

Scrivane o scrittrici? Il recupero della dispersione scolastica come elemento del trattamento rieducativo penitenziario per le donne della criminalità organizzata

Scribes or writers? The recovery of school dropout as an element of prison re-educational treatment for women of organized crime

Cristiana Cardinali

Università degli Studi "Niccolò Cusano" - cristiana.cardinali@unicusano.it

Rodolfo Craia

Ministero della Giustizia D. A. P. / C. C. di Latina - rodolfo.craia@giustizia.it

ABSTRACT

The consequences of school dropout are a frequently stated theme in the pedagogical debate, more rarely, analyzed in its entirety in adult subjects to understand both the influence in criminogenesis, and for the better structuring of the program of re-educational prison treatment. Recognising the problem of school dropout in the detained person, considering his/her peculiarity in the moments of observation and including appropriate provisions in the treatment program can offer a different, additional, key to understanding the subject and a tool for the development of its potential and inclusive planning. The specific objective of this research contribution is therefore to develop practices that, starting from the analysis of school dropout, allow the reduction of the social dropout of the deviant precipitated in prison and in fact, an opportunity to recover the missing person, realizing that educational compensation due to the objective responsibility of a social system unable to effectively prevent the deviant path.

Le conseguenze della dispersione scolastica sono un tema frequentemente affermato nel dibattito pedagogico, più raramente, analizzato nella sua globalità nei soggetti adulti per comprenderne sia l'influenza nella criminogenesi, sia per la migliore strutturazione del programma di trattamento rieducativo penitenziario. Riconoscere il problema conseguente alla dispersione scolastica nella persona detenuta, considerare la sua peculiarità nei momenti di osservazione e inserire adeguate previsioni nel programma di trattamento può offrire una diversa, ulteriore, chiave di lettura del soggetto e uno strumento per lo sviluppo delle sue potenzialità e delle progettualità inclusive. L'obiettivo specifico di questo contributo di ricerca è quindi sviluppare delle prassi che partendo dall'analisi della dispersione scolastica, consentano la riduzione della dispersione sociale del deviante precipitato in carcere e nei fatti, una occasione per il recupero del disperso, realizzando quel risarcimento educativo dovuto per l'oggettiva responsabilità di un sistema sociale incapace di prevenire efficacemente il percorso deviante.

KEYWORDS

Drop-out, Deviance, Prison, Specific learning disorder.
Dispersione scolastica, Devianza, Carcere, Disturbo specifico dell'apprendimento.

Introduzione: Dispersione scolastica = dispersione sociale¹

Le conseguenze della dispersione scolastica sono un tema frequentemente affermato nel dibattito pedagogico, in particolare riferito all'ambito della detenzione minorile e dei giovani adulti, più raramente, pur sottolineando l'importanza dell'istruzione come elemento chiave del trattamento rieducativo penitenziario, il fenomeno è analizzato nella sua globalità nei soggetti adulti per comprenderne sia l'influenza nella criminogenesi, sia, soprattutto, sul quanto possa influire il comprenderne le cause per la migliore strutturazione del programma di trattamento rieducativo penitenziario.

Oggetto del nuovo studio di questo gruppo di lavoro, con decennale esperienza di *militanza pedagogica* in ambito penitenziario, sono le donne detenute nella sezione di Alta Sicurezza della Casa Circondariale di Latina, condannate, o in attesa di giudizio, per reati collegati alla criminalità organizzata di stampo mafioso. Un campione apparentemente minimale rispetto la globalità della popolazione detenuta nei penitenziari italiani, ma di estremo interesse per le loro specificità riferite sia ai contesti sociali/criminali di appartenenza, sia per le particolari prerogative cui sono destinate all'interno delle famiglie/clan che superano il fatto reato, ma che le destinano in ogni fase della loro vita al ruolo di garanti della continuità familiare e dei valori da trasmettere ai figli ed alle generazioni che ne seguiranno. È quindi evidente quanto possa incidere un intervento rieducativo efficace rivolto alla popolazione detenuta femminile, specie alle donne provenienti da quei contesti della criminalità mafiosa che riescono a perpetuarsi nonostante gli interventi legislativi, della magistratura e delle forze dell'ordine.

Le storie di queste donne, figlie, sorelle, madri, nonne, evidenziano quanto l'asservimento, la sottomissione al sistema e la conseguente ignoranza, in molti casi abbiano contribuito, se non condizionato, il futuro loro e dei giovani loro affidati, legittimando i comportamenti maschili, le logiche di potere e di sopraffazione, sostenendo, a volte inconsapevolmente, un sistema criminale apparentemente perpetuo. Ergo, il presupposto dell'azione ri-educativa in questo contesto deve considerare il potenziale peso sociale che può avere una donna in grado di rompere questi schemi, mediante un processo di emancipazione/revisione critica, in termini di prevenzione della sua recidiva (elemento questo di minimo rilievo per il cambio di ruolo nel clan dopo la detenzione) ma soprattutto di influenza sui comportamenti e sulle scelte dei figli o dei nipoti loro affidati.

L'obiettivo specifico è quindi sviluppare delle prassi che partendo dall'analisi della dispersione scolastica, consentano la riduzione della dispersione sociale del deviante precipitato in carcere e sottoposto ad un programma di trattamento rieducativo. Nei fatti, una occasione per il recupero del disperso, realizzando quel risarcimento educativo dovuto per l'oggettiva responsabilità di un sistema sociale incapace di prevenire efficacemente il percorso deviante.

Un trattamento rieducativo realmente individualizzato, non può prescindere, oltre che dall'analisi personologica, dalla rilevazione delle risorse e delle potenzialità inesprese anche a causa della dispersione scolastica, attraverso le esperienze sollecitate dai laboratori di espressione autobiografica. Tutto ciò con l'obiettivo di indurre una riflessione critica che conduca al cambiamento; il *climax*

1 La ricerca è stata condotta congiuntamente dagli Autori, seppur, per ragioni di attribuzione, si indichino le seguenti ripartizioni: paragrafo 1 di Cristiana Cardinali; paragrafo 2 di Rodolfo Craia; introduzione, paragrafo 3 e conclusioni di Cristiana Cardinali e Rodolfo Craia.

del processo nel quale dovranno scontrarsi le reali motivazioni, le aspirazioni e le condizioni sociali che determineranno da un lato la rimozione del rischio di recidiva, dall'altro, come specificato per il contesto della ricerca, il *cambiamento di paradigma* all'interno dell'organizzazione familiare di riferimento.

1. Dalla dispersione scolastica al *risarcimento educativo* nel sistema penitenziario

In un contesto problematico e degradato come quello in cui la maggior parte delle detenute che compongono il nostro campione ha trascorso gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, i pochi comportamenti possibili, e non sanzionabili, sono stati con ogni probabilità quelli devianti. In vissuti ricchi di fallimenti individuali, familiari e scolastici prima, lavorativi e relazionali poi, la "scelta" della devianza primaria occasionale, spesso diviene propedeutica a comportamenti più strutturati o all'intraprendere di azioni criminose organizzate (Cardinali, 2018). Sebbene da solo non possa spiegare le varie manifestazioni malavitose, lo stretto rapporto tra situazione socio-ambientale deprivata e criminalità, è innegabile.

Allo stesso modo, nonostante non si possa stabilire un rapporto di causa-effetto tra devianza e precedenti esperienze scolastiche fallimentari, non possiamo negare che l'interdipendenza tra i problemi della vivibilità e della sopravvivenza, della legalità e del disservizio presente in alcune zone, soprattutto a Sud del nostro Paese, generi incapacità di leggere e adattarsi con equilibrio alla realtà, dando luogo a fenomeni non solo di abbandono ma anche di marginalizzazione e di devianza (Sarracino, 2000, p. 110).

Per questo, il fenomeno dell'abbandono e della dispersione scolastica, mobilitano l'opinione pubblica in quanto non sono fenomeni a sé stanti, ma si pongono come problemi politicamente e socialmente articolati (Sarracino, 1999).

Per la sua natura sociale, multiforme e multi-dimensionale, le cause della dispersione, non riguardano perciò solo il soggetto che abbandona, ma l'intero sistema scolastico-formativo, che produce dispersione, che «non sapendo offrire a tutti i suoi cittadini strumenti e competenze per fronteggiare i cambiamenti sociali in continua evoluzione, dissipa le proprie energie e intelligenze» (Calaprice, 2012, p.114).

Questo si riflette nell'orientamento delle ricerche sul fenomeno della dispersione che, se storicamente focalizzavano l'attenzione sulle caratteristiche del soggetto "disperso" e sui fattori di rischio, oggi, pongono l'accento sull'intreccio tra variabili soggettive (difficoltà cognitive, DSA, demotivazione, senso di inadeguatezza, scarsa autostima) e variabili macro e micro-sociali (scuola, famiglia, contesto socio-economico, territorio), ovvero, sulla reciproca influenza dei livelli di responsabilità.

Questo richiama l'esigenza di una implementazione delle politiche sociali di ogni paese fondate su di un'idea di educazione, dentro e fuori la scuola, non dispersa né separata, ma costruita a rete attorno ai problemi dei soggetti e dei loro contesti di vita (Sarracino, 2000, p.116). Contesti individualizzati, ma centrati sulla quotidianità, sull'ambiente, sullo sviluppo economico, sociale e culturale, locale e globale, che incidono, direttamente e non, sugli stili di vita e sulle scelte dei soggetti e che, in linea con il modello ecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986), devono essere studiati nella loro relazione e influenza reciproca.

È secondo quest'ottica sociale, di dispersione di intelligenze in termini di sviluppo umano, che intendiamo leggere l'esperienza scolastica fallimentare comune alle storie di vita delle persone detenute. Un insuccesso legato alle carenze (scolastiche, formative, familiari ecc.) della società, colpevole di non aver contri-

buito a creare, attraverso adeguate azioni educative e con diligenza, prudenza e perizia, cittadini onesti e virtuosi. Quelle che Federighi (2016) chiama *azioni educative avverse*, ovvero esperienze educative di varia forma e natura che sviluppano motivi di deficit e non di sviluppo della persona. Una parte consistente di coloro che si ritrovano in situazioni detentive infatti, non ha mai ricevuto una educazione coerente con i loro motivi di sviluppo. «Non si tratta di rieducare persone che non lo sono mai state o che addirittura hanno subito danni educativi, ma piuttosto risarcire, ovvero dare quello che non hanno mai avuto e riparare i danni procurati dalle azioni educative avverse che in alcuni casi li hanno devastati» (Federighi, 2016, p. 13). Si tratta pertanto di un *risarcimento educativo* che ponga in essere tutte le condizioni per la riabilitazione e la rieducazione del soggetto danneggiato, facendo leva su componenti, dispositivi e risorse disponibili.

Da un lato, risponde a questa esigenza l'adozione di Piani formativi individuali, ovvero Programmi di trattamento elaborati sulla base dell'analisi dei percorsi personali e volti a «rilevare le carenze fisio-psichiche e le altre cause del disadattamento sociale» (art. 13 Ord. Pen.) per la promozione della persona e per la sua riabilitazione, personale e sociale, ma c'è di più. Nella *Bildung penitenziaria* (Tortolone, 2016), oltre alle componenti del programma trattamentale, il periodo di espiazione della pena deve volgere ad attivare nel detenuto processi di riflessività sul proprio operato e sul senso di esso, in ottica passata e futura, oltre a processi di trasformazione e di sviluppo individuale.

La sfida per la pedagogia in ambito penitenziario, è allora quella di appropriarsi degli strumenti conoscitivi e di intervento, in grado di conferire ad ogni azione educativa livelli sempre maggiori di efficacia in ottica ri-educativa, poiché il detenuto spesso manca degli strumenti, non solo culturali, per leggere criticamente la propria storia, compresa quella scolastica.

In un percorso di trattamento penitenziario, con ambizioni rieducative e inclusive, per la persona detenuta la consapevolezza del fallimento può essere vissuta come un importante momento per chiarire il perché delle difficoltà scolastiche, attribuendo un diverso significato al futuro che gli si propone dopo il carcere, innalzando la sua autostima e superando la frequente convinzione di essere poco intelligente e quindi adatto solo ai lavori più umili di scarsa remunerazione e valore sociale.

Non è un compito facile, «i soggetti adulti che devono entrare o rientrare in formazione hanno specializzazioni cognitive e rituali mentali maturati nei percorsi biografici più disparati dove i successi e gli insuccessi realizzati dalla mente nel corso dell'esperienza costituiscono la loro biografia cognitiva che li ha portati ad avere una immagine di sé, delle istituzioni e degli altri che lo aiutano o lo inibiscono rispetto alla rimobilitazione dei processi cognitivi» (Calaprice, 2010, p. 62).

Per questo, l'integrazione con i laboratori già attivi in carcere di teatro, poesia, arte ha permesso di dotarsi di un modello operativo integrato di Espressione Autobiografica, dove la pratica della narrazione di sé e della scrittura autobiografica diviene strumento per l'attivazione o ri-attivazione di percorsi di crescita individuali e di gruppo, centrando appieno la sfida educativa di incoraggiare il sentimento di autostima che è alla base della capacità proattiva di ridisegnare la personale storia di vita sia in termini di ricomprensione di quella precedente, sia in termini di permanente riformulazione progettuale. Perché l'autobiografia non è un puro «ventriloquismo», vagheggiamento erratico, pensiero solitario, o racconto solipsistico senza radici e senza interlocutori, ma è, nello stesso tempo, presentazione di sé e ricerca di sé in uno spazio/tempo relazionale (Schettini, 2004, p. 49).

Ricordare, raccontare, ri-costruire, re-interpretare, scrivere e ri-scrivere la pro-

pria vita contribuisce ad una visione diversa della realtà per riconoscere il proprio disagio e, nel nostro caso, anche le cause all'origine dell'esperienza scolastica fallimentare, non *per chiudere i conti*, ma per cominciare daccapo.

2. Il trattamento penitenziario nei soggetti con difficoltà di apprendimento

Considerato che il carcere è il riflesso delle condizioni dell'organizzazione sociale, delle sue contraddizioni e problematiche, amplificate dalla funzione dell'istituzione, che comporta la convergenza nelle strutture di ogni tipologia di devianza e disagio, per gli studiosi del sistema penitenziario è indispensabile analizzare ogni elemento scientifico ed empirico disponibile, per supportare la funzione rieducativa ed inclusiva rivolta alle persone in esecuzione penale.

La bassa scolarizzazione, l'abbandono degli studi in giovane età, l'analfabetismo, l'insofferenza all'aula, sono i segnali che riverberano la correlazione tra il mancato sostegno sociale, le fragilità familiari, le difficoltà ad apprendere e l'evoluzione deviante; un dato, questo, ritenuto oramai scontato da tutti gli operatori, tanto da concedere evidenza alle rare situazioni, opposte, dei soggetti normo-inseriti o dei cosiddetti "colletti bianchi".

Chi opera negli ambienti di apprendimento penitenziari può testimoniare che la maggioranza dei detenuti, senza distinzione anagrafica, territoriale o di genere, indica difficoltà nella scrittura, lettura, comprensione del testo, calcolo, all'interno di quei parametri DSA che richiederebbero, oltre alla diagnostica, degli interventi compensativi e dispensativi idonei ai soggetti adulti. Lo "scrivano" è una tradizione residuale del vecchio carcere, oggi è normalmente sostituito dal più istituzionale "bibliotecario", ma il detenuto incaricato a scrivere per gli altri le istanze e le lettere è una figura irrinunciabile nell'organizzazione degli istituti, sia per gli stranieri, gli analfabeti e per tutti coloro che hanno problemi a relazionarsi tramite scrittura, specie in una condizione che impone lo scrivere a mano per comunicare con l'esterno, a parte i minuti concessi per telefonare e i pochi colloqui mensili coi propri cari. La lettura, oltre che strumento collegato al trattamento per l'istruzione e la formazione, rappresenta per il detenuto un potenziale diversivo, ma anche il mezzo per comprendere gli atti giudiziari che lo riguardano; quindi leggere, comprendere, scrivere è una condizione irrinunciabile, non solo per affrontare in modo costruttivo il periodo detentivo, ma anche (per qualcuno soprattutto) per "sopravvivere" alla privazione della libertà. Riemergono in questa condizione tutte le frustrazioni e i disagi che in giovane età erano stati rimossi abbandonando la scuola, evitando quelle situazioni di confronto spesso confuse e vissute come un limite cognitivo che imponeva scorciatoie e suggeriva espedienti per il raggiungimento delle proprie ambizioni.

In sede di analisi dei contenuti autobiografici, lasciano sconcertati i ricordi del passato scolastico narrati da molti detenuti e detenute riguardo l'atteggiamento dei genitori e, purtroppo, degli insegnanti quando emergevano gli scarsi risultati scolastici: dagli appellativi offensivi, alle pubbliche mortificazioni, fino al consiglio di "cercarsi un lavoro" adatto alle loro capacità. Autobiografie raccolte da persone di ogni fascia d'età, a testimonianza di quante responsabilità sono ancora da addebitare alle inefficienze del sistema scolastico e sociale.

La responsabilità professionale e civile che ne deriva, ad ogni livello e non solo all'interno dei penitenziari, sollecita l'attenzione a un problema che non può essere semplificato con l'analisi del dato statistico, ma rappresenta un'evidenza da non liquidare secondo una logica determinista, che piuttosto esige un intervento e una previsione normativa che supporti anche il soggetto adulto, per il ricono-

scimento del disturbo e il conseguente intervento. Per cui, se è vero che una persona con diagnosi DSA non è e non diventerà inevitabilmente deviante, è però probabile che in una condizione predisponente sul piano sociale, in comorbilità, in assenza di trattamenti, misure compensative e dispensative, verosimilmente avrà una vita ardua e frustrante e che, nella peggiore delle ipotesi, potrebbe commettere reati.

Nei vari laboratori di espressione autobiografica attivati nella sezione femminile di Alta Sicurezza ed oggetto di questa ricerca, emerge da parte dell'utenza un elevato tasso di abbandono scolastico e la frustrazione di non sentirsi in grado di affrontare un percorso di studio o formativo che richieda loro risorse non prettamente "manuali". Testimonianze dei fallimenti scolastici e dei condizionamenti familiari che, uniti al degrado sociale e culturale, dimostrano quegli elementi di sovente alla base del loro ingresso nel crimine organizzato. Pertanto, in un programma di trattamento penitenziario con ambizioni rieducative e inclusive, è essenziale prevedere per la persona detenuta che ha evidenziato un potenziale DSA, un lavoro specifico sulla consapevolezza del problema, sulla possibilità di ricevere supporto e, quindi, di compensarlo all'interno del percorso di studi e formazione intramurario; ciò ridurrà anche il senso di colpa per l'abbandono degli studi, attribuendo un diverso significato al futuro e alla progettualità proposta dopo il carcere. Una possibilità in più a sostegno dell'efficacia dell'intervento, ferma restando la disponibilità della persona alla revisione critica dei reati e del vissuto criminale, innalzando l'autostima e superando, sempre che si rimuovano gli specifici alibi morali e i repertori giustificativi, la frequente convinzione di non aver avuto alternativa al reato per le esigenze di sostentamento familiare.

Riconoscere il problema conseguente alla dispersione scolastica nella persona detenuta, considerare la sua peculiarità nei momenti di osservazione e inserire adeguate previsioni nel programma di trattamento può offrire una diversa, ulteriore, chiave di lettura del soggetto e uno strumento per lo sviluppo delle sue potenzialità e delle progettualità inclusive.

Detenuti presenti al 31 dicembre 2018 distinti per titolo di studio							Anni 2005 - 2018		
Anno	Laurea	Diploma di scuola media superiore	Diploma di scuola professionale	Licenza di scuola media inferiore	Licenza di scuola elementare	Privo di titolo di studio	Analfabeta	Non rilevato	Totale
2005	565	2.649	1.283	21.453	13.059	2.471	852	17.191	59.523
2006	448	1.784	632	13.735	7.580	1.499	592	12.735	39.005
2007	475	2.332	565	16.569	8.327	1.737	863	17.825	48.693
2008	576	2.784	561	19.749	9.052	2.200	929	22.276	58.127
2009	595	2.970	494	21.685	9.197	2.342	930	26.578	64.791
2010	661	3.397	490	22.658	9.127	2.396	859	28.373	67.961
2011	628	3.389	467	21.726	8.331	2.131	785	29.440	66.897
2012	604	3.383	427	21.236	7.822	1.894	730	29.605	65.701
2013	576	3.297	386	20.333	7.132	1.701	677	28.434	62.536
2014	498	3.220	389	17.715	6.144	1.316	605	23.736	53.623
2015	513	3.380	422	16.553	5.739	1.134	604	23.819	52.164
2016	505	3.635	490	16.188	5.605	1.037	626	26.567	54.653
2017	550	4.011	569	16.964	5.567	993	693	28.261	57.608
2018	607	4.648	677	18.978	6.601	924	1.019	26.201	59.655

Fonte: Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria
Ufficio del Capo del Dipartimento - Sezione Statistica

3. Lo studio

L'obiettivo specifico di questa ricerca è stato già declinato nei precedenti paragrafi, lo stesso rientra negli elementi utili all'osservazione della persona detenuta in posizione giuridica "definitivo", programmati dall'equipe di osservazione e trattamento che, attraverso gli operatori penitenziari (educatore, psicologo, assistente sociale), secondo le peculiarità della specifica professione, possono utilizzare opportuni strumenti a supporto sia del percorso, sia della rilevazione del processo di revisione critica.

Per rilevare le difficoltà di apprendimento e la potenziale presenza di DSA non meglio specificati, sulla scorta di un precedente studio (Cardinali, Craia, 2017) si è ritenuto utile tener presenti alcuni indicatori rientranti nelle istruzioni dell'Associazione Italiana Dislessia, utili all'individuazione dei segnali premonitori di alcune problematiche assimilabili ai disturbi specifici di apprendimento, quali:

- Difficoltà nella lettura;
- Errori ortografici con la sostituzione di lettere;
- Calligrafia illeggibile o difficile da interpretare;
- Intelligenza percepibile ma non coerente con le capacità di lettura e scrittura;
- Basso livello di autostima nell'affrontare lo studio;
- Problemi di memorizzazione;
- Lentezza nella ripetizione di sequenze;
- Confusione nello scrivere lettere e numeri (p/b-g/q-u/n- 31/13);
- Confusione nell'ascolto e nella verbalizzazione (t/d - v/f - p/b - m/n);
- Confusione con la destra e la sinistra;
- Difficoltà di calcolo e di recupero delle tabelline.

Il campione di riferimento è composto da 25 donne detenute per il test di Vinegrad, 20 per i focus group, tutte di nazionalità italiana, ristrette nel reparto femminile sezione Alta Sicurezza 3 di Latina per reati connessi alla criminalità organizzata.

La fascia d'età del campione è racchiusa in una forbice molto ampia dai 28 ai 75 anni con una media di circa 51 anni; le aree di provenienza sono, la Campania per il 75%, la Calabria 20% e Sicilia 5%. Il titolo di studio prevalente è il primo livello del primo ciclo di studio (scuola elementare), in evidente analfabetismo funzionale; al riguardo si evidenzia una detenuta con probabili deficit cognitivi (non diagnosticati) frequentante da circa dieci anni i corsi scolastici e le attività di laboratorio artistico culturale, che le hanno permesso di acquisire un minimo di autonomia nella letto-scrittura. Un'altra, di recente ingresso in istituto, ha problematiche analoghe ed attualmente segue i corsi di alfabetizzazione; il resto del campione ha il diploma di scuola secondaria di primo grado (scuola media) da alcune ottenute nei corsi dei C.P.I.A. in questo istituto oggetto dell'indagine o in altri penitenziari.

Per l'individuazione dei soggetti problematici, si è ritenuto opportuno utilizzare il test di valutazione della dislessia negli adulti (ADCL) Adult Dyslexia Check List già validato da diversi studi internazionali (Pinelli, Cursi, 2010). Il questionario permette, anche attraverso l'immediato coinvolgimento del detenuto, di accelerare i tempi rispetto alle prove MT, permettendo anche nei casi di trasferimento del detenuto in altra sede carceraria di segnalare agli educatori dell'istituto che lo accoglierà, della necessità di particolari attenzioni. La decisione di adottare il Test di Vinegrad è motivata dalla semplicità di uno strumento non diagnostico,

ma di valutazione della problematica legata alla dislessia, attraverso il quale è possibile misurare, con dati sufficientemente attendibili, una eventuale difficoltà nella lettura negli adulti. Sono ritenuti indice di difficoltà o di disagio almeno nove risposte affermative sui venti item proposti, con il vantaggio di essere poco invasivo e di fornire una prima valutazione facilmente spendibile.

**Test di valutazione della dislessia negli adulti (ADCL)
Adult Dyslexia Check List (M. Vinegrad, 1994)**

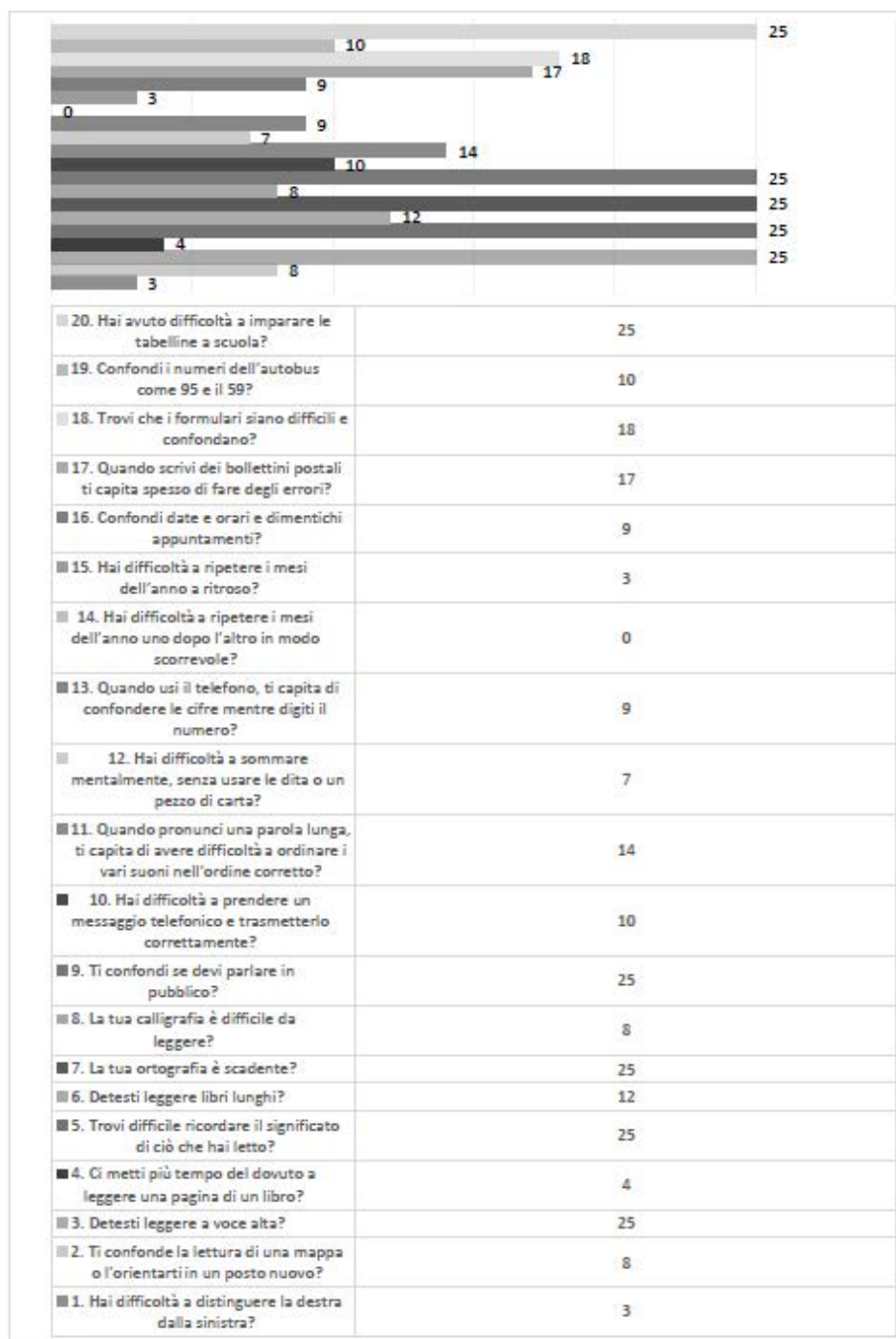
1. Hai difficoltà a distinguere la destra dalla sinistra?
2. Ti confonde la lettura di una mappa o l'orientarti in un posto nuovo?
3. Detesti leggere a voce alta?
4. Ci metti più tempo del dovuto a leggere una pagina di un libro?
5. Trovi difficile ricordare il significato di ciò che hai letto?
6. Detesti leggere libri lunghi?
7. La tua ortografia è scadente?
8. La tua calligrafia è difficile da leggere?
9. Ti confondi se devi parlare in pubblico?
10. Hai difficoltà a prendere un messaggio telefonico e trasmetterlo correttamente?
11. Quando pronunci una parola lunga, ti capita di avere difficoltà a ordinare i vari suoni nell'ordine corretto?
12. Hai difficoltà a sommare mentalmente, senza usare le dita o un pezzo di carta?
13. Quando usi il telefono, ti capita di confondere le cifre mentre digiti il numero?
14. Hai difficoltà a ripetere i mesi dell'anno uno dopo l'altro in modo scorrevole?
15. Hai difficoltà a ripetere i mesi dell'anno a ritroso?
16. Confondi date e orari e dimentichi appuntamenti?
17. Quando scrivi dei bollettini postali ti capita spesso di fare degli errori?
18. Trovi che i formulari siano difficili e confondano?
19. Confondi i numeri dell'autobus come 95 e il 59?
20. Hai avuto difficoltà a imparare le tabelline a scuola?

Domande più attendibili in ordine d'importanza: 17-13-7-16-18-10-19-14-20-4-1-11.
Nove o più risposte positive sono indice di forte difficoltà.

ITEM TEST DI VINEGRAD																					
	2		3		10		7	1		11	5		9	12	8	6	4	Punt.			
Camp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1		x	x		x		x		x		x	x				x			x	x	10
2	x		x	x	x	x	x	x	x	x			x				x	x	x	x	14
3			x		x	x	x		x		x					x	x	x		x	10
4		x	x		x	x	x		x	x	x								x	x	10
5			x	x	x		x	x	x		x	x			x		x	x		x	12
6			x		x		x		x	x	x								x	x	9
7		x	x		x	x	x		x				x				x	x	x		11
8			x	x	x		x	x	x	x								x	x		10
9	x		x		x		x		x			x				x				x	8
10			x		x		x	x	x	x	x						x	x		x	10
11			x		x	x	x		x	x			x				x	x		x	10
12			x		x		x		x							x				x	7
13			x		x	x	x	x	x			x					x	x		x	10
14		x	x		x		x		x	x	x		x				x	x		x	11
15			x		x	x	x		x		x		x			x	x	x	x	x	12
16			x		x		x	x	x						x		x	x		x	9
17		x	x		x	x	x		x	x	x								x	x	10
18			x		x		x	x	x			x	x				x	x		x	10
19			x		x	x	x		x		x						x	x	x	x	10
20	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	19
21			x		x		x		x	x						x				x	7
22			x		x		x		x		x						x	x	x	x	9
23		x	x		x	x	x		x			x					x	x		x	10
24			x		x	x	x		x				x				x	x		x	9
25		x	x		x		x		x		x					x		x	x	x	10
	3	8	25	4	25	12	25	8	25	10	14	7	9		3	9	17	18	10	25	

Come appare evidente dall'analisi della tabella riepilogativa dei risultati del test somministrato al campione delle detenute, la totalità presenta più di cinque risposte positive, solo tre, marcate in campo scuro sono inferiori alle nove. Pre-scindendo dalle determinazioni che derivano dall'ordine d'importanza delle domande, appare evidente la necessità di intervenire verso l'intero gruppo con strumenti di supporto alle specifiche problematiche.

Per la prevalenza degli item si rimanda al seguente grafico.



Intervista ispirata al resoconto autobiografico all'interno dei focus group, per l'analisi di differenti storie di abbandono

Le affermazioni delle 20 detenute in sede di focus group, sono state accorpate in una frase significativa che riassume il contenuto e il significato di quanto dichiarato. La cifra apposta al termine dell'asserzione indica la frequenza ovvero il numero di detenute la cui affermazione rientrava nel significato.

I contenuti riferiti alla singola biografia, sono stati raccolti e analizzati dal Gruppo di Osservazione e Trattamento per l'elaborazione degli atti di osservazione e la programmazione delle specifiche attività trattamentali.

1- Perché hai lasciato la scuola?

1. Il percorso di istruzione era poco interessante ed avvertito distante dalla realtà quotidiana, quindi non utile 4
2. Il rendimento era insufficiente per la difficoltà ad apprendere 4
3. La cultura e la scuola non faceva per me 1
4. La vita era già così dura che non volevo andare incontro a un fallimento 1
5. Ai miei genitori non importava della scuola e preferivano farmi lavorare 3
6. Perché mi attraeva altro che mi permetteva di fare presto tanti soldi 2
7. Perché sono diventata mamma 4
8. Perché mi sentivo diversa o non accettata 1

2- Cosa pensava la tua famiglia della scuola?

1. Era importante ma non indispensabile per sopravvivere 9
2. Era inutile perché la vera scuola veniva dalla strada 3
3. Il valore più importante era il rispetto della famiglia, non lo studio 4
4. I miei ci tenevano perché loro non avevano studiato e speravano in un futuro migliore per i loro figli 6

3- Cosa pensava la tua famiglia della tua scelta di abbandonare la scuola?

1. Che ero stata una stupida 8
2. Ero libera di fare ciò che volevo e di pagarne le conseguenze 3
3. A loro non interessava 3
4. Mio padre non c'era, mia madre non riusciva a seguire tutti noi figli, eravamo troppi con grande differenza d'età, quindi non mi ha detto nulla 4
5. Mia madre era contenta così potevo "reggere" i miei fratelli più piccoli 2

4- Che cosa non ti piaceva della scuola che hai lasciato?

1. Era difficile 8
1. Avevo la testa altrove 4
1. I compagni, alcuni mi odiavano 2
1. Gli insegnanti 2
1. Mi annoiavo 4

5- Oggi, pensi di aver fatto la scelta giusta?

1. No 10
1. Ero troppo piccola per capire 4
1. Non potevo fare diversamente 4
1. No, ma nessuno ha insistito per farmi cambiare idea 2

6-Credi che la tua scelta di abbandonare abbia influito sul tuo futuro?	
1. Sì	12
1. Penso di sì, ma probabilmente il mio futuro non poteva essere diverso	5
1. No	3
7- Vorresti che i tuoi figli abbandonassero a scuola?	
1. No	20
8-Pensi di tornare a scuola, sfruttando l'opportunità offerta dal carcere?	
1. Sì	8
1. Sì ma vorrei essere aiutata perché ho paura di non farcela	8
1. Sì ma credo di essere troppo grande d'età	1
1. Sì voglio proseguire gli studi già iniziati in carcere	3

Conclusioni

Il recupero della dispersione scolastica per l'efficacia del trattamento rieducativo in alta sicurezza

La proposta metodologica sperimentata con il campione di detenute Alta Sicurezza rientra nella progettualità complessiva dell'istituto penitenziario di Latina, volta ad implementare nuove e più efficaci tecniche pedagogiche da adottare con la propria utenza detenuta, con la prospettiva che la loro efficacia migliori la qualità degli interventi e, pertanto, nell'ottica rieducativa/inclusiva, permetta una riduzione della recidiva a lungo termine.

Quindi, considerando gli aspetti di giustizia e di conseguenza la concreta ricaduta nel sistema penitenziario, una occasione per l'implementazione di nuove prassi che permettano di valutare l'efficacia dei progetti rieducativi e dei programmi di trattamento individuale intramurario, realizzati entro i margini imposti dal sistema normativo.

È indubbio che, di là degli assunti teorici tenuti in considerazione, l'influenza che potrà avere questo studio nel processo di revisione critica del reato da parte del detenuto deve essere considerata all'interno di una complessiva biografia del soggetto che, soprattutto nel caso dei crimini mafiosi di cui all'art.416 bis c.p. e ancor più con le donne condannate per questi reati, è strettamente legata al sistema culturale/familiare che circonda la persona, presupposto che ne condiziona ogni scelta ed azione, durante e dopo la detenzione.

L'analisi dei risultati di osservazione da parte dall'Equipe di Osservazione e Trattamento sui soggetti partecipanti ai vari laboratori, evidenzia nelle detenute, a conferma di quanto emerso con questo studio, un particolare interesse alle attività svolte, maggiore consapevolezza nei propri mezzi, accresciuta autostima e un dichiarato desiderio di una "vita diversa", che però assai raramente si concretizza attraverso una revisione critica del reato e del sistema criminale alla base del loro agire deviante.

L'elemento comune nei vari casi in oggetto, ma anche nella serie storica decennale relativa alla tipologia di detenute ospitate dall'istituto verificata in collaborazione con gli operatori del penitenziario, di sovente evidenzia il tentativo di giustificare i reati con la necessità di provvedere al mantenimento dei figli, sminuendo il disvalore della condotta deviante attraverso l'utilizzo di meccanismi di disimpegno morale, quindi appellandosi a valori ritenuti più elevati dei reati commessi.

Valori ritenuti dalle detenute come assoluti in ogni accezione, ponendo il con-

petto di “amore” al di sopra di qualunque giudizio e norma giuridica o morale; sia che si tratti di figli, mariti, compagni o familiari, il reato e le responsabilità penali assumono un peso relativo di fronte alla famiglia e agli obblighi, materiali e affettivi, che ne derivano.

Confermando quanto già emerso in occasione dello studio sull'efficacia del trattamento penitenziario realizzato presso la stessa casa circondariale (Turchi et al., 2012), il repertorio giustificativo nei discorsi delle detenute in alta sicurezza è un elemento che appare inscalfibile, nonostante l'affinamento delle tecniche trattamentali e l'incremento delle opportunità formative. Mentre è indubbio che una efficace relazione educativa con gli operatori, la crescita culturale e lo sviluppo di nuove competenze le aiuti a rinforzare l'autostima e il desiderio di veder realizzate delle aspirazioni sconosciute prima dell'esperienza detentiva. Ciò concretizza l'apparente paradosso, rilevato in occasione dei colloqui individuali e delle attività scolastiche o di gruppo, di sentirsi più libere in carcere che fuori, intendendo come libertà la possibilità di scoprire i propri talenti, desideri o passioni prima ignote.

Questa evidenza ha consentito sinora, soventemente, di ottenere un parziale riconoscimento della responsabilità del reato, ma non è ancora una sollecitazione sufficiente a raggiungere una reale rielaborazione degli agiti devianti, quindi è solo la dichiarazione di una prima riflessione circa le conseguenze negative per la famiglia, l'elemento che, in ogni caso, resta al centro dalle scelte e della condotta.

In termini generali, gli interventi degli operatori penitenziari del trattamento per tutti i detenuti con sentenza passata in giudicato, tengono presenti le specificità individuali in ogni passaggio del percorso rieducativo, sia si tratti di intervenire sul piano strettamente educativo che psicologico, ritenendo le biografie un aspetto chiave per comprendere la criminogenesi e quindi utili a restituire un programma di trattamento individualizzato il più possibile adeguato alla persona. Appunto perché «Ciò che rende complesso il sapere pedagogico è la sua valenza trasformativa, il fatto cioè che la sua dimensione teleologica si proietta nella direzione del cambiamento emancipativo delle persone cui sono indirizzate la teoria e la prassi educative (Loiodice, 2014, p. 81).

Analogamente, accanto al processo formale che prevede una prassi amministrativa avviata attraverso la sottoscrizione di un “patto trattamentale” con la persona detenuta, è garantita una offerta che, attraverso una prima osservazione, permetta di valutare il potenziale trasformativo della persona e quindi avviare un percorso condiviso che, di là degli “opportunitismi” legati ai benefici penitenziari, motivi la persona a strutturare e realizzare un progetto di vita fuori dai presupposti che lo hanno reso un deviante. Di conseguenza, l'azione ri-educativa intende indurre alla trasformazione ed allo sviluppo individuale, utilizzando modelli che, con diverse espressioni riprendono le indicazioni normative nazionali ed europee (Raccomandazione R2-2006), prevedendo un percorso rieducativo-risocializzativo-inclusivo che valorizzi le risorse della persona, nel comune interesse di recuperare il capitale umano disperso con il percorso deviante e con l'incapacitazione (Cardinali, Craia, 2017).

Pertanto, è decisivo attivare l'evoluzione dell'individuo attraverso la promozione d'interventi per la trasformazione della persona ed è la qualità di queste azioni rieducative che può segnare la differenza, in termini sia di riconoscimento del reato, sia di sostegno, realizzato in una fase di formazione ed apprendimento che permetta anche l'acquisizione di autonomia e il superamento dei condizionamenti dell'ambiente di provenienza.

Nei vari passaggi del trattamento i benefici penitenziari normalmente suppor-

tano, anche attraverso la premialità, lo sviluppo dell'individuo all'interno del percorso educativo, ma sollecitano anche il desiderio di cambiamento, di consapevolezza, anche a fronte della concreta possibilità di superare la sofferenza indotta dalla perdita della libertà.

Un inevitabile processo trasformativo (tra i tanti anche negativi prodotti dal carcere) che si auspica di efficacia positiva, da individuare come "apprendimento trasformativo" (Mezirow, 2003), che non può prescindere dalla riflessione retroattiva anche sugli aspetti più intimi ed infine che permetta una decisa rottura dei modelli di riferimento, riflettendo sull'agito e sulle sue conseguenze. In questa fase è essenziale sollecitare e sostenere il detenuto nello sviluppo di nuove prospettive e nella loro implementazione, quindi, a confrontarne i nuovi valori rispetto al vissuto e all'agito ed infine operare una scelta.

Una riflessione che si sviluppa anche in termini di emancipazione sociale e di liberazione dalle strutture di potere (Freire, 1969): il passato per la riflessione critica, il presente per la consapevolezza, il futuro come progetto di vita emancipata. Riprendendo Mezirow (2003), il processo di apprendimento non può prescindere dal riesame in termini critici del proprio agito anche in relazione agli altri, quindi, consapevolmente nel processo critico, attribuire un diverso significato al passato per orientare l'azione futura. Ma il passato, se non rielaborato, condiziona la persona durante l'espiazione della pena, filtrerà l'apprendimento futuro perché l'individuo attribuirà i vecchi significati alle nuove esperienze, vanificando lo sforzo educativo e formativo, personale e istituzionale.

Quindi, il ruolo dell'istituzione educativa penitenziaria nel processo rieducativo, è essenzialmente legato alle opportunità che può e deve fornire per lo sviluppo dei potenziali sia entro il programma di trattamento, sia nell'intera fase della gestione intra ed extra muraria. Perché il percorso trasformativo della persona reclusa è intimo, intenzionale, effetto di una profonda riflessione, ma anche conseguenza di quanto direttamente sperimentato nel "mondo reale", al di fuori del sistema istituzionalizzante che, piuttosto, rischia di costruire un "mondo ideale" nel quale il confronto è con gli operatori o con gli altri detenuti immersi in un analogo percorso ma scarsamente connesso con la difficile realtà della post detenzione, ben oltre lo stigma.

Tornando infine all'oggetto di questo studio, con l'utenza femminile in Alta Sicurezza gli aspetti critici riguardo l'efficacia del processo rieducativo raggiungono il loro culmine, a causa non solo della resistenza al cambiamento che contraddistingue le donne autrici di reati in associazione di stampo mafioso, ma dalla oggettiva difficoltà a costruire un percorso risocializzativo all'interno delle limitazioni imposte dall'art.4 bis dell'Ordinamento Penitenziario, quindi dalle giuste previsioni in ordine alla sicurezza ed alla repressione del fenomeno criminale.

Ciò comporta, se consideriamo il paradigma citato, che tutti gli interventi sono inevitabilmente condizionati dalla limitazione in cui si trovano le detenute, da un lato per gli aspetti sociali e culturali, dall'altro, sul piano puramente trattamentale, per i freni imposti dalla norma che, prevedendo una ostatività all'applicazione dei benefici penitenziari, impediscono lo sviluppo dell'apprendimento trasformativo/percorso rieducativo.

Nei principi generali stabiliti dal dettato costituzionale ex art.27 il fine della pena è la rieducazione-risocializzazione del condannato, nei fatti, le esigenze di ordine e sicurezza nonché di lotta alle organizzazioni criminali, condizionano il processo educativo dei soggetti sottoposti alle limitazioni di legge in ragione della loro pericolosità. Ciò sembrerebbe comportare la mancanza dell'opportunità rieducativa, realizzandone la sola incapacitazione attraverso la privazione della libertà, nei fatti, l'opportunità offerta al detenuto per la revisione critica delle

condotte resta intatta, sono le condizioni per realizzare il percorso ideale che sono limitate, certo non impedito quando emerge la volontà di liberarsi del passato, emanciparsi e prendere le redini della propria esistenza.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Calaprice, S. (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Calaprice, S. (2012). Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine, *Formazione & Insegnamento*, 2, 111-129.
- Cardinali, C. (2018). *Donne devianti. Un nuovo capitale umano tra incapacitazione e rieducazione*. Roma: Aracne.
- Cardinali, C., Craia, R. (2017). Il capitale umano del soggetto deviante: pericolo sociale o risorsa? I programmi europei per la rieducazione e l'inclusione. *Formazione & Insegnamento*, 1, 101-111.
- Cardinali, C., Craia, R. (2017). Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria, *Formazione & Insegnamento*, 2, 289-300.
- Federighi, P. (2016). Il carcere come città educativa. La prevenzione educativa dei comportamenti criminali. In Torlone, F. (2016), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Liodice I. (2014). La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia. In Corsi, M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 79-88). Lecce-Bari: Pensa Multimedia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sarracino, V. (1999). La dispersione quale emergenza educativa: la dimensione socio-politica. In Cunti A. (a cura di), *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sarracino, V. (2000). La formazione scolastica. Il «caso» della dispersione. In Sarracino V., Strollo M.R. (a cura di), *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori.
- Schettini, B. (2004). La memoria autobiografica e la cura di sé lungo il corso della vita. In Schettini, B. (a cura di), *Le memorie dell'uomo: il lavoro narrativo della mente fra retrospettiva, prospettività e autobiografia*. Milano: Guerini Studio.
- Torlone, F. (2016). *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.
- Turchi, G. P., Iacopozzi, R., Orrù, L., Pinto, E. (giugno 2012). La misurazione dell'efficacia del trattamento in ambito penitenziario, comunicazione presentata presso JADT 2012: 11es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Liegi (Belgio).
- Vinegrad, M. (1994). A revised Dyslexia Checklist. *Educare*, 48, 21-23.

