è ammessa la pena di morte».

Questo obiettivo è legato a quanto il sistema di funzionamento dell'Amministrazione penitenziaria possa riuscire a sintonizzarsi con la mentalità e le motivazioni degli operatori, a dare loro il senso degli ordinamenti che sono chiamati ad applicare e il modo di renderli parte attiva nelle strategie di trasformazione.

È importante verificare la rispondenza del sistema di formazione del personale al progetto di costruzione di modelli professionali adeguati a

coniugare l'efficienza del servizio con il rispetto dei diritti fondamentali della persona detenuta.

Un'azione attenta, quindi, deve essere posta a predisporre dei limiti al potere punitivo senza dimenticare gli obiettivi principi dell'azione educativa in termini di reinserimento sociale. Questo è il peso che grava sull'istituzione penitenziaria e sui suoi operatori. Nel corso dell'anno 2015, abbiamo deciso di proporre al personale sia del comparto ministeri, sia del comparto sicurezza (polizia penitenziaria), che opera presso la Casa Circondariale di Prato, un percorso formativo intitolato *Conoscenza del detenuto e nuove strategie di intervento*.

Il titolo del percorso di formazione è stato accuratamente pensato per dar voce e contenuto agli elementi che possono costituire dei validi e necessari strumenti a chi opera quotidianamente a contatto con la persona detenuta, al fine di riconoscerne, capire, accogliere, i bisogni da essa manifestati.

Tra i moduli svolti nel 2015 presso la Casa Circondariale di Prato, meritano di essere menzionati alcuni che testimoniano con più efficacia i nuovi intendimenti di cui si è diffusamente parlato.

- *Operatività dei Ruoli (prevenzione rischio evasioni-gestione eventi critici)*: l'obiettivo di questo modulo è di attivare una serie di competenze in considerazione di una nuova realtà operativa. Con l'apertura dei detenuti per parecchie ore del giorno, i rischi di evasione si rilevano molto più probabili che in precedenza. La vita comunitaria, il rapporto continuo tra detenuti di diverse etnie possono scatenare eventi critici con maggiore frequenza. Ecco perché il personale dovrà essere più preparato ad affrontare tutto ciò, ed ancora di più dovrà essere preparato a gestire molte delle conflittualità che in tempi passati poteva 'monitorare' sorvegliando il detenuto all'interno della cella.
- *Aspetti conoscitivi del detenuto tossicodipendente e individuazione delle nuove sostanze psico-attive*: la maggioranza dei detenuti in Italia, come tutti sappiamo, è formata da soggetti stranieri e da tossicodipendenti. La conoscenza del profilo del detenuto tossicodipendente, ad esempio, attraverso il contributo del medico tossicologo, dello psicologo del Servizio per le Tossicodipendenze, di esperti della Polizia Scientifica di Firenze e del Nucleo investigativo dei Carabinieri di Prato, potrà dotare l'operatore di strumenti adeguati a individuare atteggiamenti che in molti casi possono essere lesivi per se stesso e per gli altri. Capire la composizione, la forma delle nuove sostanze stupefacenti, le tecniche di rinvenimento e reperimento sulla scena del crimine consente inoltre di individuare eventuali loro introduzioni all'interno dell'Istituto. Gli spazi aperti e la maggiore circolarità di persone possono infatti facilitare alcuni comportamenti, da parte di questa tipologia di detenuti, da verificare costantemente.

- *La conoscenza culturale del detenuto straniero*: all'interno di un Istituto penitenziario, una figura indispensabile tra tutti i volontari è senza dubbio il 'mediatore culturale'. Egli riveste un'importanza fondamentale non soltanto per la comprensione della lingua, ma soprattutto per dirimere alcune conflittualità tra le diverse etnie. La sua presenza infatti è un supporto essenziale per carpire alcuni segnali non visibili 'ad occhio nudo' da parte degli operatori. Ad esempio, in lingua albanese muovere la testa in segno di 'no' significa 'sì'. Acquisire la consapevolezza di avere di fronte non soltanto il detenuto ma il detenuto straniero, non è facile da parte di tutti. Il retaggio di vecchi stereotipi che identificano lo straniero quale minaccia per tutte le persone che ne vengono a contatto prosegue anche all'interno delle sezioni detentive.

Strutturare quindi un corso di formazione prevedendo tra i docenti proprio i mediatori culturali acquisisce una importanza decisiva nell'ambito di tutta una nuova didattica informativa-formativa.

La Direzione dell'Istituto di Prato, in collaborazione con il Comandante dei Vigili Urbani del Comune di Montale, ha organizzato alcuni incontri che proseguiranno nel corso dell'anno 2016, improntati su argomenti di Polizia Stradale e rivolti, principalmente, al personale di polizia penitenziaria del Nucleo Traduzioni e Piantonamenti. Il percorso di formazione ha previsto anche docenze circa la prevenzione e rischio evasione attraverso il coinvolgimento attivo dei partecipanti e l'utilizzo di simulate proposte da un esperto del ruolo della polizia penitenziaria in servizio a Firenze.

Inoltre la docenza della Presidente del Tribunale di Sorveglianza di Firenze incentrata sulla trattazione dell'Ordinamento Penitenziario e del Regolamento di Esecuzione è stata un momento di approfondimento e risoluzione di dubbi e incertezze. Ci sembrava necessario anche affrontare tematiche inerenti elementi di diritto costituzionale, con particolare riferimento alla pubblica amministrazione e ai reati contro di essa.

Saranno organizzati incontri con esperte psicologhe aventi per oggetto argomenti riguardanti le tecniche di comunicazione e la gestione dell'aggressività comunicativa nell'ambiente lavorativo, finalizzato al benessere del personale che quotidianamente è chiamato ad osservare il mandato istituzionale nel suo operato. Particolare risalto sarà dato alla terminologia di genere mediante un incontro con una ricercatrice che approfondirà la necessità di usare in ambito lavorativo, se previsto, un linguaggio sempre di più al femminile.

La formazione del personale di polizia penitenziaria e del comparto ministeri, nata quest'anno al carcere di Prato attraverso una strana 'alchimia' che si è creata con le Forze dell'Ordine del territorio, con gli esperti in varie tematiche, mediante una costante intesa con chi doveva predisporre le unità di personale destinatarie dell'iniziativa, è stata senza dubbio una sorta di 'miracolo'.

Sappiamo tutti quanto è difficile reperire fondi per tale attività; quindi, creare un percorso durato alcuni mesi ma soprattutto a costo zero, ha consentito agli operatori investiti del progetto di beneficiare di alcune soddisfazioni professionali oltre che personali.

Si ritiene che la formazione, in particolare del personale di polizia penitenziaria, possa essere un'occasione di confronto sia con le istituzioni esterne, sia con i colleghi che svolgono la stessa professione, in un momento quindi di verifica dei risultati raggiunti oltre che della misurazione di quelle che sono le capacità di affrontare le criticità che una struttura complessa ed articolata come quella di un Istituto penitenziario incontra quotidianamente.

Il titolo del progetto formativo non è un caso ma è frutto di una riflessione scaturita univocamente pensando: «Siamo convinti di conoscere la persona detenuta e capire i suoi bisogni nell'accezione più pura riferita ad un soggetto privato della sua libertà»? «Siamo certi che quando un detenuto manifesta una necessità, una richiesta di intraprendere un percorso utile al suo futuro inserimento nella società, sappiamo riconoscere e proporre l'offerta formativa più adeguata ai suoi bisogni?»

Molto spesso la stanchezza di svolgere un ruolo così difficile quale il poliziotto penitenziario fa vivere il proprio lavoro in modo superficiale ed apatico, per questo motivo la capacità di conoscere la persona detenuta e predisporre con gli altri operatori delle linee di intervento quanto più possibili utili al suo recupero, con il passare degli anni, diventa sempre di più un obiettivo 'ambizioso'.

Ecco perché la possibilità di poter 'staccare la spina' e 'uscire fuori' dai cancelli di una sezione detentiva può essere un'occasione per sentirsi compresi e aiutati nel difficile compito. L'amministrazione si accorge di te, non ti abbandona nel tuo complicato e tortuoso cammino ma ti offre un'occasione di crescita oltre che professionale, anche personale.

L'opportunità di formarsi diventa la strada percorribile per conoscere meglio la persona detenuta e 'vivere' il proprio lavoro non soltanto come l'unico mezzo che ti permette di sostenerti economicamente ma anche con il privilegio di intraprendere uno dei pochi mestieri che offre una conoscenza dell'uomo straordinaria.

Nei test di gradimento che abbiamo distribuito al termine di ogni modulo, la frase ricorrente è sempre stata: «troppo poco», «da ripetere», «interessante, mi ha molto aiutato».

Questo significa che quand'anche minima la formazione avuta, il solo fatto di sentirsi stimolati dall'Amministrazione di appartenenza può senza dubbio avere ricadute positive anche sulla popolazione detenuta.

Ad esempio, nell'anno 2015, su sollecitazione del Dipartimento dell'Amministrazione penitenziaria, il Provveditorato di Firenze ha invitato tutte le direzioni a predisporre una serie di interventi a favore della genitorialità in carcere, ovvero su come continuare ad essere padre e madre anche in questo luogo.

Il carcere di Prato ha promosso una serie di *laboratori didattici* destinati ai genitori e ai bambini, oltre ad aver attivato incontri tenuti da esperti utili a conoscere i bisogni dei detenuti per rafforzare, quanto più possibile, la loro capacità genitoriale e per meglio affrontare l'impatto con i figli all'interno di un Istituto penitenziario.

L'attenzione verso questo tema è quanto mai forte in questo periodo; la stessa Garante dei diritti dell'infanzia della Regione Toscana ha promosso una ricerca sulla genitorialità in carcere, in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti di Firenze che sarà oggetto di prossima pubblicazione. Questo potrebbe essere uno degli argomenti da trattare per la formazione al personale di polizia penitenziaria per renderlo così parte attiva delle esigenze e dei bisogni del detenuto padre.

La formazione può diventare, per tali motivi, l'ordito di una professione unica, lo strumento essenziale per lavorare con una adeguata capacità di conoscere-recepire o almeno in parte percepire i bisogni della persona ristretta.

1. Struttura e caratteristiche della Casa Circondariale di Prato

Nelle Tabelle 1-3 e nella Figura 1 si riportano alcuni dati della Casa Circondariale di Prato.

PRAP della TOSCANA – Firenze

ISTITUTO: CASA CIRCONDARIALE DI PRATO
Struttura a blocchi – Apertura: Anno 1986
Tipo: Casa Circondariale con Sezione di Reclusione



Direzione C.C. Prato

Tabella 1 – Capienza dei detenuti (Casa Circondariale di Prato).

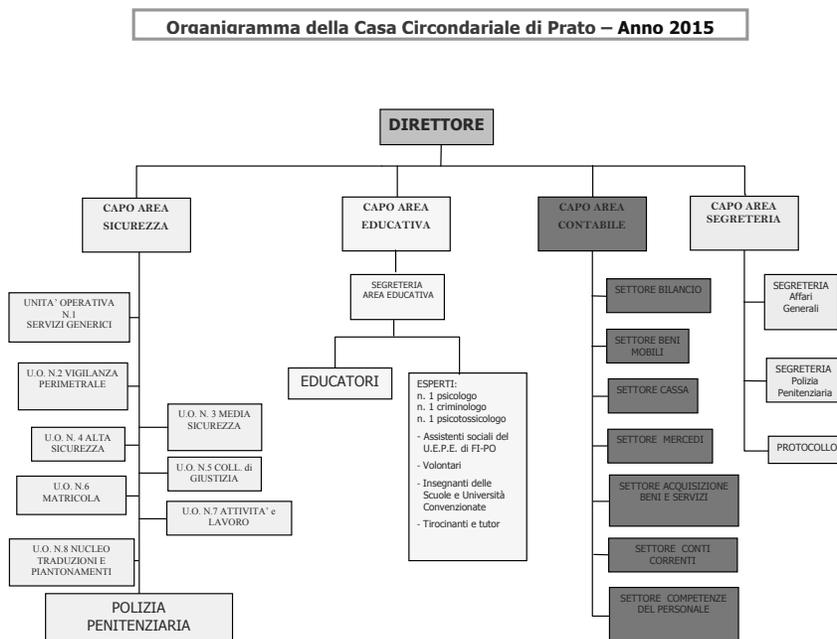
Regolamentare			Effettiva al 31 dicembre 2015		
Donne	Uomini	Tot.	Donne	Uomini	Tot.
0	613	613	0	628	628

Tabella 2 – Organico di polizia penitenziaria (Casa Circondariale di Prato).

Organico amministrato al 31 dicembre 2015			Personale effettivo al 31 dicembre 2015		
Donne	Uomini	Tot.	Donne	Uomini	Tot.
9	307	316*	9	262	271

* Il numero comprende unità amministrato da Prato ma distaccate presso altro Istituto.

Figura 1 – Organigramma (Casa Circondariale di Prato).



N.B. Nell’Organigramma non si è inserito il Servizio Sanitario con il suo organico di personale e le sue articolazioni organizzative in quanto, a seguito del D.P.C.M. 1.04.2008, l’area sanitaria penitenziaria è passata dal D.A.P. al S.S.N.

Tabella 3 – Circuiti penitenziari: Reparti e Sezioni dell’Istituto.

REPARTI/SEZIONI	
Reparti	Media Sicurezza
	Alta Sicurezza
	Collaboratori
	Semilibertà
Sezioni speciali	Isolamento – Protetta – Polo Universitario

Bibliografia

- Anastasia S., Corleone F., Zevi L. (2011) (a cura di), *Il corpo e lo spazio della pena. Architettura, urbanistica e politiche penitenziarie*, Ediesse, Roma.
- Anastasia S., Palma M. (2001) (a cura di), *La bilancia e la misura. Giustizia, sicurezza, riforme*, FrancoAngeli, Milano.
- Avallone F., Paplomatas A. (2005), *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bandini T., Gatti U., Marugo M.I., Verde A. (1991), *Criminologia. Il contributo della ricerca alla conoscenza del crimine e della reazione sociale*, Giuffrè, Milano.
- Beccaria C. (1971), *Dei delitti e delle pene* (ed. orig. 1764), in Romagnoli S. (a cura di), *Cesare Beccaria – Opere*, Sansoni, Firenze.
- Canepa M., Merlo S. (2004), *Manuale di Diritto Penitenziario. Le norme, gli organi, le modalità dell'esecuzione delle sanzioni penali*, Giuffrè, Milano.
- Concato G., Rigiore S. (2005) (a cura di), *Per non morire di carcere. Esperienze di aiuto nelle prigioni italiane tra psicologia e lavoro di rete*, FrancoAngeli, Milano.
- Costituzione della Repubblica Italiana (1948), <<http://www.quirinale.it/qrnw/statico/costituzione/pdf/Costituzione.pdf>> (12/2015).
- Consiglio d'Europa, Comitato per la prevenzione della tortura (2003), *Il collasso delle carceri italiane: Sotto la lente degli ispettori europei*, a cura di Astarita L., Gonnella P., Marietti S., Sapere, Roma.
- De Leo G. (1987), *Atti di Psicologia della criminalità e della devianza*, Bulzoni, Roma.
- De Leo G., Patrizi P. (1995), *La formazione psicosociale per gli operatori della giustizia*, Giuffrè, Milano.
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 febbraio 1999, n. 82, *Regolamento di servizio del Corpo di polizia penitenziaria* – rif. Legge 395/1990, G.U. 1 aprile 1999, n. 76, Supplemento Ordinario.
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*, GU n. 195 del 22-8-2000 – Suppl. Ordinario n. 131.
- Demetrio D., Alberici A. (2004), *Istituzioni di educazione degli adulti*, Angelo Guerini e Associati, Milano.
- Di Gennaro G., Bonomo M., Breda R. (1987), *Ordinamento penitenziario e misure alternative alla detenzione. Commento alla legge 26 luglio 1975 n. 354 e successive modificazioni, con riferimento al regolamento di esecuzione e alla giurisprudenza della Corte di cassazione*, Giuffrè, Milano.
- Di Maria F., Lavanco G., Meli A. (2001), *Una ricerca su poliziotti e burnout*, FrancoAngeli, Milano.
- Foucault M. (1975), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (trad. it. 1976), Einaudi, Torino.
- Gallo E., Ruggiero V. (1989), *Il carcere immateriale*, Ed. Sonda, Milano.
- Gambetta D. (1989) (a cura di), *Le strategie della fiducia. Indagini sulla razionalità della cooperazione*, Einaudi, Torino.
- Goffman E. (1961), *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza* (trad. it. 1968 e 2003), Einaudi, Torino.

- Gozzini M. (1988), *Carcere perché carcere come. Italia 1975-1987*, Ed. Cultura della Pace, Firenze.
- ISSP-Istituto Superiore di Studi Penitenziari (2010), *Benessere organizzativo. Complessità ed emergenza. Ricerca-intervento sui dimi organizzativi negli istituti penitenziari italiani*, «Quaderni ISSP», 7, marzo, Roma, pp. 5-57.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, G.U. n. 212 del 9-8-1975 – Suppl. Ordinario, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975-07-26;354>> (12/2015).
- Legge 15 dicembre 1990, n. 395, *Ordinamento del Corpo di polizia penitenziaria*, Suppl. ordinario alla Gazz. Uff. n. 300, del 27 dicembre 1990, <[http://win.uglpoliziapenitenziaria.it/normative/legge%2015%20dicembre%201990,%20n\[1\].%20395.pdf](http://win.uglpoliziapenitenziaria.it/normative/legge%2015%20dicembre%201990,%20n[1].%20395.pdf)> (12/2015).
- Luhmann N. (2000), *La fiducia* (trad. it. 2002), il Mulino, Bologna.
- Marchi C.M. (2010), *Il Carcere. Norma e pedagogia in un vissuto sul campo*, One Group Edizioni, L'Aquila.
- Margara A. (1997), *Le parole, le cose e le pietose bugie*, in *Il vaso di Pandora*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, pp. 155-178.
- Margara A. (2002) *Quale Giustizia? Repetita non iuvant: ancora sulla pena e sul carcere*, in *Questione giustizia*, FrancoAngeli, Milano.
- Margara A. (2004), *Ripensare l'ordinamento penitenziario*, «La città nuova», ottava serie, 8-9-10, Polistampa, Firenze, pp. 29-57.
- Margara A. (2008), *Introduzione*, in Migliori S., *Conoscere il carcere. Storia, tendenze, esperienza locali e strategie formative*, ETS, Pisa.
- Margara A. (2011), *Il sovraffollamento degli istituti penitenziari*, in Anastasia S., Corleone F., Zevi L. (a cura di), *Il corpo e lo spazio della pena. Architettura, urbanistica e politiche penitenziarie*, Ediesse, Roma.
- Maslach C., Leiter M.P. (2000), *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Erickson, Trento.
- Mazza L., Montansara G. (1992), *La polizia penitenziaria*, Giappichelli, Torino.
- Migliori S. (2004), *Lo studio e la pena. L'Università di Firenze nel carcere di Prato: rapporto triennale 2000-2003*, Firenze University Press, Firenze.
- Migliori S. (2007), *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma.
- Migliori S. (2008), *Conoscere il carcere. Storia, tendenze, esperienza locali e strategie formative*, ETS, Pisa.
- Ministero della Giustizia-Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (1990), Circolare 3 luglio, n. 3291/5741-*Interpretazione e applicazione della legge n. 663 del 1986*.
- Ministero della Giustizia-Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (2003), Circolare 9 ottobre n. 3593/6043-*Le aree educative negli istituti*.
- Ministero della Giustizia-Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (2008), Circolare 23 aprile 2008, n. 0142239-2008-*Contrastare il disagio lavorativo del personale di Polizia Penitenziaria e stimolare la professionalità tramite condivisione, ascolto e solidarietà: linee di intervento*.
- Ministero della Giustizia-Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (2009), Circolare 6 febbraio 2009, n. 004927-2009-*Benessere organizzativo*

e misure di contrasto del disagio lavorativo del personale dell'Amministrazione Penitenziaria.

Ministero della Giustizia–Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (2011), Circolare 24 novembre 2011, n. 445330–*Modalità di esecuzione della pena. Un nuovo modello di trattamento che comprenda sicurezza, accoglienza e rieducazione.*

Ministero della Giustizia–Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (2012), Circolare 28 maggio 2012, n. 206745–*Realizzazione circuito regionale ex art. 115 d.p.r. 30 giugno 2000 n. 230: linee programmatiche*, <http://www.diritto24.ilsole24ore.com/content/dam/law24/avvoca_affari/Circ_Giustizia_28_05_2012.pdf> (12/2015).

Ministero della Giustizia–Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (2013), Circolare 18 luglio 2013–*Realizzazione circuito regionale ex art. 115 d.p.r. 30 giugno 2000 n. 230: linee guida sulla sorveglianza dinamica*, <https://www.giustizia.it/giustizia/prot/it/mg_1_8_1.wp?facetNode_1=0_2&facetNode_2=0_2_15&previousPage=mg_1_8&contentId=SDC940341> (12/2015).

Ministero della Giustizia–Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, Ufficio Stampa e Relazioni esterne (2010) (a cura di), *Polizia Penitenziaria. La Storia i Simboli i Valori.*

Orsenigo A. (2005), *Formazione risorsa critica nella nostra società*, «Spunti. Semestrale per la ricerca e l'azione nelle organizzazioni», VI (8), ottobre.

Pavarini M. (1997), *L'esperienza italiana di riformismo penitenziario*, in *Il vaso di Pandora*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, pp. 137–153.

Pavarini M. (2001), *Dalla pena perduta alla pena ritrovata? Riflessioni su una "Recherche"*, «Rassegna Penitenziaria e criminologia», Nuova serie, V, pp. 113–141.

Pavarini M. (2003), *Misure alternative alla detenzione dal 1986 ad oggi. Risultati ed incongruenze del sistema sanzionatorio nell'attuale contesto normativo*, «Rassegna Penitenziaria e criminologia», Nuova serie, VII, agosto, pp. 207–225.

Pavarini M. (2005), *L'irrisolta ambiguità del punire*, «Dignitas. Percorsi di carcere e di giustizia», VIII (11), novembre, pp. 6–15.

Ricci A., Salierno G. (1971), *Il carcere in Italia*, Einaudi, Torino.

Sofsky W. (2005), *Rischio e sicurezza* (trad. it. 2005), Einaudi, Torino.

Sitografia di riferimento¹

<<http://www.giustizia.it>>

<<http://www.leduecitta.com>>

<<http://www.lisiap.it>>

<http://www.polizia_penitenziaria.it>

<<http://www.ristretti.it>>

<<http://www.sappe.it>>

¹ Consultazione al 12/2015.

CAPITOLO 17

LA COSTRUZIONE DI PERCORSI FORMATIVI NELLA CASA CIRCONDARIALE DI PISA

Liberata Di Lorenzo

Quando si parla della promozione di attività trattamentali in carcere, si paragona spesso l'Istituto penitenziario ad un *enorme scatola vuota* all'interno della quale gli operatori deputati provano ad introdurre le iniziative più svariate, dai corsi scolastici in senso stretto alle attività ricreative, culturali e sportive. La rilevazione dei bisogni, così come vengono espressi dai detenuti, è senz'altro un primo step da cui partire per la strutturazione di percorsi formativi.

Tuttavia la perdurante carenza di risorse umane ed economiche, la difficoltà nel reperire finanziamenti ad hoc a favore di iniziative che in un dato momento storico potrebbero risultare più efficaci di altre, costringono talvolta a prediligere quei progetti che vengono offerti gratuitamente o comunque a costi ridotti. Ciò non toglie che a monte ci sia sempre un'attenta valutazione della *bontà* delle proposte trattamentali, di quanto queste possano effettivamente rappresentare per i detenuti un'opportunità di crescita e di come si possano inserire in maniera armonica nel cosiddetto 'Progetto di Istituto'.

Se questo è uno dei nodi da sciogliere nella costruzione di percorsi formativi, un altro aspetto non meno problematico è quello che si associa alla definizione del detenuto come 'utente suo malgrado': dalla privazione della libertà personale non discende certo, come corollario, il bisogno di formazione e di istruzione, il bisogno di impegnare proficuamente il 'tempo detentivo'.

È di tutta evidenza che la priorità per il detenuto è, e rimane, quella di riconquistarsi il più velocemente possibile la *libertà*. Tale esigenza permea di sé la quotidianità carceraria soprattutto nella fase processuale, quando cioè non è stata ancora comminata una pena, ed appare ancora percorribile l'ipotesi di una scarcerazione a breve termine.

La definitività di una condanna, invece, costringe spesso in misura maggiore la persona ristretta a confrontarsi con l'esistente, con l'idea di dover rimanere per un certo tempo in carcere e quindi con la possibilità di condividere con gli operatori del trattamento un progetto di formazione culturale o professionale.

Si tratta dunque di bisogni indotti che vengono veicolati dagli operatori penitenziari deputati al trattamento, attraverso uno o più colloqui

conoscitivi che, qualora risultino efficaci, gettano le basi di un patto formativo. Tale patto, seppure non codificato, viene comunque delineato e periodicamente richiamato durante i colloqui di osservazione e le verifiche fatte insieme ai docenti che curano direttamente le attività trattamentali. Questi percorsi appaiono il più delle volte accidentati, costellati di battute d'arresto, ripensamenti e regressioni.

Il contesto detentivo infatti non favorisce certo l'applicazione e lo studio: compagni di cella poco sensibili che tengono la TV accesa per tutto il giorno ad un volume eccessivo, spazi angusti in cui studiare, orari di lavoro che spesso si sovrappongono con la frequenza ai corsi sono elementi che in qualche modo contrastano con la continuità di un percorso formativo. A ciò si aggiungono i fattori esterni come la lontananza dagli affetti familiari, la rottura di una relazione sentimentale, l'astinenza sessuale, le difficoltà economiche e di sostentamento, situazioni che possono a loro volta condizionare negativamente il rendimento e il grado di applicazione.

La *motivazione* è il fulcro intorno al quale tutti gli operatori devono concentrare i propri sforzi perché troppo facilmente lo studio e la frequenza scolastica sono posposti ad ogni altra esigenza o interesse, dalla partita di calcetto, all'assunzione della terapia, alla lettera ricevuta, alla telefonata non effettuata.

1. La popolazione detenuta della Casa Circondariale di Pisa

Prima di entrare nel merito dei percorsi formativi, attivati all'interno dell'Istituto di Pisa, appare utile aprire una finestra sul *target* dell'utenza di cui si parla. Quale 'fisionomia' ha in termini sociali, culturali, di provenienza geografica, il detenuto cui ci si rivolge nella routine trattamentale?

La popolazione detenuta del territorio pisano è rappresentata per il 53% da detenuti stranieri. Di questi una gran parte è costituita da tunisini e marocchini, seguiti da albanesi, rumeni, slavi, senegalesi.

Il 27% dei detenuti presenti ha un'età compresa tra i 27 e i 31 anni, un altro 22% un'età compresa fra i 33 e i 38 anni: il che vuol dire dunque che circa la metà della popolazione detenuta pisana ha meno di 40 anni.

Un altro dato rilevante è che il 9% dei ristretti ha *meno di 25 anni*. A tal proposito non è superfluo ricordare che l'Ordinamento Penitenziario, all'art. 14, così recita: «[...] È assicurata la separazione dei giovani al disotto dei venticinque anni dagli adulti»; e all'art. 19: «Particolare cura è dedicata alla formazione culturale e professionale dei detenuti di età inferiore ai venticinque anni». A prescindere dalla professionalità e dal buon senso degli operatori penitenziari che provvedono a collocare le persone in camera detentiva, con la cautela che il caso richiede, il dato di fatto è che la suddetta separazione non può essere assicurata, se non

per ragioni di vero e proprio sovraffollamento che oggi appaiono quasi superate, quanto meno per carenza di spazi adeguati e sufficientemente differenziati. In questi ultimi anni si è cercato di prevedere almeno un percorso diversificato per questa fascia di detenuti attingendo però solo dalle forze del volontariato: una psicologa volontaria ad esempio ha tenuto un gruppo di auto aiuto insieme ad un funzionario educatore con incontri settimanali che vertevano su argomenti trasversali e di maggiore condivisione possibile.

Per quanto attiene i detenuti stranieri, si tratta perlopiù di soggetti giovani, con un basso grado di istruzione conseguito nel territorio di provenienza – spesso non hanno frequentato nemmeno la scuola dell’obbligo –, soggetti che in molti casi lasciano moglie e figli piccoli in *stand by* nel paese di origine. Prima del loro ingresso in carcere molte di queste persone hanno vissuto in Italia in una situazione di forte precarietà, dormendo in edifici abbandonati o, nel migliore dei casi, fruendo dell’ospitalità di amici e parenti. Privi di permesso di soggiorno, se hanno lavorato, hanno svolto lavori precari nell’edilizia o nel settore agricolo, in una condizione di scarsa tutela e scarsa remunerazione. Tale situazione di emarginazione e degrado costituisce spesso terreno fertile per l’approccio a sostanze stupefacenti e/o alcoliche. Non è infrequente, infatti, la condizione del detenuto straniero che comincia ad assumere droghe o ad abusare di alcol, dopo l’arrivo in Italia, o che, in concomitanza dell’arrivo nel nostro paese, passa dall’uso saltuario di droghe ‘leggere’ all’uso sistematico di droghe ‘pesanti’.

Queste persone dunque attraversano un processo di destrutturazione a vari livelli, familiare, affettivo, sociale, culturale, che culmina la propria *escalation* nell’arresto e nella conseguente carcerazione. Il loro percorso detentivo, inoltre, s’incrocia spesso con ulteriori percorsi di emarginazione e di espressione del disagio che trovano la loro maggiore visibilità nel forte uso di psicofarmaci, nei frequenti episodi di carattere disciplinare, nei gesti auto lesivi, nei tentativi veri o strumentali di suicidio.

Se quella descritta è la condizione di molti dei detenuti stranieri, lo status dei detenuti italiani non è spesso migliore. Anche tra i nostri concittadini si registrano frequentemente situazioni di forte solitudine affettiva, di precoce abbandono scolastico, di prolungato abuso di sostanze stupefacenti e/o alcoliche, di precarietà abitativa, d’indisponibilità dei familiari a riaccogliere nel proprio nucleo i congiunti detenuti, una volta che questi abbiano espiato la pena o in occasione di misure alternative alla detenzione.

La presenza complessiva di detenuti ufficialmente riconosciuti come tossico-alcol dipendenti (ossia formalmente registrati ad un Ser.T. in quanto tali) è pari a circa un terzo dei presenti. Si tratta tuttavia di un dato sottostimato perché molti detenuti all’atto dell’arresto non dichiarano l’uso di sostanze stupefacenti, non vengono presi in carico dal Ser-

vizio e non rientrano pertanto nel novero degli assuntori di sostanze.

La proposta formativa dunque deve fare i conti con questo tipo di utenza e, laddove viene espressa una domanda di formazione e di istruzione, l'offerta che ne consegue, pur nella modestia delle risorse a disposizione, viene declinata in modo variegato e secondo diversi gradi di complessità.

2. *L'offerta formativa disponibile nella Casa Circondariale di Pisa*

La forte presenza di detenuti stranieri, intanto, ha imposto una modulazione dei corsi scolastici, nel senso che si è reso necessario intensificare i corsi di lingua italiana articolati secondo livelli di difficoltà crescente. A questi si aggiunge un corso per il conseguimento della licenza media inferiore.

Oltre ai *corsi promossi in collaborazione con il locale CPIA*¹, è attivo in sede da diversi anni un *corso scolastico di scuola superiore per OGA*², che funziona grazie all'impegno di docenti volontari, molti di loro in pensione, che con la loro opera di affiancamento didattico consentono ai detenuti partecipanti di sostenere, a fine anno scolastico, l'esame di idoneità in qualità di privatisti. Si sta lavorando però per attivare un corso istituzionale di scuola alberghiera.

Per tutti i *corsi scolastici* si rende necessario un monitoraggio continuo delle presenze e delle assenze, un'opera di sollecitazione degli assenti ingiustificati, una notevole elasticità rispetto ai nuovi inserimenti e al ripescaggio di coloro che, inizialmente cancellati da un determinato corso per mancata frequenza, chiedono poi di essere riammessi perché si impegnano a riprendere il percorso di studi. È solo grazie a questa flessibilità che a fine anno scolastico si tirano le somme con risultati spesso solo di poco soddisfacenti. Ad esempio, nell'anno scolastico 2014-2015 si sono registrati solo due soggetti che hanno conseguito la licenza media benché all'inizio dell'anno si fossero avuti almeno una decina di iscritti a quel corso. Tra le concause, oltre a quelle citate, c'è anche l'elevato *turn over* tipico di una Casa Circondariale, che fa sì che i tempi di permanenza siano comunque mediamente brevi e tali spesso da non consentire nemmeno la conclusione di un anno scolastico.

Per il medesimo motivo anche i *corsi di formazione* devono essere 'pensati' per piccoli moduli, per un massimo di 200-300 ore di formazione, in modo da garantire a tutti i partecipanti il completamento della frequenza ed il conseguimento del relativo attestato. Se da un lato ciò consente di raggiungere l'obiettivo di una formazione minima, dall'altro esclude la

¹ Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti.

² Operatore di Gestione Aziendale.

possibilità di offrire una professionalizzazione più elevata che si consegue solo con diverse centinaia di ore di lezione. L'esigenza di compattare le ore di lezione fa prediligere altresì la *formazione on the job* che, nell'unire la teoria alla pratica ha consentito, ad esempio, di ristrutturare alcuni spazi detentivi destinandoli ad usi più proficui.

All'interno dell'Istituto pisano anche l'*istruzione universitaria* ha, da diversi anni, un suo spazio di realizzazione: una sezione del cosiddetto Reparto Penale è riservata al Polo universitario "Renzo Corticelli", in memoria di un docente volontario che credette fermamente in questa iniziativa e che dedicò gli ultimi anni della sua vita anche alla costruzione di una rete di rapporti e collaborazioni e alla mobilitazione di risorse di cui ancora oggi si raccolgono i frutti. All'interno di tale sezione c'è un docente dell'Università di Pisa, delegato dal Rettore per il polo universitario penitenziario, che settimanalmente si reca in sede a far visita agli studenti e a monitorare le loro esigenze di studio e lo stato di avanzamento. I detenuti iscritti ai vari corsi di laurea si giovano del sostegno didattico di un tutor che fa da ponte con l'Università per quanto riguarda i programmi di studio, la fornitura di testi, l'erogazione di lezioni individuali, la calendarizzazione degli esami e quant'altro. La maggior parte di loro è collocata in cella singola, gode all'interno della sezione di spazi comuni in cui studiare e ha modo di incontrare i docenti e tenere gli esami all'interno della medesima sezione. Questi detenuti hanno inoltre la possibilità di tenere un computer in cella, sia pure con tutte le limitazioni del caso. Paragonata alla condizione media di detenzione, quella appena descritta è senza dubbio una situazione di *privilegio* che si associa allo status di studente universitario.

Per quanto riguarda la formazione digitale all'interno del carcere, si può dire che se nell'ambito scolastico della società libera il *digital divide*, il divario cioè tra chi ha accesso effettivo alle nuove tecnologie dell'informazione e chi ne è escluso, risulta, ancora oggi, robusto, tale divario appare incommensurabile se si confrontano la comunità esterna e quella detentiva.

L'accesso a internet, ormai imprescindibile dalla quotidianità, dalla cultura e dall'approccio all'informazione da parte di tutti noi, è tuttavia per i detenuti ancora lontano e di difficile attuazione.

2.1 La formazione a distanza

Un timido, apprezzabile accostamento alla rete si concretizza da qualche anno a questa parte con i corsi in modalità FAD³, grazie al progetto

³ Formazione a Distanza.

regionale e-learning denominato TRIO⁴ (cfr. Cap. 13): i detenuti scelgono nell'ambito di un'offerta formativa fatta di circa 1800 corsi – che vanno dalla confezione di pacchi regalo ai corsi di cucina, di edilizia, di lingua straniera ecc.; formalizzano l'iscrizione e qualora superino con successo il test finale previsto a conclusione di ogni modulo formativo possono richiedere il relativo attestato.

Nel solo mese di novembre 2015 si sono registrate 109 iscrizioni a nuovi corsi e ben 230 detenuti si sono avvicinati sulle 10 postazioni informatiche allestite all'interno dell'aula TRIO (aperta per 4 ore e 30 minuti al giorno dal lunedì al venerdì).

All'interno del Polo di teleformazione vi è anche la possibilità di conseguire il certificato ECDL⁵, la patente europea per l'uso del computer.

Il Polo di Pisa è uno dei tre poli esistenti in tutta la Toscana; in particolare ciascun Polo è dotato di:

- 10 postazioni utente, configurate per rispondere alle limitazioni operative richieste dalla normativa penitenziaria ed una postazione completa uso 'muletto' da utilizzare in caso di guasto alle postazioni operative;
- una postazione per il tutor, separata fisicamente e logisticamente dalle altre, con accesso libero alle risorse di rete e dotata di stampante e gruppo di continuità;
- dotazione di accessori (masterizzatore esterno, chiavetta USB ecc.) ad uso esclusivo del tutor per aggiornamenti e piccoli interventi di ripristino software;
- apparati di rete specificamente configurati per consentire la fruizione dei servizi TRIO pur con le limitazioni di accesso ad internet richieste dall'Amministrazione penitenziaria per i detenuti.

La postazione del tutor e quelle dei detenuti sono state separate in due differenti sottoreti al fine di poterne facilmente gestire in modo separato e indipendente le policy. Solo la postazione del tutor è autorizzata alla navigazione su altri siti per permettere le operazioni precluse alle macchine utilizzate dai detenuti.

Esiste un piano di collaudo per la sicurezza prevista dalla normativa vigente; periodicamente vengono verificate le attività e pubblicati gli esiti e comunicati all'ente Regione e alla Direzione dell'Istituto che comunque partecipa attraverso il proprio personale alle attività di verifica della sicurezza.

Fra l'altro proprio di recente si sta lavorando per far sì che le competenze nelle materie oggetto di studio vengano implementate attraverso la partecipazione a specifici corsi TRIO cui gli alunni studenti sono opportunamente indirizzati dai docenti.

⁴ <<http://www.progettotrio.it>> (12/2015).

⁵ European Computer Driving Licence.

È la tradizione che sposa l'innovazione, i metodi classici di insegnamento che con prudenza si aprono alle moderne tecnologie.

2.2 *La dimensione educativa del rapporto con il mondo esterno*

La spinta, sia pure timida e controversa, a favore della formazione digitale e dell'uso di strumentazione online non deve però far perdere di vista l'importanza del cosiddetto *fattore umano*. Non appare superfluo sottolineare anche in questa sede e a maggior ragione a proposito di carcere, come il processo conoscitivo e la produzione di cultura non possano prescindere da esso; la conoscenza e l'apprendimento si giovano non solo e non tanto di strumenti informatici quanto soprattutto di relazioni interpersonali attraverso le quali veicolare le informazioni. Emblematiche in tal senso alcune iniziative che consentono di fare apprezzare appieno il valore dei rapporti interpersonali ai fini della crescita delle persone ristrette: la collaborazione avviata dal 2010 con un liceo scientifico del territorio cittadino, e che recentemente si sta estendendo anche ad altri Istituti di scuola superiore, ha tra le finalità quella di promuovere la conoscenza diretta dell'istituzione penitenziaria, abbattere i pregiudizi e i luoghi comuni che troppo spesso gli adolescenti hanno nei confronti del carcere e dei detenuti, esercitare un'azione di prevenzione dei comportamenti a rischio, e di contrasto dell'uso di sostanze stupefacenti, creare forme di solidarietà giovanile, educare alla legalità.

Questo percorso prevede, in prima battuta, uno o più incontri a scuola, tra gli operatori penitenziari e gli studenti delle classi quarte al fine di illustrare a grandi linee come è organizzato un Istituto di Pena, quali sono le figure professionali che vi operano e i loro compiti. In un secondo momento, i medesimi ragazzi si recano in carcere ad incontrare un gruppo di detenuti che 'si raccontano' e che rispondono alle mille curiosità e domande degli studenti. Grazie a questa iniziativa, ogni anno circa 200-250 ragazzi e ragazze, molti di loro minorenni, accedono annualmente in Istituto per incontrare gruppi di detenuti/e, per ascoltare le loro storie, per conversare con loro di carcere, di reati, di privazioni, di tossicodipendenza, ma anche per condividere momenti 'più leggeri', come giocare insieme una partita di calcetto o di pallavolo. Anche i detenuti, in regime di permesso premio, si recano a loro volta a scuola ad incontrare gli studenti o a giocare lì una partita di calcetto. Si tratta di piccoli momenti di condivisione che tuttavia scatenano spesso nei detenuti che vi partecipano una sorta di tempesta emotiva: come se dovessero dare un esame, capita che alcuni di loro, che pure avevano aderito volentieri alla proposta di incontrare gli studenti, al momento dell'incontro si rifiutano di dire alcunché perché presi dall'ansia. È questa una forma di integrazione del carcere con la

comunità esterna, un'esperienza attraverso la quale i detenuti sentono il valore pedagogico della propria storia di vita. Al contempo i ragazzi si scrollano dei loro preconcetti e si accostano al carcere secondo un approccio più umano e reale.

Senza nulla togliere alla validità di questo 'scambio culturale', si potrebbe piuttosto pensare di potenziarlo con momenti di 'educazione digitale' rivolti a detenuti e studenti insieme. Pensiamo all'uso di tecnologie informatiche al fine di costruire un percorso culturale condiviso durante tutto l'anno scolastico (ad esempio: lezioni via skype con la partecipazione di studenti e detenuti, mantenimento di contatti attraverso la posta elettronica).

2.3 *Le attività laboratoriali e corsuali*

Un'altra iniziativa in cui il fattore umano rappresenta la base imprescindibile per la costruzione di un percorso formativo è il *laboratorio di scrittura creativa*. In tal senso, infatti, si registrano, ad esempio, ottimi risultati in termini di partecipazione, di crescita culturale e di produzione di scritti di qualità all'interno dei due laboratori di scrittura esistenti, cui sempre più detenuti e detenute aderiscono sotto il coordinamento di giornalisti, scrittori, esponenti di case editrici e de 'La Casa della Donna'. È chiaro che, anche in quest'ambito, il supporto di computer e di strumenti informatici risulta necessario, al fine di favorire la produzione di racconti, poesie, riflessioni, non più essenziale però di quanto lo siano persone di provata esperienza e sensibilità, disposte a mettersi in gioco insieme ai/alle detenuti/e e in grado di catalizzare l'attenzione verso la scrittura e conseguentemente verso la lettura.

Un differente tipo di laboratorio che in questi anni sta segnando il *solco* nell'Istituto pisano è il *laboratorio teatrale*: è indubbio che anche qui le dinamiche relazionali, sia individuali che di gruppo, giochino un ruolo fondamentale nel processo di cambiamento della persona detenuta. L'attività teatrale, forse più di altre proposte culturali, stimola il detenuto a mettersi in gioco, a spogliarsi del proprio *habitus* mentale, per reinventarsi, per ricoprire nuovi ruoli, per interagire nel gruppo secondo dinamiche diverse da quelle a cui era abituato. La docente/regista, della cui collaborazione ci si avvale, veicola nei singoli, messaggi di valorizzazione del sé, della propria storia di vita, della cultura di provenienza, sia pure deviante. Ma agisce anche attraverso il 'gruppo' nella misura in cui induce i partecipanti a condividere situazioni, emozioni, impegni, a solidarizzare e sostenere i soggetti più deboli all'interno del gruppo stesso. Svolge una funzione psicoterapica e socioterapica quanto più insegna alle persone che vi partecipano il rispetto e la cura di sé e dell'altro, la tolleranza, l'accettazione della diversità. È così che il laboratorio teatrale è diventato in questi anni un luogo in cui si abbattano le barriere

architettoniche di tipo etnico, culturale e delinquenziale, foriero di un messaggio di uguaglianza sia pure nella salvaguardia della diversità. Per alcuni l'attività teatrale arriva a svolgere una funzione catartica di azzeramento del male agito e subito, di *ripartenza* della propria storia di vita. Relativamente al laboratorio teatrale realizzato a Pisa in anni recenti, si è avuto modo di verificare (qualora ce ne fosse stato bisogno!) come tale esperienza risulti ancor più significativa ed efficace quando coinvolge anche gli operatori penitenziari in un ruolo attivo di condivisione del percorso e dei risultati, sia pure su piani diversi. La realizzazione presso il più importante teatro della città, di uno spettacolo teatrale cui ha partecipato anche un congruo numero di detenuti in regime di lavoro all'esterno (ex art. 21 l. 354/1975), con il coordinamento degli operatori penitenziari, ha procurato, a tutti i partecipanti, una sana e benefica *ubriacatura* collettiva che ha richiesto giorni e settimane prima di essere smaltita del tutto. Nello stesso tempo ha rappresentato anche la molla per lavorare alla costruzione di nuovi percorsi trattamentali.

Un ulteriore percorso formativo, qualitativamente alto, si è registrato a Pisa con i *corsi di pet therapy*: qui ad esempio la relazione terapeutica con l'animale ha dato ottimi risultati nell'approcciare il disagio psichico e/o da dipendenza da sostanze.

Una sottolineatura a parte meritano le *donne detenute* che, nella variegata popolazione detentiva dell'Istituto pisano, rappresentano circa il 10% dei presenti, cifra percentualmente quasi doppia rispetto alla popolazione femminile nazionale. Il dato numerico si traduce troppo spesso nell'esclusione delle detenute da molte, forse troppe, opportunità trattamentali, dai corsi scolastici istituzionali al Progetto TRIO, al laboratorio di teatro, a molto altro ancora.

Tra loro è significativa la presenza di donne di origine *rom* o *sinti*, analfabete nel paese di origine, e di straniere con un modesto grado di istruzione che necessitano di *corsi di lingua italiana* nonché di *percorsi culturali più complessi* alla stessa stregua dei detenuti uomini. L'esiguità numerica tuttavia non consente, per carenza di risorse economiche, di avviare anche per loro, corsi scolastici istituzionali. A ciò si cerca di ovviare, oltre che con il contributo degli Enti Locali (quando c'è!), con il volontariato. Grazie ai docenti volontari, infatti, si riescono a garantire percorsi scolastici individualizzati che altrimenti non avrebbero spazi di realizzazione.

Associazioni di volontariato declinate al 'femminile', grazie alla proficua collaborazione con la direzione e l'Area pedagogica, hanno conquistato nel tempo uno spazio significativo nel Reparto in argomento riuscendo, nonostante i piccoli numeri, a garantire attività permanenti, dal laboratorio di scrittura creativa a quello di cucito creativo a quello di giardinaggio.

Al fine di ovviare all'emarginazione femminile in ambito scolastico, il Provveditorato toscano, in un recente passato, ha più volte sollecita-

to gli operatori a valutare la fattibilità di percorsi scolastici misti, aperti cioè a detenuti maschi e femmine. Ipotesi questa senz'altro condivisibile in linea di principio, ma che presuppone evidentemente un'intensificazione dei controlli da parte della polizia penitenziaria che, con le attuali risorse di personale, non si è in grado di garantire.

La carenza di personale di polizia penitenziaria rappresenta senz'altro una fonte di disagio e di sofferenza per tutti gli operatori a vario titolo impegnati nello svolgimento delle attività trattamentali: accade che le iniziative in corso subiscano delle battute d'arresto per mancanza di agenti addetti alla vigilanza o perché l'agente preposto alla vigilanza del reparto attività, viene adibito ad altro posto di servizio ritenuto prioritario in termini di sicurezza dell'Istituto. Così come accade che le attività formative debbano svolgersi prevalentemente nella fascia oraria antimeridiana, perché nelle ore pomeridiane si registra una drastica diminuzione delle unità di polizia penitenziaria in servizio.

3. *Riflessioni conclusive*

Ci si chiede ancora oggi, a distanza di quaranta anni dall'avvio della Riforma penitenziaria, in che misura i percorsi formativi siano patrimonio comune a tutti gli operatori o se permanga tutt'oggi una difficoltà di condivisione rispetto a determinati obiettivi istituzionali. È il vecchio binomio *Sicurezza e Trattamento*, è la problematicità nel far sì che procedano di pari passo e non piuttosto secondo un'antitetica contrapposizione che si risolve a discapito di entrambi.

Le iniziative illustrate non sono che frammenti di possibili percorsi trattamentali e rieducativi che devono essere inquadrati in un contesto più ampio e soprattutto veicolati attraverso la relazione interpersonale, il monitoraggio costante, la ri-motivazione agli impegni ed al perseguimento di obiettivi che, seppur minimi, meritano di essere perseguiti e valorizzati.

Qui entra in gioco il ruolo dell'educatore, oggi ribattezzato 'funzionario giuridico pedagogico', cui spetta il compito, non facile, di ricondurre all'unità le fila del percorso terapeutico, di riportare l'attenzione dei vari operatori coinvolti, sulla centralità della persona detenuta, con i suoi bisogni, le sue aspirazioni, frustrazioni, delusioni, aspettative, contraddizioni, progetti, affetti, capacità e potenzialità, nella ri-costruzione di un puzzle complicato e sempre suscettibile di modifiche.

Dare piena attuazione al dettato costituzionale volto alla risocializzazione dei detenuti, lavorare per restituire alla società civile persone che siano il più possibile al passo con i tempi e che non si percepiscano né siano percepiti come 'extraterrestri' è e deve essere *nelle corde* di tutti gli operatori ma altrettanto nella sensibilità della comunità esterna.

«La difficoltà non sta nel credere nelle nuove idee ma nel fuggire dalle vecchie!» (Jhon Maynard Keynes).

Bibliografia

Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, GU n. 212 del 9-8-1975 – Suppl. Ordinario, <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975-07-26;354>> (12/2015).

CAPITOLO 18

L'ESPERIENZA DELLA CASA DI RECLUSIONE DI VOLTERRA: UN MODELLO DIDATTICO

Alessandro Togoli

*È vietato camminare sull'erba. Non è vietato
attraversare l'erba volando.*
(Augusto Boal)

1. Il contesto

La Casa di Reclusione di Volterra è un piccolo carcere, molto particolare. Fino alla metà degli anni Settanta veniva considerato uno dei più tristemente famosi d'Italia, all'interno del quale erano reclusi personaggi famosi della cronaca nera e del terrorismo italiano.

In quel periodo l'austero edificio del Maschio era del tutto al di fuori della vita cittadina, isolato nella sua imponenza e nel totale mistero delle attività che si svolgevano al suo interno; gli ingressi di operatori non legati al personale di custodia erano molto rari e sporadici: il cappellano, un insegnante di scuola elementare, alcuni professori di scuola media con le 'innovative' – per quel tempo – 150 ore.

La situazione cambia alla metà degli anni Settanta, quando viene nominato un giovane direttore, Renzo Graziani, che si propone di aprire, in maniera graduale, il carcere alla città, a cominciare dall'attività sportiva; non solo, ma cerca di creare uno staff di agenti ed educatori, coscienti dell'importanza della riforma delle strutture penitenziarie, da poco approvata.

Con la seconda metà degli anni Ottanta inizia all'interno delle mura dell'antico castello un'ulteriore iniziativa culturale che nasce, cresce ed è decisiva per aprire le porte del carcere alla città: l'attività teatrale della Compagnia della Fortezza, diretta da Armando Punzo.

Tale apertura è decisiva per un rapporto sempre più stretto con i cittadini e le istituzioni volterranne e contribuisce ad una svolta ormai irreversibile: la Casa di Reclusione ha una dimensione ed una strategia volta allo sviluppo di attività culturali utili per la rieducazione del recluso, in vista di un reinserimento nel mondo esterno.

È in questo clima che nel 1993 la scuola superiore viene introdotta all'interno del penitenziario volterrano.

2. *L'istruzione superiore*

L'istruzione superiore è nata, in maniera abbastanza casuale, per la richiesta interna di alcuni detenuti, in possesso della licenza media, che avevano il desiderio di continuare gli studi e raggiungere il diploma. Tale richiesta era relativa all'attivazione di un corso commerciale ed uno per geometri; l'ITCG di Volterra¹ si dimostrò disponibile a collaborare a tale arricchimento dell'offerta normativa, ma la direzione del carcere accettò, in prima istanza, un'attività non istituzionale, come corso di volontariato. Quindi diversi insegnanti per due anni entrarono nel carcere per preparare i detenuti, circa venti, a sostenere gli esami di idoneità come privatisti, sia del corso commerciale e soprattutto del corso geometri. L'inizio della scuola superiore è stato molto difficile, il personale penitenziario mostrava molta diffidenza nei confronti del personale docente e la diffidenza era ben ricambiata. Era veramente necessario mostrare tenacia e determinazione, per superare molte contraddizioni ed ostacoli (mancanza di sussidi didattici, improvvisi trasferimenti di studenti detenuti, controlli spesso rigidi ed immotivati). Inoltre anche le istituzioni, tranne i servizi sociali dell'Azienda Sanitaria Locale, erano piuttosto assenti e gli stessi cittadini volterrani mostravano, se non ostilità, per lo meno scetticismo sulla validità dell'iniziativa.

Anche all'interno dell'Istituto non tutti i docenti erano concordi e solidali con la creazione di una nuova sede staccata all'interno del penitenziario, tanto che la delibera di richiesta di istituzione del corso geometri fu approvata, nell'anno scolastico 1993-1994, a maggioranza con alcuni astenuti e qualche voto contrario.

Gli ottimi risultati negli esami di idoneità e la costanza dei docenti volontari furono, però, alla base dell'approvazione di un corso istituzionale per geometri, sia da parte degli enti locali, sia del Ministero della Giustizia sia del Ministero dell'Istruzione. Quindi nel 1995-1996 iniziò il corso geometri istituito come sede staccata dell'ITCG "Niccolini" di Volterra.

Da allora il corso è cresciuto sia come quantità sia come qualità, sostenuto dalle istituzioni, dai dirigenti scolastici e dai direttori della Casa di Reclusione, dal dott. Graziani, morto prematuramente nel 1997, fino all'attuale direttrice, dr.ssa Maria Grazia Giampiccolo. Il corso per geometri venne esteso dalla sezione media sicurezza anche all'alta sicurezza ed ottenne un organico proprio con docenti titolari di cattedra.

¹ Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri "Ferruccio Niccolini", <http://www.itcniccolini.it/w09/index.php> (12/2015).

3. Un modello di integrazione

Le premesse sopra riportate potrebbero sembrare inutili e non rispondenti alla natura di questo scritto, ma hanno lo scopo di mostrare come niente si crei dal nulla, ma sia necessario un duro e lento lavoro, quotidiano e costante, per raggiungere risultati, che oltre tutto devono essere mantenuti, senza esaltarsi nei momenti positivi e senza deprimersi nelle avversità che sempre si presentano, perché niente è scontato ed imperituro, soprattutto in un contesto carcerario.

La parola *integrazione* è un termine essenziale per una scuola carceraria. Quando si parla d'integrazione, il primo significato è sicuramente interno alla struttura: il personale docente, amministrativo, il dirigente della scuola operano a stretto contatto e con gli stessi intenti con il personale direttivo, amministrativo, educativo e di custodia della Casa di Reclusione. Obiettivo che è non sicuramente scontato, ma raggiungibile solo dopo anni di costante lavoro.

Integrazione anche con gli enti locali, a partire dal Comune, per arrivare alla Regione. Le attività interne non devono essere viste come avulse e separate dal contesto esterno, a partire dalla stessa città di Volterra.

Integrazione, quindi, anche con gli abitanti della città, che devono considerare l'importanza dell'istituzione penitenziaria dal punto di vista non solo economico, come fonte di entrate e di guadagni, ma come risorsa di crescita umana e culturale.

Esiste, poi, un altro modello d'integrazione, più dal basso, fra gli studenti liberi e gli studenti ristretti, nella coscienza di essere entrambi parte di una stessa struttura e di uno stesso Istituto. Fin dall'inizio sono state realizzate iniziative di conoscenza e di scambio, con visite degli alunni liberi ai loro 'compagni' carcerati, esperienze che hanno avuto una valenza educativa forte ed intensa per tutti coloro che le hanno vissute.

Ma l'esperienza in questo senso più significativa è stata la collaborazione fra i due gruppi teatrali dell'Istituto, la Compagnia Picc Nicc, di studenti esterni, e la Compagnia Alta Sicurezza, di studenti ristretti.

Il lavoro comune ha avuto inizio nel 2007 e si è concluso nel 2013, quando a Volterra è stata chiusa la sezione Alta Sicurezza.

L'attività teatrale aveva lo scopo di stabilire *in primis* un ponte ed un dialogo, un libero scambio ed una partecipazione alla società umana come eguali, rispettando le differenze ed arricchendosi da queste. Nel teatro ed attraverso il teatro è possibile apprendere sperimentando ed operando concretamente. Citando le concezioni del teatro dell'oppresso di Moreno, attraverso il teatro è possibile dare valore e spazio alla globalità dell'individuo che si esprime non solo tramite l'espressione verbale, ma anche attraverso l'espressione corporea e la manifestazione dei sentimenti. Attraverso il teatro si può immaginare, simulandola, una realtà diversa e migliore.

Si tratta di teatro-scuola e di un'operazione didattica, in cui è importante il percorso d'integrazione e collaborazione, pur non trascurando l'aspetto puramente artistico, che si è poi concretizzato nell'ottenere riconoscimenti e premi.

Le due compagnie si trovavano a lavorare insieme per un mese, in cui i ragazzi entravano nel carcere ed operavano con i detenuti; questo accadeva a gennaio, perché lo spettacolo realizzato aveva come tematica avvenimenti legati alla shoah in occasione del 27 gennaio, giorno della Memoria.

Avveniva sempre che, dopo il logico imbarazzo iniziale, tutti collaboravano, senza pregiudizi e timori, ma in un'atmosfera fattiva, propositiva e stimolante dal punto di vista culturale e creativo. È in questo clima che è stato messo in scena, fra gli altri, lo spettacolo *Bent*, liberamente tratto da Martin Sherman, sui triangoli rosa, che ha vinto il primo premio per il teatro sociale al Festival "Turrone" di Cesena (edizione 2014²).

4. *La scuola integrata: l'ultima avventura*

Finita per i motivi sopra detti l'esperienza comune di teatro, ha avuto inizio un'ulteriore iniziativa decisamente innovativa ed unica: il corso alberghiero nella Casa di Reclusione, aperto a studenti esterni *drop out*³.

Esperienza, come detto, unica, perché mai 'osata' da nessuno in Italia ed in Europa.

Fortemente voluta dalla Direzione del carcere, da cui è partita la proposta, questa è stata subito appoggiata dal Provveditorato alla Giustizia della Toscana; anche la scuola ha deciso di mettersi in gioco con questo progetto innovativo.

Una motivazione forte è che molti ragazzi del territorio, la Val di Cecina, pur iscrivendosi ad un corso di scuola secondaria di secondo grado, abbandonavano precocemente gli studi, durante il primo biennio, e vivacchiavano fra apprendistato e corsi professionali, senza risultati apprezzabili, in attesa della conclusione dell'obbligo formativo. Di conseguenza l'idea, apparentemente paradossale, era di reintegrare questi alunni, reduci da ripetuti insuccessi scolastici, nel sistema dell'istruzione, e non della formazione, in un contesto particolare, con strategie didattiche particolari, tipiche dell'adulto ristretto, così da risvegliare la motivazione allo studio e la ripresa in un corso di studio concreto, come quello dell'alberghiero ed in particolare nel settore dell'enogastronomia.

² <[http://www.teatrobonci.it/downloads/files/FTS%202013-14%20programma%20definitivo\(2\).pdf](http://www.teatrobonci.it/downloads/files/FTS%202013-14%20programma%20definitivo(2).pdf)> (12/2015).

³ <http://www.ilmessaggero.it/primopiano/cronaca/volterra_studenti_detenuti_scuola-208521.html> (12/2015).

La scelta dell'inserimento nel contesto carcerario di Volterra aveva anche un'ulteriore motivazione: già da tempo, all'interno del penitenziario, veniva svolta l'importante iniziativa delle Cene galeotte, conosciuta ed unanimemente apprezzata, con la presenza di una professionalità e di una struttura preparata ad accogliere un corso così particolare ed anomalo.

All'inizio c'era il ragionevole dubbio di reperire l'utenza esterna, ma incredibilmente è pervenuto fin da subito un numero consistente di richieste di iscrizione, anche superiori alle aspettative.

Nell'anno scolastico 2013-2014 è stata istituita la prima classe dell'enogastronomico, composta da 20 alunni, 10 ristretti e 10 esterni.

Ad oggi, dal lunedì al venerdì, dalle ore 13 alle ore 18, per tre giorni e dalle ore 13 alle ore 17 per due giorni, per complessive 23 ore settimanali, entrano nella Casa di Reclusione i ventisette alunni ed alunne delle classi prima, seconda e terza enogastronomico (9 in prima, 10 in seconda, 8 in terza), per frequentare le lezioni. Gli studenti ristretti sono complessivamente 26 (10 un prima, 9 in seconda, 7 in terza), di età molto diversificata, dai 24 ai 60 anni.

Non è certo un'attività facile, la convivenza quotidiana fra esperienze, età, sensibilità così dissimili implica un notevole lavoro ed una collaborazione continua ed obbligata fra personale della scuola e personale carcerario.

Tuttavia l'impegno più faticoso non è solo quello organizzativo, ma il trovare strategie didattiche tese al successo formativo; non è pensabile riproporre le modalità d'insegnamento tradizionali, rispetto alle quali gli alunni, soprattutto gli esterni, hanno palesato demotivazione ed insuccessi, alla base dei quali si è concretizzato il loro precoce abbandono del percorso d'istruzione.

È necessario sperimentare una didattica tesa all'acquisizione di competenze necessarie per una formazione completa, ma soprattutto rivolta ad un profilo sociale e lavorativo; questo per raggiungere una ri-motivazione allo studio ed uno stimolo all'apprendimento. È necessario trovare strategie di didattica laboratoriale, non solo nelle discipline tecnico/pratiche, ma anche in quelle afferenti all'area linguistico-letteraria ed all'area scientifico-matematica, concretizzando lezioni partecipate, collaborative, cooperative. È essenziale realizzare un approccio di tipo induttivo e di *learning by doing*.

In questo senso già dal primo anno sono realizzate esperienze pratiche di stage formativi o di creazioni di eventi, come cene nel carcere per un pubblico esterno, in cui gli studenti sono protagonisti nelle attività di accoglienza, servizio in sala e cucina, e vengono stimolati a mostrare e valorizzare le loro doti e qualità.

Questo microsistema didattico si vuol presentare non solo come un'esperienza a sé stante, comunque significativa, ma, forse, può rappresentare un piccolo ed umile laboratorio didattico, utile ad offrire spunti e strategie valide ed esportabili all'esterno.

Bibliografia

- Morel P. (2015), *Un chef en prison: prison de Volterra, Italie, avec Thierry Marx*, un film de Pierrick Morel, CAPA télévision, <<http://www.capatv.com/2015/03/un-chef-en-prison-en-italie-un-film-de-pierrick-morel-le-2403-a-22h30-sur-13eme-rue/>> (12/2015).
- Moreno J.L. (1980), *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*, Astrolabio, Roma.
- Pecorini G. (2005), *Braccio 2, scena sotto sorveglianza*, «Atlas», supplemento settimanale del «Manifesto», VIII (35), 10 settembre.
- Togoli A., Compagnia Picc-Nicc, Band Etruschi from Lakota (2014), *Roccatederighi, una Storia italiana*, <<https://www.youtube.com/watch?v=p9dZq3RJH4M>> (12/2015).

*Sitografia di riferimento*⁴

- <<http://recensione.blogspot.it/2012/06/plazeur-di-alessandro-togoli.html>>
- <http://www.ilmessaggero.it/primopiano/cronaca/volterra_studenti_detenuti_scuola-208521.html>
- <<http://www.itcniccolini.it/w09/index.php>>
- <<http://www.niccolini.it>>
- <[http://www.teatrobonci.it/downloads/files/FTS%202013-14%20programma%20definitivo\(2\).pdf](http://www.teatrobonci.it/downloads/files/FTS%202013-14%20programma%20definitivo(2).pdf)>

⁴ Consultazione al 12/2015.

CAPITOLO 19

LA FORMAZIONE ICT IN CARCERE

Marina Di Crescenzo

1. Ascolto, disponibilità, offerta di una possibilità formativa e di preparazione al mondo 'di fuori'

Ascolto, disponibilità, offerta di una possibilità formativa in preparazione al mondo di fuori: sono questi gli elementi fondamentali dell'intervento avviato, già tre anni fa, all'interno della Casa Circondariale di Pescara in collaborazione con l'Istituto Tecnico Commerciale Aterno-Manthoné di Pescara, in particolare con il *corso serale Sirio* per studenti-lavoratori, di cui sono coordinatrice e referente e in cui insegno ormai da quindici anni. Nel 2013 partimmo con una prima. Da quest'anno le classi attivate sono tre: una prima, una terza e una quarta con gli indirizzi 'Amministrazione Finanza e Marketing' e 'Sistemi Informativi Aziendali'.

Il rapporto tra la nostra scuola e la Casa Circondariale si è consolidato anche con il progetto *Together in Expo 2015*, promosso dal Ministero dell'Istruzione. Con questa iniziativa, *Everything you put into Earth comes back to you*, l'Istituto Aterno-Manthoné, in collaborazione con la Casa Circondariale, si è classificato primo per le scuole superiori su 2.767 Istituti di tutto il mondo. Il progetto prevedeva il recupero di un'antica tradizione culinaria abruzzese, le mandorle atterrate, prodotte all'interno del laboratorio artigianale del carcere con il coinvolgimento dei detenuti.

Il direttore della Casa Circondariale, in più occasioni, anche in sede di conferenze stampa, ha sottolineato l'importanza della scuola in carcere e l'impatto positivo che questa ha nei confronti della popolazione detenuta, che si presenta ancora come fortemente deprivata da un punto di vista culturale e sociale.

Se è accettabile l'idea che gli utenti della scuola serale 'esterna' siano interessati soprattutto al conseguimento del diploma, così non è per gli studenti detenuti.

In carcere è fondamentale il percorso. Non solo il suo esito. O meglio l'esito del percorso non è necessariamente il diploma.

2. *L'Istituto Aterno-Manthonè e la Casa Circondariale San Donato di Pescara*

Crediamo, senza voler enfatizzare il nostro ruolo ma al contrario mettendo in primo piano l'impegno delle persone che all'interno del carcere sono detenute, che si tratti di una grande opportunità offerta dal sistema scolastico e da quello carcerario per riabilitare, rieducare, riscattare vite spesso sospese.

E un giorno arriva la telefonata della dott.ssa Basilisco che ci propone di interagire con la Casa Circondariale entrando a far parte di un interessante progetto internazionale che ha come obiettivo la creazione di un ambiente e-learning utilizzando una metodologia *blended*, in modo che i detenuti possano acquisire le competenze-chiave di alfabetizzazione linguistica, matematica, informatica ed economico-finanziaria. Il Progetto PEBBLE doveva consentire alla Casa Circondariale di Pescara di creare un laboratorio, con dei personal computer collegati in rete a siti 'chiusi', preimpostati. Si è dunque pensato di creare il *laboratorio PEBBLE* per consentire l'accesso di un gruppo-pilota di detenuti della Casa Circondariale di Pescara alla piattaforma TRIO della Regione Toscana. L'avallo della dirigente scolastica, dott.ssa Antonella Sanvitale, è stato immediato.

Si parte. L'avvicinamento al mondo dell'informatica, delle ICT, dell'elettronica in generale, così scontato per chi è 'fuori', per chi è 'dentro' è una scommessa, un'opportunità per tornare a essere in contatto con il mondo.

3. *La voglia di comunicare con il mondo*

Ed è forse proprio questo il punto fondamentale. Gli studenti reclusi hanno voglia, hanno necessità, hanno un impellente bisogno di comunicare. E anche se non lo possono fare direttamente, ovviamente, il fatto di mettere loro a disposizione gli strumenti per conoscere quanto di nuovo accade 'fuori' e per non escluderli definitivamente dalla vita, una volta conclusa la propria pena, può essere una occasione formativa e riabilitativa di grande pregio e di grande importanza sociale.

4. *La difficoltà nel seguire con continuità, difficoltà oggettive e soggettive*

Le caratteristiche della scuola nel carcere sono particolari perché spesso ridotte da esigenze diverse, ulteriori, particolari come i colloqui con parenti e legali, le udienze in tribunale, le attività lavorative che però permettono ai detenuti di poter guadagnare quelle piccole cifre pur necessarie.

Il dover continuamente fare i conti con tutte queste variabili indipendenti impone ai docenti, e agli stessi studenti, un percorso formativo neces-

sariamente molto frastagliato, accidentato. Una metafora della loro risalita verso la vita 'normale', fatta di tanti ostacoli da superare, quasi una metafora della catarsi a cui sono comunque votati per l'espiazione della pena.

5. La novità di PEBBLE: uno strumento di supporto anche per la didattica. Cercare di contemperare le esigenze didattiche, lo svolgimento dei programmi e l'attività online

La scuola ha contribuito, inizialmente, con la formazione frontale facendo da supporto, aprendo le aule, anche ai detenuti che non erano iscritti ma partecipavano semplicemente al progetto.

La formazione frontale si è resa necessaria sia per cercare di colmare le pesanti carenze nella formazione, sia per poter preparare gli studenti ad accedere più facilmente alla piattaforma online.

L'istruzione online, nelle sue diverse declinazioni, è stata da più parti interpretata non solo come opportunità per studenti 'regolari' con problemi di frequenza, ma anche come valido strumento per favorire l'istruzione di soggetti *deboli* come i detenuti.

Con l'e-learning diviene, infatti, possibile elaborare un'azione, peraltro valutabile in termini di efficienza ed efficacia, che, senza venir meno alla normativa generale in materia penitenziaria, favorisca concretamente il diritto allo studio dei reclusi.

I percorsi didattici tradizionali all'interno del carcere, affiancati allo studio a distanza, consentono di sviluppare e rendere continue tanto le relazioni docente-studente quanto quelle studente-studenti e di favorire il lavoro di studio autonomo e di esercitazione del detenuto.

È proprio sulla base di queste considerazioni che l'Istituto Aterno-Manthonè di Pescara ha deciso, nell'ambito del proprio piano dell'offerta formativa, di inserire nel curriculum, anche per gli studenti del mattino e del corso serale per studenti-lavoratori, delle ore dedicate alla piattaforma TRIO, efficacemente utilizzata dai docenti del carcere, in modo da creare una sinergia con gli studenti della Casa Circondariale di Pescara.

Si pensi all'approfondimento delle competenze informatiche, oggi imprescindibili in qualsiasi ambito, che incontrano l'interesse di molti detenuti già contattati in tal senso.

La nostra proposta didattica prevede, infatti, anche il conseguimento di titoli spendibili nel mercato del lavoro come l'ECDL, o lo studio della lingua inglese e spagnola con relative certificazioni.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno dato l'avvio a numerosi e repentini cambiamenti all'interno dei processi di acquisizione, produzione e trasmissione del sapere.

Trasformazioni che hanno indotto le istituzioni scolastiche e formative a riorganizzarsi per essere in grado di formare le nuove generazioni di

studenti, con il chiaro compito di istruirle per permettere loro di muoversi all'interno di una nuova società della conoscenza e della comunicazione, che è in continuo evolversi: il sistema educativo, dunque, si è trovato di fronte a nuove sfide imposte da questi continui cambiamenti.

Già con l'avvento dell'ipertestualità e della multimedialità, si ha una grande svolta: il computer diventa lo strumento multimediale per eccellenza, rivoluzionando così la metodologia dell'insegnamento e superando il modello classico della lezione frontale.

Dal 2000 ad oggi, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno avuto un'espansione capillare in tutti gli ambiti del sistema scolastico e formativo italiano.

L'ICT non è da considerarsi soltanto quale semplice materia di apprendimento, ma soprattutto come mezzo per costruire metodi innovativi di insegnamento e apprendimento.

Lo sviluppo tecnologico nel campo delle trasmissioni elettroniche ha scaturito una rivoluzione nel campo delle comunicazioni. La trasmissione dei dati in formato digitale è riuscita ad abbattere alcuni dei vincoli della comunicazione tradizionale, si parla per questo di Comunicazione mediata dal computer (Cmc).

Con la Comunicazione mediata dal computer cadono alcuni vincoli tradizionali, tra cui quello della compresenza fisica degli attori, per cui si può comunicare indipendentemente dalla condivisione di uno spazio fisico. Anche la variabile tempo viene ad essere stravolta: due o più soggetti possono comunicare senza i limiti della simultaneità. Inoltre, vengono meno tutti gli aspetti legati alla gestualità, alla postura, alla mimica, al para-verbale, che hanno sempre arricchito la comunicazione verbale dando un notevole contributo alla definizione del senso.

L'indipendenza dai vincoli spaziali e temporali aumenta le possibilità di fruizione dei servizi informativi, la partecipazione a gruppi di lavoro, la frequenza di corsi e tanto altro ancora.

La crisi della gerarchia dei saperi, la complessità della conoscenza e l'emergere dell'apprendimento interattivo, il venir meno della centralità del docente come unico mediatore culturale, l'uso quotidiano dei computer e di Internet da parte delle nuove generazioni, l'approccio multimediale alla conoscenza, rappresentano tutti fattori che favoriscono questa nuova interazione tra tecnologia e formazione (Stanca, 2002).

E tutto ciò è valido ancora di più per un'utenza adulta e nella fattispecie per gli studenti ristretti.

I cambiamenti cui è sottoposta la società e i nuovi ambiti di conoscenza esprimono la forte richiesta di sempre nuove competenze e abilità, di conseguenza il sistema educativo, sulla cui trasformazione le ICT svolgono un ruolo importante, si concentra su questioni inerenti la motiva-

zione, l'autostima, i metodi di apprendimento e le competenze sociali. Tutto questo ha accompagnato l'Istituto Aterno-Manthoné ad adottare l'approccio PEBBLE e ad utilizzare quanto da esso prodotto negli insegnamenti all'interno della Casa Circondariale San Donato di Pescara.

Quanto alla didattica anche nell'insegnamento online l'insegnante, il tutor, gli agenti di polizia penitenziaria, i volontari sono figure centrali ed essenziali nel processo di apprendimento.

E questo è stato un altro punto importante nello sviluppo del percorso PEBBLE. Quello della formazione delle diverse figure protagoniste del progetto che per noi scuola si è concretizzato in una serie di incontri-confronto con le figure presenti nell'ambiente penitenziario. Ci siamo resi conto che era necessaria un'ampia condivisione con tutti gli attori al fine di supportare le attività formative PEBBLE: aula informatica e formazione esperienziale e di contesto, erogando interventi di motivazione delle persone detenute all'accesso al corso e facendo attività di supporto didattico al detenuto.

Gli studenti hanno un ruolo attivo nell'aula virtuale e sono considerati elementi centrali nella produzione della propria cultura e della propria conoscenza. In ogni lezione trovano percorsi di approfondimento e strumenti di verifica delle proprie conoscenze e, infine, rimandi continui ad ulteriori materiali che consentono di cogliere l'unità fondamentale del sapere.

E l'utilizzo della piattaforma e-learning TRIO (con il Web Learning Group PEBBLE), caratterizzata da una elevata flessibilità, si è rivelata un aiuto concreto volto a superare le limitazioni presenti nei contesti educativi tradizionali al fine di rispondere a un ventaglio di bisogni abbastanza ampio perché tutti possano dividerla. La parcellizzazione degli argomenti in microtemi è una scelta vincente nell'apprendimento del detenuto che arriva, a volte, in classe deconcentrato, dopo aver avuto notizia della propria situazione giudiziaria o dopo il colloquio con i familiari o per qualche altro motivo.

L'individualizzazione e l'autonomia di acquisizione delle conoscenze, offerta dalla possibilità di auto-valutarsi, può contribuire a credere maggiormente nelle proprie capacità.

Socrate diceva che «il crimine è frutto di ignoranza».

L'e-learning in carcere consente a tutti una sorta di ubiquità virtuale, ma non per questo meno efficace della presenza materiale.

Oggettiva è la difficoltà di conciliare la pena con la formazione culturale e professionale: in altre parole, dare la possibilità a chi lo voglia, perché nessuno può essere obbligato a studiare, di poter venire fuori dal tunnel del crimine e della devianza.

I detenuti non sono corpi estranei o cellule tumorali nell'organismo sociale; lo diventano quando non si offre loro possibilità di recupero e reinserimento sociale. È interesse di tutti che questo avvenga.

Bibliografia

- Arcangeli B., Diana P., Di Mieri F., Suriano G. (2010), *L'e-learning in carcere: una proposta*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», (VI) 1, febbraio, <http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/viewFile/216/358> (12/2015).
- Associazione TreeLLLe per una società dell'apprendimento continuo (2010), *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*, Quaderno n. 9, dicembre, <http://www.treeille.org/files/III/quaderno_9.pdf> (12/2015).
- Cassese M., Franzese D., Romano R., Sorrentino A., Suriano G. (2009), *E-learning in carcere: l'esperienza della Casa di Reclusione - Icat di Eboli (Sa)*, <http://www.programmallp.it/est/product_show.php?id_project=2009-1-IT2-GRU06-06471-2&id_product=15> (12/2015).
- De Simone G. (2003), *Le tecnologie didattiche*, Pegaso Università telematica, <www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/DeSimone/Tecnologie.pdf> (12/2015).
- Stanca L. (2002), *La formazione e le nuove tecnologie della comunicazione*, Puntata realizzata con gli studenti del Liceo Classico "Orazio" di Roma, 26 marzo 2002, <<http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=897>> (12/2015).

CAPITOLO 20

BLENDED LEARNING: PILOT TRAINING SEMINARS IN KORYDALLOS PRISON, ATHENS

Xenofon Chalatsis

1. Introduction

This Chapter includes findings, results and recommendations from the implementation of the pilot training seminars in Korydallos Prison in Athens, Greece. The seminars were one of the major activities of the Lifelong Learning Programme project titled Pebble (Prison Education-Basic skills Blended Learning).

The Pebble research aims at the improvement of the existing educational provisions in penitentiary institutions in the majority of European countries, where prison education is still remains a challenge.

The project's most crucial outcome is a blended learning educational model which can be used by almost any inmate across Europe, in the case she/he wishes to upgrade skills and competences in four thematic areas: literacy, numeracy, ICT skills and financial skills. The model consists of the necessary steps in order to record the educational needs of the inmates as well as the existing educational offers in the four thematic areas, to create and develop an individual learning pathway towards quality knowledge, and to develop educational material in electronic form, to be used in combination with the traditional face to face lectures with specialized adult educators.

Based on the experience from the implementation of the Pebble research in Greece, it has to be pointed out that the way to create substantial results in prison education settings primarily depends on the combination of the following three factors: the detailed and thorough recording of the inmates training needs, the mapping of the existing formal and informal educational programmes provided to inmates on a regular basis and the research on the available ICT tools and instruments which can support the learning process. Before attempting any combination of these factors, it is of major importance to have them clarified so that any educational initiative is based on true and substantial evidence.

2. Findings

Regarding the implementation of the Pebble pilot training seminars in Korydallos prison in Athens, Greece, the specific process which was followed can be summarized in the following points:

A. Training needs:

The creation and development of any educational intervention to adult learners and especially to adult prisoners needs to be directly connected to the needs of these specific learners as a key factor for the success of the intervention. The training needs of the inmates were researched and recorded at different stages of the project, with the implementation of different tools.

Firstly, at the project application phase, research was carried out so as to record deficiencies in skills and competences in the prison population. Based on national and European surveys and reports it was found that a significant percentage of inmates in European prisons lack very basic skills, skills which are included in the 8 key competences for Lifelong learning as described European Framework for Key Competences for Lifelong Learning (European Parliament and the Council of the European Union, 2006¹). Such skills were the communication in the mother tongue, mathematical competence (or numeracy) and the digital competence. Through research, another type of skill appeared to have significant importance for the prison population and was also among the European priorities for every European citizen, the financial skills, a type of skills which a large number of prisoners does not possess. Based on these findings the partnership decided to propose the Pebble research in order to address these four particular learning deficiencies and needs to the prison population.

After the project was selected for funding, the inmates' training needs were recorded again in the framework of the National Reports, so as to ensure that the project proposal was in line with the real educational needs of the inmates in the specific Greek prison. Information was gathered through questionnaires, in-depth interviews and focus groups with inmates where they had the opportunity to express their educational needs, their motivation to participate in training seminars and their future plans. This information was gathered and analysed and, at a later

¹ <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>> (12/2015).

stage, it formed the basis for the creation and the development of the electronic educational materials and the Pebble learning methodology.

Another stage when the training needs were recorded was just before the beginning of the pilot training seminars. Prior to the commencement of the training seminars, inmates participated in face-to-face sessions, answering and commenting on the questions contained in the Individual Learning Plan tool, a tool which was created in order to record and follow the educational process of the participating inmates. The basic sections in the specific tool were: Personal information, Information on the conditions of detention and the context of prison, and Individual learning objectives for each of the Pebble thematic areas, so that an extensive Individual Learning Plan is made for each of the inmates, also taking into account factors such as existing infrastructure and existing educational materials. During the interviews the inmates had the opportunity to express their specific educational needs regarding the Pebble thematic areas, in particular the levels and the units they would like to be trained in.

At a later stage, training needs were also revealed through specially designed electronic assessment tests, so that additional gaps or existing knowledge appear and so that the inmates are directed to specific skills, specific levels and specific units. The questions of the assessment tests had a clear and direct connection to the relevant levels, so that a detailed idea is provided on who will attend which seminar and which level. At this point, a discrepancy between the stated needs and the actual needs as revealed by the tests was detected. For example, there were cases of prisoners who wanted to participate in certain levels even though their competences were high, according to the electronic test. Similarly, other prisoners, even though they scored low in certain thematic areas and the proposal was for them to participate in those levels, they expressed their preference not to do so. These discrepancies were communicated to each of the participants and after some discussion, their final plan was made. In the majority of cases their wishes were taken as a stronger priority than their score in the tests. Their wishes reveal their degree of motivation and it was decided that it is these wishes that should be taken into consideration instead of someone else taking decisions on what they will or will not do in terms of education, a practice which is quite common in this population, where inmates participate in education and training, regardless of wishes, needs and previous educational or professional achievements. The final plan was provided to all parties involved in the process (inmates, trainers and director of school), so that the process is facilitated and monitored. Moreover, in the case of transfer to another prison, the Individual Learning Plan was decided to follow each

inmate so that they continue the educational process regardless of the prison they are transferred.

Finally, when the seminars started to take place, a close cooperation with the educators was maintained so that any extra needs which came up in the practical delivery of the educational materials are communicated and the materials are adjusted accordingly. For example, in the literacy seminars more spelling exercises were asked and it was decided to include more of these exercises in the educational materials.

As a conclusion, it has to be pointed out that the inmates' training needs should be recorded and communicated at different stages of the educational process, since these needs and priorities can change due to different factors.

B. ICT Tools and Instruments:

A thorough research on the existing electronic tools and instruments used in adult education and more particularly in prison education was carried out ever since the beginning of the project. The data was collected on the basis of both existing resources regardless of the thematic field they address and resources particularly created and implemented for the four thematic areas. The research took into consideration these materials regardless of the language they were developed and regardless of any specific target group, as long as it was aimed at adult learners. All this data was collected and after taking into consideration the copyright issues and any licenses which are necessary to be obtained, the partnership concluded in the materials related to the four thematic areas which would and could be adapted, localized and implemented for the specific target group. For example, as far as the literacy material in the Greek language was concerned, material which was previously developed for immigrants and refugees was adapted, keeping the same structure, the same succession of educational units but replacing any material contained targeted at the specific group of immigrants to equivalent material suitable for adult inmates. Finally, existing restrictions in the use of computers and the use of internet in the participating countries were researched, so that all different options are set and a decision is taken on the form and the format of the material (on-line or off-line). For the case of Greece, the off-line material was selected.

This research ended with the final creation of the following ICT educational tools and instruments:

- The ICT based assessment tool. Four different tests were created, one for each thematic area, so as to measure existing skills and knowledge as well as gaps and problems. The questions in the tools correspon-

ded directly to the materials and the educational units which were concluded to form the teaching curriculum for each skill. The participation of inmates in this assessment process gave a more clear idea on their educational needs as well as on their motivation to participate in the seminars.

- The DVD. Due to barriers in the use of Internet to most of the participating correctional institutions, a platform was created consisting of all the educational materials which were produced for the four skills in the three partner languages (Greek, Italian and Romanian). The prototype was in English and each partner had to localize the material in their national settings and specificities, so that the material is useful and meaningful for the learners. The DVD content was created by the Pebble participating educational organizations, divided in distinct units, consisting of practical information, knowledge and exercises, and priority was given so that the material is interactive, clear and user friendly. Efforts were made so as to cover both the knowledge which each skill consists of and the needs of the inmates. Different sources were used in order to finalize the materials, always bearing in mind the specific target group and the conditions they face every day as well as the post release circumstances and their future plans.

These ICT tools and instruments were used jointly with the teaching sessions carried out by the trainers. In the case of Greece, trainers were always present in the classroom so as to support the educational process of each inmate, a fact that was very highly valued by the inmates, as seen in the interim evaluation.

C. Ministerial educational programmes

The case of Greece, as far as the educational provisions in prisons are concerned, follows the general pattern as in other European countries (European Commission, 2013). Prison education is divided in the following categories: a. general education, b. vocational education and training to gain skills required in particular occupations or more broadly in the labour market and c. non formal learning (e.g. art and craft activities and offense focused programmes). The basic means to provide general, formal and recognized education in prisons are the Second Chance Schools, operating in 8 out of the 30 prisons existing in Greece, providing similar educational curricula as the ones provided in Second Chance Schools outside prisons. These educational programmes were taken into account even from the very beginning of the project so as to avoid repetitions, which would discourage the inmates, if they had to do the same things over and over again. Therefore, the final educational materials were created towards this direction, as well. The ministerial education

programmes were also researched on the basis of the educational method applied in their teaching. Due to practical restrictions, these programmes are taught with the face to face teaching methodology.

D. Implementation of the blended learning model

The Pebble training sessions involved the implementation of the blended learning model with the inmates participating in classes using the electronic educational material as well as attending face-to-face training sessions with the designated educators. The following findings reflect the implementation of the blended learning model in Greece for the three out of four thematic areas (ICT skills, Numeracy and Literacy), while the remaining one, financial skills, is to be implemented within the following days. The most important characteristics of this implementation were as follows:

- Three trainers were trained in the Pebble educational methodology, getting acquainted with the blended learning model, the materials to be used and their role as trainers and facilitators. Before the beginning of the training seminars they had a very clear idea on the population they would train, the materials they would use and the potential additional material they would have to find or create in order to support the inmates' personal educational pathway. Trainers knew the level and the expressed needs of the participants, so as to monitor the whole process in the best possible way. In practice, two trainers would undertake two thematic fields and one trainer would undertake two thematic fields (financial skills and numeracy) due to their high relevance and due to the trainer's background in teaching both areas. The trainers were not part of the educational staff working inside the prison. They were professionals cooperating with Epanodos, another Pebble partner, which is an organization created to facilitate released prisoners' community integration with social and professional support.
- Regarding the practical aspect of the seminars, there were specific factors which needed to be taken into account, in order to minimize potential deficiencies and problems in the delivery. More specifically:
 - There was no access to the internet in the prison, so the electronic material was provided in a CD-ROM.
 - The classroom dedicated to the Pebble pilot training seminars was available only for four hours per day, so all the educational activities took place during those hours on a daily basis. Inmates did not have access to the room and the computers during the rest of the day, so whatever effort they were making to participate and acquire knowledge took place during those four hours.
 - The delivery of each thematic field took place as follows: one week was dedicated per each level. Since there were three levels for each

thematic field, each field was delivered in a total of three weeks. According to the field and the level, each inmate participated in the relevant sessions.

- The trainer appointed to each thematic field was present in the classroom during all times. This was decided so as to support the process both technically (use of computers) and educationally (answering questions which came up during the sessions). This was of particular importance because inmates were following the units of the same level at their own pace and questions were different and involved different issues. So, the trainer was supporting each inmate separately. However, there were specific occasions dedicated to answer questions to the totality of participants when the level ended, so as to minimize the chances that some materials are not fully understood. Plenary sessions also took place when a test on the level or the thematic field took place.
- Extra educational material in paper form was found or created and delivered to the inmates, in the cases of the units/levels where inmates expressed their need for more exercises and more explanation. The extra material mainly involved exercises for the practical use of the knowledge provided by the electronic media.
- There was no member of the penitentiary personnel present in the classroom during the training seminars. This fact created a more relaxed and fruitful atmosphere in the classroom and inmates felt more comfortable to express their views and questions. They felt more like ‘learners’ rather than ‘inmates’, according to their evaluation which took place at the end of the thematic fields.
- As far as the motivation factor was concerned, as it had been pointed out even at the National Report stage, motivation plays a significant role in the inmates’ participation in educational activities. For the case of inmates in the Korydallos Prison, they were motivated to participate in the pilot seminars, not only for the acquisition of skills and competences, but also for the benefit they would get for participating, i.e. each training day would be subtracted from the duration of their sentence. In the beginning of the seminars it was not clear that the hours of participation in the Pebble seminars would be counted favorably for the duration of inmates’ sentences, a fact which created some stress to certain inmates, since they anticipated such benefit. However, it did not discourage them from participating. When this benefit was finally announced, they were far more willing to participate in the educational process.
- Evaluation

The interim evaluation questionnaire was handed to the seventeen (17) inmates who participated in the first two thematic fields, namely ICT skills and Numeracy. The questionnaire included questions regar-

ding different aspects of the seminars, such as the educational materials, the infrastructure, the human resources involved and suggestions for further implementation of the specific educational process. More analytically, the results of the interim evaluation are presented below:

Question	Mean score/ comments
How do you evaluate your skills and knowledge before the training seminar?	2,75 (out of 5)
How do you evaluate your skills and knowledge after the training seminar?	4,05 (out of 5)
The training seminar fulfilled my expectations	7,1 (out of 10)
The thematic fields on which training seminar has focused were important for me: ICT skills	7,2 (out of 10)
The thematic fields on which training seminar has focused were important for me: Numeracy	8 (out of 10)
The educational material (CD-ROM) for each thematic field was of high quality:	6,75 (out of 10)
The supporting media and equipment of the training seminar were adequate:	7,7 (out of 10)
The infrastructure and the classrooms were according to the needs of the training seminar	8,2 (out of 10)
The human resources (trainers, researchers and penitentiary personnel) stood up to the requirements of the training seminar	8,7 (out of 10)
The thematic fields on which the training seminar has focused will support my integration into the labour market	8,4 (out of 10)
Mention the most important aspects of the training seminar, beginning with the most important one:	<i>Indicative comments:</i> pleasant atmosphere, very good educators, language learning, learning how to use computers, learning mathematics.
If you had the possibility to choose another training seminar, what topic would you prefer it to have?	<i>Indicative answers:</i> ancient Greek, painting, plumbing, electrical engineering, economics.
Proposals for the improvements of the training seminar	<i>Indicative answers:</i> more educational units, more exercises, classes to be organized more often, incorporation of other fields such as economics and history.

As seen in the interim evaluation scores and comments, the overall evaluation regarding the basic features of the training seminars is high, especially when it comes to the acquisition of new skills and competences, the importance of the thematic fields and the role of the infrastructure and the human resources. It has to be pointed out that the educators re-

ceived a very high score and their contribution to the implementation of the seminars and the acquisition of new skills was highly appreciated.

Detainees evaluating the program itself and the benefits from the specific educational process stated that «it gave them a sense of control in learning and life, bringing wider benefits for their self-image and self-confidence», «they will continue to participate in the program because they learn and have a supply for the rest of their lives», «they did something creative utilizing their time inside the prison» and finally, «they benefited from the beneficial calculating of their participation in program». These comments highlight some motivation aspects also found in other reports (Eikeland *et al.*, 2009).

3. Conclusions

After describing different aspects of the educational provisions in Korydallos Prison in relation to the Pebble project, the comments and the conclusions which can be drawn are as follows:

- *Recording*: It is absolutely necessary to record and research on different aspects before continuing to the creation and the development of any educational intervention. The training needs of the inmates, the available ICT tools and the existing educational programmes have to be analysed so that they are afterwards combined in the best possible way. Failing to take into account even one of them would create obstacles and barriers to the educational process of the inmates, bringing questionable results, to both their knowledge and their view of education. A prerequisite for this recording is the prior dissemination of all relevant initiatives, results, outcomes and practices, so that all relevant actors have a clear idea on what works to which target group and how. Only then can other organizations and agencies make use of the available resources and built up from there.
- *Blended learning*: Blended learning can answer the challenge of providing tailor-made educational solutions to inmates according to their needs. Their needs are as many and as diverse as the people who participate in the learning process. On the one hand, e-learning and distance learning offers the opportunity to select subjects, levels and units, repeat or skip materials so that the educational needs are met in the most sufficient way. On the other hand, the role of the trainers is equally important. Even though e-learning or distant learning is used in different European countries with significant results, the Pebble experience has shown that the presence of a teacher/ trainer is important as well. In the case of Greece, the evaluation received by inmates regarding different aspects of the training seminars was high, but when it came to the evaluation of their educators, it was

significantly high, pointing out that their contribution to the acquisition of skills and competences was valuable. One of the challenges faced by the project was to find this certain balance between the electronic learning and the face to face learning. On the one hand we wanted inmates to get acquainted with the use of the computer as an educational tool, learning at their own pace and rhythm, while on the other we did not want to deprive them from the human contact which is of high importance for the specific target group. So the challenge was neither too little nor too much contact with educators. Their role was highly valued, especially when it came to the provision of encouragement and motivation to continue or start something new, a new unit, for example. Inmates, having a negative experience from formal education, usually feel discouraged to participate in educational programmes, feeling that a repetition of previous experiences is most likely to occur. So, our educators, apart from helping them in the there-and-then barriers, had the role of a coach as well, providing support.

- *Broad curriculum:* Combining diverse educational and training needs of inmates and existing formal ministerial programmes targeted at the same group is a challenge which can be addressed by the provision of a broad curriculum. As stated in different reports on prison education «this broad curriculum should ensure that there is wide scope for critical reflection and personal development, for the cultivation of meaningful and useful knowledge and skills and for offenders to broaden their perceptions of their role and their future» (European Commission, 2013:24). A broad and varied curriculum is necessary to encourage more inmates to participate in learning activities and to ensure that all their educational and personal development needs are covered at different phases throughout their sentence (Curriculum Review Group, 2013). Basic skills training is for many prisoners the first gap in learning which needs to be filled. However, experience shows that this needs to go beyond basic literacy, numeracy and language skills to also incorporate other areas, which will contribute to their reintegration.
- *Cooperation:* A broad cooperation between different agencies is essential for the successful combination of needs and educational provisions using new technologies and ICT tools. Some of the most important actors who need to cooperate in order to provide viable and meaningful educational solutions to inmates are: Ministry of Education and Ministry of Justice, Higher education Institutions and vocational training centers, prison personnel such as penitentiary personnel, social workers, counselors and psychologists, heads of prisons, directors of schools, volunteers providing services in the prison, organisations related to arts and culture activities, NGOs, etc. Collaboration between

all actors involved backed by political commitment and engagement and sufficient funding and educational resources are also key factors in the provision of prison education. Their cooperation should focus on issues such as the administrative responsibilities for prison education, the funding and educational resources, the research, evaluation and dissemination of ‘good’ or ‘best’ practices so as to enable evidence-based planning and development (European Commission, 2010).

- *Alternative learning styles*: It is also important that alternative learning styles are recognized. For example, while for many prisoners training in basic skills is a first requirement, basic skills do not have to be taught as a specific subject. Basic skills can be *embedded* in a wider curriculum offer, i.e. included within activities or experiences which the learner can apply to his/her own circumstances (Schuller, 2009).
- *Integration*: It is necessary to ensure that formal education and training offered in prison is an integral part of the mainstream education and training system and results in the same qualifications which can be easily recognized by employers and education and training providers on the ‘outside’. The UN’s Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners² for example, emphasize the importance of integrating prison education and training with national education systems, to ensure prisoners can continue their learning on release.
- *Flexibility*: Finally, it has to be pointed out that given the very diverse contexts in which prisons and prison education operate across the countries of Europe (with varying numbers of prisons, sizes of prison populations, prison population rates, and prisoner profiles, for example), there can be no single approach to the arrangements for prison education and training which can be applied to all countries. This means that when involved in initiatives regarding the education of the specific target group, flexibility and creativity are essential in order to overcome barriers of any kind. In the case of Greece, for example, it was apparent that some units or subjects may not be suitable to be converted into electronic courses (for example, because of their complexity). Finally, the fact that e-learning may not fit and / or may not be the appropriate educational tool for all trainees should not be ignored when designing such educational interventions in the prison environment. In both cases, flexibility on the behalf of trainers and administrators was necessary in order to smoothly continue the inmates’ learning process, as it has been expressed in different reports (Skills for Life Improvement Programme, 2009³).

² <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/TreatmentOfPrisoners.aspx>> (12/2015).

³ <<https://www.yumpu.com/en/document/view/24603928/embedding-literacy-language-and-numeracy-in-offender-learning-/5>> (12/2015).

References

- Curriculum Review Group (2013), *Prison Education in Ireland: a Review of the Curriculum*, IPS & PES.
- Eikeland O.-J., Manger T., Asbjørnsen A. (eds.) (2009), *Education in Nordic Prisons. Prisoners educational background, preferences and motivation*, Nordic Council of Ministers, Copenhagen, <<http://www.norden.org/en/publications/publications/2009-508>> (12/2015).
- European Commission (2013), *Prison Education and Training in Europe-Current State-of-Play and Challenges*, <http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf> (12/2015).
- European Commission-DG Education and Culture (2010), *Pathways to Inclusion-Strengthening European cooperation in prison education and training*, Discussion document for the conference workshops: Introductory notes and key questions (Conference Paper 5), Brussels: EACDG.
- European Parliament and Council of the European Union (2006), *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, (2006/962/EC), <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>> (12/2015).
- Schuller T. (2009), *Crime and Lifelong Learning*, National Institute for Adult and Continuing Learning (NIACE), <<http://www.learningandwork.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-Crime.pdf?redirectedfrom=niace>> (12/2015).
- Skills for Life Improvement Programme (2009), *Embedding literacy, language and numeracy in Offender Learning programmes: Notes for trainers and advisers*, Coventry: LSIS.
- United Nations (1955), *Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners*, First United Nations Congress on the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders, held at Geneva in 1955, and approved by the Economic and Social Council by its resolutions 663 C (XXIV) of 31 July 1957 and 2076 (LXII) of 13 May 1977, <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/TreatmentOfPrisoners.aspx>> (12/2015).

Web sites⁴

- <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>>
- <<https://www.yumpu.com/en/document/view/24603928/embedding-literacy-language-and-numeracy-in-offender-learning-5>>

⁴ Consultation at 12/2015.

CONTRIBUTO ALLA CONSULTAZIONE PUBBLICA DEGLI STATI GENERALI DELL'ESECUZIONE PENALE

Proposta ad integrazione della *Relazione integrale del Tavolo 9 (Istruzione, Cultura, Sport)*, coordinato da Mauro Palma, a firma di Università degli Studi di Firenze-Cattedra UNESCO e Casa Circondariale Madonna del Freddo di Chieti.

Il sistema-carcere agisce in modo positivo o negativo sull'evoluzione della personalità dei detenuti, sulla costruzione di comportamenti, valori, principi, conoscenze su cui improntare una rieducazione alla legalità e alla convivenza civile.

Per questo occorre considerare l'intero contesto penitenziario nella sua potenzialità di essere fonte di apprendimenti/disapprendimenti e di educazione/diseducazione di varia natura.

Ciò suggerisce di:

- individuare tutti i vari momenti (non solo nell'ambito delle varie attività) potenzialmente eleggibili come occasioni di apprendimento e di ri-educazione per la persona detenuta in primis e per tutti coloro che, a vario titolo, vivono il contesto (operatori e comunità esterna);
- utilizzare ogni momento della vita quotidiana in carcere come occasione e fonte di processi educativi capaci di avere effetti educativi (o diseducativi) ai fini della rieducazione del detenuto;
- gestire ogni momento della vita carceraria come elemento fondamentale del 'trattamento' per i suoi possibili effetti educativi;
- inserire nell'Ordinamento Penitenziario le responsabilità educative di tutto il personale con indicazione degli strumenti per la gestione e la valutazione dei processi di apprendimento, generati dalla vita quotidiana in carcere;
- potenziare la competenza pedagogica degli *educatori penitenziari*, legata alla progettazione, gestione, adattamento e valutazione di percorsi di apprendimento per adulti, legati a contesti complessi;
- introdurre la formazione continua obbligatoria del personale penitenziario finalizzata al definitivo superamento della cultura retribuitiva ed alla crescita delle capacità di assunzione di funzioni educative.

NOTE SUGLI AUTORI

Francesca Torlone è assegnista di ricerca e PhD presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, progettista senior, abilitata all'esercizio della professione forense. Gli ambiti di ricerca seguiti riguardano i processi di rilevazione ed analisi della domanda di formazione, individuale e organizzativa, processi di institutional learning.

Stefania Basilisco è funzionario giuridico-pedagogico della Casa Circondariale di Chieti e referente per la ricerca Pebble nella Casa Circondariale di Pescara.

Paul Belangér è professore presso l'UQAM-Université du Québec à Montréal, Montreal, Direttore del CIRDEF (Centro di Ricerche Interdisciplinari sull'apprendimento permanente, *Interdisciplinary Research Center on Lifelong Learning*) e dell'*Observatory on Skill and Work*. Ex direttore dell'UNESCO-Istituto dell'Apprendimento Permanente (1989-2000), Presidente del Consiglio Internazionale dell'Educazione degli Adulti (ICAE, 2000-2011).

Daniele Bertusi è vicepresidente e responsabile del settore carcere di CAT Cooperativa Sociale.

Alessandra Bormioli è avvocato, dirigente penitenziario e ha diretto il Servizio Studi e Ricerche dell'Istituto Superiore di Studi Penitenziari dal 2012 al 2015. Attualmente ricopre l'incarico di direttore aggiunto presso la Casa Circondariale di Roma "Regina Coeli". Collabora con l'Università degli Studi per Stranieri di Siena in qualità di referente scientifico per il progetto europeo *Riuscire* che si occupa di formazione interculturale. Docente sul tema delle fonti di diritto penitenziario nel Master Diritto Penitenziario e Costituzione dell'Università Roma Tre.

Carmelo Cantone è direttore del Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria (PRAP) della Regione Toscana.

Bruno Cherchi è procuratore della Repubblica presso il Tribunale di Ferrara.

Rosa Cirone dal febbraio 2008 è funzionario dell'Organizzazione e delle Relazioni presso la Casa Circondariale di Prato AIII\F2 presso la Casa Circondariale di Pistoia, distaccata presso la Casa Circondariale di Prato dal 1 settembre 2009. Ha iniziato la sua carriera presso l'Amministrazione Penitenziaria nel maggio del 1982 con la qualifica di vigilatrice penitenziaria (vigilanza sezioni femminili) e collaboratore amministrativo.

Giovanna Del Gobbo è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, insegna Pedagogia Sociale nel Corso di Laurea Magistrale di Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua. Si occupa di Adult Learning, con specifica attenzione all'educazione non formale e informale. Svolge attività di ricerca nell'ambito della valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale secondo un approccio *lifelong oriented* e *work-based*.

Marina Di Crescenzo è docente di Informatica presso l'Istituto Tecnico Aterno-Manthonè. Collaboratrice del dirigente scolastico per il corso serale per studenti lavoratori e per la scuola in carcere nella Casa Circondariale di Pescara.

Liberata Di Lorenzo è responsabile Area Pedagogica Casa Circondariale Don Bosco di Pisa.

Paolo Federighi è professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Firenze, dove è direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia. Si occupa di educazione degli adulti e di politiche per l'educazione e la formazione in età adulta.

Rita Gaeta è referente regionale IDA Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana.

Xenofon Chalatsis è psicologo, Master in Psicologia Sociale presso l'Università di Warwick. Ha una lunga esperienza nella gestione di servizi per l'utenza a rischio di esclusione. Ricercatore esperto di Ergon Kek, struttura che lavora nel campo dell'esclusione sociale e dello sviluppo di percorsi formativi. Ha curato la progettazione e l'erogazione di attività formative di livello base per l'utenza con bassi livelli di qualifica in tutto il territorio nazionale.

Francesca Leporatti è funzionario dell'Organizzazione e delle Relazioni AIII\F1 presso la Casa Circondariale di Prato. Ha iniziato la sua carriera presso l'Amministrazione Penitenziaria nel novembre 2003 in qualità

di funzionario di Servizio Sociale; precedentemente ha svolto incarichi, sempre con la qualifica di assistente sociale, vincitrice di concorso, alle dipendenze dell'Azienda Asl di Campi Bisenzio (FI), del comune di Calenzano (FI), del comune di Fosdinovo (MS), dell'Azienda Asl di Pistoia.

Rosy Nardone è ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli studi "G. D'Annunzio". Tra le pubblicazioni: *Genitori, figli e videogiochi: nuovi territori di incontro nella cultura digitale*, in Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (ETS, 2015); *Educazione sessuale e modelli videoludici: una sfida possibile*, in Alinovi F., Papale L. (a cura di), *Virtual erotico. Sesso, pornografia ed erotismo nei videogiochi* (Unicopli, 2015); *Women and men in education services: comparison of gender representation in Italian pre-school (0-6) services*, «Ricerche Pedagogiche e Didattiche», IX (3), 2014.

Fabio Nieddu è avvocato, garante per i diritti delle persone private della libertà personale del Comune di Pescara.

Franco Pettinelli è direttore della Casa Circondariale di Pescara.

Tiziana Romanelli è esperta di progettazione e gestione di sistemi formativi a distanza. Fornisce dal 2007 supporto tecnico alla Regione Toscana nella gestione di TRIO. Dal 2013 è Direttore dell'esecuzione del contratto per la gestione del Sistema regionale di Web Learning – TRIO.

Luca Santoni è funzionario della Regione Toscana del Settore *Sistema regionale della formazione. Programmazione IEFP, apprendistato e tirocini*. In questa veste ha contribuito alla gestione operativa del Sistema Regionale di Web Learning – TRIO (<<http://www.progettotrio.it>>) dal 2001.

Marinella Sclocco è assessore della Regione Abruzzo alla inclusività sociale. Si occupa di politiche sociali, inclusività, pari opportunità, associazionismo-terzo settore e sussidiarietà orizzontale, piano regolatore dei tempi e tempo liberato, politiche giovanili e Garanzia Giovani, diritto all'istruzione, beni comuni e valorizzazione beni culturali.

Alessandro Togoli insegna presso l'ITCG "Niccolini" di Volterra; dal 1989 è docente vicario del Preside. Autore di vari scritti e contributi, dal 1990 si dedica ai progetti di formazione per il personale scolastico di cui è coordinatore e docente, in collaborazione con alcuni docenti dell'Università di Pisa e Firenze. Dal 1994 lavora, prima come docente volontario poi come docente di ruolo, nella Casa di Reclusione di Volterra, partecipa alle attività trattamentali, collaborando con la Direzione, con il personale educativo e di custodia del carcere. È relatore in varie conferenze e corsi di formazione relativi all'insegnamento carcerario, organizzate

da enti e scuole di vario ordine. Nell'anno scolastico 1996-1997 crea la Compagnia teatrale Alta Sicurezza, composta da studenti alunni della sezione di massima sicurezza del carcere di Volterra. Nel 2000 è docente nel Progetto Orfeo sulla tematica del fare teatro in carcere e crea con gli studenti dell'ITCG "Niccolini" la Compagnia teatrale Picc. Nicc., che ha ottenuto numerosi riconoscimenti.

Antonio Vallini è professore associato di diritto penale, delegato del Rettore presso il Polo Universitario Penitenziario della Toscana, Università degli Studi di Firenze.

INDICE DELLE FIGURE

IL DIRITTO AL RISARCIMENTO EDUCATIVO DEI DETENUTI

Figura 1 – Le «azioni educative avverse» a fondamento del risarcimento educativo dei detenuti.	XV
Figura 2 – Le fasi della gestione dell'errore.	XX
Figura 3 – L'interazione tra apprendimento trasformativo e il carcere 'trattamentale'.	XXVII
Figura 4 – L'apprendimento come <i>by-product</i> delle attività svolte in Istituto.	XXIX

CAPITOLO 16

Figura 1 – Organigramma (Casa Circondariale di Prato).	163
--	-----

INDICE DELLE TABELLE

CAPITOLO 12

Tabella 1 – Fasi dell'avviamento di attività corsuali negli Istituti Penitenziari.	120
Tabella 2 – Attività ed attori per la realizzazione di interventi formativi formali in carcere.	121

CAPITOLO 13

Tabella 1 – Nuovi iscritti al portale Progetto TRIO nei Poli toscani.	135
Tabella 2 – Utenti e corsi fruiti al Polo di Porto Azzurro.	136
Tabella 3 – Utenti e corsi fruiti al Polo di San Gimignano.	136
Tabella 4 – Utenti e corsi fruiti al Polo di Pisa.	137
Tabella 5 – Presenze, frequenza e tempi di apertura del Polo di Porto Azzurro.	138
Tabella 6 – Presenze, frequenza e tempi di apertura del Polo di San Gimignano.	138
Tabella 7 – Presenze, frequenza e tempi di apertura del Polo di Pisa.	139
Tabella 8 – Sessioni d'esame ECDL Core realizzate presso i Poli.	139

CAPITOLO 16

Tabella 1 – Capienza dei detenuti (Casa Circondariale di Prato).	162
Tabella 2 – Organico di polizia penitenziaria (Casa Circondariale di Prato).	163
Tabella 3 – Circuiti penitenziari: Reparti e Sezioni dell'Istituto.	163

Studies on Adult Learning and Education

- Federighi P., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*
- Boffo V., Federighi P., Torlone F., *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*
- Federighi P., Torlone F. (a cura di), *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*
- Torlone F., Vryonides M. (edited by), *Innovative Learning Models for Prisoners*
- Torlone F. (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*

