Spunti per una pedagogia della relazione educativa nei contesti carcerari

Stefania Maddalena*

> Non è possibile scegliere se stessi come persona, senza fare contemporaneamente la stessa scelta anche per gli altri. E gli altri sono tutti gli uomini. E con questo il cammino non finisce, anzi siamo solo all'inizio.
> Zambrano, 2000: 198

Riassunto

I percorsi di ri-educazione nei contesti carcerari rappresentano una vera e propria sfida pedagogica in quanto è necessario offrire delle occasioni formative che siano al tempo stesso, trasformative ed auto-formative, che sostengano i soggetti lungo il percorso che gli consentirà di giungere a realizzarsi come persone che a partire dalla consapevolezza di sé, siano capaci di attuare dei cambiamenti significativi per sé stessi e per l'intero contesto sociale di riferimento. È chiaro che non si tratta semplicemente di strutturare percorsi di inclusione sociale, quanto piuttosto offrire delle occasioni di formazione integrale valorizzando in primis la centralità e la dignità della persona.

Parole chiave: *cura pedagogica, speranza, emancipazione*

Suggestions for a pedagogy of the educational relationship in prison contexts

Re-education courses in prisons represent a real pedagogical challenge in that it is necessary to offer training opportunities that are both transformative and self-formative, supporting individuals along the path that will allow them to realise themselves as persons who, starting from self-awareness, are able to implement significant changes for themselves and for the entire social context in which they live.

It is not simply a matter of structuring paths to social inclusion, but rather of offering opportunities for integral training, valuing first and foremost the centrality and dignity of the person.

Key words: *Pedagogical care, hope, emancipation.*

* Università degli Studi "Gabriele D'Annunzio" di Chieti-Pescara.

Civitas educationis, a. XI, n. 1, giugno 2022 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9788857597386 • DOI: 10.7413/2281-9568028
© 2022 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

1. La formazione di sé come sfida e come opportunità

Numerosi studi e ricerche condotte a livello internazionale evidenziano che l'educazione in carcere svolge un ruolo fondamentale nella promozione della riabilitazione e del reinserimento sociale e che sussiste un rapporto diretto tra il tasso di partecipazione a iniziative educative e la riduzione delle percentuali di recidiva.

L'interesse per i percorsi di istruzione e formazione in ambito carcerario, considerati fondamentali strumenti di crescita personale e reintegrazione sociale, ha condotto nel 2016 la Commissione degli "Stati Generali dell'Esecuzione penale", a porre l'accento sull'importanza di elaborare delle linee guida per lo sviluppo di un nuovo modello detentivo in cui i percorsi di educazione e formazione possano essere ricompresi in un più ampio e coerente progetto di educazione alla cittadinanza attiva.

Molte buone pratiche sono state realizzate in anni più o meno recenti, come ad esempio il progetto "Tecnologie dentro le mura a Massa Carrara" che, grazie al Pon Fesr Smartclass promosso dal Ministero dell'istruzione nell'ambito del progetto *Classe Connessa*, ha consentito di investire cinquemila euro per dotare la scuola carceraria di Massa Carrara di mezzi informatici all'avanguardia, e il progetto "Filosofia Fuori le Mura", nato a Napoli nel 2000 con la finalità di portare la filosofia in carcere, viene portato avanti con successo ancora oggi in particolare a Bellizzi, in provincia di Salerno, e a Carinola, in provincia di Caserta con eccellenti ricadute sul piano formativo.

Vanno inoltre ricordati diversi programmi europei che hanno sostenuto specifici interventi di educazione carceraria tra cui il programma "Grundtvig", che dal 2007 al 2013 ha rappresentato uno strumento di finanziamento europeo particolarmente attento all'implementazione di percorsi di istruzione carceraria, sostenendo più di 126 iniziative cooperative. Prima ancora molte iniziative in tale ambito sono state attuate dal programma per l'apprendimento permanente, "Socrates II" (2000-2006). Attualmente il principale strumento di finanziamento degli interventi di istruzione carceraria dell'UE è rappresentato dal programma Erasmus +, la cui finalità principale è il rafforzamento delle competenze dei detenuti nelle carceri europee.

Nel 2016 l'Unità italiana di EPALE (la piattaforma per l'educazione degli adulti) ha avviato un'indagine sulle azioni formative ed educative nei contesti carcerari, in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali e il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze, con il coinvolgimento di docenti, formatori e operatori degli istituti detentivi di Rebibbia, Sollicciano, Pescara, Ferrara, Pozzuoli ed altri.

Malgrado ciò, spesso ci si trova a fare i conti con delle carenze strutturali, rappresentate, in particolare da un insufficiente numero di educatori[5],

5 Il Contratto Integrativo, del Ministero della Giustizia, in data 2 marzo 2010, ha sancito il cambio del nome dell'Educatore penitenziario con quello di Funzionario della

come emerge dal Rapporto di metà anno 2021 dell'Osservatorio sulle condizioni di detenzione Antigone[6].

Tuttavia è importante continuare a rifletter sull'importanza che assumono i percorsi educativi nei contesti carcerari, e sul fondamentale ruolo che da sempre svolge la pedagogia. In quanto scienza "incarnata" nei contesti storico-sociali e culturali, in ogni epoca storica ha sempre cercato di fornire delle adeguate risposte (teoriche e pratiche) per la promozione dello sviluppo e dell'emancipazione dell'individuo, come singolo e come membro di una collettività più vasta che può e deve progredire grazie all'operato di ciascuno dei suoi componenti:

> La pedagogia per suo statuto epistemologico promuove e comporta la crescita e, in quanto formazione, essa è intreccio con la possibilità e quindi anche processo. Noi siamo ciò che eravamo ma nel divenire e nell'azione dell'educazione siamo anche ciò che saremo. La speranza di ciò che non è ancora dà forza, secondo la pedagogia democratica, a ciò che nella vita si è: trascendere il presente costituisce l'unica via per garantire il cambiamento e la proiezione in avanti. (Salmeri, 2009: 83)

La speranza, non intesa come un atteggiamento passivo, di attesa nei confronti degli eventi della vita ma come espressione generativa di cambiamento che, a partire dalla tras-formazione delle soggettività, conduce all'edificazione di una società migliore. Essa rappresenta l'essenza stessa del nostro tempo, "accoglie la sfida drammatica del momento presente" (Freire, 2002: 47): "[S]enza un minimo di speranza, non possiamo nemmeno incominciare la lotta, ma senza la lotta la speranza non trova appoggio, perde indirizzo e diventa disperazione" (Freire, 2008: 29).

Quando si parla di educazione, in riferimento ai processi, alle strategie, ai luoghi e alle metodologie connesse all'*iter* formativo è praticamente impossibile non richiamarsi a concetti quali emancipazione, cambiamento,

Professionalità giuridico-pedagogica. Tale innovazione offre l'occasione per ribadire la centralità ed il ruolo propulsivo di questa professionalità.

6 "Al 30 giugno 2021 il numero di persone detenute si attesta a 53.637, con un tasso di affollamento ufficiale del 105,6%. Il reale tasso di affollamento nazionale è tuttavia superiore a quello ufficiale in quanto, come ricordato dal Garante Nazionale delle persone private della libertà personale, a metà giugno 2021 i posti effettivamente disponibili erano 47.445 per un tasso di affollamento reale del 113,1%. […] Fortissimo lo squilibrio tra personale di custodia e personale dell'area trattamentale preposto alla reintegrazione sociale delle persone detenute: il rapporto medio negli istituti visitati era di un poliziotto penitenziario ogni 1,6 detenuti e di un educatore ogni 91,8 detenuti. A fronte del dato medio, se a Poggioreale abbiamo trovato un agente ogni 3 detenuti e a Regina Coeli uno ogni 2,5, a Lanusei o al femminile della Giudecca a Venezia ci sono più agenti in servizio che persone ristrette. Viceversa a Busto Arsizio c'è un educatore ogni 360 detenuti e a Foggia uno ogni 263. Solo nel 22% degli istituti visitati era presente un servizio di mediazione linguistica e culturale, generalmente sostenuto dagli enti locali" (https://datastudio.google.com/reporting/4dc3cd3e-12e5-4ab7-9a01-02957acda92b/page/GCqt, consultato il 18 febbraio 2022).

trasformazione, speranza, libertà, responsabilità. Allora cosa accade quando ci si riferisce ad un percorso formativo che viene messo in atto in un contesto speciale quale appunto quello carcerario? Tali princìpi possono ancora continuare ad avere la stessa valenza che ad essi viene attribuita in contesti tradizionalmente (potremmo azzardare normalmente) deputati alla formazione? Innanzitutto è necessaria una sinergica collaborazione tra tutte le figure che si occupano di educazione in carcere, *in primis* tra l'educatore ed il pedagogista. In questi contesti, infatti, l'educatore ha la responsabilità diretta dell'intervento educativo, mentre il pedagogista progetta, programma, monitora e valuta i servizi educativi e formativi, mette in atto interventi formativi complessi, esercita funzioni nell'ambito della consulenza pedagogica individuale, familiare, di gruppo o comunitaria (cfr. Perillo, 2018: 89; Taraschi, 2020: 1).

Analizzando la questione dal punto di vista dei princìpi della nostra Costituzione (l'art. 27 recita: le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato) e dell'Ordinamento Penitenziario, il primo elemento che emerge riguarda la grande attenzione attribuita dal legislatore alla sfera dei percorsi *ri-educativi* i quali, come si evince dall'Articolo 1 e dall'Articolo 13 dell'Ordinamento Penitenziario, devono tenere prioritariamente conto della persona nella sua integralità, umanità e dignità[7]

Un altro aspetto che va evidenziato riguarda l'importanza attribuita all'individualizzazione degli interventi, al dialogo con l'ambiente esterno[8].

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

Art.13.Individualizzazione del trattamento. Il trattamento penitenziario deve rispondere ai particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto. Nei confronti dei condannati e degli internati è predisposta l'osservazione scientifica della personalità per rilevare le carenze fisiopsichiche e le altre cause del disadattamento sociale).

8 Art. 17. Partecipazione della comunità esterna all'azione rieducativa. La finalità del reinserimento sociale dei condannati e degli internati deve essere perseguita anche sollecitando ed organizzando la partecipazione di privati e di istituzioni o associazioni pubbliche o private all'azione rieducativa. Sono ammessi a frequentare gli istituti penitenziari con l'autorizzazione e secondo le direttive del magistrato di sorveglianza, su parere favorevole del direttore, tutti coloro che avendo concreto interesse per l'opera di risocializzazione dei detenuti dimostrino di potere utilmente promuovere lo sviluppo dei contatti tra la comunità carceraria e la società libera. Le persone indicate nel comma precedente operano sotto il controllo del direttore.

Questi due elementi sono sicuramente aspetti qualificanti di ogni percorso formativo, ma acquistano una valenza ancora più forte quando ci si riferisce a soggetti e luoghi speciali. Parlare di "individualizzazione degli interventi" vuole dire riferirsi alle soggettività nelle loro specificità e peculiarità per consentirgli di intraprendere un percorso che sia realmente formativo.

Strutturare percorsi formativi partendo dagli specifici bisogni e peculiarità dei soggetti in essi coinvolti significa considerare l'educazione non tanto e non solo riferendosi al termine latino *edùcere*, 'trarre fuori', quanto piuttosto al termine *educare*, nel senso di curare, coltivare, far crescere; l'azione educativa, pertanto, può essere situata nell'inestricabile intreccio tra la cura di sé e la cura dell'altro, nell'aver cura che l'altro impari ad aver cura di sé, come fa notare Luigina Mortari (2009: 4):

> [A]lla luce dell'assunzione della primarietà della cura di sé si può affermare che educare significa offrire all'altro quelle esperienze che significative rispetto ad ogni aspetto della persona (cognitivo, affettivo, etico, estetico, politico…), lo metteranno nelle condizioni di assumersi la responsabilità della propria formazione; quindi il senso ultimo dell'educare consiste nel facilitare nell'altro l'acquisizione di quelle capacità e lo sviluppo di quelle disposizioni necessarie ad attivare il processo di autoformazione, che consiste nell'assumersi la responsabilità di dare forma al proprio modo di esserci.

Non ci stiamo riferendo ad una pratica semplice, né da apprendere né da trasmettere, poiché non si tratta di semplici contenuti o concetti che passano da colui che li possiede già (l'educatore, il docente, ecc…) a chi ancora non li padroneggia, ma è un qualcosa che si costruisce a partire dai bisogni e dalle esperienze proprie di ciascun soggetto. Come fa notare Corbi (2010:102), la formazione del detenuto è rappresentata dall'insieme

> delle iniziative, attivate nella relazione pedagogica, che concorrono a strutturare lo sviluppo della personalità umana, considerata nella realtà dei contesti – biologici, sociali, culturali – che di fatto delimitano il campo in cui essa può esercitare la propria libertà di scelta.

> Art. 19. Istruzione. 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 cui 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, proprio in vista di un futuro re-inserimento sociale nella più ampia comunità civile.

Affinché i percorsi formativi in ambito carcerario siano realmente trasformativi è necessario che si concretizzino primariamente in percorsi auto-formativi: soltanto quando si parte da sé si può giungere a realizzarsi come persone capaci di agire responsabilmente e di attuare dei cambiamenti significativi per se stessi e per l'intero contesto sociale di riferimento. Compito fondamentale per quanti si occupano di educazione nei luoghi di detenzione diviene quello di supportare e guidare il reo – anche attraverso percorsi basati sulla riflessione – a ripercorrere le tappe salienti della propria esistenza, ragionare sugli errori commessi, sulle occasioni mancate, ricollocando il tutto all'interno di una cornice di senso, che gli consentirà di guardare al futuro in chiave progettuale. Sarà proprio quel significato che riuscirà ad attribuire ai vissuti del passato che permetterà loro di intraprendere consapevolmente percorsi nuovi attuando i necessari cambiamenti al fine di vivere responsabilmente ed eticamente nella più ampia comunità sociale.

Chi scrive però è ben consapevole che, se tutto questo è molto complesso già a partire dai contesti tradizionalmente deputati alla formazione, lo diviene ancor di più in un contesto come quello carcerario, dove come nel caso di tutte le "istituzioni totali", ci si trova a fare i conti con delle ambiguità non sempre superabili che riguardano principalmente:

> Libertà/Promozione/Responsabilità ↔ Controllo/Punizione
> Soggettività ↔ Omologazione
> Scelta ↔ Imposizione
> Educazione ↔ Punizione
> Socializzazione ↔ Reclusione
> Possibilità di essere ↔ Costrizione ad essere (Milani *et al.*, 2005: 191)

La possibilità di superare tali ambiguità consiste, a nostro avviso, nella valorizzazione delle soggettività a partire dalla cura di sé intesa come autoformazione, costruzione e riconoscimento della propria identità e facendo leva su un aspetto della formazione dell'uomo che per lungo tempo è stato trascurato, l'educazione affettiva, vista come competenza fondamentale per lo sviluppo individuale e collettivo.

Le prime sollecitazioni nell'intraprendere questo percorso, come evidenzia Bruno Rossi, giungono dalla psicoanalisi, tuttavia anche le altre scienze umane sostengono che sia necessario

> ripensare il capitolo sull'educabilità umana nel tentativo anche di limitare i danni prodotti da interpretazioni parziali e riduttive del funzionamento e dello sviluppo della personalità, a rivedere gli ideali di uomo e l'idea di educazione, ad elaborare teorie ed imprese formative valorizzanti la dimensione affettiva sulla quale in definitiva, si fonda e cresce la persona formanda, anche allo scopo di progettare ed attuare processi educativi sempre più rispondenti ai criteri dell'integralità e della complessità della realtà e dell'efficacia. (Rossi, 2002: 4-5)

Sono ormai lontani i tempi in cui si credeva che la formazione umana dovesse essere basata esclusivamente sullo sviluppo delle capacità cognitive e razionali; tutto il percorso di sviluppo del pensiero occidentale è stato caratterizzato dagli sforzi e dalla volontà di tenere separata la sfera cognitiva e razionale da quella del sentire, mentre gli orientamenti attuali di tutte le discipline che si occupano dell'uomo, dalla psicologia, alla pedagogia, alla sociologia, all'antropologia fino alle neuroscienze pongono l'accento sull'importanza assunta dalle emozioni e dall'affettività come impalcatura di sostegno per un adeguato e completo sviluppo dei processi cognitivi e sulla necessità di non separare il cuore dalla mente come garanzia di apprendimenti efficaci e duraturi e per assicurare uno sviluppo integrale dell'individuo-soggetto-persona. A ben guardare infatti:

> l'energia umanizzante dell'educazione mediante l'affettività e all'affettività la individuiamo soprattutto nella sua intenzionalità e capacità di formare il sentimento del proprio io inteso come organo regolatore della vita psichica e come forza generativa ed espansiva di umanità, il *sentimento del tu,* inteso come accoglienza e valorizzazione dell'alterità per l'essenzialità che ha nell'esistenza umana, il *sentimento della vita*, intesa come valore da tutelare e promuovere nelle sue diverse forme. Per questo l'educazione affettiva ci appare come una peculiare impresa formativa capace di offrire un aiuto reale a superare il disagio esistenziale, a risignificare la vita e arricchirla di senso, a viverla in maniera qualitativamente superiore e, dunque, capace di offrire effettive possibilità di slancio e tensione verso la felicità e di conseguimento di stati di autentico appagamento. […] Così educare l'affettività è aiutare la persona a farsi autrice di rinascita sociale e culturale, di rinnovamento storico e civile. (Ibid.: 35-36)

Le due sfere del pensiero, quella legata alla razionalità e quella legata al sentire, non debbono essere mantenute disgiunte, ma devono essere considerate in un rapporto di dinamica influenza, in quanto altrimenti si rischierebbe di cadere in una visione nuovamente unilaterale, mentre – ed è quello che qui si vuole evidenziare – bisognerebbe sempre tendere alla realizzazione di una formazione globale, integrale e complessa dell'uomo-soggetto-persona che vive e agisce, si forma e si tras-forma in maniera consapevole e responsabile grazie allo sviluppo di una "affettività razionale".

Luigina Mortari (2009: 84) evidenzia che

> vivere consapevolmente la dimensione affettiva aiuta a stare in modo più vivido e penetrante dentro la realtà può risolvere in funzione positiva quelle energie che sarebbero usate per tenere a bada gli affetti, inoltre si riduce il rischio di comportamenti impulsivi, perché le reazioni impulsive sono la conseguenza anche di una scarsa educazione all'autoriflessione.

Il ruolo assunto dalle emozioni e dai sentimenti nell'ambito del lavoro educativo è di fondamentale importanza sia dal punto di vista di chi mette

in atto azioni educative sia dal punto di vista dei soggetti in formazione. Per colui che educa essere pienamente consapevole della propria identità affettiva, dei personali stili relazionali vuol dire prendersi cura dell'altro e guidarlo in maniera autentica nei percorsi di crescita; per il soggetto in formazione vuol dire sentirsi compreso, apprezzato ed accolto globalmente nel suo valore di soggetto unico.

Sentirsi valorizzati ed accettati per quello che si è, costituisce il principale presupposto per l'acquisizione di quella sicurezza interiore da cui partire per aprirsi ad un cammino progettuale di crescita ed affermazione di sé.

2. La relazione educativa come dispositivo di crescita individuale e collettiva

La strutturazione di una efficace relazione educativa rappresenta la "chiave di volta" per la buona riuscita dei processi di formazione e apprendimento in tutti i contesti educativi, ma assume una valenza particolarmente importante nei contesti carcerari dove, più che in ogni altro contesto formativo, risulta fondamentale valorizzare la dimensione dell'essere e del saper essere piuttosto che semplicemente quella del sapere:

> [S]e vivere è convivere allora il dialogo con altri è essenziale per trovare l'arte di esistere. E specificamente fecondo rispetto al processo di autoformazione è il dialogo che avviene in una relazione educativa. Se nel contesto di una relazione ordinaria il rapportarsi in modo autentico all'altro è quello in cui all'altro non viene mai sottratta la possibilità di assumersi la responsabilità della sua esistenza, nello specifico del rapporto educativo il senso dell'educare consiste nel sollecitare gli altri ad assumersi la responsabilità di realizzare il processo di autoformazione. Detto in altre parole: la direzione di senso dell'educazione consiste nell'aver cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé. (Ibid: 5)

La relazione che si instaura tra educatore ed educando assume una particolare rilevanza per la crescita e lo sviluppo umano e collettivo, in quanto in essa non entrano in gioco solo ed esclusivamente contenuti didattici ma vi è coinvolto l'essere nella sua globalità; pertanto, come evidenziato da Edda Ducci:

> il comunicante a livello di persona deve sottostare alle leggi dell'essere, ma di un essere inteso come relazione così che queste leggi concernono la sua dinamica interiore nel momento stesso che riguardano il suo rapporto con l'altro, la disponibilità fondamentale alla mutualità è aprirsi alla possibilità di contagiare ma, nel medesimo tempo essere nell'atteggiamento vero di potere efficacemente rimanere contagiato. (Ducci, 1974: 85-87)

L'efficacia di questo "contagio" – a patto che venga rispettato il giusto equilibrio tra prossimità e lontananza – risiede nel consentire all'altro di appropriarsi di quegli strumenti necessari per giungere consapevolmente alla piena tras-formazione del proprio essere e non solo di acquisire conoscenze meramente strumentali o didattico-disciplinari.

"Formandosi l'uomo si trasforma; nel trasformarsi ancora si forma" (Sola, 2003:19): ma per fare ciò l'uomo deve divenire consapevole delle proprie modalità di pensare e quindi la formazione autentica deve necessariamente partire dalla soggettività interiore della persona.

A partire dagli ultimi decenni del secolo scorso è avvenuta una vera e propria rivoluzione nell'ambito epistemologico della pedagogia italiana e di ascendenza neolatina che ha portato all'affermazione di un nuovo paradigma al centro del quale viene posta la formazione non più intesa come sinonimo di educazione, ma come evento che riguarda l'uomo nella sua profonda interiorità, "con tutto ciò che ne addiviene, nei termini umani e sociali, civili ed etici […], a cui solo il soggetto dà la propria forma e nessun altro deve o può sostituirsi a lui" (Sola, 2016 :14).

Tuttavia, sempre più spesso, il termine formazione viene riferito quasi esclusivamente alla formazione professionale con un conseguente svuotamento di senso – colto nella sua essenza originaria paieudeticamente intesa – appiattendolo su una dimensione esclusivamente funzionale alle richieste del mercato del lavoro. Con una formazione così intesa l'uomo finisce per *con-formarsi* e non già per formarsi, adeguandosi a dei modelli prestabiliti elaborati da altri:

> Il conformarsi si innerva su dinamiche del tutto differenti da quelle che caratterizzano il *formarsi-con*. Quest'ultimo, che è una delle dimensioni di cui si nutre la formazione autentica, richiede la presenza di due o più soggetti i quali, insieme, si formano nel rispetto delle reciproche identità e nel riguardo per le rispettive differenze. […] L'uomo ha la possibilità di scegliere: ignorare la propria formazione o, al contrario curarsi di essa. In questa scelta radicale l'uomo decide della sua formazione, della sua vita, della sua umanità. Ogni scelta, tuttavia porta sempre delle conseguenze. Colui che rinnega, trascura e misconosce la propria formazione sarà un soggetto votato all'alienazione e all'estraniamento da se stesso; diversamente, chi desidera averne cura si accorgerà presto che formarsi implica anche interpretarsi. (Sola 2003: 20-21)

In questo itinerario la prassi autobiografica e narrativa assume una valenza formativa rilevante in quanto non si tratta semplicemente di decostruire e ricostruire l'apparente linearità degli avvenimenti che hanno contrassegnato la propria esistenza, quanto piuttosto di interpretarli ricollegandoli gli uni agli altri fino a conferire senso e direzione nuove al proprio percorso di vita, nell'ambito di una progettualità cosciente e consapevole. Non bisogna pensare che tutto questo debba o possa avvenire nel chiuso individualismo – poiché la narrazione finirebbe per acquistare le tonalità di un mero esercizio narcisistico e solipsistico – in quanto il senso

più autentico dei nostri percorsi di vita è rintracciabile solo ricomprendendovi anche gli *altri* con cui entriamo continuamente in relazione, confrontandoci, incontrandoci e – perché no – anche scontrandoci.

Formare e *formarsi* sono processi complessi, che devono necessariamente partire da una rivisitazione critica della nostra formazione:

> [C]ome possiamo «formare» (cioè capire le disposizioni e i bisogni, i blocchi e i conflitti interni, le attese e le strutture di altri io; intervenire ascoltando, quindi senza guidare e senza abbandonare, in un processo aperto, difficile e doloroso; dare strumenti perché un soggetto possa crescere e acquisirforma, la *sua* forma, che significa quella che può volere il più possibile come propria), come possiamo accompagnare, sia pure *a latere,* un processo così intricato e contraddittorio e instabile, se non ci siamo, a nostra volta, decostruiti di *una* (la nostra) formazione, per assumere come orizzonte solo il percorso (articolato, variabile) di un processo formativo (aperto, differenziato, articolato sul «proprio», sulla fedeltà alla propria o alle proprie dominanti)? Come possiamo «formare» se non rivisitiamo (criticamente) la nostra formazione? E chi ci aiuterà a decostruirci, se non una libera indagine su-di-sé, un'auscultazione *en profondeur* dei processi che ci hanno costituiti? (Cambi, 2002: 32)

Ogni storia racchiusa in una narrazione è sempre una narrazione del proprio percorso formativo, del personale atto del prender forma, che non si esaurisce nel semplice con-formarsi, ma si realizza attraverso la pratica del formarsi-con. Ed è qui che i luoghi della formazione riconquistano la propria autenticità.

3. L'importanza del dialogo tras-formativo come apertura verso l'esterno

Tutti gli interventi educativi attuati nei contesti "speciali", più che altrove, dovrebbero avere come finalità non la semplice trasmissione di nozioni quanto piuttosto quella di guidare i soggetti 'ristretti' verso l'acquisizione di condotte comportamentali consapevoli, autonome e responsabili che li rendano padroni del proprio pensiero, garantendo altresì ai detenuti 'le condizioni necessarie per l'esercizio della libertà di espressione', come emerge anche da una indagine condotta negli istituti di pena della Campania, nel 2018, da Taraschi (2020: 67):

> i livelli di sviluppo delle trasformazioni di pensiero e condotta connesse ai processi rieducativi è rappresentato dall'utilizzo delle tecnologie informatiche[9] nei percorsi di 'riabilitazione' della popolazione detenuta.

9 Come previsto dalla Circolare Ministero della Giustizia – DAP 2/11/2015, n. 0366755 – l'utilizzo degli strumenti informatici da parte dei detenuti ristretti negli Istituti pe-

Tale possibilità chiama in causa alcuni princìpi della Costituzione italiana e della Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, nonché quelli previsti dalla Dichiarazione del Consiglio d'Europa sulla libertà di espressione e informazione del 1982 e dalle Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 2009, solo per citare alcune delle più significative linee guida nazionali ed internazionali.

L'utilizzo della rete internet rappresenta un'occasione ulteriore per lo sviluppo del pensiero critico e di educazione alla cittadinanza attiva, che scaturisce dalla possibilità da parte dei detenuti di accedere ad una vasta gamma di contenuti ed informazioni, di confrontarsi con una mole articolata di informazioni provenienti da tutto il mondo, senza dimenticare, poi, l'importanza che internet assume sia nell'ambito dell'*e-learning* e sia nell'ambito del telelavoro. Il lavoro, infatti, non viene più considerato come misura afflittiva ma come strumento di valorizzazione della personalità, fondamentale nel percorso di rieducazione e riabilitazione sociale dei detenuti.

I percorsi formativi proposti, in ambito carcerario devono essere quanto più possibile progettati tenendo ben presenti le caratteristiche specifiche dei luoghi e i reali fabbisogni formativi di ciascun formando:

> Le buone pratiche educative prevedono, in contrapposizione alle logiche della forza, un rispetto degli spazi, dei tempi, degli oggetti, dei corpi, dei linguaggi, delle strutture e delle strategie, in funzione di una vera e condivisa formazione in vista della crescita democratica del singolo come cittadino capace di un confronto problematicamente aperto verso gli altri. La formazione, più che come pratica discorsiva, va intesa e concepita come vera e propria ritualità, che ha bisogno di elementi strutturali, sia sotto il profilo organizzativo-ambientale, sia sotto quello emozionale-relazionale. (Salmeri, 2009: 82)

È per questa ragione che il funzionario della professionalità giuridico-pedagogica rappresenta una figura chiave nell'ambito delle attività pedagogiche e trattamentali dei soggetti detenuti; tale importanza si evince anche dal testo di alcuni articoli della normativa, ad esempio l'Art. 82 dell'Ordinamento Penitenziario riguardante le attribuzioni degli educatori evidenzia che "gli educatori partecipano all'attività di gruppo per l'osservazione scientifica della personalità dei detenuti e degli internati e attendono al trattamento rieducativo individuale o di gruppo, coordinando la

> nitenziari, appare oggi un indispensabile elemento di crescita personale ed un efficace strumento di sviluppo di percorsi trattamentali complessi. Sono, infatti, sempre più numerose le iniziative di natura trattamentale che richiedono l'utilizzo delle moderne tecnologie informatiche nel campo del lavoro, dell'istruzione/formazione, nella gestione del servizio biblioteca interno. Tali iniziative, di insostituibile valore risocializzante, pongono tuttavia problemi legali alla sicurezza ed al rispetto della normativa vigente, in considerazione della particolarità del contesto detentivo. D'altro canto, l'esclusione dalla conoscenza e dall'utilizzo delle tecnologie informatiche potrebbe costituire un ulteriore elemento di marginalizzazione per i ristretti.

loro azione con quella di tutto il personale addetto alle attività concernenti la rieducazione. Essi svolgono, quando sia consentito, attività educative anche nei confronti degli imputati. Collaborano, inoltre, nella tenuta della biblioteca e nella distribuzione dei libri, delle riviste e dei giornali". L'educatore è impegnato in tre ambiti operativi: *servizi interni di rieducazione,* che lo vedono direttamente in rapporto con la persona detenuta e che hanno come obiettivo primario la rieducazione del soggetto in vista del suo futuro reinserimento sociale (colloquio, osservazione scientifica della personalità, stimolo alla partecipazione alle iniziative e attività individuali e di gruppo, progettazione, promozione, organizzazione delle iniziative e attività, sostegno delle relazioni dei detenuti con le loro famiglie, servizio di biblioteca); *servizi interni di coordinamento,* che vedono l'educatore in contatto con gli altri operatori impegnati nella rieducazione per operare in termini multidisciplinari, condividendo obiettivi ed evitando la dispersione di energie – coordinamento servizio nuovi giunti, contributo pedagogico all'interno degli organismi collegiali, gestione della segreteria tecnica del GOT, coordinamento dei vari operatori–; *servizi di interfaccia*, che vedono l'educatore fare da collegamento propositivo fra il contesto carcerario e la comunità esterna, gli organi istituzionali esterni e le risorse del territorio, ponendo le basi per il reinserimento delle persone detenute (cfr. Frisanco & Bortolotto, 2008: 22).

Attraverso il presente contributo si vuole offrire una riflessione più specificatamente pedagogica andando al di là delle indicazioni tecniche ed operative:

> [S]e l'educazione è crescita, cura, acquisir forma, implica una guida, un senso, una direzione materiale e formale: un soggetto che guida (o più soggetti) è un modello. Un soggetto che aiuta, sorregge, indica è un modello che è fine in vista e lievito stesso del processo. Nel contempo però è collaborazione da parte del soggetto guidato, è assunzione convinta e spontanea di fini e di forme, è elaborazione (o ri-elaborazione) libera di questi. L'educazione si scandisce *tra* guida (autorità) *e* autonomia (libertà). E tra significa che oscilla, integra e separa, media senza risolvere un radicale dualismo, costante e necessario. (Cambi, 2000:146)

Il dualismo tra autorità e libertà, essenziale nell'ambito di ogni relazione educativa, lo diviene ancor più nell'ambito dei percorsi educativi realizzati nei contesti carcerari dove l'autorità, nella sua funzione odegètica, si concretizza simultaneamente come punto di rottura e come spinta verso l'acquisizione, responsabilmente libera, di condotte comportamentali nuove, facendo sì che il percorso di rieducazione dei detenuti si sostanzi come esperienza di

> formazione – costitutivamente ormai permanente – che rappresenta il congegno teorico e prassico idoneo a fronteggiare e governare una realtà che a tutti i livelli presenta tassi di problematicità tali da richiedere persone – cit-

> tadini e cittadine, che [...] sappiano governare la molteplicità complessa del tempo attuale. (Loiodice, 2016: 72)

Il compito del funzionario della professionalità giuridico-pedagogica non è, o non dovrebbe essere, soltanto quello di insegnare a "seguire le regole": non si tratta di dover contribuire ad una semplice *ri-educazione* o di strutturare un lineare percorso educativo, ma è qualcosa di più; ciò implica il dispiegamento di tutte le competenze professionali e personali nel guidare il soggetto verso lo sviluppo integrale del proprio essere, del proprio *esserci*, assumendo atteggiamenti non giudicanti ma accoglienti e di massima apertura, tenendo sempre ben presente che la buona riuscita di un intervento formativo dipende in larga misura dal tipo di relazione formativa che viene ad instaurarsi tra educatori ed educandi:

> [O]gni esperienza formativa riesce a configurarsi qualificata e qualificante, e pertanto valida impresa di promozione della personalità, se tra chi educa e chi è educato si attua una relazione umanamente significativa, in grado di accreditare l'intrinseca sostanzialità e la coessenziale dignità del destinatario dell'atto educativo, di rispettarne e accoglierne i bisogni e le domande fondamentali, di aiutarlo a costruirsi una personalità autonoma capace di decisioni etiche e di libertà responsabile. La maturazione della sensibilità affettiva dell'educando dipende non poco da quello che l'educatore fa, da quello che dice e, soprattutto, da quello che è. Per chi ha compiti formativi, se è importante il sapere, il saper fare, il saper comunicare, ancor più rilevante è il saper essere. […] In questa prospettiva, assumono una particolare rilevanza le doti di personalità dell'educatore e la sua professionalità, la sua umanità e la sua cultura, il suo stile relazionale, la sua autoconsapevolezza, competenza e responsabilità affettiva. (Rossi, 2002: 85-87)

In un'epoca in cui risultano incerti e problematici i processi formativi, altrettanto problematici risultano essere i metodi pedagogici; in un mondo in cui sono crollate le certezze assolute del passato deve essere conferita al soggetto la responsabilità della costruzione di nuovi significati, che non sono più imposti (come avveniva nel passato), ma interpretati e costruiti in base alle specifiche esigenze, individuali e collettive, di un particolare contesto storico-sociale, in cui la prassi educativa si configura quale

> azione sociale implicata in sistemi di norme, significati e tradizioni culturali che l'azione stessa quando è educativa contribuisce a formare e a trasformare in maniera consapevole e critica. La pratica dell'educare è, allora, una pratica intenzionata quando l'intenzionalità e la riflessività si sostanziano l'una dell'altra secondo una logica ricorsiva: l'intenzionalità formativa del modello teorizzato trova il luogo di decantazione e principio speculare di senso in una riflessività che, accompagnando costantemente la prassi educativa, sia in grado di favorire l'assunzione della razionalità riflessiva quale *forma mentis retroattiva* e *habitus professionale* dei professionisti dell'e-

> ducazione. Se, dunque, l'agire educativo dotato di senso necessita di essere riflessiva mente progettato per superare il contingente e modificare l'esistente, il professionista dell'educazione inteso come *professionista riflessivo dell'azione educativa* dovrà essere in grado di porsi come *agente* di trasformazione. (Perillo, 2012: 22)

Il ruolo del professionista, così inteso, fa sì che la formazione assuma, un ruolo altamente *trasformativo* in quanto strettamente collegata ai processi e alle relazioni che gravitano nell'ambito della socialità e fornisce così gli strumenti necessari per mediare tra il soddisfacimento di bisogni legati alla sfera personale – di espansione del proprio ego – e le esigenze della collettività finalizzate al raggiungimento di uno stato di equilibrio in un rapporto di dialettica sinergia con gli altri. Tale *iter* risulta necessario per contrastare quelle forme di comportamento prevaricante che insidiano la relazione e, con essa, non solo il singolo ma la stabilità collettiva. In tal guisa, la formazione si configura, al tempo stesso, come un problema individuale sociale, essendo indispensabile un raccordo *forte* tra l'individuo e la sua comunità e tra questa e le "altre". Solo se questi legami sono saldi la struttura della società potrà essere sana e il supporto della formazione assumerà un ruolo determinante, perché

> l'uomo non deve tanto costruire la sua vita, quanto perseguire la sua incompiuta nascita: deve nascere via via lungo la propria esistenza, ma non in solitudine, bensì con la responsabilità di vedere e di essere visto, di giudicare e di essere giudicato, di dover edificare un mondo in cui possa essere racchiuso questo essere prematuramente nato, senza tempo e senza libertà. (Zambrano: 2002: 27)

Per tale ragione, è necessario che il funzionario della professionalità giuridico-pedagogica, possegga a sua volta un'adeguata formazione:

> presupposto strategico e funzionale per la definizione di un ruolo basato su coordinate pedagogiche ad ampio raggio […]. Nel quadro delle articolazioni funzionali relative al profilo professionale, l'educatore deve saper, infatti, rimodulare prassi, tecniche di intervento e adeguare i propri strumenti operativi convogliando tutte le energie per apprendere ad apprendere ed arricchire così la propria professionalità, della necessaria flessibilità che il continuo evolversi delle situazioni richiede. (Benelli & Mancaniello, 2014: 6)

Bibliografia

Bateson, M. C. (1989), *Comporre una vita*, Milano: Feltrinelli.

Benelli, C. (2012), *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*, Napoli: Liguori.

Ead., & Del Gobbo, G. (2016), *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*, Pisa: Pacini.

Ead., & Mancaniello, M.R. (2014), "Professionista dell'educazione penitenziaria Vs Funzionario giuridico pedagogico: alcune proposte per superare le criticità e sviluppare i potenziali della professionalità educativa in carcere", in *Lifelong Lifewide Learning*, 23, pp. 1-14.
Bortolotto, T. (2008), *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*, Milano: FrancoAngeli.
Calaprice, S. (2010), *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria. Le buone pratiche ri-educative nel trattamento penitenziario*, Roma-Bari: Laterza.
Cambi, F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari: Laterza.
Catalfamo, G. (1986). *Fondamenti di una Pedagogia della speranza*, Brescia: La Scuola.
Corbi, E. (2010), *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Napoli: Liguori.
De Luca, C. (2004), *Il volontariato per la formazione dell'uomo solidale*, Soveria Mannelli: Rubbettino.
Demetrio, D. (1998), *Pedagogia della memoria: per se stessi con gli altri*, Roma: Meltemi.
Ducci, E. (1974), *Essere e comunicare*, Bari: Adriatica.
Formenti, L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Edizioni Erickson.
Freire, P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione*. Roma: AVE.
Id. (1979), *Pedagogia in cammino*. Milano: Arnoldo Mondadori.
Id. (2000), *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP.
Id. (2002), *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega.
Id. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Ega.
Id. (2008), *Pedagogia della speranza*. Torino: Ega.
Id., Gadotti, M., & Guimarães, S. (1995), *Pedagogia: dialogo e conflitto*, Torino: SEI.
Gardner, H. (1993), *Educare al comprendere*, Milano: Feltrinelli.
Goffman, E. (1961/1968), *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Torino: Einaudi.
Goleman, D. (1996), *L'intelligenza emotiva*, Milano: Rizzoli.
Granese, A. (1993), *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze: La Nuova Italia.
Iori, V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze: La Nuova Italia.
Knowles, M. (1996), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano: FrancoAngeli.
Loiodice, I. (2016), "L'educazione per il corso della vita", in L. Dozza & S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli.