CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 2
Dicembre 2018

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857555317
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
It was the year 1968 … 7
Correva l'anno 1968 … 11

SYMPOSIUM
Transizioni, Transazioni, Trasformazioni

Thérèse Perez-Roux, Enricomaria Corbi
Introduzione – Le transizioni come spazi-tempi transazionali e trasformativi 17

Enricomaria Corbi
La transazione *fra* costruttivismo e realismo 23

Stefano Oliverio
Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey 33

Pascal Perillo
Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori 49

Thérèse Perez-Roux
Transizioni professionali e transazioni identitarie: dal ritorno in formazione al ritorno a lavoro 77

Fabrizio Chello, Daniela Manno
Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale 97

Eric Maleyrot
Transizioni e transazioni degli insegnanti delle scuole francesi: ritratti dei maestri supplementari nel dispositivo "più maestri che classi" 121

ESSAYS – SAGGI

Lucia Ariemma
Paideia e teatro tragico. Maestri e discepoli nelle tragedie:
Zeus e Prometeo nel *Prometeo incatenato* 139

Angela Arsena
Pascal come educatore 153

Enza Sidoti, Silvia Palma
Perceptions and experiences of a sample of non-traditional students
in transition from Higher Education to the Labour Market
in Western Sicily 183

Monja Taraschi
Le carceri italiane: dalla vendetta sociale al perdono responsabile.
Per una rilettura pedagogica del principio rieducativo 197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Stefano Maltese
Burgio, G. (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile.*
Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni,
Milano: FrancoAngeli, 2018 221

Abstracts 225

Le carceri italiane: dalla vendetta sociale al perdono responsabile. Per una rilettura pedagogica del principio rieducativo

Monja Taraschi*

Riassunto

Il presente articolo attraversa, con sguardo pedagogico, il pensiero di autori e di scuole di rilievo per l'evoluzione del concetto di pena in Italia, offrendo un contributo all'analisi dei modelli conoscitivi dell'azione umana. La riflessione è sul trattamento penitenziario calibrato sulla specificità dell'individuo, nella consapevolezza che la sanzione afflittiva, diversamente, non ha alcun valore pedagogico, anzi, alimenta l'attività delinquenziale. L'obiettivo è il raggiungimento per il detenuto di un 'cambiamento possibile' attraverso strategie educative e innovativi processi formativi. Viene messo in evidenza il ruolo chiave dell'educatore, il cui intervento deve basarsi sull'osservazione e sull'interazione con il detenuto, di cui si testimonia e rappresenta la dimensione umana.

Parole-chiave: *pena; rieducazione; dignità.*

1. Il sistema italiano e il primato della pena detentiva: un valore pedagogico?

Che le carceri italiane rappresentino l'esplicazione della vendetta sociale nella forma più atroce che si sia mai avuta, lo afferma, nel 1904, Filippo Turati in un discorso memorabile tenuto alla Camera dei Deputati, poi pubblicato nell'opuscolo *Il cimitero dei vivi*, titolo che evoca un'immagine spettrale: un luogo di morte fatto di vivi. D'altra parte l'origine etimologica di 'carcere', da individuarsi nel latino *carcer*, con il significato di costringere, tener chiuso, si individua anche nell'ebraico *carcar*, con il significato di sotterrare, tumulare (Parente, 1998: 49-50). Eppure, con Cesare Beccaria in Italia e con John Howard in Inghilterra sembrava essersi avviato il movimento di trasformazione delle prigioni da luoghi di abiezioni e di crudeltà a luoghi di rigenerazione. In realtà, l'innovazione del pensiero si scontra con le insignificanti previsioni normative, come quelle contenute nel Regolamento carcerario del 1891, che continua a prevedere asprezze di trattamento, riducendo i condannati in condizioni subumane. È subito dopo la prima guerra mondiale che, con il nuovo Regolamento

* Università degli Studi Suor Orsola Banincasa – Napoli (Italy).

carcerario (R.D. 393/1922), si incomincia a considerare il detenuto come oggetto di cura. In realtà, nei primi anni del fascismo si perviene a ritenere imputabile solo colui che è educabile, mentre per gli ineducabili (sempre più numerosi) la pena si depura del concetto di rieducazione, riducendosi a mera neutralizzazione. Tuttavia già il codice Rocco e il Regolamento per gli Istituti di Prevenzione e Pena del 1931 contengono i primi riferimenti espliciti ai concetti di recupero e di rieducazione dei detenuti, da attuarsi attraverso un trattamento penitenziario che si basi sul lavoro, l'istruzione e l'educazione religiosa. La situazione delle carceri italiane resta, però, di gravissimo disordine. Togliatti, con una circolare dell'agosto del 1945, esprime la volontà di far fronte alle rivolte carcerarie attraverso l'ordine, la disciplina e incentivi al personale di custodia. L'istanza rieducativa, frutto di una nuova sensibilità politica, viene accolta dalla Costituzione, che, all'art. 27, 3° co., chiarisce che "le pene devono tendere alla rieducazione del condannato". È così che intorno agli anni cinquanta si viene affermando *l'ideologia del trattamento* e si dà maggiore enfasi al recupero sociale da parte dello Stato rispetto alla mera pretesa punitiva, "si propugna anzi, e ciò ci pare particolarmente attuale, una *pedagogia della responsabilità*, vale a dire lo sviluppo del senso di responsabilità nel delinquente come compito risocializzativo" (Ponti, 1990: 56). Ma, nell'Italia degli anni '50, il pubblico non sa ancora abbastanza che cosa siano certe carceri italiane; "bisognerebbe vederle, bisognerebbe esserci stati, per rendersene conto" (Calamandrei, 1949). Si considera la Costituzione come Carta che ha valore solo in quanto compatibile con l'esistente; la finalità rieducativa si intende perseguibile solo dopo che siano fatte salve le esigenze di custodia e di segregazione. Si ribadisce che la rieducazione non è l'essenza della pena, ma solo una linea di tendenza (Nuvolone, 1964: 58-60).

È con la fine degli anni '50 che l'idea pedagogica entra in forza nel diritto penale, rendendolo più preventivo che repressivo. Negli anni '60 vengono per la prima volta enunciati i diritti del condannato e si afferma la tesi del recupero sociale del detenuto. Con il 1969 incominciano le rivolte carcerarie, attraverso le quali la cultura tradizionale sulla pena subisce un cambiamento profondo, ma soprattutto viene a cadere il monopolio mantenuto sull'argomento dalla cultura accademica più titolata. Si creano le premesse culturali e politiche per arrivare alla legge 354/75 *Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, il cui art. 1, al 5° co., recita: "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". Il post-riforma, però, per inadeguatezze strutturali e carenze di personale, non vede attuare il trattamento rieducativo, inoltre, la diffusione di nuove forme di criminalità (criminalità organizzata e terroristica) indebolisce l'idea rieducativa, rilanciando le teorie dell'intimidazione e della neutralizzazione. Si creano carceri di massima sicurezza, si chiudono gli spazi collettivi e la riforma si

spegne. Nello stesso tempo, però, la rieducazione non può essere abbandonata perché ciò equivale alla inosservanza di un fondamentale principio costituzionale. Nell'ottobre del 1986 viene pubblicata la legge Gozzini, che completa la riforma del '75; il fine degli istituti di pena non deve essere quello di difendere da una pericolosità presunta, ma quello di evitare il ricrearsi di condizioni che favoriscano una pericolosità futura. Da questo momento l'ingestibile situazione delle carceri e la violenza interna agli istituti di pena vanno scemando. La strada, però, verso il superamento del concetto tradizionale della pena è ancora lunga da percorrere, e la retribuzione appare ancora come il criterio informatore della risposta alla trasgressione.

L'art. 69, comma 5°, dell'ordinamento penitenziario prevede che il magistrato di sorveglianza impartisca, "nel corso del trattamento, disposizioni dirette a eliminare eventuali violazioni dei diritti dei condannati e degli internati". Questa disposizione, pur se risalente al 1975, non ha ancora messo in moto il circolo virtuoso volto alla liberazione dei detenuti dalle attuali condizioni inumane.

Essere privati della libertà e subire uno stato detentivo è quanto di più terribile possa capitare a un individuo. Si rimane soli, sperduti, impauriti, timorosi verso coloro con cui si è costretti a vivere e con i quali bisogna, giocoforza, stabilire rapporti interpersonali. Il presente attuale diventa origine del passato e questo in un tempo, quello carcerario, dove il presente non passa, dove non si ha più passato che non sia quel momento della propria vita 'sbagliata' che resta fisso come un passato presente a fronte di un presente che non passa (Ferraro, 2012: 138). Regole ferree comprimono ogni pulsione individuale fino a ottenere una piatta uniformità di condotta (Goffman, 2001: 415), il corpo del soggetto perde visibilità, diventa oscuro, nascosto, dimenticato, avviandosi a una depersonalizzazione progressiva (Clemmer, 1941). Si dividono gli angusti spazi assegnati, in una promiscuità che degrada e avvilisce perché si è costretti a compiere qualsivoglia bisogno pubblicamente, senza riserbo, esposti al generale ludibrio e a rischio di violenza, persino sessuale, in celle dove il sesso diventa un fenomeno di perversione collettiva, perché nessuno può contare su di uno spazio personale minimo e indispensabile a garantire lo svolgimento della propria personalità, in condizioni di decoro e di dignità (Fiorentin, 2010: 2800). Si verificano episodi di sessualità «anormale» così ben descritti già nei testi antichi, da Cristobal de Chever nel XVI secolo, a proposito delle condannate di Siviglia (de Chever, 1983), ma anche da Baudelaire quando rappresenta le *Femmes damnèes* con azioni e gesti osceni (Baudelaire, 1857). La coabitazione rende insopportabile quello che è già di per sé uno stato di sofferenza e compromette gravemente l'efficacia rieducativa del trattamento, nonché l'esperibilità e l'esito positivo di tutte le attività a quest'ultimo teleologicamente correlate.

Costringere la persona a queste condizioni significa sovraccaricare la punizione di un'afflizione crudele e senza scopo, vuol dire "mutilare gli uomini, specie se per tempo lungo o, addirittura, per sempre, di istinti,

sensazioni, emozioni, sentimenti, così profondamente radicati nelle loro carni, nelle loro anime, di un bisogno di vita così insopprimibile, un po' come respirare, nutrirsi, dormire" (Amato, 1987). La sanzione afflittiva del carcere, così come organizzata, finisce con l'aggravare le cause della dinamica criminale del soggetto, come un tempo si diceva per la pena di morte: "[P]ena che risichi di fare il reo disperato, e così lo conduca al grado ultimo di perversione, aggrava il male che intendeva sanare" (Tommaseo, 1865: 249 ss.).

Il carcere contiene aspetti di coercizione e d'ineliminabile inumanità che rassomigliano più all'aggressività del crimine che alla virtù della giustizia. Al reato, invece, occorre dare una risposta che deve esprimersi in una pena giusta, non ci si può abbandonare a istinti di reazione e di vendetta. Aldo Moro, in una lezione tenuta il 13 gennaio 1976 presso la facoltà di Scienze politiche di Roma, ricorda che la pena non è la passionale e smodata vendetta dei privati, quanto piuttosto la risposta calibrata dell'ordinamento giuridico. Accade invece che, essendo le leggi penali in gran parte la concretizzazione dei valori morali di base che la società ritiene sacri, il crimine che viola questa 'coscienza collettiva' tende a provocare una reazione morale e un desiderio di vendetta (Durkheim, 1977). Anche Zagrebelsky dà una lettura critica della cultura della giustizia che vuole punire e che può aprire alla vendetta, alla ritorsione (Martini & Zagrebelsky, 2003: 28-30; Zagrebelsky, 1992).

La degradazione del corpo e della personalità del condannato appare come la conferma della "retribuzione" impostagli, mostrandosi nella sua essenzialità come vera e propria vendetta, risultando in tal senso totalmente estranea a quel fine che la Costituzione indica nella "rieducazione del condannato" (Manconi *et al*., 2015: 7-8). "L'unica cosa ragionevole che si possa fare è cessare di fare quello che è non solo inutile, ma dannoso, oltreché immorale e crudele" (Tolstoj, 1988: 477). Freire scrive che indignarsi di fronte alla realtà è il primo atto educativo, che per diventare pedagogicamente fecondo deve oltrepassare lo sdegno per farsi speranza, ribellione operativa capace di realizzare cose nuove nel segno del miglioramento e dell'umanizzazione (Zizioli, 2014: 172).

Fuori dall'orizzonte rieducativo la pena si riduce al male inflitto per compensare il male prodotto, rischiando di precipitare al livello pre-moderno di vendetta, non compiuta dal singolo, bensì affidata alla funzione esterna e 'astratta' dello Stato (Palma, 2015: 77). La pena è infatti una seconda violenza che si aggiunge al delitto e che è programmata e messa in atto da una collettività organizzata contro un individuo singolo (Ferrajoli, 2004: XV); "[A]lla violenza del delinquente l'ordinamento reagisce con una violenza uguale e contraria, che ne è la restituzione e il corrispettivo" (Ferrajoli, 1974: 420). Al contrario, il faticoso lavoro di rieducazione, utile affinché si compia il tortuoso cammino di recupero del reo, è fatto di cura, di socializzazione e di responsabilità. Il delitto è fortemente legato alla parziale o del tutto assente capacità del soggetto di prendersi cura di sé, di socializzare (interiorizzare norme) e di essere responsabile. D'altra parte

sviluppare i sentimenti del proprio animo è un'arte che si apprende con l'educazione (Beccaria, 1964: 58), necessità permanente per ogni persona, strumento che modifica il soggetto attraverso sostegno e protezione. Gran parte di coloro che si trovano in situazioni detentive non ha mai ricevuto un'educazione coerente con i propri motivi di sviluppo. Pertanto, sul piano educativo è possibile sostenere che questi soggetti, che hanno violato norme di comportamento sociale, abbiano subito un 'danno educativo' prima dell'incarcerazione (Torlone, 2016: XIV). Victor Hugo mette sotto accusa la società che si arroga il diritto di togliere ciò che non ha dato:

> […] l'uomo che voi colpite non ha famiglia, non ha parenti, non ha congiunti in questo mondo. E in questo caso, non ha ricevuto né educazione, né istruzione, né cure per il suo spirito, né cure per il suo cuore; e allora, con quale diritto uccidete questo povero orfano? Lo punite perché la sua infanzia ha strisciato per terra senza stelo e senza tutore! Gli imputate in blocco l'isolamento in cui l'avete lasciato! Della sua sventura fate il suo delitto! Nessuno gli ha insegnato a sapere che cosa faceva. Quest'uomo ignora. La colpa è del suo destino, non sua. Voi colpite un innocente. (Hugo, 1993: 27)

Attraverso la cura fatta di attività che appassionano il soggetto, ne sollecitano l'impegno e ne coinvolgono la responsabilità, è possibile, dunque, migliorare la qualità della propria esistenza, aprirsi al recupero, grazie alla rielaborazione delle esperienze maturate nella quotidianità e finalizzate alla progettualità futura. Partendo dall'assunto che la vita di ciascuno individuo si sviluppa nel corso del tempo, non si può revocare in dubbio che il concetto di 'corso' rimandi a un'immagine di indefinibilità perfettibile (Demetrio, 1995). Occorrono, però, ambienti appropriati, nei quali, l'affermazione personale è data, per ognuno, dallo spazio degli affetti, da una vita sociale e lavorativa, perché la dignità della persona umana non può essere alienata, snaturata o svalorizzata, nemmeno in ragione del peggior male che l'essere umano possa aver compiuto.

Il sistema italiano è caratterizzato dal primato della pena detentiva, ma la realtà carceraria, così come strutturata, non contribuisce al recupero della persona. La nostra comunità sociale e culturale, per un sentimento di vendetta e per un presunto bisogno di sicurezza, chiede il carcere e non si preoccupa dell'illegalità e della drammaticità che caratterizza gli istituti penitenziari e così "si semina vento, il vento dell'insicurezza per raccogliere la tempesta del carcere" (Margara, 2015: 148). La vendetta però non è azione lecita. Se mediante un castigo inflitto al colpevole si compie una vendetta, si deve considerare quale sia l'intenzione di chi la compie. Se infatti questa intenzione mira principalmente al male del colpevole, per trovarvi la propria soddisfazione, la vendetta è assolutamente illecita. La società non deve punire per vendicarsi, deve correggere per migliorare (Hugo, 1993). Per Carrara, punire vuol dire recare un male. Emendare, istruire, educare, vuol dire recare un bene grandissimo (Pavarini, 1996).

> Il colpevole aveva il dovere di rispettare in altri il bene che col delitto gli tolse, e di qui il diritto in quest'ultimo di tutelare quel bene. Ma quando il diritto di un uomo fu violato; né col punire il violatore codesto diritto si restaura; non può ammettersi che sorga il dovere succedaneo nel violatore di sottostare ad un male per la sola ragione che gli altri trovano un bene in questo suo patimento. L'utilità può essere il fine del precetto: ma non giustifica la sanzione. La formula – ho diritto di punirti perché a me giova atterrire, perché a me giova evitare le vendette private, perché a me giova emendarti – è un discorso che non ha senso né morale né giuridico. La libertà del colpevole rimane integra e inattaccabile rimpetto a codeste idee. (Carrara, 1861: I, II)

In una società democratica, il sistema penale ha senso se teso al recupero dell'affermazione e della promozione della persona che ha sbagliato, nel rispetto della dignità umana e dei doveri di solidarietà che ne discendono, affinché l'inevitabile esperienza dei torti dia vita alla nascita dei diritti e non alla "restituzione dei colpi" (Dershowitz, 2005).

Da un punto di vista morale e sociale la pena è la più rilevante tra le sanzioni giuridiche, è l'istituto che, con la maggiore energia, cerca di garantire la convivenza civile e la vita dello Stato, e nello stesso tempo tocca più da vicino i problemi della libertà, della sicurezza e della dignità dei cittadini (Cattaneo, 1978: 7). Nelle prigioni i condannati vengono spogliati della loro autonomia di esseri umani, non vengono trattati come esseri responsabili, ma vengono addestrati. Dei loro diritti fondamentali, della loro dignità, non rimane più nulla. Eppure, la Corte costituzionale ha più volte ribadito che il detenuto, anche se si trova in una situazione di privazione della libertà personale, resta pur sempre titolare di diritti incomprimibili. La condizione di sottoposizione a restrizione della libertà personale non determina un annullamento dei diritti inviolabili dell'uomo, né una *capitis deminutio* di fronte alla discrezionalità dell'autorità preposta alla sua esecuzione (C. cost. n. 26/1999). Il detenuto reca con sé, lungo tutto il corso dell'esecuzione penale, il bagaglio dei diritti inviolabili dell'uomo (Minnella, 2004: 142), che devono essere protetti qualunque sia la situazione contingente, emergenziale o necessitata (Fiandaca & Musco, 2009: 616). Nella realtà, però, accade che il detenuto sia offeso nell'intera sua dimensione e dignità di persona. Secondo Foucault (1976) il potere penale si esercita sul corpo e sulla sua immagine e, oggi come non mai, tale condizione sembra attuale, tanto che si è definito il carcere come l'ultima pena corporale. Le intollerabili condizioni di sovraffollamento carcerario, il disconoscimento della dignità umana, la limitazione e l'oppressione ingiustificate della libertà fisica e morale, il sacrificio ingiustificato delle necessità e delle esigenze fisiche e spirituali della persona, comportano una sofferenza fisica e morale che si ripercuote sulla personalità della vittima, impedendone la normale espansione, soffocandola, o anche soltanto rendendone ingiustamente più difficile la libera formazione ed esplicazione, frustrandola in direzioni diverse da quella che senza tali maltrattamenti avrebbe potuto assumere,

comprimendola in uno stato di terrore e di abiezione indegno di un essere umano. La situazione di prostrazione cui è costretto il detenuto rende vulnerabile la dignità della persona. Aldo Moro aveva una fitta esperienza di carceri, alle quali, come guardasigilli, dedicò la sua maggior attenzione, contribuendo anche alla redazione dell'art. 27 della Costituzione, eppure, quando fu fatto prigioniero scrisse a Cossiga "Comincio a capire che cos'è la detenzione" (Moro, 2008: 29).

Alla base del riconoscimento internazionale e costituzionale della necessaria umanità della pena e del carattere universalistico dei diritti fondamentali si pone l'esigenza irrinunciabile che la dignità della persona umana non venga perduta di vista dal potere punitivo dello Stato. Il principio di umanità della pena, in coerenza con il carattere universalistico dei diritti fondamentali, trova riconoscimento in molti documenti internazionali oltre che nelle carte costituzionali di molti Paesi (Palazzo, 2008: 42). L'art. 3 della CEDU recita: "Nessuno può essere sottoposto a tortura, né a pene o trattamenti inumani o degradanti". Siamo di fronte a un divieto che ha valore assoluto, inderogabile, a una clausola che consacra i valori fondamentali posti alla base delle società democratiche, a salvaguardia e protezione della dignità e dell'integrità fisica dell'essere umano. La Corte europea, nella costante attenzione verso le reali dinamiche della pena detentiva, vigila affinché l'esecuzione della pena restrittiva della libertà personale non produca una sofferenza d'intensità superiore all'ineliminabile livello di afflittività legato alla detenzione (De Vero, 2007: 57). Con la nota sentenza Torreggiani la Corte Europea dei Diritti dell'Uomo ha condannato lo Stato italiano per le condizioni inumane e degradanti delle sue prigioni. Se la detenzione consiste nella limitazione della libertà personale, ogni sofferenza ulteriore, cagionata in concreto dal pregiudizio degli altrettanto, se non più irrinunciabili beni della dignità, della salute, della libertà morale, può a buon diritto essere considerata illegale, prima ancora che disumana (*Ibid.*: 58). Per quanto reclusi, i detenuti, che conservano sempre un residuo di libertà (C. cost., n. 349/1993), rimangono titolari di posizioni soggettive attive, tra le quali spiccano i diritti inviolabili tutelati dall'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" (Flick, 2011: 191). Non può esserci rieducazione senza rispetto della dignità umana; il passaggio alla fase esecutiva non segna una caduta delle garanzie, ma, più semplicemente, un loro adattarsi al sopravvenuto *status* di condannato (Corso, 2002: 1);

> [L]a sfera personale del detenuto non solo trova una soglia minima di consistenza giuridica nel nucleo dei diritti inviolabili dell'uomo, ma si estende ben oltre: sia conservando posizioni sostanziali che appartengono al patrimonio comune dei cittadini, non incompatibili con lo status detentivo, sia alimentandosi di nuove componenti, originate proprio dal suddetto stato, in grado di resistere a modalità non ortodosse, di attuazione concreta della pretesa punitiva. (D'Agnolo, 2004: 110)

La condizione di detenuto non significa perdita dei diritti fondamentali riconosciuti alle persone, eccetto che negli stretti limiti in cui è necessario per l'esecuzione della pena, diritti che non si estinguono con l'esecuzione della pena (Cesano, 2003: 44). 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. Trattamenti inumani e degradanti comportano, invece, la perdita della dignità umana, ma la dignità dell'uomo è intangibile! Nessuna pena, nessuna misura può toccare la dignità dell'essere umano, che è degno perché è tale, non per quello che fa. L'art. 3 della nostra Costituzione afferma che "tutti i cittadini hanno pari dignità", anche al più colpevole bisogna, allora, recuperare il valore della dignità, che è caratterizzazione dell'umano. "Tra *dignità* e *umanità* c'è un'assonanza forte. Attraverso questo guardare alla dignità, anche del più colpevole, si può tendere alla rieducazione" (Conso, 1998), anzi, la rieducazione più che indicare una generica 'tendenza' rappresenta una qualità essenziale della pena nel suo significato ontologico, accompagnandola da quando nasce, fino a quando in concreto si estingue (C. cost. 313/1990).

2. La risposta alla trasgressione: profili educativi

Negli ultimi due anni il tasso di sovraffollamento delle carceri italiane è tornato a salire e questa tendenza si è ulteriormente accentuata nel corso di quest'anno.

L'estremo degrado di cui i nostri penitenziari soffrono e che rende impossibile per i condannati ogni percorso trattamentale impedisce di restituire alla pena quel contenuto effettivamente rieducativo che le assegna l'art. 27 della Costituzione italiana e ostacola il rispetto del *favor libertatis* che ispira l'art. 13 della stessa Costituzione, secondo il quale deve essere sempre privilegiata la soluzione che comporta il minor sacrificio del bene della libertà personale.

Nell'attuale situazione carceraria italiana, le condizioni inumane e degradanti in cui si traduce il sovrappopolamento fanno apparire il carcere un'istituzione intrinsecamente criminale. Il sovraffollamento è maltrattamento nei confronti dei reclusi e causa di paralisi dei servizi penitenziari. L'art. 5 dell'ordinamento penitenziario recita: "Gli istituti penitenziari devono essere realizzati in modo tale da accogliere un numero non elevato di detenuti o internati"; e l'art. 14: "Il numero dei detenuti e degli internati negli istituti e nelle sezioni deve essere limitato e, comunque, tale da favorire l'individualizzazione del trattamento". Queste previsioni, però, sono destinate a vivere solo sulla carta e sono ampiamente indicative della distanza siderale che intercorre tra il mondo descritto nella legge e la realtà delle nostre carceri. Non è in crisi la definizione del diritto, ma sono in crisi le istituzioni che dovrebbero far sì che il diritto sia quello che nella teoria si predica (Zagrebelsky, 2007). Ridurre la distanza tra norme e

prassi, a tutela dei diritti inviolabili del detenuto, è dunque ormai esigenza improcrastinabile. La ripetuta violazione dei diritti umani e la natura 'fuori legge' del nostro sistema penitenziario in relazione agli standard internazionali impongono l'adozione di provvedimenti volti a ripristinare la legalità dell'esecuzione della pena. In questo senso, il d.l. n. 211 del 2011, convertito, con modificazioni, nella l. n. 9 del 2012 *Interventi urgenti per il contrasto della tensione detentiva determinata dal sovraffollameno delle carceri*, ha segnato un punto importante nella politica penitenziaria. La legge n. 9/2012, da un lato, con le misure volte a limitare gli ingressi nei penitenziari, laddove altre forme di custodia siano possibili, è volta a migliorare le condizioni di vita negli istituti di pena, presupposto necessario (ancorché non sufficiente) per l'attuazione del principio rieducativo e, dall'altro lato, con la previsione di un sistema di custodia graduale per la fase pre-cautelare, che limiti il carcere ai soli casi nei quali effettivamente le esigenze di difesa sociale lo rendano necessario, attua il principio di minor sacrificio della libertà personale desumibile dall'art. 13 Cost. e, di recente, particolarmente valorizzato dalla giurisprudenza costituzionale in materia di c.d. custodia cautelare obbligatoria e affermato anche dalla Corte europea dei diritti dell'uomo, secondo la quale, in riferimento alla previsione dell'art. 5, par. 3, della Convenzione, la carcerazione preventiva "deve apparire come la soluzione estrema che si giustifica solamente allorché tutte le altre opzioni disponibili si rivelino insufficienti".

Perseguire in maniera indifferenziata, con il pesante, costoso e rigido apparato della reazione punitivo-detentiva una congerie di comportamenti che vanno dai delitti più gravi e allarmanti alle condotte solo marginalmente devianti si risolve in una sostanziale (e paradossale) ingiustizia distributiva, non che in un palese danno sociale. In un'Europa moderna la detenzione deve essere considerata *extrema ratio* di un sistema penale che deve disporre di valide alternative d'intervento. La legge 9/2012, nel rispetto della presunzione di innocenza, della dignità e del principio di minimizzazione del sacrificio della libertà personale, soddisfacendo anche l'esigenza di ridurre la tensione determinata dal sovraffollamento delle carceri, evita il più possibile che, laddove non sussistano esigenze di difesa sociale, soggetti non pericolosi siano tradotti in carcere nella fase precautelare. Con tale previsione, oltre a ridurre la presenza in carcere dei soggetti in attesa della convalida dell'arresto, si coniugano istanze di difesa sociale e generalpreventive con ineludibili esigenze di minimizzazione delle limitazioni alla libertà personale, preferendosi in linea generale il ricorso all'arresto domiciliare, qualora non vi ostino ragioni di sicurezza.

A solo un anno di distanza, il perdurare del sovraffollamento delle carceri e il conseguente stato di tensione all'interno degli istituti (non è stato completato il piano straordinario penitenziario e non è stata adottata la riforma della disciplina delle misure alternative alla detenzione) hanno reso necessaria l'emanazione del decreto legge n. 78, convertito con modificazioni, in legge 94/2013. Quest'ultima prevede, però, che all'attuazione delle disposizioni in esso contenute debba provvedersi mediante l'utilizzo

delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente e senza nuovi o maggiori oneri a carico del bilancio dello Stato. Tale previsione scoraggia e delude, in quanto, senza possibilità di investire, la prospettiva muore prima che possa trovare il suo percorso. Allinearsi ai migliori sistemi europei, avviarsi verso una civiltà umana in cui si è chiamati a dare prova di scelte coraggiose nel senso della giustizia, della libertà e della dignità dell'uomo, appare un'impresa, non ardua, ma impossibile se non si prevedono oneri nuovi o maggiori a carico del bilancio dello Stato. Basti solo pensare a tutto quanto richiede un'adeguata formazione del personale nel settore delle misure alternative alla detenzione o anche alla necessaria copertura finanziaria che devono avere eventuali progetti la cui approvazione può consentire a educatori esterni di operare all'interno del carcere tramite, ad esempio, cooperative o associazioni sociali.

In materia di pene detentive non carcerarie, un particolare rilievo merita anche la legge delega 28 aprile 2014, n. 67. Tra i principî e criteri direttivi della delega figura l'inserimento, nel novero delle sanzioni, della pena della reclusione e dell'arresto presso l'abitazione del condannato o altro luogo pubblico o privato di cura, accoglienza o assistenza, con durata continuativa o per singoli giorni della settimana o per fasce orarie per i reati punibili con la pena dell'arresto o della reclusione fino a cinque anni. Tale sanzione è destinata a sostituire, a livello normativo, la pena dell'arresto e della reclusione da scontarsi in ambito carcerario con riferimento alle contravvenzioni e ai delitti punibili con la pena detentiva non superiore nel massimo a tre anni, mentre, in ordine ai delitti per i quali è prevista la pena della reclusione tra i tre e i cinque anni, è demandata al giudice, tenuto conto dei criteri indicati nell'art. 133 c.p., la decisione relativa all'eventuale applicabilità della reclusione domiciliare.

Ne consegue che l'approvazione degli ultimi provvedimenti, apertamente giustificati dalla necessità di 'svuotare' in parte gli istituti di pena, va letta anche in chiave rieducativa e non semplicemente di pura deflazione carceraria. Nelle deleghe inserite nella l. n. 67 del 2014 emerge, per esempio, una valorizzazione del profilo risocializzante della pena, individuabile nell'ampio spazio attribuito, all'interno della disciplina della reclusione o dell'arresto domiciliare e della sospensione del processo con messa alla prova, al lavoro di pubblica utilità, che assume specifica valenza riparativa ove l'attività non retribuita prestata in favore della collettività risulti collegata al bene giuridico tutelato dalla norma incriminatrice violata.

Altra tappa importante nel senso di un'evoluzione penitenziaria è la legge 23 giugno 2017, n. 103, che prevede l'introduzione di "norme volte al rispetto della dignità umana attraverso la responsabilizzazione dei detenuti, la massima conformità della vita penitenziaria a quella esterna, la sorveglianza dinamica " (art. 1, co. 85, lett. r). L'intero percorso tracciato nella legge-delega appare strettamente correlato all'idea rieducativa. Nel testo dell'art. 1, co. 85, l. 103/2017 ricorrono molteplici riferimenti espressi alla "funzione rieducativa della pena", al "trattamento rieducativo", al "recupero sociale", al "reinserimento sociale dei condannati". Non vi è dubbio

che la responsabilizzazione dei detenuti, che passa, tra l'altro, attraverso la "sorveglianza dinamica" (una forma di sorveglianza che presuppone libertà di movimento dei detenuti nelle ore diurne all'interno della sezione), insieme alla realizzazione della massima conformità della vita penitenziaria a quella esterna siano due postulati fondamentali del principio della rieducazione del condannato. Rieducazione è una formula che trasmette buone intenzioni. Nel quadro della nostra Costituzione essa va interpretata alla luce dell'idea di dignità e libertà della persona, significa assicurare le condizioni di un 'rispondere' per il reato commesso che sia umanamente significativo per il condannato (Pulitanò, 2016: 0559B), svolgendo così la pena un'ineliminabile funzione 'pedagogica'.

Accade, però, che dopo le elezioni politiche del marzo 2018, i due leader del nuovo esecutivo sottoscrivano il c.d. *Contratto per il Governo del Cambiamento*, nel quale, sotto il titolo "Ordinamento penitenziario", si legge:

> Occorre realizzare condizioni di sicurezza nelle carceri, rivedendo e modificando il protocollo della c.d. 'sorveglianza dinamica' e del regime penitenziario 'aperto', mettendo in piena efficienza i sistemi di sorveglianza. […] È necessario riscrivere la c.d. 'riforma dell'ordinamento penitenziario' al fine di garantire la certezza della pena per chi delinque, la maggior tutela della sicurezza dei cittadini, valorizzando altresì il lavoro in carcere come forma principale di rieducazione e reinserimento sociale della persona condannata. Si prevede altresì una rivisitazione sistematica e organica di tutte le misure premiali per garantire l'effettività del principio di rieducazione della pena. Occorre rivedere le nuove linee guida sul cd. 41-bis, così da ottenere un effettivo rigore nel funzionamento del regime del 'carcere duro'.

Una sorta di manifesto del carcere come 'cimitero dei vivi', con qualche incongruo richiamo, puramente esornativo, al principio della rieducazione del condannato (Dolcini, 2018: 393). È la paura che ritorna e il 'sistema giustizia', come un gambero di fronte al pericolo, si flette e scatta all'indietro.

3. Percorsi trattamentali e prospettive di riforma: quale idea di formazione?

Nessuno può riconoscersi assolutamente incapace di comportarsi male, anche se anela a regolarsi governando le proprie pulsioni e gli stimoli che lo condizionano, "libero arbitrio e condotta razionale diventano illusioni quando la persona opera in contesti insoliti […]. Concedete dunque agli altri il beneficio della carità attribuzionale e accettate, con un atto di umiltà, di essere inesorabilmente esposti alle forze situazionali" (Bocchiaro, 2009: 7). L'uomo è sempre enigmatico e misterioso; "capace di infinito bene e di infinito male, di infinita possibilità di relazionarsi e di infinita possibilità

di sopraffare, di schiavizzare, di emarginare" (Ducci, 2004: 308). Nessuno ha totale conoscenza del proprio io e raramente incontra chi ha la competenza di erudirlo in merito. Ciascun uomo è imperfetto, capace di errore e inadeguato a discernere compiutamente il 'bene' e il 'male'. Al verificarsi dell'atto criminoso concorrono molteplici cause: la struttura psichico-fisica del soggetto, le caratteristiche ambientali, trascorse e presenti, le problematiche esistenziali condizionanti l'essere, i processi cerebrali e umorali del momento – che spesso governano la reattività comportamentale – una possibile esteriorizzazione riprovevole della vittima, l'interpretazione viziata e fuorviante di un avvenimento accaduto; tutte cause variamente combinabili e con realizzazioni imprevedibili.

> Dal punto di vista del determinismo […] [s]e trascinati da un desiderio di vendetta puniamo il colpevole, allora dovremmo inoltre punire suo padre alcoolizzato, sua madre troppo indulgente che l'ha fatto com'è, ed anche – perché no? – i suoi nonni, e così di seguito lungo delle causalità fino al serpente del paradiso terrestre. Poiché tutti, sia i professori, sia i padroni, sia l'intera società, si sono fatti complici del criminale aiutandolo od incitandolo a fare quello che ha fatto già molto tempo prima ch'egli decidesse di agire. […] Se per contro accettassimo l'ipotesi della libertà umana […] la vendetta non appare più come un peccato contro la logica, ma come un peccato contro lo spirito. Se l'assassino non è semplicemente un robot impazzito, ma l'esecutore di un misterioso schema, ci troviamo su un piano che la giustizia umana non può raggiungere. […] Tutte le religioni, tutti i sistemi metafisici sono costretti ad affrontare il problema del male, cioè la realtà che il male è stato incluso nell'eterno schema. Non ci è ancora pervenuta nessuna risposta esauriente, ed è molto probabile che non verrà mai. (Koestler, 1972: 98)

Da qui la difficoltà a progettare efficienti percorsi educativi ai fini del recupero, perché non è riproducibile, né simulabile la situazione coincidente col reato, determinata da cause, spesso, estranee alla partecipazione, responsabile ma incosciente, del soggetto.

In una dimensione pedagogica, possiamo individuare la necessità di rieducare soggetti che hanno violato norme di comportamento sociale riconoscendo loro un diritto al risarcimento educativo.

> 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 a essere accentuato nell'istituzione peni-

> tenziaria, 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. (Torlone, 2016: XV)

Dunque, il detenuto vanta un credito educativo nei confronti dello Stato e un 'carcere nuovo' può essere lo strumento per soddisfare tale credito. Per gli operatori penitenziari sorge allora l'obbligo di progettare e realizzare azioni di recupero, di riabilitazione e di crescita, al fine di risarcire il diritto vantato dal detenuto a essere (ri)educato.

La delinquenza è un male complesso, imperscrutabile, per certi versi misterioso. La sfida, per la pedagogia in ambito penitenziario, è di appropriarsi di strumenti utili ad analizzare le cause, più o meno note, per le quali un soggetto sbaglia al fine di progettare e realizzare azioni educative adeguate. La devianza, la delinquenza, che frequentemente conducono, prima o poi, al carcere, impongono la massima attenzione da parte della società e sollecitano risposte che esigono una complessa, doverosa analisi dei fattori responsabili: soggettivi, familiari, ambientali, culturali, sui quali è indispensabile intervenire, finalmente, studiando le cause non per punire ma per 'curare', coinvolgendo tempestivamente la responsabilità collettiva, che ha il dovere non di alienare ma di integrare. La conseguenza della violazione della regola non può essere il castigo. La punizione non aiuta a sviluppare il senso di responsabilità. La visione paternalistica e quindi autoritaria dei rapporti Stato-reo è espressione di una 'ideologia correzionalistica', dominante, che limita e nega spazi, tempi e modi di espressione personale e che deve essere abbandonata: i danni e le nefandezze della 'pedagogia nera' sono ormai noti. La sofferenza imposta non è in grado di convincere, semmai insegna a obbedire, ma chi obbedisce non è psicologicamente, se non giuridicamente, responsabile delle proprie azioni. La pena, quindi, anziché creare responsabilità la distrugge (Colombo, 2013: 52). L'idea di intimidazione è un concetto appartenente al pensiero autoritario. Chi può essere intimidito con efficacia è già per questo il più debole (Hassemer, 2012: 105).

Occorre uno sguardo sull'altro che non si configuri come conformante e manipolante, ma che al contrario, custodisca la sua interiorità, il suo *daimon*, consapevoli che è dal trovare un modo di essere, di esistere di questo *daimon*, che dipende la possibilità di operare sempre meglio (Zannini, 2005: 161). È sempre più assurdo assumere, nei confronti della criminalità, un atteggiamento punitivo, nella errata convinzione che chi delinque merita solo condanna ed esclusione. Un celebre aforisma di Fedor Dostoevskij recita: "[N]on c'è niente di più facile che condannare un malvagio, niente di più difficile che capirlo." È vero che per criminali incalliti sembra arduo qualsivoglia intervento, ma certamente, in ambienti decorosi e accurati, l'approccio educativo, la ricerca partecipe delle cause che lo hanno abbrutito ed eventualmente l'adeguato trattamento psicoterapeutico da parte di competenti professionalità, dispongono alla serenità chi, dalla nascita angustiato, finalmente incontra qualcuno che si preoccupa di lui e si impe-

gna a indicargli una strada nella quale è disposto ad accompagnarlo, fornendogli i mezzi dovuti, lungo un nuovo cammino. Essere in condizioni di pena, ma essere al contempo riconosciuto come soggetto con diritti, doveri e responsabilità è già di per sé educante. "Se 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" (Cambi, 2000: 146). Nelle condizioni in cui versano le carceri, i funzionari della professionalità giuridico-pedagogica, certo, non si possono accreditare quali artefici di vite nuove. La loro figura è ridotta, purtroppo, a quella di meri guardiani a tutela della sicurezza interna, nonostante che, nelle intenzioni della riforma del '75, essa sia nata come figura in grado di vincere le resistenze legate alla gestione prevalentemente custodiale degli istituti carcerari. La stessa circolare del 27 ottobre 2010, che ha a oggetto l'operatività della professionalità giuridico-pedagogica, ribadisce la centralità e il ruolo propulsivo di questa professionalità nella progettazione pedagogica dell'istituto penitenziario, al centro della quale deve essere il detenuto, la sua conoscenza, la rilevazione dei suoi bisogni. Spetta, infatti, al funzionario giuridico pedagogico svolgere un ruolo centrale nel coordinamento e nella messa in rete delle risorse che attengono alla risocializzazione, attraverso la costruzione di sinergie e collaborazioni comuni e condivise secondo un modello di intervento di rete proprio dei servizi di sostegno alle persone. Nella circolare si ribadisce che l'azione educativa non può essere ridotta al solo strumento operativo del 'colloquio', laddove la ricchezza di informazioni e valutazioni che tale operatore può raccogliere sul condannato derivano anche da altri strumenti fondamentali per un'approfondita conoscenza del soggetto: l'osservazione partecipata, ossia l'attenzione rivolta al comportamento tenuto dal condannato nei momenti di vita quotidiana, nel tempo destinato alla socialità, nell'impegno dello stesso nelle diverse attività di istituto, durante i colloqui con la famiglia; le occasioni di incontro con il detenuto in situazioni meno strutturate del formale colloquio in ufficio; gli incontri con gruppi di detenuti.

Oggi è soprattutto il sovraffollamento delle carceri a non lasciare tempo alla 'rieducazione' essendo, tra l'altro, fortissima la sproporzione tra numero di detenuti e operatori pedagogici, il che impedisce di pianificare e portare avanti qualsiasi tipo di percorso individuale. Inoltre, gli educatori, neppure preparati ad affrontare le nuove sfide, *in primis* quella multiculturale, sono indistintamente reclutati tra i laureati nelle varie branche delle Scienze umane e sociali e sono edotti, spesso, con semplici nozioni di pedagogia penitenziaria, in quanto all'educatore ministeriale non è richiesta una cultura pedagogica, sempre più compresa nella professionalità degli educatori (Ricci & Resico, 2010: 207). Con questa formazione non riuscirebbe neppure un fantastico impegno dei funzionari della professionalità giuridico-pedagogica a realizzare l'ardua costruzione del futuro di un detenuto. Non si può presumere, con leggerezza, di rieducare chi per troppo tempo ha vissuto senza che nessuno si sia preoccupato delle sue debolezze costituzionali, delle sue capacità intellettive, delle sue disponibilità econo-

miche, delle sue carenze affettive, del suo ambiente sociale, delle sue aspirazioni presenti e future. Schettini ha delineato un quadro delle difficoltà che si incontrano nell'attuare progetti educativi in carcere e ha sottolineato come la sfida sia quella di approntare modelli di interventi che siano validabili e trasferibili, evitando di affidarsi ad azioni episodiche e/o basate sul solo carisma dell'educatore (Valerio, 2011: 96). Si reclama la presenza di operatori pedagogici esperti e specialisti dei processi formativi, in grado di intervenire per l'autonomia, l'emancipazione e la socialità del detenuto. Forte è allora la necessità di investire, più opportunamente, risorse nella preparazione di specialisti esperti in diritto penale, diritto amministrativo, scienze giuridiche, pedagogia e sociologia della devianza, psicologia, organizzazione del lavoro, analisi delle dinamiche di gruppo, tecniche del colloquio, lingua straniera, formazione informatica, arte, filosofia, letteratura, non solo attraverso studi universitari, ma predisponendo master specifici, *stage* di apprendimento pratico, per ottenere risultati più certi, tanto più se la loro opera fosse impiegata, finalmente, in Istituti mai più di pena, ma di affrancamento. Non basta comprendere i problemi, dobbiamo interrogarci sui percorsi da intraprendere. Assumersi i bisogni dell'altro è un'ottima base per decidere la direzione dell'agire (Tronto, 1990: 105). Occorrono legami concreti che spingano le persone fuori dall'isolamento nel quale la società tende a rinchiuderle. Occorre che il 'Barbaro' nietzschiano incominci a prendersi cura dell'altro, affinché il passato non determini ciò che il reo è stato, ma divenga parte di ciò che egli, attraverso la *cura sui*, può diventare. Per uscire dall'isolamento occorre promuovere il passaggio dalla cultura del penale alla cultura dell'uomo; la pena non deve essere risposta all'azione dell'uomo che è stato, ma deve adeguarsi all'uomo che sarà. L'istituzione del carcere si rivela un vano tentativo per fronteggiare e risolvere il problema colossale della delinquenza. L'individuo che ha usato la propria libertà per negarla al suo simile, distruggendo o mutilando ciò che questi possiede di vita o di averi, non può essere ripagato con la stessa moneta, sottraendogli, con la reclusione, la possibilità di gestire la propria vita e i propri averi, solo nell'intento di impedire al reo di fare nuovi danni e di scoraggiare gli 'intonsi' a comportarsi male. La mia libertà comincia dalla liberazione dell'altro, attraverso l'altro (Benasayag & Schmit, 2011: 106). Il riconoscimento e la promozione dell'altro è il vero ambiente della libertà (Gevaert, 1973: 168). L'intervento educativo deve basarsi sull'osservazione e sull'interazione con l'altro. Osservare vuol dire cercare la distanza adatta che ci consenta di percepire, nella migliore luce, l'oggetto, che quanto più è sconosciuto, tanto più dobbiamo avvicinare per vederlo meglio. Il detenuto in carcere viene guardato, non osservato e lo sguardo su di lui è disumano. Perché sia possibile educare è necessario 'condurre fuori da' uno stato di pericolo, senza diritti, di abbrutimento, qual è il carcere. Educare è liberare. Non è possibile educare alla libertà stando in una situazione di assenza della stessa. Le maglie dell'inclusione si aprono quando si ascolta, quando si vede l'altro, riconoscendogli dignità di uomo. La dignità è la nostra sfida perenne, un orizzonte che, come tutti gli orizzonti, si allontana ogni volta

che cerchiamo di avvicinarci a esso (Bauman, 2004: 116). Occorre che l'umanità assuma l'impegno di scoprire e suggerire gli itinerari da percorrere per intendere e volere, al meglio, il 'Bene', da indicare a chi si è 'smarrito', invece di riservare a costui la 'condanna', che, per chi l'infligge e per chi la subisce, ha sapore di 'Male'; quando si toccano certi punti di umanità, in cui tutti ci ritroviamo uomini, possiamo essere tutti d'accordo nel cercare di fare del bene ad altri uomini (Calamandrei, 1948). Il richiamo è all'etica dell'*ubuntu* che spinge "a scegliere di perdonare invece di reclamare il castigo, a essere magnanima e disposta alla clemenza invece di dar libero sfogo alla vendetta" (Tutu, 2001: 32).

Immettersi su un percorso di riforma con interventi sistemici significa affrontare un'autentica riconversione individuale e collettiva, che, sola, può portare all'umanizzazione della pena e al recupero consapevole del condannato, restituendo fiducia a un sistema-Stato che repudi la vecchia pratica ideologica di giudicare senza comprendere e di punire umiliando (Carbone, 2013). Si tratta, dunque, di incontrare, ascoltare, proteggere e offrire aiuto e rifugio alla fragilità dell'uomo, a quella fragilità che, spesso, soprattutto nel carcere, indebolisce fortemente il desiderio di esistere. Diventa centrale allora la disponibilità al perdono. L'uomo, le sue idee, i suoi progetti, i suoi ideali, le sue organizzazioni devono subire una profonda trasformazione, "la libertà e la salute si assomiglieranno. Si verseranno il balsamo e l'olio dove si applicavano il ferro e il fuoco. Si tratterà con la carità quel male che si trattava con la collera. Sarà semplice e sublime. La croce al posto della forca" (Hugo, 1993: 29). Caino uccide Abele, la colpa riceve una condanna: Caino è bandito per sempre dai luoghi natii, però riceve una grazia sorprendente, viene benedetto con il dono della vita e della discendenza (Brueggemann, 2002: 81). Il perdono opera non come gesto di debolezza, ma di fortezza: "[I]l perdono è un gesto di libertà. Colui che perdona non si lascia dominare dal male […] crea un nuovo rapporto, come un appello a che il male non abbia l'ultima parola. Il perdono è un gesto creatore: se l'operatore del male lo accetta, esso gli riapre in modo positivo le relazioni sociali" (Duquoc, 1974: 138). Il perdono non è sgravio di responsabilità, ma è, al contrario, richiesta di assunzione di responsabilità nei confronti dell'altro. Chi perdona ha la responsabilità di ri-accettare; chi è perdonato ha la responsabilità di essere ri-accettato. Entrambi hanno cioè la responsabilità della ricucitura della relazione che era stata strappata. Ecco, allora, che il perdono diventa strumento per il rispetto della persona e per il buon funzionamento della società (Colombo, 2013: 86-87). Stevenson, nel suo bestseller *Just Mercy. A Story of Justice and Redemption*, chiede che l'opinione pubblica, anziché invocare ciecamente la punizione indiscriminata di chi entra nella rete della giustizia penale, guardi all'autore di reato come a un uomo, che conserva i propri diritti e la propria umanità. La chiave per questo approccio è la pietà e il perdono, quale valore coessenziale alla giustizia (Stevenson, 2014). "È solo in questa facoltà di pentirci e perdonare che ci sentiamo più liberi e alla fine anche più responsabili" (Böckenförd, 1976: 60).

La giustizia non consiste nel corrispettivo, nel rispondere a un negativo con un negativo, ma consiste nel fare progetti che hanno un segno diverso da quello del negativo che è accaduto. L'amore dinanzi allo scandalo del male (Eusebi, 2014: 87).

> Ricambiare il male con il male, nella stessa misura, è la maniera più ovvia, ma non la più vera, per ristabilire il turbato equilibrio: il male si ripara veramente solo col bene. Perciò è da affermare questo principio: al malum actionis, costituito dal delitto, devesi opporre come esigenza della giustizia non tanto un malum passionis, secondo l'antica formula, quanto un bonum actionis, ossia un'attività in senso contrario dell'autore del delitto medesimo, la quale ne annulli o riduca gli effetti, fino a che ciò sia possibile. (Del Vecchio, 1924: 192)

Una risposta mostruosa a un crimine mostruoso dipinge una società disumana e tradisce il terzo comma dell'art. 27 della Costituzione italiana. Il finalismo rieducativo assegnato dalla Carta costituzionale alla pena impone pertanto non solo una modalità esecutiva della detenzione improntata all'umanizzazione e alla personalizzazione del trattamento in base ai bisogni risocializzativi di ciascun detenuto, ma altresì una politica del perdono concepito non esclusivamente come un evento privato tra reo e vittima, ma come un obiettivo che può ispirare procedure giuridiche e normative riguardanti la totalità dei cittadini (Sarzotti, 2014: 149).

Una relazione vera si ha soltanto quando chi offre e chi riceve si collocano sullo stesso piano. Ogni intervento di educazione o di rieducazione non può prescindere dalla disponibilità reciproca. L'operatore pedagogico, in ambienti idonei, deve sviluppare con i detenuti un rapporto ispirato alla comprensione delle loro difficoltà e alla gratuita offerta di un aiuto, che non chiede in cambio di ricevere un atto di obbedienza e di sottomissione, ma che, pedagogicamente valido, sia capace di umanizzare l'intervento rieducativo e facilitare il processo di reinserimento sociale. In questo modo la prassi educativa, con le sue forze e debolezze, diventa il terreno di una laborialità dove il formale oggettivato, comprendente obblighi, divieti, sanzioni, incontra l'informalità dei desideri, delle volizioni, delle aspettative (Pagano, 2016: 23). Il carcere da luogo di reclusione passa a essere luogo di comunicazione, di ricongiungimento con l'ambiente sociale, spazio che non mortifica, ma lascia esprimere sentimenti, affetti, desideri, attenzioni, cura, disancorando il recluso dalla sua colpa ed esercitando, così, la professionalità pedagogica la sua funzione sociale ed etica.

Il funzionario della professionalità giuridico-pedagogica, ponendosi al servizio del detenuto, rappresenta e testimonia la dimensione umana. L'intervento pedagogico-formativo diventa, finalmente, contatto con l'essenziale umanità dell'altro, nonostante quello che l'altro ha fatto della sua vita. Rispetto della dignità e perdono rendono possibile la 'conversione pedagogica', il cambiamento e il riequilibrio delle sorti. La prigione diviene allora la "figura più essenzialmente pedagogica che sia possibile trovare

in tutta l'esperienza storico-sociale" (Massa, 1977: 40), spazio formativo rigenerativo.

Bibliografia

Amato, N. (1987), *Diritto, delitto, carcere*, Milano: Giuffrè.

Baudelaire, C. (1857), *Les fleurs du mal*, Parigi: Poulet-Malassis & De Broise.

Bauman, Z. (2004), *Amore liquido*, Roma-Bari: Laterza.

Beccaria, C., (1964), *Dei delitti e delle pene,* Milano: Giuffrè.

Benasayag, M. & Schmit, G. (2011), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano: Feltrinelli.

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

Bentham, J. (1791), *Panopticon or the inspection-house*, London: T. Payne.

Bertin, G.M. (1968), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma: Armando.

Bertolini, P. (2006), (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento: Erickson.

Bocchiaro, P. (2009) *Psicologia del male*, Roma-Bari: Laterza.

Böckenförd, E.W. (1976), "Die Entstehung der Staates als Vorgang der Saekularisation", in E.W. Böckenförd (ed.), *Staat, Gesellschaft, Freiheit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 42-64.

Bortolotto, T. (2002), *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*, Milano: FrancoAngeli.

Brueggemann, W. (2002), *Genesi*, Torino: Claudiana.

Brunetti, C. (2005), *Pedagogia penitenziaria*, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Buffa, P. (2015), *Umanizzare il carcere. Diritto, resistenze, contraddizioni e opportunità di un percorso finalizzato alla restituzione della dignità ai detenuti*, Roma: Laurus Editore.

Calamandrei, P. (1949), "L'inchiesta sulle carceri e sulla tortura", in *Il Ponte*, Anno V, n. 3, pp. 228-236.

Cambi, F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.

Id. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari: Laterza.

Cannavò, C. (2004), *Libertà dietro le sbarre*, Milano: Rizzoli.

Carbone, P. (2013), "Svuota-carceri, un decreto non fa primavera", in *Il Mattino*, 27 giugno.

Carrara, F. (1861), "Una lezione dettata nella R. Università di Pisa", in *Giornale per l'abolizione della pena di morte*, diretto da P. Ellero, pt. I, II.

Cattaneo, M. (1978), *Il problema filosofico della pena*, Ferrara: Editrice Universitaria.

Cesano, J.D. (2003), "Legalità e controllo giurisdizionale: costruire garanzie per ottenere un 'trattamento umano' in carcere", in *Dei delitti e delle pene*, n. 1-2-3, pp. 44-57.

Clemmer, D. (1941), *The Prison Community*, Boston: The Christopher Publishing House.

Colombo, G. (2013), *Il perdono responsabile. Perché il carcere non serve a nulla*, Firenze: Ponte delle Grazie.
Id. (2017), *Sulle regole*, Milano: Feltrinelli.
Concato, G. (2002), *Educatori in carcere. Ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziar*i, Milano: Unicopli.
Conso, G., (1998), "La dignità della persona al centro della legalità", intervento al Seminario per il 50° anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, Scuola di formazione del personale dell'amministrazione penitenziaria, 10-11 dicembre.
Corbi, E., Sirignano, F.M. & Oliverio, S. (2008), *L'engagement pedagogico. Riflessioni tra teoria e storia*, Napoli: Liguori.
Corso, P. (2002), "Principi costituzionali e normativa penitenziaria", in AA.VV., *Manuale dell'esecuzione penitenziaria*, a cura di P. Corso, Bologna: Monduzzi, pp. 1-4.
D'Agnolo, M. (2004), "Diritti del detenuto e intervento giurisdizionale: note sui provvedimenti punitivi", in AA.VV., *Giurisdizione di sorveglianza e tutela dei diritti*, a cura di A. Scalfati, Torino: Cedam, pp. 109-146.
de Chever, C. (1983), *La relación de la Cárcel de Sevilla*, Madrid: J. Esteban.
Del Vecchio, G. (1924), *La giustizia*, Roma: Studium.
Demetrio, D. (1995), *L'educazione nella vita adulta*, Roma: Carocci.
Dershowitz, A. (2005), *Rights from Wrongs. Una teoria laica dell'origine dei diritti*, Torino: Codice.
De Vero, G. (2007), "La giurisprudenza della Corte di Strasburgo", in G. De Vero & G. Panebianco, *Delitti e pene nella giurisprudenza delle Corti europee*, Torino: Giappichelli, pp. 11-58.
Dolcini, E. (2018), "Superare il primato del carcere: il possibile contributo della pena pecuniaria", in *Rivista Italiana di Diritto e Procedura Penale*, fasc. 2, pp. 393-425.
Ducci, E. (2004), "Forme limite di emarginazione e di comunicazione", in M.L. De Natale, *Pedagogisti per la giustizia*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 303-314.
Duquoc, C. (1974), *Gesù, uomo libero*, Brescia: Queriniana.
Durkheim, E. (1977), *La costruzione sociale della devianza*, Bologna: il Mulino.
Enriquez, F. (1986), *Dall'orda allo stato*, Bologna: il Mulino.
Eusebi, L. (2014), *La Chiesa e il problema della pena. Sulla risposta al negativo come sfida giuridica e teologica*, Brescia: La Scuola.
Fassone, E. (2015), *Fine pena: ora*, Palermo: Sellerio editore.
Ferrajoli, L. (1974), "Dal regolamento fascista Rocco al nuovo progetto di riforma carceraria", in *Probl. Soc.*, pp. 420-439.
Id. (2004), *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*, Roma-Bari: Laterza.
Ferraro, G. (2012) "Inclusione e reclusione. Per una pedagogia della libertà", in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, vol. I, n. 2, pp. 135-155.
Flick, M.F. (2011), "I Diritti dei Detenuti nella Giurisprudenza Costituzionale, Intervento conclusivo del corso Diritti dei detenuti e Costituzione", Università degli Studi di Roma Tre, 6 dicembre.
Fiandaca, G. & Musco, E. (2009), *Diritto penale*, Bologna: Zanichelli.
Fiorentin, F. (2010), "Lesioni dei diritti dei detenuti conseguenti ad atti e provvedi-

menti dell'Amministrazione penitenziaria", in *Giur. merito*, n. 11, pp. 2800-2836.
Foucault, M. (1976), *Sorvegliare e punire*, Torino: Einaudi.
Id. (2011), *L'emergenza delle prigioni. Interventi su carcere, diritto, controllo*, Firenze: La casa usher.
Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2001), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.
Frauenfelder, E., De Sanctis, O & Corbi, E. (a cura di) (2011), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli: Liguori.
Freire, P. (2002), *Pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
Gevaert, J. (1973), *Il problema dell'uomo*, Torino: Elle Di CI.
Goffman, E.A. (2001), *Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Milano: Edizioni di comunità.
Gulisano, D. (2012), *Ruolo e competenze dell'educatore penitenziario tra modelli e pratiche*, Roma: Ragazzi in Volo.
Hassemer, W. (2012), *Perchè punire è necessario*, Bologna: il Mulino.
Hugo, V. (1993), *Ultimo giorno di un condannato a morte*, Roma: Newton Compton.
Iori, V. (2000), *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Milano: Guerini Editore.
Koestler, A. (1972), "Riflessioni sull'impiccagione", in A. Camus & A. Koestler, *La pena di morte*, a cura di J. Bloch-Michel, Roma: Newton Compton.
Manconi, L. *et al.* (2015), *Una ragionevole proposta per la sicurezza dei cittadini, abolire il carcere*, Milano: chiarelettere editore.
Martini, C.M. & Zagrebelsky, G. (2003), *La domanda di giustizia*, Torino: Einaudi.
Massa, C. (2005), *L'educatore e la pedagogia penitenziaria. Contributi teorici e metodologici*, Cagliari: CUEC.
Massa, R. (1977), *L'educazione extrascolastica*, Firenze: La Nuova Italia.
Mattone, A. (2017), *E adesso la palla passa a me. Malavita, solitudine e riscatto nel carcere*, Napoli: Guida editori.
Minnella, C. (2004), "Le Sezioni Unite intervengono sulla caotica situazione in materia di tutela giurisdizionale dei diritti del detenuto", in *Rass. penit. crim.*, n. 2, pp. 137-157.
Moro, A. (2008), *Lettere dalla prigionia*, a cura di M. Gotor, Torino: Einaudi.
Mortari, L. (2015), *Filosofia della cura*, Milano: Raffaello Cortina.
Nuvolone, P. (1964), *Sul problema della rieducazione del condannato*, Padova: Cedam.
Pagano, R. (2016), "Istituto della 'messa alla prova' e ri-educazione. Questioni e temi pedagogico/educativi", in *Formazione Lavoro Persona,* anno VI, n. 17, pp. 16-25.
Palazzo, F. (2008), *Corso di diritto penale*, Torino: Giappichelli.
Palma, M. (2015), "Un 'giurista sociologo' della scuola fiorentina", in A. Margara (a cura di), *La giustizia e il senso di umanità. Antologia di scritti su carcere, opg, droghe e magistratura di sorveglianza*, Fiesole (FI): Edizioni Fondazione Giovanni Michelucci, pp. 77-79.

Parente, A. (1998), "Architettura e archeologia carceraria", in *Rassegna penitenziaria criminolgica*, vol. II, gennaio-dicembre, pp. 43-137.
Pavarini, M. (1996), *Introduzione alla teoria del metodo educativo*, Brescia: La Scuola.
Perillo, P. (2010), *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Napoli: Liguori.
Ponti, G. (1990), *Compendio di criminologia*, Milano: Raffaello Cortina.
Pulitanò, D. (2016), "Sulla pena, fra teoria, principi e politica", in *Diritto e Procedura Penale*, fasc. 2, pp. 641-669.
Ricci, G.F. & Resico, D. (2010), *Pedagogia della devianza*, Milano: FrancoAngeli.
Ronco, D. (2018), *La salute in carcere*, Roma: Carocci Editore.
Ruotolo, M. (2011), *Dignità e carcere*, Napoli: Editoriale Scientifica.
Ruotolo, M. & Talini, S. (2017), (a cura di), *I diritti dei detenuti nel sistema costituzionale*, Napoli: Editoriale Scientifica.
Sartarelli, G. (2004), *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi di trattamento*, Roma: Carocci Faber.
Sarzotti, C. (2014), Recensione a Luciano Eusebi *La Chiesa e il problema della pena. Sulla risposta al negativo come sfida giuridica e teleologica*, in *Antigone*, n. 1, pp. 147-164.
Sen, A. (2010), *L'idea di giustizia*, Milano: Mondadori.
Stevenson, B. (2014), *Just Mercy. A Story of Justice and Redemption*, New York: Spiegel & Grau.
Striano, M. (a cura di) (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Milano: FrancoAngeli.
Tolstoj, L. (1988), *Resurrezione*, Milano: Garzanti Editore.
Tommaseo, N. (1865), *Della pena di morte*, Firenze: Le Monnier.
Torlone, F. (a cura di) (2016), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, Firenze: Florence University Press.
Torrente, G. (2018), *Le Regole della galera. Pratiche penitenziarie, educatori e processi di criminalizzazione*, Torino: Harmanattan Italia.
Tronto, J. (1990), *Moral Boundaries*, London: Routledge.
Tutu, D. (2001), *Non c'è futuro senza perdono*, Milano: Feltrinelli.
Valerio, P. (a cura di) (2011), *Il viaggio dell'inclusione*, Napoli: Ateneapoli.
Vianello, F. (2017), *Il carcere. Sociologia del penitenziario*, Roma: Carocci editore.
Zagrebelsky, G. (2007), *La virtù del dubbio. Intervista su Etica e Diritto*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (1992), *Il diritto mite*, Torino: Einaudi.
Zannini, L. (2005), *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Milano: Guerini scientifica.
Zimbardo, P. (2008), *L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa?*, Milano: Raffaello Cortina.
Zizioli, E. (2014), *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Firenze: Le Lettere.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2018
da Digital Team - Fano (PU)