

# Opportunità di Apprendimento in Ambienti a limitata libertà personale. Problematica Educativa

## Opportunities of learning in environments that restrict personal freedom: Educational problems

---

Francesca De Vitis

Università del Salento

francesca.devitis@unisalento.it

### ABSTRACT

Pedagogical discourse is able to creatively and innovatively engage a debate with the prison system, especially if it maintains the idea that environments that restrict personal freedom may constitute a fruitful opportunity of learning. Such dialogue may help to overcome the reductionist dimension of the exclusivist principle of re-education, thus turning investigation towards a critique of those items which currently interact on the paradigm of re-education in a mere normative way.

Motivare a credere che gli ambienti che limitano la libertà personale possano essere ambienti di opportunità educative e di apprendimento, è un tentativo che vuole ancora una volta agire in favore della creatività e innovatività del discorso pedagogico nell'affrontare un dialogo con il sistema penitenziario<sup>1</sup>. Dialogo che deve spingere al superamento della dimensione riduzionistica e depauperante del principio della ri-educazione così come enunciato, e volgere nella direzione di "messa in discussione" di quegli elementi che, attualmente, solo normativamente, interagiscono intorno al paradigma stesso della ri-educazione.

### KEYWORDS

Opportunity, Learning environment, Adult education, Life-long learning, Prison system.

Opportunità, Ambiente di Apprendimento, Educazione degli Adulti, Formazione Permanente, Penitenziario.

1 L'articolo affronta le problematiche educative all'interno del sistema penitenziario adulto.

## 1. La (Ri-)educazione come opportunità educativa

Sul concetto di ri-educazione, noi conosciamo la norma che lo definisce e lo regola, ma poco, o quasi nulla sappiamo sulle pratiche educative e sulle teorie pedagogiche che regolano questo principio all'interno degli ambienti in cui esso viene realizzato.

La ri-educazione è forse un'idea educativa? Una teoria educativa? Una pratica educativa? o forse solo un principio? Principio di che tipo? Educativo? Normativo?

Sappiamo solo che di essa se ne parla dal 1948 in poi, allorquando nell'art. 27 della Costituzione Italiana si legge: «[...] le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla *ri-educazione* del condannato[...]

Per tentare di riconoscergli un'identità, possiamo essere d'accordo con la Mauceri, la quale sostiene che la ri-educazione è un principio, le cui origini le possiamo rintracciare nel momento in cui la giurisprudenza si è occupata dell'educazione e la pedagogia si è occupata della punizione. E sebbene l'UNESCO, circa venti anni fa, ha ritenuto opportuno richiamare l'attenzione sul significato, sul ruolo e sulla natura di qual tipo di educazione in ambito penitenziario, ancora a tutt'oggi assistiamo ad una notevole confusione sull'argomento (Mauceri, 2001, p. 296). Confusione, soprattutto, riguardo al "*come*" tradurre il principio della rieducazione in concreto impegno educativo, in opportunità educativa.

Rimanere nell'oblio a volte rappresenta la scelta più comoda, ma forse è arrivato il momento di agire? E per farlo è necessario che la pedagogia, le scienze dell'educazione, si occupino (seriamente!) delle pratiche educative nel penitenziario e dialoghino con la giurisprudenza affinché il processo educativo non sia interpretato come strumento "*punitivo*"<sup>2</sup>, liberandosi così da retaggi educativi medioevali e accogliendo la sensibilità umanistica di orientare chi si occupa di educazione nei penitenziari a non cercare il modo migliore per punire bensì di trovare soluzioni costruttive per evitare la punizione.

È evidente come, l'ideologia educativa del penitenziario è nata e sia stata legittimata intorno ad una specifica dottrina pedagogica<sup>3</sup> che viene meno nel XX

2 Il tema dell'educazione in carcere ha subito prepotentemente l'influenza dell'età classica e medioevale, secondo cui l'educazione si realizzava attraverso il castigo. Ciò ha determinato che anche i luoghi in cui il castigo poteva essere esercitato acquisissero potenzialità educative. Con l'Umanesimo e l'epoca moderna iniziano a maturare nuove riflessioni pedagogiche (Comenio) rifiutando alcune ritenute non educative come appunto il castigo. Questo cercò di provocare dei cambiamenti a livello penitenziario, tentando di rendere la pena più vicina al senso di umanità del detenuto. Il retaggio pedagogico della Chiesa medievale, però, aveva talmente plasmato il modello carcerario, che la rieducazione del condannato si tradusse in un intento correttivo in chiave disciplinare. Sono esempio le prime case di correzione che si sono diffuse in Europa tra XVII e XVIII secolo e che avevano come principi educativi ispiratori l'istruzione e lavoro. In questa direzione nell'età moderna assistiamo al riconoscimento del *carcere come corpo educante*, accanto alle altre agenzie educative della famiglia, della scuola e della chiesa (Maugeri, 2001).

3 Si fa riferimento alla concezione medioevale del principio della punizione come principio educativo.

secolo, quando si afferma la necessità di rispettare la dignità dell'essere umano, la sua libertà e autonomia. Nuove sollecitazioni pedagogiche che si diffondono anche all'interno degli ambienti a ristretta libertà personale e che però ancora una volta vengono rinchiusi nel nucleo giuridico del concetto di "difesa sociale" (Ivi, 297) ostacolando così il tentativo pedagogico di individuare quali elementi potrebbero realmente consentire di tracciare educativamente spazi e tempi del trattamento ri-educativo tenendo conto sia della dignità della persona e sia della difesa sociale.

L'individuazione degli elementi educativi, la spiegazione della loro reciprocità e interazione sistemica all'interno delle dinamiche e dell'opportunità educative che possono anche verificarsi in così fatti luoghi, contesti e ambienti, risponde alla necessità di scardinare l'idea diffusa che la pedagogia sia solo un'appendice del sistema penitenziario e la (ri-)educazione solo un principio educativo regolatore. Ciò significa che il tentativo faticoso di rappresentare l'ambiente, il sistema, il mondo penitenziario come opportunità educativa di apprendimento, di trasformazione, di cambiamento, che orientato, guidato e opportunamente supportato da teorie pedagogiche e pratiche educative, rappresenta una via per provare a costruire un percorso, il cui auspicio è quello di superare il *gap* riduzionistico e facilitatore di rinchiudere il discorso pedagogico in riflessioni giuridiche e normative per ciò che riguarda il processo educativo, in quei luoghi che il Goffman ha indicato con il termine di *istituzioni totali* (Goffman, 1961, p. 34).

## 2. Chiavi di ingresso: tentativi di costruzione di una mappa concettuale

La possibilità del "come" tradurre il principio educativo, è qualcosa che viene dopo. Bisogna procedere per piccoli passi. Sforzarsi di evitare di cadere nell'errore di voler semplificare un discorso che invece mostra tutti i tratti della sua complessità. Sforzo che ha a che fare con la volontà di rintracciare quelle aree che potremo chiamare regioni educative all'interno delle quali si snoda il discorso circa l'educazione e il carcere.

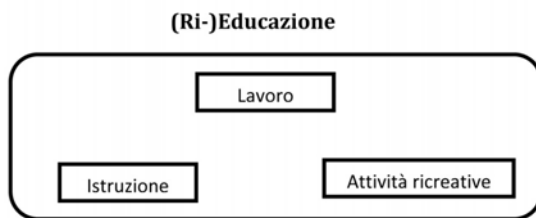
Come già detto, tutto il discorso sull'educazione in carcere si lega intorno al principio dell'ri-educazione. Principio che noi conosciamo secondo la determinazione che di esso ne danno le scienze giuridiche e del penitenziario.

Dalla letteratura legislativa vien fuori che la ri-educazione ha a che fare con l'istruzione, il lavoro, le attività extrascolastiche (attività di volontariato e ricreative) in favore della persona reclusa (Cfr. Fratini, 2010). Il suo fine è la promozione del cambiamento. Come essa intenda raggiungere ciò non è possibile conoscerlo, dal momento che non ci è dato conoscere principi pedagogici e criteri educativi che potrebbero essere alla base, ma solo normativi, dichiarativi e prescrittivi.

Ecco allora che lo sforzo pedagogico si traduce in sfida educativa nel cercare di tratteggiare i primi nuclei concettuali intorno ai quali costruire relazioni, interconnessioni intorno al principio della (ri)educazione.

Secondo la legislazione italiana e secondo l'ordinamento penitenziario attuale la rieducazione in carcere è: istruzione, lavoro, attività ricreative.

**Grafico 1** - illustrazione del paradigma della ri-educazione secondo le disposizioni di legge dell'ordinamento penitenziario italiano.



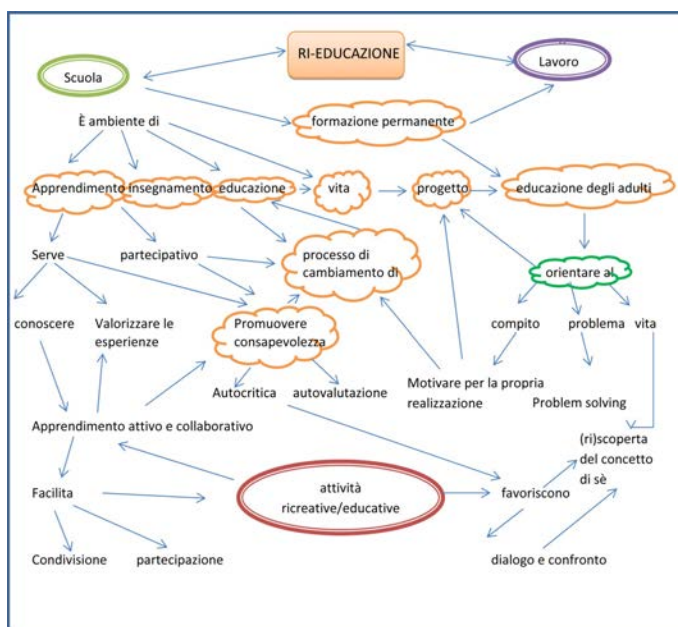
Se tale definizione può ancora essere accettata da molti, sicuramente non può non sollecitare l'attenzione degli esperti del settore, che non può accettare la riduzione di secoli di teorie educative intorno alla definizione del processo educativo, che laddove raggiunge un risultato, pone già le basi per una nuova indagine.

La sfida allora parte da questi elementi. Ovvero dalla ricerca dei possibili nuclei concettuali intorno ai quali articolare il processo educativo della (ri)educazione.

La mappa concettuale, illustrata nel grafico 2, muove dai nuclei concettuali propri della legislazione penitenziaria italiana, e cerca di illustrare come i luoghi educativi della scuola, del lavoro, delle attività ricreative e culturali per essere indicate come attività di educazione hanno bisogno di essere prima di ogni cosa riconosciute come processo. Ciò significa che se, per esempio, nell'intenzionalità normativa la scuola rappresenta l'elemento principale del trattamento rieducativo del detenuto adulto, allora la scuola non potrà essere trattata secondo dei modelli contenutistici, di istruzione e trasmissione di conoscenza. Occorre innanzitutto cercare di comprendere cosa significa "fare scuola nel penitenziario". Ciò vuol dire che la necessità è di comprendere che la scuola per esser tale deve essere luogo non solo di insegnamento, ma anche di opportunità di apprendimento, non solo di educazione ma di educazione per un nuovo progetto di vita. Che sia scuola di cambiamento, di valorizzazione e rielaborazione delle esperienze degli alunni. Una scuola che sappia motivare il soggetto per il miglioramento delle proprie condizioni di vita, che lo stimoli e sia in grado di fornire gli strumenti per la risoluzione dei problemi. Una scuola che motivi alla promozione del cambiamento attraverso il dialogo ed il confronto. Abitui il soggetto all'autocritica e all'autovalutazione. Conduca, alla riscoperta del proprio se, del proprio esistere. Una scuola che deve fare i conti con l'adulità e per questo non può prescindere dalla complessità del processo di educazione permanente.

Ed allora. Il principio della ri-educazione ha bisogno forse di essere implementato? Ciò significa che parlare di ri-educazione in ambienti a ristretta libertà personale vuol dire rifarsi agli approcci teorici dell'educazione degli adulti, alla necessità di un apprendimento formativo coniugato con la possibilità di fornire ai soggetti validi strumenti per affrontare le sfide del cambiamento, partecipare attivamente alla vita singola e associata, dare un senso al proprio fare. (Alberici, 2002, pp. 15-20).

Grafico 2 - Mappa concettuale



### 3. Intuizione del passato e opportunità educative presenti

Che strano sensazione si prova quando ci si rende conto che ciò che si sta tentando di proporre in questo articolo in realtà appartiene a discorsi fatti da grandissimi uomini e studiosi che sono vissuti secoli fa. E come dire il passato non è mai passato. In esso c'è sempre l'attuale. Ed allora, come non ricordare il nostro C. Beccaria, che in *Dei Delitti e delle pene* (1764) afferma: «Il più sicuro ma più difficile mezzo di prevenire i delitti si è di perfezionare l'educazione». Il filosofo Voltaire, che affrontando i temi legati alla pace, alla giustizia e al progresso sociale, a proposito del carcere scriveva: «non fatemi vedere i vostri palazzi ma le vostre carceri, poiché è da esse che si misura il grado di civiltà di una nazione». Fino ad arrivare a Foucault, che in *Sorvegliare e Punire* (1975) inizia a scuotere con forza l'argomento carcere. Di un carcere che come sostiene l'autore «non punisce per cancellare un delitto ma per trasformare un colpevole» (Cfr. Bentham, 1997). E con *su salto quasi mortale*, il presente di queste affermazioni noi, oggi, lo ritroviamo nelle parole del Morin, in *La via. Per l'avvenire dell'umanità* (2012) quando dice: «a cominciare dalla scuola sarebbe bene spiegare a tutti i futuri cittadini che il carcere non è l'espressione di una volontà di punizione e rappresaglia [...] educazione [...] e umanizzazione delle carceri [...] può cominciare dal carcere con i programmi educativi, professionali e culturali».

Siamo oramai nel III millennio, siamo ben lieti di essere condannati (2013) dalla Corte Europea sui Diritti Umani per le condizioni di in-umanità delle carceri italiane, e non ascoltiamo invece come gli autori citati ci invitano ad agire! Ci propongono di perfezionare l'educazione come strumento di prevenzione dei delitti, ci stimolano a riflettere sulle politiche educative e sociali per costruire itinerari di civiltà. Ci ricordano che il carcere deve agire secondo un principio di trasformazione del colpevole, e per far questo deve diventare opportunità, con-

dizione favorevole nel senso di ambiente educativo di apprendimento e di offerta di successo formativo in cui realizzare le pratiche dell'educazione con programmi educativi specifici, che non si affidano all'improvvisazione di colui che agisce ma si costruiscono con intenzionalità, condivisione e partecipazione da parte degli addetti ai lavori.

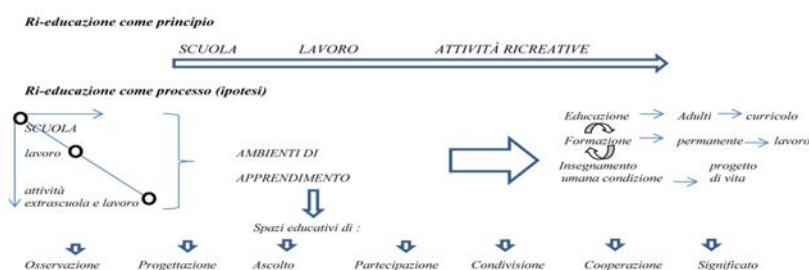
Ciò significherà che, per far sì che il principio della (ri-)educazione non rimanga un pleonasma, è auspicabile iniziare a dargli una *forma*, a descriverlo.

La mappa è da supporto a quest'impresa!

Secondo la nostra mappa, il principio della (ri-)educazione chiama in causa tre fondamentali *ambienti di apprendimento*, che sono la scuola, il lavoro, le attività extrascolastiche. Questi tre ambienti a loro volta chiama in causa la necessità di co-costruire il processo educativo nel suo essere formale (scuola) informale (il lavoro) non formale (le attività extrascolastiche) e le opportunità educative per il soggetto in educazione. Considerato che, il tentativo è quello di declinare il principio della (ri-)educazione in riferimento a luoghi che sono "frequentati" da giovani adulti ed adulti, non possiamo dimenticare di chiamare in causa il modello della *formazione permanente*. Modello della formazione permanente che non può essere a sua volta svincolato dal processo di *educazione per gli adulti*. Formazione permanente ed educazione per gli adulti, a loro volta richiedono professionalità, partecipazione e cooperazione (Cfr. Binanti, 2007; Delors, 1997; Demetrio, 1997). E quindi necessita di *formazione per gli operatori* del settore (insegnanti, educatori, formatori, agenti, volontari, etc.). Questi primi fattori, sono espliciti di un processo che si declina in obiettivi, metodologie, strumenti, e non si può tradurre soltanto nell'applicazione normativa di un principio (Cfr. Margiotta, 2006).

La (ri-)educazione non deve continuare ad essere principio, se il suo fine è quello di promuovere *empowerment*, cambiamento, opportunità, apprendimento, orientamento, problem solving, condivisione, partecipazione, dialogo, scambio, confronto, riscoperta di sé, progettualità. In tutto ciò si è parte di un *processo educativo*.

**Grafico 3 – Rieducazione: principio e processo**



La comprensione di questi elementi, sostiene la possibilità di rendere qualsiasi ambiente a ristretta libertà personale una *reale* opportunità educativa e di apprendimento (Cfr. Wright, 2005; Freire, 1973). La conclusione non mette un punto sulla questione, ma apre la via ad una problematica educativa urgente ma da sempre emergente.

## Riferimenti

- Alberici, A. (2004). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Beccaria, C. (1994). *Dei Delitti e delle pene*. Milano: Rizzoli.
- Bentham, J. (1997). *Panopticon ovvero la casa d'ispezione* (a cura di ) Foucault, M., Perrot, M. Padova: Marsilio.
- Bernasconi, A. (1997). Individualizzazione del trattamento, In Grevi, V., Glauco, G., et al., (a cura di). *Ordinamento penitenziario: commento articolo per articolo*. Padova: CEDAM.
- Binanti, L. (2007) (a cura di). *Identità, educazione, socializzazione. Epistemologie dell'agire comunicativo a confronto*. Manduria (TA): Barbieri Selvaggi.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Fratini, M. (2010). I rapporti tra scuola e Istituzione Penitenziaria. in Buffa, P., Busuito, C., Di Blasio, G., Cecconi, I., Leggieri, G., Linsalata, M., Longo, G., Sarno, M., *L'istruzione e la formazione nel contesto detentivo: verso un nuovo sistema integrato*, Roma: Ministero della Giustizia, Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Goffman E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates* (*Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*), trad. di Franca Ongaro Basaglia. Torino: Einaudi.
- Margiotta, U. (a cura di ) (2006). *Pensare la formazione*. Milano: Bruno Mondadori
- Mauceri, E. (2001). *Pedagogia e contesto penitenziario: alcune riflessioni sul significato e ruolo dell'educazione in carcere*, 1,3 <[www.rassegnapenitenziaria.it/cop/39062.pdf](http://www.rassegnapenitenziaria.it/cop/39062.pdf)>.f.
- Morin, E. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità* Milano: Raffaello Cortina.
- UNESCO (1995). *Basic Education in Prison*, Hamburg: Unesco-Institute for Education.
- Wright, R. (2005). Going to teach in prisons: culture shock. *Journal of Correctional Education*, 56 (1).



