



Francesca Pilotto

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna | francesca.pilotto4@unibo.it

Accompagnare le famiglie durante la detenzione: strumenti pedagogici per favorire la permeabilità tra comunità e contesti detentivi Supporting families during incarceration: educational resources to promote permeability between communities and prison environments

Call

This contribution stems from reflections developed within the *Crescere Nonostante* project, which aims to support families affected by incarceration through a community-based network. The text reflects the need to invest in the relationship between the inside and outside of prison, emphasizing the importance of permeability of detention boundaries in sustaining family lives. Drawing on literature on the consequences of incarceration on families and on reflections on the concept of permeability in sociological, legal, and pedagogical contexts, the contribution presents the *Collaboration and Educational Support Project Protocol* as a tool designed to promote the centrality of individuals in the process of identifying their needs and expectations and, at the same time, to foster the connection between prison and local community.

Keywords: educational work, families, local community, permeability, prison

Il contributo nasce dalle riflessioni sviluppate all'interno del progetto *Crescere Nonostante*, volto a sostenere le famiglie coinvolte dalla detenzione attraverso un raccordo territoriale. Il testo riflette sulla necessità di investire nella relazione tra interno ed esterno del carcere, sottolineando l'importanza della permeabilità dei confini detentivi per l'accompagnamento delle vite familiari. A partire dalla letteratura sulle conseguenze della detenzione sulle famiglie e dalle riflessioni sul concetto di porosità in ambito sociologico, giuridico e pedagogico, il contributo presenta il *Protocollo di collaborazione e progetto educativo di accompagnamento* come strumento teso a favorire la centralità dei soggetti nel processo di rilevazione dei loro bisogni e aspettative e, al contempo, promuovere la connessione tra carcere e territorio.

Parole chiave: carcere, famiglie, lavoro educativo, permeabilità, territorio

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pilotto, F. (2025). Accompagnare le famiglie durante la detenzione: strumenti pedagogici per favorire la permeabilità tra comunità e contesti detentivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 99-109. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-09>

Corresponding Author: Francesca Pilotto | francesca.pilotto4@unibo.it

Received: 15/10/2025 | **Accepted:** 25/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-09



1. Genitorialità, vite familiari e carcere

Tina parla dei figli rimasti fuori dal carcere: questo tema emerge come la sua sofferenza più profonda. Le chiedo se riesce a vederli e mi risponde che i bambini entrano ai colloqui accompagnati dal padre. Mi racconta che, dopo la prima volta, i figli avevano sofferto molto e, per questo, lei e il marito avevano deciso di interrompere le visite. Successivamente le hanno riprese, e Tina afferma che i bambini hanno imparato a non piangere (Diario di Campo, 12/02/2024, ICAM).

Durante la mia ricerca di Dottorato in Scienze Pedagogiche all'Università di Bologna, ho incontrato Tina in un carcere per madri e, parlando con alcune donne detenute, è emerso con forza il tema dei figli rimasti fuori, una separazione che segna profondamente le loro esperienze.

L'estratto del diario di campo mette in luce come la detenzione si configuri anche come esperienza familiare (Loucks, 2004).

Il carcere genera forme di genitorialità decontextualizzate rispetto allo spazio di prossimità e sospese nel tempo, alterando i percorsi di vita di tutte le persone che appartengono alla rete relazionale del genitore recluso.

Come osserva Oggionni (2019a), la reclusione genera una forma di sofferenza che «non rispetta i confini segnati dalle mura di cinta, non rimane circoscritta all'interno del perimetro del carcere: si riverbera sulle famiglie, sui partner e sui figli rimasti fuori [...]» (p. 481).

Il vissuto di Tina non è un'eccezione. Secondo il Ministero della Giustizia, al 30 giugno 2025 erano 28.118 i padri e le madri detenute nelle carceri italiane¹. L'Associazione Bambini Senza Sbarre segnala che ogni anno circa 100.000 bambini e adolescenti varcano la soglia dei penitenziari per incontrare i propri genitori².

I numeri mostrano l'entità del fenomeno, ma la normativa ne evidenzia le contraddizioni.

La letteratura giuridica (Ciuffoletti, 2014; Mantovani, 2018) sottolinea come le politiche sulla genitorialità siano prevalentemente orientate verso le madri, rendendo la paternità quasi invisibile e producendo contesti detentivi in cui madri e figli coabitano, nei quali i diritti dei bambini entrano in tensione tra il mantenimento della relazione con la madre e il diritto a crescere in un ambiente non segregante³. Gli stessi studi evidenziano la mancanza di strumenti adeguati a sostenere la relazione tra genitori e figli durante la detenzione.

L'articolo 18 dell'Ordinamento penitenziario (art. 18, L. 26 luglio 1975, n. 354) e l'articolo 37 del D.P.R. 30/2000 (D.P.R. 30 giugno 2000, n.230) stabiliscono sei colloqui mensili di un'ora con i familiari, in sale controllate visivamente dalla polizia penitenziaria. È consentita una telefonata settimanale di dieci minuti. In presenza di figli minori di dieci anni, possono essere autorizzati ulteriori incontri.

Come mostra la storia di Tina, l'esperienza di detenzione produce effetti profondi sui vissuti familiari, influenzando la costruzione dell'identità genitoriale.

Erving Goffman (2003), analizzando le caratteristiche delle *istituzioni totali*, rintraccia i processi attraverso i quali il sé delle persone subisce una significativa mortificazione. La detenzione produce una rottura dei ruoli sociali precedenti e la rarefazione progressiva del ruolo genitoriale si inserisce in questo più ampio *processo di spoliazione*.

In questa prospettiva, Alain Bouregba (2005) evidenzia le conseguenze estreme della detenzione sulla presenza genitoriale: «alcuni genitori, quando sono detenuti, vengono cancellati dal loro ambiente familiare».

1 Il dato riportato dal Ministero della Giustizia è riferito ai soggetti di cui è noto lo stato di paternità/maternità ed è consultabile all'indirizzo: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?contentId=SST1462546

2 L'Associazione Bambini senza sbarre da vent'anni si occupa di svolgere azioni di sostegno ai genitori detenuti e ai loro figli. Fa parte della rete europea Children of Prisoners Europe (COPE) che raggruppa organizzazioni non governative impegnate a garantire il pieno rispetto dei diritti dei bambini con genitori detenuti.

3 In Italia le madri detenute possono risiedere in sezioni nido ordinarie, Istituti a Custodia Attenuata per Madri detenute (ICAM) o case-famiglia protette. La normativa ha esteso da tre a dieci anni l'età entro cui i bambini possono rimanere in carcere.



liare. Non se ne parla più. Vengono annullati, passati nel dimenticatoio. [...] Il genitore allontanato, detenuto, diventa un tabù» (p. 21).

L'interruzione dei rapporti può derivare da scelte familiari volte a proteggere i bambini, come nel caso di Tina, o da conflitti tra i membri della coppia genitoriale. La narrazione della verità ai figli diventa un tema centrale, collegandosi al senso di colpa per «aver sottratto alla propria famiglia il proprio supporto» (Bruzzone, 2012) e si radica nelle rappresentazioni stigmatizzanti della genitorialità in carcere (Iori, 2014).

Lo stigma sociale influisce sulla costruzione dell'identità genitoriale, influenzando sia l'auto-rappresentazione delle persone detenute sia le relazioni con i figli. La ricerca *Genitori comunque* (SVEP, Piacenza, 2010-2011) mostra come nell'universo detentivo maschile, le rappresentazioni della paternità modellino le relazioni padri-figli e la mancata narrazione della detenzione. Vanna Iori (2012) evidenzia come nei padri detenuti un «diffuso sentimento di disonore si assomma all'amarezza per non poter assolvere il compito socialmente attribuito al ruolo maschile» (p. 33). Ai racconti di autoriscatto si affiancano narrazioni fittizie in cui i padri simulano di svolgere un lavoro in luoghi remoti, come «la montagna» o «in alto mare». Tali strategie, secondo l'autrice, consentono di occultare la carcerazione e, al contempo, di «mantenere presso i figli un'immagine di padre che provvede al sostentamento» (p. 34).

La tensione tra la perdita dei ruoli e il bisogno di ricostruire un'immagine di sé riconoscibile e legittima richiama l'attenzione della criminologia sul ruolo delle famiglie nei percorsi di desistenza dal crimine. In questi contributi i legami familiari sono un fattore cruciale su cui investire risorse e strategie di supporto — emotivo, economico, sociale e abitativo — facendo della famiglia uno spazio potenziale di ricomposizione (Cid & Martí, 2012; Farrall, 2004).

Tale approccio alla desistenza è stato criticato perché considera la famiglia quasi esclusivamente come risorsa funzionale a contenere il rischio di recidiva, senza riconoscere i bisogni legittimi di supporto delle persone che la compongono. Ulteriori studi evidenziano l'impatto negativo della detenzione sulle famiglie, in termini di stigmatizzazione, aumento delle spese domestiche, difficoltà nella cura dei figli e costi legati al mantenimento dei legami con la persona detenuta (Comfort, 2008; Light & Campbell, 2006).

In Italia, ricerche pedagogiche e psicologiche mostrano come la detenzione trasformi le relazioni interne e ridefinisca i ruoli genitoriali. Pur considerando le specificità legate all'età dei figli e alle corrispondenti fasi della vita familiare, la detenzione altera la reciprocità dello scambio tra le figure di accudimento (Grattaglione et al., 2016). Gli effetti di tale alterazione, tuttavia, dipendono in larga misura dalle condizioni familiari preesistenti: «unioni conflittuali, situazioni di vita precarie [...], carenza di strumenti socio-culturali con cui affrontare il trauma e gli sconvolgimenti che un'incarcerazione determina, caratterizzano le relazioni di coppia, destinate nella maggior parte dei casi a logorarsi e rompersi» (Musi, 2012, p. 62).

Diviene allora necessario chiedersi «quale sia il ruolo dell'educazione in un ambito così complesso» (Zizioli, 2021, p. 62).

La letteratura pedagogica concorda nel riconoscere il tema dei *diritti* come nodo centrale per elaborare una riflessione e una pratica educativa sulle relazioni familiari in contesto detentivo. L'accompagnamento dei genitori detenuti rappresenta così una prima dimensione di intervento: promuovere percorsi che diano spazio a emozioni diverse dal senso di colpa o dall'inadeguatezza rientra nella *cura educativa*, intesa come pratica che «accompagna l'esplorazione delle diverse parti di sé [...] per non irrigidirsi in ruoli e immagini stereotipate» (Augelli, 2012, p. 207). Tale accompagnamento è anche necessario per sostenere la narrazione della verità ai bambini. La pedagogia suggerisce di privilegiare il *come ascoltare* ciò che i bambini esprimono piuttosto che il *come dire* rispetto alla detenzione, così da riconoscerli come soggetti attivi nella costruzione della narrazione (Bruzzone, 2012). Inoltre, gli studi evidenziano anche l'importanza di ripensare gli spazi fisici dell'attesa e dell'incontro in carcere secondo criteri pedagogici (Iori, 2014).

Negli ultimi anni, la riflessione europea sulla genitorialità in carcere si è spostata verso il riconoscimento dei diritti dei figli delle persone detenute e del valore educativo e relazionale del mantenimento del legame familiare. Dal punto di vista normativo, la Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2018 [CM/Rec (2018)5] invita gli Stati membri a garantire spazi di visita adeguati, strumenti per facilitare il rapporto genitori-figli e personale qualificato a supporto della relazione durante la detenzione.

Evidenze empiriche mettono in luce la complessità che accompagna il mantenimento della vita fami-



liare durante la detenzione, confermando la necessità e l'efficacia di interventi a sostegno della genitorialità. Cara Jardine (2017), sulla base di uno studio etnografico condotto in un carcere scozzese e riprendendo il concetto di *family display* di Finch (2007), mostra come la famiglia continui a esistere durante la detenzione grazie a pratiche intenzionali e quotidiane – visite, rituali, oggetti, ricordi condivisi – attraverso le quali i nuclei familiari, anche in condizioni di svantaggio socioeconomico, mantengono attivi legami e identità familiari. L'autrice sottolinea come tali pratiche richiedano investimenti emotivi e materiali significativi, che le politiche pubbliche devono riconoscere per evitare di considerare le famiglie come una risorsa inesauribile.

Studi recenti mettono in luce il potenziale delle pratiche educative che tengono in considerazione l'esperienza detentiva nella sua dimensione familiare. Venema et al. (2024), in una ricerca condotta in un istituto penitenziario dei Paesi Bassi, evidenziano che i padri coinvolti in programmi di sostegno alla genitorialità riportano un miglioramento nelle interazioni con i figli, oltre a una maggiore riflessività e consapevolezza rispetto al proprio ruolo genitoriale. Allo stesso modo, Sharratt et al. (2014), in uno studio multinazionale, richiamano l'attenzione sul punto di vista dei bambini che vivono la detenzione di un genitore: le visite organizzate in spazi appositamente progettati secondo criteri partecipativi e informali, e supportate da educatori, risultano meno traumatiche e più efficaci nel mantenere e rafforzare la relazione genitori-figli, favorendo la ricomposizione di rapporti fragilizzati dalla detenzione o da complessità relazionali preesistenti alla carcerazione.

Queste evidenze empiriche dialogano in modo coerente con quanto mostrato nel report *European Perspectives on Good Practice* (2014), pubblicato dalla rete *Children of Prisoners Europe*. Il documento evidenzia come i sistemi più efficaci siano quelli che costruiscono reti tra carcere, servizi sociali, scuola e comunità, superando la logica della detenzione come mondo separato.

In questo quadro, il carcere si configura come contesto attraversato da relazioni e legami, anche se sospesi o interrotti. Visto da questa prospettiva, diventa quindi fondamentale considerare come «il potersi pensare in relazione con le persone fuori dal carcere» (Filograsso & Nardone, 2016, p. 64) influenzi il percorso di riprogettazione di sé, anche nella dimensione genitoriale.

2. La permeabilità dei contesti detentivi

Il tema della permeabilità dei contesti detentivi può essere analizzato da tre prospettive complementari – sociologica, normativa e pedagogica – che, intrecciandosi, consentono di ripensare i confini del carcere, anche in chiave educativa.

Sul piano sociologico, Goffman (2003) definisce le istituzioni totali come contesti in cui si realizza una separazione netta dal mondo esterno, dove le persone condividono vita quotidiana e regole comuni all'interno di un regime chiuso e fortemente regolamentato. Questa definizione ha costituito un riferimento centrale per l'analisi sociologica del carcere, allo stesso modo in cui la delicata linea di confine tra il penitenziario e la comunità esterna rappresenta un nodo cruciale di riflessione sia in campo sociologico sia in campo pedagogico.

Come osserva Verdolini (2022), il concetto di separazione dal mondo appare oggi poco aderente alla complessità della realtà penitenziaria contemporanea, in ragione «del turnover dei ristretti e dell'accessibilità a operatori, volontari, ministri di culto, giudici e avvocati» (p. 25) all'interno del contesto detentivo.

Su questa linea, Farrington (1992) propone di reinterpretare il concetto di istituzione totale attraverso quello di *not-so-total institution*, descrivendo il carcere come un'istituzione che presenta un distacco parziale e selettivo tra ciò che accade all'interno e il mondo esterno.

In questa prospettiva, Ellis (2021) parla invece di *institutional infusion* e di carcere come *istituzione porosa*, evidenziando come elementi della società esterna si integrino nelle pratiche carcerarie, rendendo il confine tra dentro e fuori meno rigido. Tuttavia, Ellis precisa che porosità non significa apertura: l'accesso



allo spazio detentivo rimane rigidamente regolamentato, attraversato da dispositivi di controllo capillari e da rapporti di potere ben definiti.

Oltre a manifestarsi sul piano empirico, la porosità del carcere trova un corrispettivo nella normativa penitenziaria italiana, dove l'articolo 1 dell'Ordinamento Penitenziario individua gli elementi del *trattamento* e della *rieducazione*.

La prospettiva futura della scarcerazione e la necessità di mantenere contatti con il contesto esterno sono richiamate dal secondo comma del suddetto articolo: «il trattamento tende, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale ed è attuato secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni degli interessati». Gli stessi principi, con specifico riferimento al mantenimento dei legami familiari, sono ribaditi negli articoli 28 e 15.

La normativa, promuovendo la permeabilità e il mantenimento dei legami esterni, offre un quadro entro cui l'azione pedagogica può sostenere la continuità relazionale delle persone detenute.

In ambito pedagogico, Bertolini (Bertolini & Caronia, 2015) propone un approccio metodologico centrato sulla complessità del soggetto e sul significato attribuito alle relazioni con l'ambiente. L'obiettivo educativo è comprendere la *visione del mondo* dei soggetti reclusi e progettare interventi per ampliare il loro *campo di esperienza*.

Le indicazioni metodologiche di Bertolini forniscono la base teorica su cui le analisi recenti hanno individuato elementi utili a rinnovare il controverso rapporto tra carcere e educazione (Decembrotto, 2024; Migliori, 2007; Oggionni, 2019a).

Tali contributi evidenziano come lo sguardo istituzionale tenda a concentrarsi sull'individuo, ridotto a un insieme di carenze da colmare attraverso l'intervento trattamentale, nella convinzione che la loro rimozione possa condurre alla risocializzazione e alla cessazione del rischio sociale. Le riflessioni sviluppate in questo ambito mettono in discussione la tradizionale separazione tra carcere e società: il carcere non è isolato dal contesto esterno e il territorio deve riconoscere che «le persone lì recluse e le loro condizioni non sono a lui estranee» (Decembrotto, 2020, p. 51).

Parallelamente, la riflessione pedagogica deve interrogarsi sugli orientamenti teorici in grado di sostenere un'azione educativa che valorizzi le relazioni tra interno ed esterno, tra persone e contesti, e che integri pratiche di deistituzionalizzazione delle vite familiari.

Le riflessioni sviluppate nel campo della Pedagogia Speciale offrono un orientamento prezioso per progettare interventi in contesti in cui ipotizzare un'azione educativa sembra una contraddizione (Bocci, 2021; Caldin & Righini, 2017; Canevaro, 2013; Friso & Decembrotto, 2018). Come osserva Caldin (2020), «la sfida dell'educazione – e dell'educazione inclusiva, in particolare – sta, appunto, dove il senso comune vede l'impossibilità del cambiamento e l'inattualità del progetto educativo-didattico: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare tra utopia e educazione, che si rileva nella dimensione della possibilità» (p. 14).

In questa prospettiva, l'esperienza detentiva, la stigmatizzazione e le condizioni di depravazione familiare non precludono ogni intervento educativo (Caldin, 2020). Al contrario, richiedono di prestare attenzione al delicato percorso delle persone detenute e dei loro familiari, volto a conciliare il senso di appartenenza al nucleo familiare con la costruzione di un'immagine di sé e dell'altro.

È proprio su questo terreno che l'azione pedagogica assume il ruolo di pratica di connessione: ripensa i confini del carcere come territori fertili, restituendo un ruolo attivo alle persone coinvolte e collegando la dimensione interna a quella esterna. In tale contesto, il concetto di *permeabilità* — inteso come *possibilità* — diventa fondamentale, sollecitando una riflessione sull'identità pedagogica di quei contesti in cui i diritti di adulti e bambini dovrebbero assumere «forma concreta» (Macinai, 2020, p. 23) e in cui i genitori possono posizionarsi come «interlocutori legittimi con cui le istituzioni devono necessariamente confrontarsi» (Castellano, 2018, p. 147).



3. Il Protocollo di collaborazione e progetto educativo di accompagnamento: promuovere la permeabilità e la centralità dei soggetti

A offrire un orientamento utile per colmare le carenze legislative e istituzionali in materia di relazioni familiari e detenzione è la *Carta dei diritti dei figli dei genitori detenuti*, un documento elaborato nel 2014 dall'Associazione Bambini Senza Sbarre e sottoscritto dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza e dal Ministero della Giustizia. I nove articoli che compongono il documento mirano a promuovere un cambiamento nella cultura carceraria sulle relazioni familiari, riconoscendo ai bambini e ragazzi il diritto a mantenere un rapporto continuativo con i genitori detenuti e valorizzando la genitorialità di padri e madri.

Il progetto *Crescere Nonostante*⁴, realizzato in collaborazione tra le Case Circondariali di Modena e Bologna e diverse realtà del terzo settore, si pone l'obiettivo di tradurre in azione i principi della *Carta*, promuovendo la costruzione di una rete territoriale a sostegno delle famiglie che vivono la detenzione, volta a consolidarsi come prassi condivisa oltre la durata triennale dell'iniziativa.

In questa prospettiva, il progetto individua nell'educatore di comunità il perno del modello di intervento, affidandogli il compito di promuovere l'integrazione tra istituzioni penitenziarie, servizi sociali territoriali, Uffici di Esecuzione Penale Esterna (UEPE) ed enti del terzo settore. La sua azione si colloca all'interno di un lavoro educativo che, «anche quando sembra indirizzato al singolo individuo in condizioni di precarietà o bisogno, dovrebbe in realtà considerare ogni specifico intervento entro un quadro più ampio, comunitario» (Cornacchia, 2023, p. 59).

In questa direzione, l'educatore di comunità costituisce un presidio territoriale e svolge una funzione di snodo tra servizi, istituzioni, persone detenute e cittadini liberi. L'identità professionale che ne deriva si inserisce nell'orizzonte di una pedagogia della comunità educante e di una cultura collaborativa (Tramma, 2009; Tiani, 2018), riconoscendo la natura sistematica del lavoro educativo e la sua funzione di attivare circuiti di responsabilità condivisa (Lizzola, 2023), valorizzando le risorse già presenti nella comunità e contribuendo a renderle visibili e connesse.

Nel contesto del progetto, l'educatore di comunità lavora costantemente sul raccordo tra dentro e fuori, operando negli spazi istituzionali del carcere, sul territorio e nei momenti di passaggio tra i due ambienti. La sua azione non può essere definita in modo rigido o prescrittivo, poiché si costruisce a partire dalle domande, dai diritti, dai bisogni e dai desideri delle famiglie coinvolte. Si tratta quindi di una professionalità «risultante di molte chiamate in causa, di molte assunzioni di responsabilità» (Tramma, 2003, p. 12), caratterizzata da una propensione connettiva (Cornacchia, 2023) e dalla capacità di mantenere al centro le persone accompagnate.

In questo senso, l'educatore opera su due fronti complementari. Da un lato, costruisce una sinergia operativa con i servizi sociali territoriali, contestualizzando costantemente il proprio intervento nel progetto complessivo e negoziando in modo continuo la propria presenza educativa accanto alle famiglie. Dall'altro, investe nella costruzione di relazioni di fiducia con i figli delle persone detenute e con gli adulti di riferimento esterni, riconoscendo bisogni che vanno oltre la semplice partecipazione ad attività formative, sportive o ricreative. Tra questi rientrano, ad esempio, il bisogno di comprendere la situazione del genitore detenuto, le difficoltà legate ai colloqui in carcere e le complessità delle relazioni familiari.

Per questo l'educatore di comunità opera sulla soglia tra carcere e territorio, accompagnando – quando necessario e richiesto – bambini e famiglie nei momenti di ingresso e incontro con il genitore detenuto. In tali occasioni, l'intervento si estende agli spazi interni dell'istituto, come sale colloqui e ludoteche, attraverso attività educative finalizzate a sostenere e facilitare la relazione familiare.

Seguendo questi obiettivi, nel corso del primo anno le realtà del terzo settore, insieme al Dipartimento

4 Il progetto è realizzato nell'ambito delle iniziative promosse dal bando *Liberi di Crescere* e finanziato dall'impresa sociale *Con i Bambini* attraverso il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Il presente contributo è il risultato di una ricerca condivisa con Luca Decembrotto del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.



di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, hanno condotto un percorso di co-progettazione culminato nell'elaborazione del *Protocollo di collaborazione e progetto educativo di accompagnamento*, strumento pensato per guidare la costruzione della rete, incentivare la permeabilità e mettere al centro le famiglie coinvolte.

Il *Protocollo*, concepito come strumento integrato a supporto della sinergia tra i diversi attori istituzionali, è articolato in tre sezioni distinte, antecedute dalla *Carta*, ritenuta ancora poco conosciuta e diffusa. La prima sezione raccoglie informazioni sui componenti delle famiglie e viene compilata dagli istituti di pena e dai servizi sociali coinvolti. La seconda sezione è dedicata alla rilevazione del punto di vista delle famiglie e si compone di schede guida destinate agli educatori. Tali schede consentono di organizzare le informazioni raccolte, i bisogni e le aspettative dei soggetti in ampie dimensioni tematiche, fornendo un linguaggio comune a tutte le realtà del terzo settore. Le principali dimensioni tematiche riguardano, per i genitori detenuti, la partecipazione al percorso di crescita dei figli, l'esperienza degli incontri in carcere e la genitorialità durante la detenzione, mentre per i genitori esterni si aggiunge la gestione della quotidianità; per bambini e ragazzi, si esplorano la conoscenza del contesto di vita del genitore detenuto, l'esperienza dell'ingresso in carcere e dell'incontro con il genitore.

La terza sezione del Protocollo prevede la stesura e la sottoscrizione del progetto di vita con e da parte delle famiglie, insieme a tutti i soggetti coinvolti, stabilendo obiettivi e azioni da perseguire sia dentro che fuori dal carcere.

Il processo di elaborazione del Protocollo si colloca all'interno di una strategia di ricerca qualitativa ispirata alla filosofia partecipativa come cornice epistemologica (Mortari, 2007). L'approccio adottato ha previsto il coinvolgimento diretto dei professionisti nella costruzione dello strumento, valorizzando la loro partecipazione come fonte primaria di conoscenza situata e riconoscendo il contributo del sapere esperienziale maturato nel lavoro educativo. In questa prospettiva, ricercatrice e professionisti risultano impegnati nella costruzione di un dialogo cogenerativo (Mortari, 2007), in cui al sapere esperienziale di chi opera nel campo di azione delineato dal progetto si affianca il contributo della ricerca scientifica: un sapere che solleva punti di attenzione, formula domande capaci di stimolare la riflessività dei professionisti e offre un linguaggio tecnico in grado di contestualizzare le esperienze delle persone che vivono la detenzione all'interno di un quadro normativo e procedurale indispensabile per operare all'interno del carcere, sul territorio e nelle zone di intersezione tra i due contesti.

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso un insieme integrato di attività formative, osservative e laboratoriali. Due giornate di formazione sulla genitorialità in carcere hanno introdotto video, fotografie e materiali narrativi utilizzati come strumenti stimolo per favorire la riflessività del gruppo, uniformare il livello di conoscenza sul tema e aprire uno spazio di confronto condiviso sulle condizioni concrete degli incontri tra genitori e figli. A questa fase si è affiancata una visita agli spazi dell'istituto penitenziario di Bologna, che ha permesso ai professionisti di entrare direttamente in contatto con il contesto detentivo attraversato dalle famiglie e con il campo operativo entro cui si sarebbero sviluppate le future azioni educative.

Successivamente è stata organizzata una giornata laboratoriale di co-progettazione, durante la quale educatori e coordinatori, suddivisi in piccoli gruppi, hanno discusso le schede guida della seconda sezione del Protocollo. La riflessione, sostenuta da domande stimolo, ha permesso di registrare nel mio diario di campo – redatto durante e dopo l'incontro – sia l'immaginario dei professionisti relativo all'incontro con le famiglie e al lavoro di raccordo con i servizi sociali, sia riflessioni e suggerimenti per l'elaborazione di uno strumento realmente utile alla pratica educativa.

L'analisi interpretativa dei dati raccolti ha mostrato come il confronto tra i partecipanti si sia strutturato su un duplice livello. Da un lato, la discussione collettiva ha contribuito a precisare la struttura del documento, suggerendo l'accorpamento di alcune dimensioni inizialmente presentate come distinte e riflettendo sulla loro collocazione e sulle modalità con cui potessero essere esplorate con le famiglie durante gli incontri. Tale revisione orienterà la fase successiva di sperimentazione del Protocollo che, coerentemente con la postura riflessiva propria dell'agire pedagogico, sarà ulteriormente approfondito nei futuri incontri di co-progettazione con le realtà del terzo settore che lo hanno utilizzato, consentendo di inte-



grare, riformulare o semplificare sezioni e dimensioni tematiche delle schede guida così da renderle maggiormente funzionali alla pratica educativa.

Parallelamente al lavoro di revisione delle schede, l'attenzione rivolta alla sfera rappresentativa dei professionisti ha fatto emergere elementi che testimoniano il processo di negoziazione dei confini e dell'identità professionale nei contesti di lavoro interistituzionale che il gruppo prevede di dover gestire. Su questo piano, il confronto sulla possibilità di raccogliere bisogni e narrazioni legate alla genitorialità ha suscitato dubbi e incertezze, rivelando come riflessività e consapevolezza del proprio ruolo genitoriale siano percepite dai professionisti come caratteristiche non facilmente riscontrabili tra le famiglie che si immagina di incontrare. Sempre sul versante rappresentativo si colloca la preoccupazione che alcuni genitori all'esterno del carcere, in particolare in condizioni di fragilità sociale, possano fare un uso strumentale del progetto, interpretando la presenza educativa come un supporto continuativo nella quotidianità familiare. Parallelamente, è emerso il timore che anche i servizi sociali territoriali possano richiedere agli educatori forme di presenza operativa eccedenti i ruoli e le finalità definite dall'intervento.

Focalizzando l'attenzione sui contenuti del *Protocollo*, è utile sottolineare alcuni punti di attenzione pedagogica che hanno orientato la riflessione di gruppo e guidato il processo di elaborazione partecipata.

Un elemento fondamentale è stato l'inserimento, nella sezione dedicata al rilevamento dei dati sui beneficiari, di una parte specifica riguardante i genitori in esecuzione penale, la cui compilazione è affidata direttamente al personale educativo degli istituti di pena. Sebbene possa apparire scontato, questo aspetto assume particolare rilevanza se si considera la collocazione e la conseguente percezione dei luoghi di pena all'interno del tessuto urbano. Spesso collocate in periferia, le carceri assumono la condizione di luoghi remoti e decontestualizzati dal territorio, della cui esistenza si è consapevoli, ma la cui presenza resta difficilmente percepibile nella vita quotidiana della comunità. In questo senso, quella che potrebbe sembrare una semplice scelta tecnica acquista un forte valore simbolico e pedagogico, poiché, da un lato, invita il carcere a riconoscersi come parte integrante del territorio e, dall'altro, sollecita le realtà locali a considerarlo come tale.

Questa rappresenta forse la sfida più rilevante da affrontare. Come osserva Tramma (2021), considerare il carcere all'interno di un territorio più vasto «comporta assumersi doveri pedagogico-educativi che tali rimangono anche se la loro trasformazione in atti progettuali può avere poco o punto possibilità di realizzarsi nei tempi brevi o medi» (p. 75). Assumere questa sfida progettuale richiede quindi una «pedagogia di respiro lungo», capace di superare la logica dell'intervento immediato e di promuovere percorsi di cambiamento graduale, all'interno del carcere, lungo la sua soglia e nel contesto esterno.

Il secondo principio pedagogico guida è il riconoscimento dei soggetti come portatori di competenze, esperienze, bisogni e desideri, integrando nel *Protocollo* il loro punto di vista. Tale scelta, seppur apparentemente scontata, rappresenta un'innovazione nel contesto carcerario, dove, come osserva Oggionni (2019b), la detenzione mette alla prova l'identità adulta, costringendo l'individuo a confrontarsi con dipendenza e perdita di autonomia, sotto una pressione costante all'omologazione, all'esecutività e all'infantilizzazione.

Interpellare la persona detenuta sulla propria esperienza di genitore in carcere e cogliere il punto di vista degli altri membri della famiglia, significa costruire un piano intersoggettivo dell'esperienza educativa che riconosce i soggetti non come semplici destinatari degli interventi, ma come cocostruttori del proprio percorso.

L'introduzione della dimensione del *futuro* nelle schede guida per i colloqui tra educatori e famiglie, mira inoltre a costruire uno spazio di relazione educativa che non sia pervaso da uno sguardo che consideri adulti, bambini e ragazzi soltanto come soggetti bisognosi o carenti, ma come persone portatrici di desideri, aspettative e possibilità di espressione.

Lo stesso approccio ha guidato l'inclusione di una sezione dedicata ai figli delle persone detenute, evidenziando l'importanza di dare ai più piccoli la possibilità di far sentire la propria voce, condizione indispensabile per una risposta educativa efficace.

La riflessione di gruppo ha tenuto in considerazione le diverse età dei bambini e dei ragazzi coinvolti,



progettando strumenti adatti a permettere ai più piccoli di esprimere domande, bisogni, paure e desideri connessi all'esperienza vissuta. Per i bambini più piccoli si prevede l'organizzazione di attività e la predisposizione di materiali nello spazio in cui le famiglie attendono l'ingresso in carcere per le visite. Per i ragazzi più grandi, invece, il percorso di co-progettazione ha ipotizzato la realizzazione del *Quaderno di accompagnamento alla narrazione*, strumento di mediazione flessibile che propone modalità narrative differenti. Queste scelte operative si inseriscono coerentemente nel paradigma relazionale dei diritti dell'infanzia, collocando il superiore interesse del fanciullo in prospettiva dialogica nei contesti in cui i bambini interagiscono con gli adulti che li accompagnano (Macinai & Biemmi, 2020; Moro, 1991).

Dopo il primo anno di attuazione del progetto, le realtà del terzo settore hanno avviato un percorso di conoscenza e collaborazione con i servizi sociali territoriali per favorirne il coinvolgimento attivo.

Ad oggi emerge un quadro eterogeneo ma in lenta trasformazione: alcuni servizi sociali riconoscono nel progetto un elemento di connessione capace di rinnovare percorsi già avviati con le famiglie, mentre altri faticano ancora a costruire una sinergia stabile con le realtà del terzo settore.

Anche la rete con gli istituti penitenziari presenta sviluppi differenti. A Modena, dove l'avvio è stato più rapido, le criticità interne al carcere hanno rallentato le attività; al contrario, a Bologna la collaborazione si è progressivamente consolidata, con laboratori di arte terapia e sostegno alla genitorialità partecipati e fonte di nuove segnalazioni interne.

Nel complesso, la costruzione del lavoro di rete, che coinvolge territori e attori diversi, non segue un andamento lineare: l'avanzare del progetto non implica automaticamente un incremento della sinergia, poiché l'efficacia della collaborazione dipende dalle specificità territoriali, dai momenti di vita dei singoli servizi, dalla stabilità del personale educativo e, per quanto riguarda gli istituti penitenziari, dalle condizioni interne che ne influenzano la quotidianità.

Il processo di co-progettazione di uno strumento integrato a supporto della sinergia tra i diversi attori istituzionali del territorio ha permesso di cogliere come la costruzione partecipata di strumenti educativi consenta di osservare la ridefinizione della professionalità educativa in contesti complessi. Inoltre, permette di intravedere come la dimensione etica dell'educare si intrecci con le sfide pratiche della co-progettazione volta a favorire la permeabilità tra comunità e contesti detentivi. L'itinerario futuro della ricerca sarà focalizzato sulla raccolta delle esperienze maturate dagli educatori nella gestione del raccordo tra i diversi attori della rete territoriale, inclusi genitori e famiglie. Da questa prospettiva, verranno esplorati i significati che gli stessi educatori attribuiscono al ruolo dell'*educatore di comunità*, cogliendo come l'inclusione del carcere nel loro ambito di azione influenzi la formazione della loro identità professionale.

Riferimenti bibliografici

- Augelli, A. (2012). Il diritto agli affetti in carcere: creare spazi di incontro e di narrazione. *Minori Giustizia*, 3, 204–211.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini.
- Bouregba, A. (2005). *I legami familiari alla prova del carcere*. Bambinisenzasbarre.
- Bruzzone, D. (2012). Che cosa raccontiamo ai nostri figli? Il diritto alla verità. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, & E. Musi (eds.), *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini* (pp. 81-99). Milano: Franco Angeli.
- Caldin, R. (2020). La memoria e l'innovazione. L'impegno della pedagogia speciale tra radici e prospettive educative. In R. Caldin (ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 11-31). Trento: Erickson.
- Caldin, R., & Righini, G. (2017). Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: un bisogno educativo speciale? *Studium Educationis*, 3, 39–53.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 1–184.
- Castellano, V. (2018). *Revolving door. I servizi per i minori e la riproduzione delle disuguaglianze a New York*. Parma: Junior.



- Cid, J., & Martí, J. (2012). Turning points and returning points: Understanding the role of family ties in the process of desistance. *European Journal of Criminology*, 9(6), 603–620.
- Ciuffoletti, S. (2014). Le politiche legislative sulla detenzione femminile in Italia. Tra effettività e propaganda. *Studi sulla questione criminale*, 3, 46–71.
- Comfort, M. (2008). *Doing time together: Love and family in the shadow of the prison*. University of Chicago Press.
- Cornacchia, M. (2023). Dagli “educatori di frontiera” all’attuale ruolo degli educatori professionali socio-pedagogici nello sviluppo di comunità. *Pedagogia oggi*, 21(2), 58–64.
- Decembrotto, L. (2024). *Educare in carcere: Elementi di critica pedagogica al paradigma rieducativo*. Trento: Erickson.
- Decembrotto, L. (2020). Una progettualità inclusiva oltre la detenzione. Riflessioni pedagogiche. In L. Decembrotto (ed.), *Adultità fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale* (pp. 40–53). Milano: Franco Angeli.
- Ellis, R. (2021). Prisons as porous institutions. *Theory and Society*, 50, 175–199.
- Farrall, S. (2004). Social capital and offender re-integration: Making probation desistance focused. In S. Maruna & R. Immarigeon (eds.), *After crime and punishment: Pathways to offender reintegration* (pp. xx–xx). Willan.
- Farrington, K. (1992). The modern prison as total institution? Public perception versus objective reality. *Crime & Delinquency*, 38(1), 6–26.
- Filograsso, I., & Nardone, R. (2016). Rilegato come un libro. Raccontare e raccontarsi in carcere per ripensarsi padri senza sbarre. *MeTis*, 6(1), 63–73.
- Finch, J. (2007). Displaying Families, *Sociology*, 41, 1, 65–81.
- Friso, V., & Decembrotto, L. (a cura di). (2018). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Guerini.
- Goffman, E. (2003). *Asylums. Le istituzioni totali: I meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- Grattagliano, I., Pietralunga, S., Taurino, A., Cassiba, R., Lacalandra, G., Pasceri, M., Preti, E., & Catanesi, R. (2016). Essere padri in carcere. Riflessioni su genitorialità e stato detentivo ed una review di letteratura. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 1, 6–17.
- Iori, V. (2014). La genitorialità in carcere. *Minori Giustizia*, 3, 76–83.
- Iori, V. (2012). Padri in carcere: Rappresentazioni sociali ed esperienze vissute. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, & E. Musi (eds.), *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini* (pp. 31–51). Milano: Franco Angeli.
- Jardine, C. (2017). Constructing and maintaining family in the context of imprisonment. *British Journal of Criminology*, 58, 114–131.
- Light, R., & Campbell, B. (2006). Prisoners' families: Still forgotten victims? *Journal of Social Welfare & Family Law*, 28(3–4), 297–308.
- Lizzola, I. (2023). È tempo di tornare a cercarsi. *Animazione sociale*, 361, 16–25.
- Loucks, N. (2004). *Prison without bars: Needs, support, and good practice for work with prisoners' families*. Tayside Criminal Justice Partnership and Families Outside.
- Macinai, E., & Biemmi, I. (eds.). (2020). *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: Franco Angeli.
- Macinai, E. (2020). Diritti dell'infanzia: Una prospettiva pedagogica per coglierne il senso a trent'anni dalla CRC. In E. Macinai & I. Biemmi (eds.), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC* (pp. 19–30). Milano: Franco Angeli.
- Mantovani, G. (a cura di). (2018). *Donne ristrette*. Ledizioni.
- Migliori, S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci.
- Moro, A. C. (1991). *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: La convenzione dell'ONU e la sua attuazione*. Gruppo Ugo Mursia Editore.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Musi, E. (2012). Rimanere padri “dentro”. Il diritto alla famiglia. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, & E. Musi (eds.), *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini* (pp. 53–80). Milano: Franco Angeli.
- Oggionni, F. (2019a). Ambivalenze educative della (in)giusta sofferenza in carcere. *MeTis*, 9(1), 473–488.
- Oggionni, F. (2019b). Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria. In M. Cornacchia & S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 227–243). Roma: Carocci.
- Philbrick, K., Ayre, L., Lynn, H. (eds.) (2014). *Children of Imprisoned Parents. European Perspectives on Good Practice. Children of Prisoners Europe*.
- Sharratt, K. (2014). Children's experiences of contact with imprisoned parents: A comparison between four European countries. *European Journal of Criminology*, 11(6), 760–775.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e Complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.



- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2021). Il ruolo dell'educazione degli adulti e della pedagogia dell'emancipazione nei luoghi di reclusione. In R. Bezzì & F. Oggionni (eds.), *Educazione in carcere: Sguardi sulla complessità* (pp. 68-78). Milano: Franco Angeli.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Venema, S. D., Glasbergen, P., Haan, M., Blaawn, E., Veenestra, R. (2024). Experiences of fatherhood in prison: A thematic analysis of differences between fathers in a family approach programme and a comparison group. *European Journal of Criminology*, 21(4), 533-555.
- Verdolini, V. (2022). *L'istituzione reietta. Spazi e dinamiche del carcere in Italia*. Roma: Carocci.
- Zizioli, E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: Franco Angeli.