



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Ricerca educativa in carcere: sfide per un dibattito aperto*

Luca Decembrotto

Senior assistant professor (fixed-term) | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna | luca.decembrotto@unibo.it

Giulia De Rocco

PhD student | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna | giulia.derocco@unibo.it

Educational research in prison: challenges for an open debate

Abstract

This paper aims to analyze the prerequisites for qualitative research on educational needs in prison. Furthermore, it questions the purpose education serves in a field that is saturated with rehabilitative-correctionalist rhetoric. The first part of the paper investigates the value of educational research in prisons, giving an overview of the current scholarly debates that does not aim at covering them all but at prioritizing a "militant" pedagogical perspective. Then, it discusses the limitations and potential strategies for qualitative research conducted in detention complex, drawing from methodological reflections on the interaction between pedagogical perspectives and other social sciences.

Keywords

Prison, qualitative research, rehabilitation, prison education, research methodology

L'articolo propone un'analisi dei presupposti necessari alla ricerca qualitativa per indagare la dimensione educativa dei dispositivi penitenziari e si interroga sulle finalità che questa può assumere in un campo connotato da una pervasiva retorica riabilitativo-correzionalista. La prima parte si concentra sul valore della ricerca educativa in carcere, tentando di restituirne, senza alcuna pretesa di esaustività, l'attuale stato dell'arte, privilegiando una prospettiva di pedagogia "militante". Successivamente vengono considerati i limiti e le possibili strategie della ricerca qualitativa condotta negli istituti di pena, a partire dalle riflessioni metodologiche scaturite dal dialogo tra la prospettiva pedagogica e quella di altri ambiti disciplinari delle scienze sociali.

Parole chiave

Carcere, ricerca qualitativa, rieducazione, educazione in carcere, metodologia della ricerca

* Il contributo è frutto delle riflessioni condivise dall'autore e dall'autrice. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Luca Decembrotto ha sviluppato i § 1 e 2, mentre Giulia De Rocco i § 3, 4 e 5.

1. L'importanza della ricerca educativa in carcere

La funzione rieducativa della pena è l'unica finalità presente in forma esplicita nella carta costituzionale¹ e i discorsi sul carcere non mancano di ricordarne la centralità, pur rappresentandola attraverso un'ampia gamma di varianti non immediatamente sovrapponibili. Ravvedimento, recupero, riadattamento, risocializzazione, reinserimento sociale sono termini rintracciabili nell'Ordinamento penitenziario, nelle sentenze della Corte costituzionale e in tutti i discorsi sul carcere. Il modello rieducativo funge da termine ombrello per racchiudere approcci diversi, talvolta perfino divergenti, sedimentati nel corso di decenni. In forza di ciò, alla rappresentazione del carcere funzionale alla rieducazione del condannato può essere associata tanto l'immagine di un luogo in cui favorire una revisione critica del reato e dei danni provocati alla società, quanto l'immagine di un luogo in cui poter potenziare le risorse a sua disposizione, per aumentare le effettive possibilità di reinserimento sociale (Ferrecchio, Vianello, 2015). E sebbene la logica rieducativa sia da tempo in crisi (Migliori, 2007), come evidenziato dalla asimmetria esistente tra quanto dichiarato (ideale) e gli effetti prodotti (reale), tuttora il modello rieducativo risulta essere poco problematizzato.

Nel solco di una più ampia riflessione sulle possibilità di una prospettiva "militante" della pedagogia (Tomarchio, Ulivieri, 2015), e seguendo la direzione già indicata da Elena Zizioli (2017; 2021), si ritiene che l'odierna ricerca educativa in ambito penitenziario non possa più limitarsi a uno sguardo osservativo e descrittivo delle leggi e delle prassi, ma debba evolversi in una riflessività educativa critica centrata sui diritti, sulla crescita umana e sulla responsabilizzazione di coloro che vivono un'esperienza di privazione della libertà. Esaminando la logica rieducativa della pena detentiva e – nella sua impraticabilità – il contenimento che viene attuato negli istituti penitenziari, tale prospettiva invita il ricercatore ad abbandonare la propria posizione "privilegiata" e distaccata per interrogare i modelli educativi e le loro evoluzioni, per analizzare le rappresentazioni della "comunità carceraria" e della complessità che la caratterizza, per agire un'opposizione attiva ai processi di normalizzazione ed esclusione sociale (Bustelo, Decembrotto, 2020). Recuperando la sua dimensione militante, l'educazione può diventare una forza trasformativa capace di agire anche laddove il rischio di esclusione e disumanizzazione è più elevato (Zizioli, 2017). Da questa prospettiva i contesti disumanizzanti sono problematizzati a cominciare dai rapporti di potere che li attraversano, materiali e simbolici, facendo particolare attenzione alle possibili derive oppressive (Freire, 1971). Tutto ciò comporta un'ulteriore sfida per la ricerca, la quale dovrà trovare modalità efficaci per raggiungere gli attori coinvolti nelle pratiche educative istituzionali e metterli in dialogo con i suoi risultati, qualora non sia possibile ipotizzare con loro percorsi ben più ambiziosi, nei quali co-costruire sapere critico ed esplorare assieme nuove pratiche.

2. La situazione attuale della ricerca educativa in carcere

Prassi, obiettivi e strumenti dei dispositivi penitenziari non mirano esclusivamente alla funzione rieducativa, ma vengono di continuo influenzati da almeno altre due implicite funzioni della pena: quella retributiva e quella preventiva. La prima finalizza il carcere a punire il colpevole per i danni provocati con l'azione illecita; la seconda intende neutralizzare il pericolo sociale rappresentato dal condannato attraverso il contenimento. La sovrapposizione di queste funzioni genera una serie di conflitti e contraddizioni difficilmente risolvibili, particolarmente significativi per la ricerca educativa. In che modo un contesto caratterizzato da punizione e privazione della libertà potrà rivolgersi alle persone che detiene promuovendo lo sviluppo umano e l'apertura alla possibilità? Quale ordine di priorità sarà dato alle considerazioni securitarie e alle valutazioni educative, anche nella ripartizione delle risorse a disposizione? Il carcere come potrà generare una maggiore coesione sociale all'interno di una comunità in cui promuove la cultura della separazione? L'educazione gioca un ruolo formalmente importante, ma subordinato alla logica disciplinante (Foucault, 2008) dei sistemi detentivi, diventando uno strumento per favorire il controllo attraverso la mera interiorizzazione di norme. La sua introduzione è parte di "un processo culturale incompiuto, fortemente radicato

1 "Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato" (art. 27 Cost., comma 3).

(già dal nome degli istituti, detti anche di pena e custodia) e permeato dalla convinzione che la custodia cautelare sia la sola, normale, obbligata risposta alla devianza” (Torlone, 2017, p. 11). Tutto ciò richiederebbe un urgente aggiornamento del paradigma educativo, ostacolato dalle stratificazioni storiche e culturali di cui i dispositivi penitenziari sono pervasi, a cominciare dal linguaggio. “Trattamento rieducativo” (art. 1 O.P.) e “osservazione scientifica della personalità” (art. 13 O.P.) sono due esempi di come il linguaggio non abbia abbandonato espressioni riconducibili ad approcci positivisti del passato, come quello medico e quello disciplinare, che hanno modellato il senso educativo della pena in direzioni molto diverse molto diverso da ciò che oggi la ricerca pedagogica suggerisce.

Un interrogativo ricorrente tra le ricercatrici e i ricercatori interessati ai dispositivi penitenziari riguarda la possibilità di promuovere e sostenere processi di “risarcimento educativo” di chi è stato escluso dai contesti sociali (Torlone, 2016). Nel 1965 Piero Bertolini – per dieci anni direttore dell’istituto minorile “Cesare Beccaria” di Milano e fondatore della pedagogia fenomenologica – ha introdotto un cambiamento semantico del concetto di rieducazione, per sottrarlo al senso disciplinare a cui era ancorato e valorizzarlo in quanto autentico e originale processo educativo (Bertolini, Caronia, 1993). Nel farlo, ha mantenuto una distinzione tra prassi educativa e prassi rieducativa, nonostante non manchino solidi elementi di continuità tra le due²: se nel processo educativo il soggetto è accompagnato nella costruzione di una propria visione del mondo basata sulle esperienze passate, nel processo rieducativo il soggetto è esortato a compiere un movimento opposto, di progressiva decostruzione della personale visione del mondo, per passare a una ricostruzione di questa attraverso la dilatazione del campo di esperienza (Cavana, 2016; Bertolini, Caronia, 1993), ossia accedendo a nuove esperienze di tipo diverso rispetto a quelle fino a quel momento sperimentate. Le riflessioni di Bertolini sui “ragazzi difficili” tuttora costituiscono un punto di riferimento imprescindibile per la riflessione pedagogica in ambito penitenziario. Queste hanno introdotto l’assunto imprescindibile dell’educabilità di ciascuno, cioè la possibilità sempre presente della umanizzazione, nonostante le condizioni iniziali possono apparire scoraggianti o prive di qualsiasi progettualità. D’altro canto rimane aperta la discussione sulle modalità in cui i processi educativi presenti nei contesti di privazione della libertà possano restituire e/o potenziare la dignità umana, anziché sostituirla con altre finalità (la disciplina, la correzione, ecc.).

In assenza di una revisione sistematica della letteratura, sviluppata attraverso un’analisi di secondo livello della ricerca, può essere qui rappresentato solo un parziale stato dell’arte dell’attuale ricerca pedagogica in carcere. La tendenza è quella di riconoscere il carcere come un contesto educativo complesso (Bezzi, Oggionni, 2021; Oggionni, 2019b) e di valorizzare al suo interno le opportunità di maturazione culturale e di sviluppo umano in ogni loro forma. Sono rintracciabili tre questioni su cui si è maggiormente concentrato il dibattito degli ultimi cinque anni: le possibilità aperte dai percorsi di istruzione nei vissuti delle persone in carcere, dalla scuola (Lizzola, Brena, Ghidini, 2017; Zecca, LaFortuna, 2018; Lizzola, 2019) o dagli studi universitari (Decembrotto, 2018; Friso, Decembrotto, 2018; Pandolfi, Farris, 2021); le pratiche educative informali, come quelle del teatro (Barone, Berni, Palmieri, Vaccaro, 2022), delle biblioteche (Benelli, Del Gobbo, 2016) e dei percorsi di autobiografia (Benelli, Paleani, 2019); le figure educative che operano in carcere, tra criticità e trasformazioni normative³. L’intento di questo contributo è anche quello di assumere una prospettiva “militante”, di contrasto alla retorica riabilitativo-correzionalista, per elaborare chiavi interpretative e strategie in grado di porre la ricerca educativa come motore di cambiamento (Tomarchio, Olivieri, 2015), specialmente nei confronti di chi vive ai margini. In tal senso, si vogliono valorizzare quelle ricerche che pongono al centro della riflessione educativa le minoranze in carcere, come quella femminile e/o migrante (Zizioli, 2017; Zizioli, Colla, 2020; Zizioli, 2021), le persone non in grado di raggiungere autonomamente l’obiettivo del “reinserimento sociale” (Decembrotto, 2017; Benelli, Pa-

2 “In realtà, non esistono sostanziali differenze tra le due” prassi; “nessuna esperienza educativa si risolve nel soddisfare bisogni e nell’imporre modelli e regole di comportamento”; “c’è un’altra caratteristica che fonda la sostanziale somiglianza tra intervento educativo e rieducativo. Si tratta dell’orientamento al futuro” (Bertolini, Caronia, 1993, p. 73).

3 L’educatore penitenziario, diventato funzionario giuridico-pedagogico nel 2010, ancora oggi è al centro di importanti trasformazioni dal punto di vista professionale, nella ricerca di un ruolo attivo (Bianchi, Torlone, 2019) all’interno di una istituzione altamente burocratizzata e, al contempo, di una maggiore capacità di progettazione educativa e formativa (Brancucci, 2019; Nanni, 2019).

leani, 2019) e, più in generale, le ricerche che mettono radicalmente in discussione l'esperienza della detenzione nella sua valenza simbolica ed educativa (Oggionni, 2019a).

Questo sintetico quadro ci porta a riflettere su quali siano i limiti della ricerca educativa in carcere e, a livello metodologico, quali possibili strategie adottare per intraprendere vie di ricerca ancora poco percorse.

3. I limiti della ricerca educativa in carcere

La ricerca in carcere ha l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno sguardo complesso sull'istituzione penitenziaria e sulle persone che la abitano o che – per le più svariate ragioni – si trovano ad affrontare le conseguenze, nella materialità e nel corso dei propri vissuti, della sanzione penale. Fare ricerca significa generare significati, rappresentazioni e modelli interpretativi che mobilitano la conoscenza del mondo dentro alle mura del carcere e fuori. La ricerca educativa, finalizzata al supporto delle pratiche e delle posture di chi opera a fianco delle persone in carcere, può beneficiare di una chiamata in causa delle riflessioni metodologiche prodotte da altre discipline delle scienze sociali che hanno una lunga tradizione di ricerca alle spalle (la sociologia, la criminologia, l'antropologia), per poter meglio rispondere ai suoi interrogativi.

L'istituzione carceraria, sia nella materialità e nella contingenza, che in alcuni suoi aspetti simbolici, è infatti un campo particolarmente sfidante per la ricerca scientifica: si conosce poco, è inaccessibile, la ricerca nell'ambito delle scienze umane e sociali deve sempre passare al vaglio dell'istituzione stessa (e non necessariamente per un dialogo/confronto/restituzione sui risultati dell'analisi). Il percorso fatto dalle narrazioni dell'esperienza di detenzione, che assumono forme diverse (diari, cartoline, lettere, pièce teatrali, trascrizioni di poesie d'amore, articoli di giornale, autoetnografie, tesine scolastiche, ricerche, ecc) per uscire e farsi disponibili per essere fruite da cittadine e cittadini, è ostacolato da molteplici barriere. Chi facilita la trasmissione di queste narrazioni è educatore e traduttore, fattorino e testimone. Come i confini, le mura degli istituti di pena demarcano infatti una separazione, che esita nel configurarsi di un senso di appartenenza attraverso l'utilizzo di codici di significato concordati collettivamente, le continue negoziazioni con le strutture di potere e un movimento tensivo che spinge per uscire, simbolicamente e/o materialmente (migrare, viaggiare, evadere). Nel caso delle carceri, questa separazione si sostanzia – anche, non solo – nell'accessibilità per le persone non detenute dell'esperienza del carcere e nella privazione per le persone detenute della libertà di accedere agli spazi, ai tempi e alle possibilità di chi è fuori. Come l'esperienza, sono ostacolate anche le narrazioni: il dispositivo disciplinare impedisce ai corpi come alle parole di accedere ad una mobilità naturale di comunicazioni che informano i contesti, li fanno interagire, li mescolano, garantendo, attraverso la conoscenza e la conoscibilità, la reciprocità del controllo sociale. Corbetta, nel tentativo di rendere conto del dibattito sulla costruzione e la differenziazione dei paradigmi che orientano la ricerca sociale, enuclea tre interrogativi a cui è previsto che risponda: “la realtà (sociale) esiste? È conoscibile? Come può essere conosciuta?” (Corbetta, 1999, p. 21). La produzione scientifica nelle scienze sociali è possibile solo a partire da una premessa di accessibilità: se voglio analizzare, valutare, costruire un modello interpretativo devo poter interagire con il contesto, stabilirne la conoscibilità e gli strumenti che ne permettono l'analisi.

Assumendo una posizione critica rispetto alla retorica riabilitativo-correzionistica che attraversa i confini istituzionali del carcere (Vianello, Ferreccio, 2015; Bertolini, Caronia, 1993), un primo passo per pensare agli istituti di pena come realtà sociali è quello di capire come delimitare il campo di indagine⁴. Ci sono due ragioni che portano a pensare che fare ricerca in carcere significa dover considerare sempre l'intero sistema penitenziario. Innanzitutto, chi sta dentro le mura – materiali e simboliche – dell'istituzione è parte di un reticolo di ineludibili condizionamenti che agiscono attivamente e costantemente sull'autodetermi-

4 Quando ci riferiamo al *campo* di indagine siamo debitori della definizione poststrutturalista di Bourdieu: “Un campo è un campo di forze all'interno del quale gli agenti occupano posizioni che determinano statisticamente le loro prese di posizione sul medesimo campo di forze. Tali prese di posizione mirano sia a conservare, sia a trasformare la struttura del rapporto di forze costitutiva del campo” (Bourdieu, 2010, p. 60). Di Bourdieu ci pare anche utile considerare la riflessione sulla compresenza della violenza fisica e della *violenza simbolica*, particolarmente importanti per supportare un'analisi su ciò che informa i dati nella ricerca in carcere (Bourdieu, 1992).

nazione (Deci, Ryan, 1985), l'*agency* (Sen, 2010; Nussbaum, 2013) e libera espressione di sé: l'analisi di qualsiasi elemento dell'istituzione penitenziaria sarebbe viziata se non si tenesse conto dell'influenza della struttura. In secondo luogo, è difficile non fare i conti con la fattibilità e gli ostacoli materiali e normativi di accesso al campo, che si sostanziano, ad esempio, nella necessità di essere autorizzati dall'amministrazione penitenziaria per entrare, da norme nazionali e regionali che disciplinano la possibilità e le modalità di conduzione delle ricerche accademiche, dal controllo istituzionale sulla strumentazione, dalle pressioni dell'ambiente sulle interazioni. Una volta stabilito che il campo della ricerca in carcere è il sistema penitenziario in tutte le sue componenti, che simultaneamente agiscono influenzando su qualsiasi azione e relazione (come ben spiega Foucault nel rileggere il panopticon di Bentham), ci pare interessante provare a comprenderne le caratteristiche per poter definire quali sono gli spazi possibili per la conduzione della ricerca educativa, che supporti un cambiamento e un aggiornamento continuo di chi lavora nella costruzione dei percorsi di inclusione delle persone in carcere.

Quali sono, quindi, i principali ostacoli della ricerca educativa in carcere?

- Il tempo, lo spazio, la materialità. Come già accennato, il problema più manifesto è rappresentato dagli impedimenti strutturali: in carcere non si può usare il registratore; per poter entrare, l'iter di autorizzazione può essere lungo e complesso, può dipendere dalla solidità delle relazioni già stabilite dai dipartimenti, può dipendere dalla mole di lavoro dell'equipe trattamentale e della direzione, può dipendere dalla reattività del provveditorato regionale; è auspicabile (quando non necessaria) una conoscenza preliminare e molto specifica degli spazi e delle attività in carcere; non da ultimo, a tale precarietà e discrezionalità consegue una difficoltà nella programmazione delle fasi della ricerca, spesso incompatibile con i tempi determinati dalle scadenze e dai finanziamenti che supportano la ricerca (Wacquant, 2002; Vianello, Ferreccio, 2015; Casale, 2019).
- La condivisione degli obiettivi, la selezione del campione, le relazioni. Per dominare le difficoltà materiali e ottenere il permesso per entrare in carcere, è necessario negoziare con l'amministrazione gli obiettivi e il campione. È la discrezione di un accordo tra il direttore e il provveditore che valuta l'opportunità di condurre la ricerca, sulla base di criteri non rintracciabili e spesso non comunicati. L'ingerenza più o meno sottile dell'amministrazione penitenziaria nella scelta delle persone che partecipano alla ricerca (o a cui sottoporre gli strumenti prodotti per la raccolta dei dati) ha due principali criticità: da una parte può influire sulla possibilità di seguire criteri di selezione o processi di coinvolgimento previsti dai disegni di ricerca, conseguenza di riflessioni epistemologiche rigorose e validate dalla comunità scientifica; dall'altra può generare nelle persone detenute selezionate/coinvolute tensioni e diffidenza, una percezione di controllo o una richiesta di performatività che rischia di influire sulla qualità e l'attendibilità dei dati raccolti: se una persona detenuta sa di essere stata selezionata dall'educatrice per un'intervista e sa che l'educatrice leggerà gli esiti di quell'intervista e che quella stessa educatrice produrrà poi la relazione di sintesi, sulla base della quale il magistrato di sorveglianza deciderà per la concessione delle misure alternative alla detenzione o l'autorizzazione per un permesso premio che le permetterà di passare una domenica fuori dal carcere, probabilmente sarà attenta ad esprimere delle opinioni critiche sul suo percorso di detenzione. Sull'attendibilità e sulla qualità dei dati raccolti, così come sulla formulazione degli interrogativi – siano essi sotto forma di domande di una intervista semi-strutturata o domande di un questionario a scelta multipla – interferisce anche il possibile controllo in entrata e in uscita del materiale della ricerca (appunti, format, tracce, quaderni, diari, ecc) e il possibile controllo degli esiti dell'analisi della ricerca.
- L'accesso al campo, quando si parla di ricerca sociale in contesti di detenzione, apre “scenari di notevole problematicità e pregnanza riflessiva in tema di posizionamento del ricercatore” (Sbraccia, Vianello, 2016, p. 196), condizionato da fattori personali, come il background culturale, sociale, politico e professionale. Non basta infatti prestare attenzione alle rappresentazioni che strutturano lo sguardo e le interpretazioni dei dati, è importante anche vigilare su come condividere gli obiettivi della ricerca senza generare diffidenze tra le persone detenute o tra il personale penitenziario (Ferreccio, Vianello, 2015); cogliere le continue negoziazioni – implicite o esplicite – del potere epistemico (Caronia, 2018) tra il ricercatore e le persone che abitano il contesto; avere cura nella costruzione delle relazioni, nel rispetto delle caratteristiche proprie delle strutture detentive; avere cura delle emozioni e degli stati d'animo del ricercatore, così come delle persone con cui il ricercatore entra in relazione, elementi particolarmente

significativi per alcuni metodi d'indagine, ma importanti, più genericamente, per l'esperienza di ricerca.

4. “La valutazione delle eventuali difficoltà attuative in ordine alle esigenze di ordine, disciplina e sicurezza”: analisi di una circolare

Nell'alveo di tali possibili complicazioni dettate dal controllo che l'istituzione agisce sulla produzione di conoscenza rispetto a ciò che succede all'interno delle carceri, emblematica può risultare una circolare del Provveditorato Regionale dell'Emilia Romagna del 7 gennaio 2008, che ha come oggetto “tesi di laurea/ricerche scientifiche che abbiano come oggetto la popolazione detenuta”, con l'obiettivo di “favorire l'uniformità delle procedure adottate in ambito regionale e procedere alla valutazione e relativa autorizzazione”. Il documento offre un elenco di indicazioni attraverso le quali le direzioni e le aree trattamentali dei singoli istituti possano filtrare le richieste che pervengono da studenti e ricercatori, in accordo con l'ufficio del provveditorato.

L'accesso al campo, per qualsiasi tipo di ricerca, con qualsiasi strumento – “interviste, raccolta dati, somministrazione questionari” – è possibile solo se l'analisi e i risultati vengono condivisi con l'amministrazione penitenziaria. Tale obbligo può rappresentare un'opportunità così come un vincolo, senza dubbio può produrre un condizionamento sull'atteggiamento e la postura dello studente/del ricercatore che conduce la ricerca. È costretto a vigilare su eventuali *bias* che quest'obbligo può esercitare sull'analisi che conduce, chiedendosi in che modo le riflessioni sono condizionate dal fatto che l'amministrazione leggerà gli esiti della ricerca. Non solo gli esiti tornano nelle mani dell'amministrazione, ma anche le domande e gli strumenti della ricerca. La circolare infatti stabilisce, nella sua parte introduttiva, che il modello firmato dal docente responsabile della ricerca deve pervenire all'ufficio del provveditorato con una nota del direttore dell'istituto che descriva: “la valutazione delle eventuali difficoltà attuative in ordine alle esigenze di ordine, disciplina e sicurezza, e in relazione al carico di lavoro aggiuntivo che tali attività comportano, soprattutto per l'area educativa direttamente coinvolta nella maggioranza delle ricerche proposte”, “l'eventuale modifica dei testi delle domande da sottoporre ad una rappresentanza della popolazione detenuta prescelta”, “l'acquisizione della formale valutazione del gruppo di osservazione e trattamento, con il contributo dell'ex art. 80 O.P., per l'esame attento delle domande da sottoporre ai detenuti per valutare se queste possano indurre disagio e se siano conciliabili con il percorso trattamentale dei singoli detenuti”. La preoccupazione del provveditorato riguarda in prima istanza il mantenimento di “ordine, disciplina e sicurezza”, in secondo luogo la garanzia che la ricerca non induca “disagio” e sia compatibile con il percorso trattamentale.

Dopo queste prime indicazioni di natura più procedurale, la circolare entra nel merito delle modalità con le quali si può/non si può fare ricerca in carcere, offrendo delle indicazioni da condividere con studenti, ricercatori e docenti prima di formalizzare una richiesta di permesso. Alcune indicazioni riguardano l'organizzazione e gli strumenti della ricerca: si impedisce l'utilizzo del registratore vocale (e, a maggior ragione, quello della telecamera) e il coinvolgimento di un numero di detenuti “troppo elevato e non riferito esclusivamente ad un campione rappresentativo”. Queste due prescrizioni limitano molto la conduzione di ricerche che prevedano l'utilizzo di testi, la trascrizione e l'analisi di interviste, la trascrizione e l'analisi di focus group, l'analisi conversazionale – disegni di tipo qualitativo, “connotati dall'utilizzo di parole più che di numeri” (Bryman, 2008, p. 366) –, così come di disegni quantitativi, che beneficiano della dimensione del campione (Borg, Gall, 1979; Corbetta, 1999). Alcune indicazioni entrano invece nel merito del contenuto della ricerca, delle questioni da porre e da non porre. Nella circolare sono vietate domande che “indaghino la sfera personale e l'immagine di sé, tali da poter indurre uno stato di disagio psicologico” o che producano l'emersione de “le cause del disadattamento sociale ovvero personale della devianza, riproponendo situazioni emozionali che potrebbero pregiudicare il percorso trattamentale in atto e non permettere al soggetto detenuto di gestire quanto eventualmente sollecitato relativamente al proprio vissuto di inadeguatezza” o che si riferiscano “al processo ed al reato commesso”. Nella ricerca educativa sono esclusi tutti quegli strumenti che prevedono la co-costruzione della conoscenza a partire dai vissuti, dalle auto-rappresentazioni, tutti quei metodi che prevedono un incontro tra persone che possono decidere cosa, come e quando condividere del proprio vissuto, della propria intimità, della propria visione del mondo e delle circostanze in cui si trovano o si sono trovati (Bruner, 2005; Bustelo C., Miguez M., 2020;

Casale, 2019). Questa prescrizione assume che una persona intervistata non sappia autonomamente cosa condividere di sé e del proprio vissuto con lo studente/ricercatore, o che non abbia gli strumenti per dividerne le conseguenze. In nome del rischio di una disorganizzazione – sia interiore, dello stato emotivo della persona detenuta, che esteriore, del contesto, del lavoro, dell’ordine della sezione – vengono trascurati il potere educativo della narrazione di sé (Arfuch, 2010; Bruner, 2005; Demetrio, 2004) e la potenzialità generativa dell’interazione, che può avere effetti sul percorso di rielaborazione condivisa di vissuti traumatici (Arfuch, 2010) e sulla costruzione di significati nuovi rispetto all’esperienza della detenzione (Bustelo, Miguez 2020).

5. Possibili strategie per la ricerca

Dopo aver individuato i motivi che confermano l’importanza della ricerca educativa in carcere come strumento per progettare il superamento di logiche punitive, sanzionatorie e disumanizzanti come unica risposta alla conflittualità sociale, dopo aver analizzato alcuni degli ostacoli che hanno il potere di dissuadere la comunità scientifica dall’avventurarsi in procedure dispendiose – che richiedono svariati compromessi, revisioni, aggiustamenti in itinere – per accedere al carcere, ipotizziamo alcune possibili strategie di ricerca per la ricerca in carcere:

- sollecitare gli accordi istituzionali, negoziare spazi di dialogo tra le università e gli istituti penitenziari, sistematizzare la collaborazione tra le amministrazioni, favorendo lo sviluppo della triplice missione dell’università in carcere (Decembrotto, 2018; Friso, Decembrotto, 2018);

- incoraggiare metodi di ricerca creativi (Kara, 2015), capaci di promuovere posture attente alle asimmetrie di potere e l’orizzontalizzazione delle relazioni (Ferrecchio, Vianello 2015);

- esplorare gli spazi che favoriscono un lavoro educativo di coscientizzazione (Freire, 1971) sulla comunità (Clemmer, 1940; Decembrotto, 2020a) come le biblioteche (Benelli, Del Gobbo, 2016), le sale dedicate alla socializzazione, gli spazi dedicati ai colloqui, le aree dedicate allo studio;

- promuovere lo svolgimento di ricerche condotte da persone che si trovano in carcere o che hanno vissuto un periodo di detenzione. In particolare, la ricerca in ambito educativo può fornire un triplice livello di opportunità: poter svolgere attività di ricerca restituisce *agency* e voce alle persone detenute/ex detenute, che possono – attraverso la ricerca – prendere parola su un’esperienza tanto totalizzante come quella della criminalità sanzionata; la comunità scientifica può accedere alla comprensione delle esigenze educative dei detenuti e delle sfide che essi affrontano nei processi di apprendimento in condizione di detenzione e di inclusione; la società intera, a cui vengono forniti degli strumenti per problematizzare, aggiungere complessità al fine di rendere sempre più inclusivi i sistemi di giustizia penale e di educazione in carcere.

Come scrive Wacquant (2002), nel suo saggio sulla “curiosa eclisse” della ricerca etnografica nell’era dell’incarcerazione di massa, chi fa ricerca nei contesti penitenziari, invece di essere preoccupato a cambiare i termini in cui si parla del carcere, deve insistere nell’entrare, portando avanti osservazioni e ricerche sulla “miriade di relazioni” che il carcere “contiene e supporta”.

Nota bibliografica

- Arfuch L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Barone P., Berni V., Palmieri C., Vaccaro S. (2022). *Fare teatro in carcere minorile. L’impatto delle attività della compagnia Puntozero all’interno dell’Istituto Penale Minorile Cesare Beccaria di Milano*. Milano: Franco Angeli.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2016). *Lib(eri) di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pisa: Pacini.
- Benelli C., Paleani R. (2019). Re-orientate in prison. A training for a new life project. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19 (3), 288-297.
- Bezzi R., Oggionni F. (2021). *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.

- Bianchi F., Torlone F. (2019). Le azioni educative in prospettiva trasformativa nei contesti penitenziari: il ruolo della ricerca-formazione. *Educational Reflective Practices*, 1, 173-193.
- Bianchi F. (2020). Vita quotidiana in carcere: attori, discorsi, relazioni. *Educational Reflective Practices*, 1, 117-131.
- Borg W., Gall M. (Ed.). (1978). *Educational research: an introduction*. London: Longman.
- Bourdieu P. (1992). *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bourdieu P. (2010). *Sul concetto di campo in sociologia*. Roma: Armando.
- Brancucci M. (2019). La "formazione umana" in carcere: il ruolo chiave dell'educatore. *Formazione, lavoro, persona*, 17, 38-46.
- Bruner J. (2005). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando Editore.
- Bryman A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 3 (2), 159-168.
- Bustelo C., Miguez M. (2020). Investigación educativa y narrativas pedagógicas: Aportes metodológicos para un campo en construcción. *Márgenes*, 1 (3), 211-229.
- Bustelo C., Decembrotto L. (2020). La universidad y la comunidad en diálogo: La experiencia de una acción transformadora en una cárcel de argentina. *Educazione Aperta*, 86-103.
- Caronia L. (2018). How "at home" is an ethnographer at home? Territories of knowledge and the making of ethnographic understanding. *Journal of Organizational Ethnography*, 7 (2), 114-134.
- Casale G. (2019). Le difficoltà di accesso al carcere e i limiti alla ricerca qualitativa. *Culture e Studi del Sociale*, 4 (1), 77-93.
- Cavana L. (2016). L'impegno nella prassi educativa. Le idee di disadattamento e delinquenza minorile in Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, XX (45), 53-66.
- Clemmer D. (1940). *The Prison Community*. Boston: Christopher.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Decembrotto L. (2017). Marginalità e inserimento sociale. L'intervento educativo a tutela dei soggetti vulnerabili nel percorso d'uscita dal carcere. *Studium Educationis*, (3), 65-74.
- Decembrotto L. (2018). Istruzione e formazione in carcere: università, competenze e processi inclusivi. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(32), 108-119.
- Decembrotto L. (2020a). Ricerca educativa e carcere: l'esperienza dei docenti e tutor universitari del Centro Universitario Devoto a Buenos Aires. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 147-164.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Demetrio D. (Ed.). (2004). *Tecniche narrative*. Milano: Guerini.
- Ferreccio V., Vianello F. (2015). La ricerca in carcere in Argentina e in Italia. Strategie del penitenziario e pratiche di resistenza. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 2, 321-342.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: A. Mondadori
- Friso V., Decembrotto L. (2018). *Università e carcere: Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milano: Guerini.
- Foucault M. (2008). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Kara H. (2015). *Creative research methods in the social sciences*. Bristol: Policy Press.
- Lizzola I., Brena S., Ghidini A. (2017). *La scuola prigioniera: l'esperienza scolastica in carcere*. Milano: FrancoAngeli.
- Lizzola I. (2019). Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami. *Formazione, lavoro, persona*, 17, 131-176.
- Migliori S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci.
- Nanni S. (2019). Le "fonti" di una pedagogia penitenziaria per la formazione dell'educatore in carcere. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 257-270.
- Nussbaum M. (2013). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Oggionni F. (2019a). Ambivalenze educative della (in)giusta sofferenza in carcere. *MeTis*, 9 (1), 473-488.
- Oggionni F. (2019b). L'educazione in carcere, tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali. *Pedagogia Oggi*, 17 (2), 384-397.
- Pandolfi L., Farris E. (2021). University teaching in prison in the university penitentiary system of Sassari: practices, research and developments during the pandemic. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21 (3), 69-87.
- Sbraccia A., Vianello F. (2016). Introduzione. Carcere, ricerca sociologica, etnografia. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 183-210.
- Sen A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (Eds.). (2015). *Pedagogia militante diritti, culture, territori atti del 29. Convegno nazionale SIPED, Catania, 6-7-8 novembre 2014*. Pisa: ETS.
- Torlone F. (2016). *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.

- Torlone F. (2017). Le valenze educative nell'esecuzione della pena. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 2, 10-14.
- Wacquant L. (2002). The curious eclipse of prison ethnography in the age of mass incarceration. *Ethnography*, 3 (4), 371-397.
- Zecca L., LaFortuna A. (2018). Ripensare la scuola in carcere: un'esperienza di student voice. *MeTis. Mondi educativi*, 8 (2), 438-456.
- Zizioli E. (2017). Voices of immigrant women from prison. *Pedagogia Oggi*, 15 (1), 251-262.
- Zizioli E., Colla E. (2020). L'agire professionale in carcere: donne per l'empowerment delle donne. *Autonomie locali e servizi sociali*, 43 (3), 569-581.
- Zizioli E. (2021). *Donne detenute: percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.