



STUDI E RICERCHE

**Oltre il margine della cella:
teatro-laboratorio e pratiche osservative per la risignificazione del sé*****Rosa Vegliante**Associate Professor, Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno, rvegliante@unisa.it**Rossella Luongo**PhD in Educational Research Methodology and Prison Treatment Officer, Department of Political and Social Studies, University of Salerno, rluongo@unisa.it**Beyond the cell margin:
laboratory-theatre and observational practices for the resignification of the self**

Abstract

This paper examines the rehabilitative path within Juvenile Penal Institutions (IPM) in light of Article 27 of the Italian Constitution, highlighting the rehabilitative purpose of punishment as central to social reintegration. In the juvenile context, this principle takes on a distinct pedagogical meaning: deviance is reinterpreted as a drive for self-assertion in response to relational and emotional voids typical of still-developing personalities. Here, the educator serves as a mediator between the institution's directive role and the individual's self-actualization. Methodologically, the laboratory-theatre serves as a key tool for systematically "expanding the field of experience." The theoretical framework is supplemented by a proposed pedagogical observation model, which, when integrated into the "Scientific Observation of Personality," outlines three phases for monitoring individual and group dynamics. This approach fosters "capability" processes, transforming detention into a period of learning to redefine the self beyond the confines of the cell.

Keywords

Prison pedagogy, juvenile justice, rehabilitation, laboratory-theatre, observation

Il contributo analizza il percorso rieducativo negli Istituti Penali per Minorenni (IPM) alla luce dell'Articolo 27 della Costituzione, valorizzando la finalità rieducativa della pena quale fulcro del recupero sociale. Nel contesto minorile, tale principio assume una connotazione pedagogica peculiare: la devianza viene riletta come un'istanza di affermazione del sé a fronte di carenze relazionali e affettive, tipiche di personalità ancora in fase di sviluppo. Qui l'educatore emerge come mediatore tra la dimensione direttiva dell'istituzione e l'autorealizzazione del soggetto. Sul piano metodologico, il laboratorio teatrale si configura come strumento privilegiato per operare una metodica "dilatazione del campo di esperienza". Alla ricostruzione teorica segue la proposta di un modello di osservazione pedagogica che, inserendosi nell'«Osservazione scientifica della personalità», si articola in tre fasi per monitorare dinamiche individuali e di gruppo. Tale approccio favorisce processi di capacitazione, trasformando la detenzione in un tempo dell'apprendere per risignificare il sé oltre il margine della cella.

Parole chiave

Pedagogia penitenziaria, giustizia minorile, rieducazione, laboratorio teatrale, osservazione

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini concorsuali si segnala che l'Introduzione e i paragrafi 1 e 3 sono da attribuire a Rossella Luongo; i paragrafi 2 e 4 a Rosa Vegliante e le Conclusioni a entrambe.

Introduzione

Il dibattito intorno ai temi inerenti al carcere, alla funzione della pena e al trattamento penitenziario non si è mai attenuato, costantemente alimentato da cambiamenti sociali e giuridici che ne hanno tracciato un'evoluzione nell'interpretazione e nella comprensione (Civita, 2017). Le riflessioni che si sono susseguite nel tempo hanno visto mutare progressivamente il carcere da luogo *punitivo* e di *emarginazione* a luogo *rieducativo* e di *reinserimento sociale*; d'altro canto, anche le condizioni della pena si sono arricchite per assolvere a funzioni molteplici (Barone, 2001). In particolare, la finalità rieducativa, sancita dall'articolo 27, comma 3, della Costituzione italiana, rappresenta un principio essenziale e innovativo rispetto alle funzioni retributiva e preventiva della pena, originariamente interpretata come corrispettivo del danno causato e come azione di dissuasione da ulteriori comportamenti illeciti. Il comma, stabilendo che le pene devono *tendere* alla rieducazione del condannato (Art. 27, co. 3), trasforma la sanzione in un'opportunità di recupero e definisce la rieducazione e la risocializzazione della persona detenuta come obiettivo primario della pena in Italia (Persio, 2024). Muovendo da questo impianto teorico, la scelta del verbo *tendere*, da parte del legislatore, sottolinea che la funzione rieducativa deve essere garantita in maniera non coercitiva, rispettando l'autodeterminazione del soggetto ed escludendo l'impiego di trattamenti contrari al senso di umanità (Art. 27, co. 3). Sul piano normativo si afferma altresì il divieto per l'Amministrazione Penitenziaria di imporre restrizioni non necessarie al mantenimento dell'ordine e della disciplina (Legge n. 354/1975, Art. 1), impedendo così l'esercizio di un'afflittività ulteriore rispetto a quella già insita nell'esecuzione della pena, legata alla privazione della libertà personale. Il rispetto dei diritti fondamentali costituisce dunque la condizione necessaria affinché la persona in stato di detenzione possa concretamente intraprendere un percorso rieducativo (Meneghini, 2017).

Da questa prospettiva, l'espressione *tendere* (Art. 27, co. 3) assume un'ulteriore valenza cruciale: essa evidenzia come la rieducazione, nel pieno rispetto del principio di umanizzazione, non possa mai configurarsi come imposizione (Giacomelli, 2019) e che, di conseguenza, l'efficacia del percorso rieducativo risieda nella partecipazione attiva della persona condannata (Scarscelli, 2022).

Sebbene costituzionalmente sancita, l'attuazione del principio rieducativo ha incontrato notevoli ostacoli nei decenni successivi all'adozione della Costituzione (Pavarini, 2012), determinando un progressivo e marcato divario tra il dettato costituzionale e la concreta realtà carceraria (Vassalli, 1982; Averardi, 2021). In questo scenario, la Legge 26 luglio 1975, n.354 dell'Ordinamento Penitenziario (OP), si è inserita come indispensabile ponte tra l'intento rieducativo e la sua applicazione pratica (Brancucci, 2016). Tra le innovazioni di maggior rilievo, la riforma sancisce la necessità di pervenire, attraverso l'osservazione della personalità, all'individualizzazione del trattamento (Art. 13): uno strumento che concretizza la funzione rieducativa prevedendo percorsi flessibili, capaci di seguire l'evoluzione del soggetto e favorirne il reinserimento sociale (Gianfilippi, 2015; Sartarelli, 2022). Parallelamente, l'introduzione della figura dell'educatore (Art. 2) segna il passaggio cruciale del detenuto da "oggetto" a "soggetto", artefice consapevole del proprio percorso e trattamento (Basco, 1999). Tuttavia, sul piano pratico, le condizioni carcerarie appaiono ancora segnate da una serie di criticità che sembrano contraddire l'esigenza di valorizzare il potenziale di ogni individuo (Minoia, 2024), gravemente compromessa dal sovraffollamento, dalla carenza di risorse economiche e di personale (Persio, 2024), e dalla mancanza di strutture adeguate, spazi e attività formative (Minoia, 2024).

La necessità di riflettere su questi temi rimane, pertanto, segnata da un carattere d'urgenza; imperativo che si rafforza ulteriormente quando l'attenzione si pone sul contesto minorile, che presenta sfide uniche per il lavoro educativo (Nanni, 2019). Un ulteriore elemento critico riguarda gli effetti negativi derivanti dalla permanenza in carcere, che in alcuni casi, porta il minore a rivivere una condizione di emarginazione, nonché a rapportarsi con soggetti talvolta già indirizzati sulla via del crimine (Civita, 2017). Lo stesso ingresso in carcere, inoltre, esercita un'influenza pervasiva e traumatica, che attiva un processo di spoliamento dei ruoli (Goffman, 1971): l'individuo viene privato della propria identità sociale e dei legami preesistenti per essere assorbito in una realtà istituzionale spersonalizzante. Un'esposizione prolungata a tale meccanismo, proprio nella fase di massima vulnerabilità della personalità, rischia di rendere estremamente arduo il percorso di reinserimento (Civita, 2017).

Alla luce di queste criticità, il presente contributo si interroga su come l'attività laboratoriale teatrale, integrata all'osservazione pedagogica, possa costituire uno strumento di risignificazione del sé nei percorsi

rieducativi dei minori. In particolare, la domanda di ricerca che orienta la ricognizione teorica è la seguente: In che modo l'integrazione tra pratiche teatrali e modelli osservativi può favorire processi di capacitazione e di rielaborazione identitaria nei giovani detenuti, trasformando l'esperienza penitenziaria in un tempo di apprendimento significativo?

Tale interrogativo funge da filo conduttore dell'analisi, guidando la riflessione verso la costruzione di un modello metodologico che potrà essere successivamente validato in sede empirica.

1. L'intervento rieducativo in ambito minorile

La disciplina del trattamento penale per i minorenni si è storicamente distinta da quella per gli adulti, focalizzandosi in modo meno preponderante sull'aspetto retributivo (Sartarelli, 2022). In prima istanza, infatti, essa riconosce che, poiché la personalità del minore è ancora in fase di sviluppo, il giovane potrebbe non essere pienamente in grado di comprendere il messaggio deterrente della legge penale (Civita, 2017). In accordo con questo principio, l'intero sistema di giustizia minorile, disciplinato dal DPR 448/1988, è orientato ad un approccio fortemente pedagogico e mira a sostenere il percorso di maturazione del giovane, con un'attenzione particolare alla presa di coscienza delle proprie azioni e alla prevenzione della recidiva. In un'ottica pedagogica va rilevato che, per contrastare i processi di disagio e disadattamento sociale, occorre concepire il giovane come un "essere in cammino": un progetto in divenire che può incontrare deviazioni o rallentamenti, ma che richiede di non essere lasciato solo a gestire una libertà che ancora non ha pienamente maturato (De Natale, 1998). La devianza minorile si configura infatti come una forma di comunicazione complessa, un atto volto a sancire la propria esistenza e a manifestare un profondo bisogno di attenzione e valorizzazione da parte del mondo degli adulti, spesso derivante da carenze affettive e relazionali, aspettative sociali insoddisfatte o dalla pressione del gruppo dei pari. In questo scenario, la presenza di un adulto significativo diviene il punto di partenza essenziale per accogliere il disagio del minore e orientarlo verso una crescita consapevole, promuovendo quell'autonomia e quella responsabilità necessarie per affrontare le esperienze di vita (Sartarelli, 2022).

Tale approccio si traduce in un modello operativo flessibile, centrato su una relazione di fiducia quale presupposto per un autentico percorso di crescita. L'obiettivo è trasformare lo spazio restrittivo in un luogo di apprendimento, garantendo al minore il diritto a una nuova progettualità esistenziale (Civita, 2017). Seguendo il modello di Bertolini e Caronia (2015), l'intervento deve mirare a generare un *ottimismo esistenziale*, colmando carenze affettive e formative attraverso esperienze che dilatino la visione del mondo del ragazzo. In questo quadro, assumono un valore determinante le attività centrate sul *bello*, fulcro del modello integrato presentato in questo lavoro.

2. La prospettiva osservativa

La pedagogia del *ragazzo difficile* (Bertolini & Caronia, 2015) non si esaurisce in protocolli predefiniti, ma in un insieme di orientamenti flessibili che tracciano gli interventi e le azioni rieducative. In ambito penitenziario, si riconosce la presenza di un'eterogeneità metodologica che permette di adottare interventi rigorosi ma adattabili alle specificità del singolo caso. L'azione educativa si configura così come un processo multidisciplinare, in cui l'educatore opera in sinergia con diverse figure professionali per costruire relazioni sia all'interno dell'istituzione sia con le reti del territorio (Sartarelli, 2022).

Il quadro operativo di tale sinergia è delineato dal D.P.R. 230/2000 (Art. 27), che disciplina l'osservazione scientifica della personalità tramite un'équipe multidisciplinare. Riprendendo la ripartizione di competenze della Circolare n. 2598/5051 del 1979, il processo integra contributi specifici: l'educatore rileva gli atteggiamenti umani, l'assistente sociale approfondisce il contesto socio-familiare e lo psicologo indaga le dimensioni cognitive e affettive. Il confronto culmina in una relazione di sintesi redatta dall'educatore, volta a orientare il trattamento individualizzato attraverso due fasi: una descrittivo-quantitativa, basata sulla raccolta di dati giudiziari e clinici, e una esplicativo-qualitativa, centrata su colloqui diretti a stimolare la "revisione critica" del reato. L'indagine mira ad accertare i bisogni connessi alle carenze che hanno osta-

colato una normale vita di relazione (Mancaniello, 2017). L'efficacia del processo richiede che l'osservatore bilanci empatia e distacco critico (Bezzi & Oggioni, 2021), neutralizzando le resistenze dell'ambiente detentivo. In questo contesto, come evidenziato da Goffman (1971), il minore può modulare un "falso sé" strumentale per ottenere benefici; compito dell'azione educativa è dunque guidare la persona verso un'identità autentica, promuovendo la ricostruzione del proprio "spazio interiore" (Demetrio, 1996).

Riprendendo Bertolini e Caronia (2015), è possibile individuare quattro momenti salienti in un percorso rieducativo:

- *Conoscenza autentica*: mira a risalire ai modelli interpretativi del ragazzo, indagando non solo le cause, ma il fine delle sue azioni. Qui l'osservazione partecipante — nelle sue funzioni descrittiva, formativa e diretta — attiva un circolo virtuoso tra osservazione e comprensione.
- *Destrutturazione/Ristrutturazione*: volta a individuare interventi mirati per colmare lacune oggettive nella sfera psico-fisica, affettiva e relazionale.
- *Dilatazione del campo di esperienza*: tesa a proporre sollecitazioni ed esperienze innovative capaci di superare la fissità degli interessi e degli atteggiamenti del minore.
- *Appropriazione soggettiva di un nuovo punto di vista*: focalizzata sull'interazione educativa che dovrebbe favorire la ristrutturazione dell'intenzionalità e il ripensamento del passato.

Nel primo momento, l'osservazione reciproca tra educatore e ragazzo permette di superare il formalismo delle etichette istituzionali. Per scardinare l'apparente chiusura del minore, l'educatore deve evitare la neutralità e la direttività per costruire la relazione su tre livelli: intrapersonale (ascolto dei silenzi e del discorso interiore), interpersonale (interazione di sguardi e postura) e impersonale (formule convenzionali). Il percorso è sostenuto da una pluralità di strumenti (Sartarelli, 2022): dalla narrazione autobiografica al colloquio pedagogico, fino ad approcci specifici come lo psicodramma.

Parallelamente, le attività culturali e ricreative, che includono laboratori artistici, sportivi o musicali, offrono contesti meno formali e meno coercitivi, ideali per cogliere indicatori sulla personalità (Bertolini & Caronia, 2015). In questo quadro, il laboratorio teatrale emerge come strumento privilegiato per favorire lo sviluppo personale e relazionale delle persone reclusi (Thompson, 1998; Dozza, 2008; Benelli, 2016; Minoia, 2018; 2024). Coinvolgendo la dimensione corporea prima ancora di quella verbale, il teatro consente di scavalcare la soglia coscienziale per svelare gli strati profondi dell'identità, ponendosi come base per la costruzione di relazioni positive e non strumentali (Spada, 2020).

3. Per un'osservazione profonda: principi e valori delle attività teatrali in carcere

Il fulcro della rieducazione risiede nella ristrutturazione della "visione del mondo" del minore attraverso la dilatazione del campo di esperienza, ovvero l'offerta di prospettive esistenziali alternative capaci di scardinare schemi comportamentali rigidi (Bertolini, 2001). In quest'ottica, le attività trattamentali non possiedono solo una valenza intrinsecamente rieducativa, ma costituiscono contesti d'osservazione privilegiati (Turco, 2011).

Per definire il valore educativo del teatro in carcere, è necessario richiamare un modello che, pur distinguendosi dallo psicodramma, ne condivide le radici psicopedagogiche. La rivoluzione scenica del Novecento — da Stanislavskij e Artaud fino a Grotowski, Mejerchol'd e Barba — ha operato una transizione che ha prodotto il superamento della funzione meramente rappresentativa del teatro in favore di una valenza pedagogico-trasformativa (Costantino, 2018; Brockett, 2016), ponendo le basi per un utilizzo dell'arte come spazio di crescita personale. Tale prospettiva si incardina nel modello del teatro-laboratorio, inteso come spazio di ri-apprendimento e indagine sull'attore-persona. In questo alveo, la ricerca di Grotowski (1970) e Mejerchol'd (1962) promuove la spoliatura dei blocchi e degli automatismi quotidiani attraverso un training che elegge il corpo a perno dell'azione. Questa matrice teorica ha generato una ri-funzionalizzazione delle tecniche teatrali, convertendole da strumenti di perfezionamento artistico a dispositivi di cura di sé, capaci di agire sulla sfera profonda del soggetto.

Da tale slittamento derivano due percorsi applicativi contigui ma distinti. Da un lato, Walter Orioli (2019) ha sistematizzato l'uso delle pratiche sceniche in contesti clinico-riabilitativi, elaborando un modello

di teatro-terapia focalizzato sulla cura di sé e sulla ricostruzione dell'identità personale. Richiamando la funzione del gioco infantile (Winnicott, 2001), tale modello individua nella finzione drammatica uno spazio protetto per elaborare i vissuti emotivi e ridurre l'agire violento. Dall'altro, a partire dagli anni Sessanta, il movimento di "dilatazione teatrale", che ha spinto l'arte fuori dai luoghi istituzionali, ha dato vita al Teatro Sociale, ambito che unisce finalità sociopolitiche, educative e terapeutiche. In questo scenario si iscrive il Teatro Carcere in Italia, che trova nelle esperienze di Eduardo De Filippo a Nisida e di Antonio Turco a Rebibbia (entrambe del 1982) le sue tappe fondative. Tuttavia, il pieno riconoscimento giunge con la Compagnia della Fortezza di Armando Punzo (1988), che trasforma il carcere di Volterra in un luogo di ricerca artistica d'eccellenza, dimostrando che il teatro recluso può superare la dimensione della mera rappresentazione. In ambito minorile, la letteratura scientifica appare ancora circoscritta, ma i recenti studi sull'attività della compagnia Puntozero presso l'IPM "Beccaria" di Milano (Barone et al., 2022) evidenziano come il laboratorio teatrale operi una "discontinuità generativa" che, promuovendo la consapevolezza del "corpo-presenza" e la costruzione di legami, permette agli adolescenti detenuti di scardinare l'identità di "adolescente deviante" e attivare nuove progettualità esistenziali.

4. Proposta di un modello educativo integrato

Nel ricostruire i principi teorici a sostegno della valenza educativa delle pratiche teatrali in carcere e nel richiamare la duplice funzione del metodo osservativo (formativa e diretta), si presenta un modello progettuale adattabile e flessibile in grado di restituire l'efficacia di un laboratorio teatrale da implementare in un istituto penitenziario minorile.

Dal punto di vista metodologico, le finalità delle attività teatrali vanno operationalizzate e tradotte in specifiche categorie di analisi e relativi indicatori, utili a monitorare gli sviluppi del percorso rieducativo del giovane detenuto. In tal senso, si ricorre a sistemi di rilevazione aperti e chiusi nella codifica dei dati, a seconda delle esigenze formative stabilite dall'intenzionalità dell'educatore. Ci si propone, in primo luogo, di strutturare griglie di osservazione (Lucisano & Salerni, 2020) che, oltre a guidare l'agire dell'educatore nel confronto tra le diverse figure professionali coinvolte, riducano il rischio di distorsioni legate alla soggettività interpretativa di chi effettua le rilevazioni.

L'implementazione del modello prevede la sperimentazione di un dispositivo educativo articolato in cicli di laboratorio teatrale della durata di 6–8 settimane, condotti all'interno dell'istituto penale minorile da un'équipe composta da educatore, esperto teatrale e psicologo. L'impianto metodologico segue un approccio qualitativo esplorativo, con rilevazioni condotte in tre momenti chiave (iniziale, intermedio e finale) per individuare i mutamenti nelle competenze relazionali, espressive e riflessive dei partecipanti.

Una durata compresa tra le sei e le otto settimane, coerentemente con la letteratura sulla metodologia della ricerca educativa (Mortari, 2007; Trincherò, 2004) e con esperienze empiriche analoghe realizzate nel contesto penitenziario minorile (Barone et al., 2022), consente di rilevare processi evolutivi osservabili e di consolidare dinamiche relazionali senza compromettere la sostenibilità organizzativa del percorso.

L'obiettivo principale consiste nel verificare la funzione capacitante del laboratorio come contesto di ri-narrazione e di ristrutturazione identitaria. Nello specifico, il modello educativo mira a mappare l'evoluzione di tre aree di competenza fondamentali per il reinserimento sociale e il benessere personale e si propone di:

- valorizzare le abilità socio-emotive (ascolto, empatia, cooperazione);
- incrementare le capacità autoriflessive e metacognitive;
- mitigare comportamenti oppositivi o regressivi correlati alla detenzione.

Per una lettura multidimensionale delle azioni e dei processi in atto, si perviene all'integrazione dei dati, coniugando l'osservazione della routine detentiva con quella dell'attività teatrale. Quest'ultima, per la sua natura intrinseca, offre un contesto protetto in cui il minore può temporaneamente spogliarsi del ruolo di detenuto, svelando dinamiche interiori e relazionali autentiche (Balducci, 2005; Costantino, 2018). Il lavoro corporeo ed espressivo permette così di superare le difese verbali e le tecniche di neutra-

lizzazione dell'io, offrendo una chiave di lettura profonda della comunicazione non verbale e dei meccanismi di difesa del giovane (Orioli, 2007; Sartarelli, 2022).

L'operazionalizzazione di tale modello richiede l'analisi congiunta del linguaggio verbale e di quello non verbale, attraverso l'individuazione di indicatori rintracciabili nelle:

- componenti paralinguistiche: tono, intensità della voce, riso, pianto, interiezioni e silenzi;
- componenti cinesiche: mimica facciale, postura, gestualità, prossemica;
- componenti non verbali e simboliche: abbigliamento, possesso di oggetti, condotte alimentari e tatuaggi.

Il protocollo progettuale si articola in tre fasi, ispirate alla struttura di laboratorio di teatroterapia di Walter Orioli (2007; 2019), ciascuna delle quali offre specifiche opportunità di osservazione:

- *Fase pre-espressiva* (training): incentrata sull'allenamento psico-fisico e sul superamento dei blocchi inibitori. L'osservatore rileva qui le resistenze individuali, la disponibilità al coinvolgimento e le dinamiche relazionali.
- *Fase espressiva* (creazione): dedicata alla costruzione di scene, personaggi e narrazioni. Permette di valutare le capacità creative, l'attitudine alla cooperazione e la capacità del minore di elaborare vissuti interiori, anche traumatici.
- *Fase post-espressiva* (verifica): dedicata alla restituzione del lavoro e al feedback. L'educatore monitora la costanza nel portare a termine l'impegno, la gestione dell'esposizione pubblica e il livello di consapevolezza e integrazione dell'esperienza.

Nonostante i limiti intrinseci al metodo osservativo — quali la reattività dei soggetti, la complessità nella quantificazione dei dati e l'irripetibilità del percorso di ricerca — l'approccio qualitativo consente di focalizzare l'attenzione su variabili critiche, analizzando in profondità l'unicità di ogni singolo caso. Sotto il profilo pratico-operativo, l'articolazione nelle tre fasi funge da correttivo metodologico: essa permette di delimitare il campo d'indagine e di definire criteri e strumenti rigorosi per la raccolta delle informazioni. Tale piano di ricerca concorre a precisare i tratti del fenomeno e l'unità di osservazione, trasformando l'esperienza teatrale in un insieme di dati analizzabili e confrontabili, essenziali per orientare e individualizzare le azioni educative.

Conclusioni

Gli approfondimenti teorico-metodologici, qui delineati, costituiscono il presupposto per una futura ricerca empirica in ambito penitenziario minorile. Il modello proposto traduce la teoria in prassi educativa, valorizzando l'attività laboratoriale come strategia indiretta volta a modificare l'intenzionalità dei giovani detenuti attraverso esperienze di rottura rispetto ai vissuti precedenti (Bertolini & Caronia, 2015). In particolare, si avvalora la duplice dimensione *finzionale* e *trasformativa* del teatro, che permette ai ragazzi sia di sperimentare il sé in uno spazio protetto sia di riappropriarsi di significati diversi della realtà. In questo setting, la metodologia osservativa funge da valido mezzo conoscitivo e valutativo, proteso a rilevare condotte e atteggiamenti dei soggetti coinvolti nelle attività laboratoriali per poi intervenire in maniera mirata e personalizzata nel loro percorso rieducativo.

L'elemento di originalità del contributo risiede nel porre al centro del processo rieducativo la dimensione osservativa del sé in azione, resa possibile dall'esperienza teatrale. Il laboratorio non è concepito solo come attività espressiva, ma come dispositivo riflessivo in cui il gesto, la parola e la relazione diventano strumenti di conoscenza di sé. Tale prospettiva consente al minore di riconoscersi come soggetto dotato di intenzionalità trasformativa.

Questa dimensione osservativa può inoltre fungere da ponte metodologico con altri interventi educativi in ambito penitenziario — come la scrittura autobiografica, la mediazione artistica e la formazione professionale — promuovendo una continuità tra pratiche diverse accomunate dal focus sulla rielaborazione esperienziale.

In questo senso, il modello teatrale proposto non si limita a integrare il quadro trattamentale tradizionale, ma lo amplia, rendendo il momento laboratoriale un autentico spazio di *formazione interiore* e di esercizio alla libertà responsabile.

Il professionista dell'educazione, avvalendosi dell'osservazione partecipata, orienta il processo di cambiamento del detenuto, coniugando la comprensione delle situazioni specifiche con la descrizione dei fattori ascritti in una progettazione educativa efficace e autentica.

L'approccio metodologico adottato enfatizza l'importanza della dilatazione del campo di esperienza, quale snodo centrale di un possibile processo trasformativo.

Riferimenti bibliografici

- Averardi, A. (2021). La costituzione dimenticata la funzione rieducativa della pena. *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 1, 145-166.
- Balducci, M. (2005). *Pedagogia e rieducazione*. Bari: Cacucci.
- Barone, M. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Guerini e Associati.
- 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*. FrancoAngeli.
- Basco, P. (1999). Il nuovo concetto di trattamento. Intervento presentato al convegno, *La realtà penitenziaria e nuove azioni trattamentali: il modello comunitario*. Roma.
- Benelli, C. (2016). Il teatro come strumento formativo in carcere. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 19, 208-216.
- Bernardi, C. (2004). *Storia essenziale del teatro*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bezzi, R., & Oggionni, F. (a cura di). (2021). *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Brancucci, M. (2016). La "formazione umana" in carcere: il ruolo chiave dell'educatore. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 6(17), 38-46.
- Brockett, O. G. (2016). *Storia del teatro. Dal dramma sacro dell'antico Egitto al nuovo teatro del Duemila* (C. Vicentini, a cura di). Venezia: Marsilio.
- Circolare del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (DAP) del 13 aprile 1979, n. 2598/5051. *Attività di osservazione e trattamento dei condannati e degli internati*.
- Civita, A. (2017). *Ripensare alla rieducazione in carcere*. *Annali*, 5, 11-28.
- Costituzione della Repubblica Italiana. (1947). (Gazzetta Ufficiale n. 298 del 27 dicembre 1947, Edizione straordinaria).
- Costantino, V. (2018). *La costruzione pedagogica del teatro*. Roma: Anicia.
- Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 121. *Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei minorenni*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448. *Approvazione del codice di procedura penale a carico degli imputati minorenni*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230. Regolamento recante *Norme Sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Natale, M. L. (1998). *Devianza e pedagogia*. La Scuola.
- Dozza, L. (2008). *Il teatro come strumento di crescita personale e sociale*. Carocci Faber.
- Giacomelli, V. (2019). *I diritti dei detenuti: tra tutela e rieducazione*. Giappichelli.
- Goffman, E. (1971). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.
- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*.
- Mancaniello, G. (2017). La professionalità educativa in ambito penitenziario: l'Educatore e il suo ruolo pedagogico. *Studi sulla Formazione*, 20, 365-374.

- Minoia, V. (2018). *Per una pedagogia del teatro. Buone prassi tra vecchie e nuove diversità*. Roma: Aracne.
- Minoia, V. (2024). Art and Life. Theatre, Literature, Transformation in the penitentiary context. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 191-207.
- Mejerchol'd, V. E. (1962). *La rivoluzione teatrale: scritti, lettere, conversazioni*. Roma: Editori Riuniti.
- Meneghini, S. (2017). *Carcere e rieducazione: limiti e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2007). *Educare alla ricerca. Elementi di epistemologia e metodologia della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Nanni, S. (2019). Le “fonti” di una pedagogia penitenziaria per la formazione dell’educatore in carcere. *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED*, 17(2).
- Orioli, W. (2007). *Il gioco serio del teatro*. Cesena: Macro.
- Orioli, W. (2019). *Teoria e pratica della Teatroterapia*. Milano: Red.
- Pavarini, M. (2012). Lo scopo della pena. In G. Insolera, N. Mazzacuva, M. Pavarini, M. Zanotti (eds.), *Introduzione al sistema penale* (pp. 436-452). Giappichelli.
- Persio, P. T. (2024). Il trattamento rieducativo e penitenziario come progetto e percorso di resilienza a carriere devianti e criminali di soggetti minori. In *Nuove prospettive di pedagogia giuridica e penitenziaria* (pp. 119-134). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sartarelli, G. (2022). *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi del trattamento*. Roma: Carocci.
- Scarscelli, A. (2022). *La tutela dei diritti dei detenuti in Europa*. Giappichelli.
- Thompson, J. (1998). *Prison Theatre: Perspectives & Practices*. Jessica Kingsley Publishers.
- Trincherò, R. (2004). *Manuale di ricerca educativa. Modelli, strumenti, procedure*. Milano: FrancoAngeli.
- Turco, A. (2011). *Anime prigioniere. Percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*. Carocci Faber
- Vassalli, G. (1982). Il dibattito sulla rieducazione (in margine ad alcuni recenti convegni). *Rassegna penale criminale*, 442-462.
- Winnicott, D. W. (2001). *Gioco e realtà*. Roma. Armando.