

Le “fonti” di una pedagogia penitenziaria per la formazione dell’educatore in carcere

The “sources” of a penitentiary pedagogy for the education of the prison educator

Silvia Nanni

Assistant Professor of Education | Department of Human Sciences | University of L’Aquila (Italy) | silvia.nanni@univaq.it

abstract

Following the recommendations of the Budget Law n. 205 of 27 December 2017, paragraphs 594-601, and according to the theses of lifewide (-deep) learning, it is necessary to revisit the role and training of the prison educator and, above all, the “sources”, as J. Dewey teaches, of a penitentiary pedagogy that has inspired both the methodology and the theory. This article seeks to expound the historical-theoretical theses of the educational sciences to construct a curriculum that is both inter-disciplinary (including sociology, psychology, juridical and criminological disciplines) and intra-disciplinary (through adult education, intercultural and social pedagogy, clinical pedagogy, etc.), and that includes the general pedagogical vision and the re-educational characteristics of the figure of the prison educator. The repercussions of this epistemological reflection will hopefully contribute to the structure of university and post-university formative paths, in the best possible way.

Keywords: sources, penitentiary pedagogy, educator, lifewide (-deep) learning, re-education

In seguito alle indicazioni della Legge di Bilancio n. 205 del 27 dicembre 2017, commi 594-601, e in accordo con gli assunti della *lifewide(-deep) learning* si rende necessario tornare a riflettere sul ruolo e sulla formazione dell’educatore penitenziario e abimis sulle “fonti”, deweyanamente intese, di una pedagogia penitenziaria che orienti sia la dimensione metodologica sia la dimensione concettuale. L’articolo intende mettere in circolo gli assunti storico-teorici delle scienze dell’educazione per la costruzione di un curriculum inter-disciplinare (comprendente la sociologia, la psicologia, le discipline giuridiche e criminologiche) e intra-disciplinare (attraverso l’educazione degli adulti, la pedagogia interculturale e sociale, la pedagogia clinica, etc.), che sappia unire la visione pedagogica di assieme e le peculiarità ri-educative insite nella figura dell’educatore penitenziario. Le ricadute di tale riflessione epistemologica potranno contribuire, auspicabilmente, a strutturare al meglio i percorsi formativi universitari e post-universitari.

Parole chiave: fonti, pedagogia penitenziaria, educatore, lifewide(-deep) learning, ri-educazione

1. La cornice e il quadro. Come la pedagogia e le scienze dell'educazione

Il dibattito che negli anni passati ha portato alla nascita dell'idea “nuova” di scienze dell'educazione, non contrapposta, ma complementare, alla pedagogia generale ha in qualche modo stimolato la costruzione di saperi specialistici più fortemente ancorati a peculiari aspetti della formazione. Un orientamento di pensiero, che ha delineato la natura della pedagogia e i compiti e i criteri operativi delle scienze dell'educazione, che è maturato nel contesto accademico italiano nel periodo successivo alla seconda guerra mondiale (Volpicelli, Visalberghi, Laeng).

Gli albori storici della pedagogia penitenziaria vanno riportati intorno al 1650, alla nascita a Firenze di un collegio ad opera di Ippolito Arancini, sorto per i figli dei nobili ma poi diventato modello differenziato per la sorveglianza e il controllo dei giovani appartenenti a tutte le classi sociali che presentavano problemi di condotta. Dopo la morte del fondatore l'istituto ha assunto il nome di “Casa pia del rifugio dei poveri fanciulli” (Viggiani, 2006, p. 25).

La riflessione pedagogica legata al contesto carcerario si innesta al crocevia fra una sensibilità psico-pedagogica “speciale” e sociale, un'attenzione giuridico-normativa e una (variabile) cornice culturale e politica. Il quadro d'assieme, direbbe John Dewey, è rappresentato da un *corpus* di “fonti” che diventano pedagogia nel momento in cui sono applicate a situazioni specifiche (Dewey, 1929, pubblicato in Italia nel 1952), nella fattispecie del nostro studio, quando sono associate a interventi relativi all'osservazione, al trattamento rieducativo e al reinserimento sociale del detenuto.

Il legame con la prassi esige una connessione con gli elementi empirico-sperimentali in grado di conoscere la concreta realtà educativa e scegliere le azioni e gli interventi pedagogicamente orientati. Proprio per questo non può prescindere dalla riflessione teorica che ha il compito di “vagliare la consistenza critica dei discorsi, delle ipotesi e delle teorie pedagogiche” (Nanni, 1986, p. 17). In questo crescendo di reciproco arricchimento tra teoria e prassi, l'esperienza educativa è diventata sempre più consapevole, strutturata, efficace e la riflessione teorica si è fatta più capace di condurre l'analisi dell'intervento educativo. Il rapporto teoria-prassi si configura, in tal senso, nelle sue varie articolazioni interne e nelle relazioni interdisciplinari con le altre scienze della formazione, co-

me un'area di sapere avente il carattere di *riflessione teorica sulla e per la pratica formativa*, volta a renderla meno incerta, provvisoria, estemporanea, per riuscire a modificare la situazione data verso una crescita esistenziale e umana (Iori, 2006). (Iori, 2018b, p. 78).

La pedagogia, per la pluralità di aspetti presenti nella esperienza educativa, comprende, dunque, al suo interno specifici ambiti e si esplica in diverse declinazioni; nel nostro ambito di studio si considerino la pedagogia sociale, quella interculturale, così come le altre scienze dell'educazione, che hanno bisogno di specificare l'oggetto educativo nella loro stessa denominazione: sociologia dell'educazione, psicologia dell'educazione, etc..

Senza voler essere esaustivi, esamineremo alcuni rapporti che definiscono la complessità del sapere pedagogico penitenziario in relazione alla sua dimensione interdisciplinare, senza trattare in questa sede, le relazioni che intercorrono tra le varie dimensioni metodologiche e prestando, invece, attenzione agli oggetti di studio e di indagine, e dunque ai concetti e ai problemi. Ci soffermeremo sui rapporti tra pedagogia e psicologia, tra pedagogia e sociologia – fino alle sue riflessioni criminologiche – e tra pedagogia e filosofia dell'educazione (Cambi, 2008; Contini, 2009).

2. I saperi. Le “vocazioni” intra e inter-disciplinari della pedagogia penitenziaria

La psicopedagogia ha assunto carattere scientifico inserendosi nella scia degli sviluppi di alcune teorie psicologiche come la psicoanalisi di Sigmund Freud e l'epistemologia genetica di Jean Piaget.

La prima sostiene che il vissuto infantile condiziona la vita successiva dell'uomo adulto, pertanto gli scopi dell'educazione sono il rafforzamento dell'Io e l'integrazione sociale contro le pressioni esterne, contro la tendenza alla punizione da parte del Super-Io e contro la seduzione egoistica dell'Es; e la seconda intende da sempre collegare la validità della conoscenza al modello della sua costruzione. A queste vanno aggiunte altre correnti, come il comportamentismo¹, che hanno fatto dell'apprendi-

1 Vale a dire un “modello pedagogico [che] ha condizionato profondamente il sistema educativo realizzato dall'organizzazione penitenziaria del periodo compreso tra gli

mento e dell'educazione uno dei punti base della costruzione teorica dell'uomo.

La psicopedagogia collega e compone, pertanto, due discipline diverse, una antica – la pedagogia – e una moderna – la psicologia – instaurando nel tempo un rapporto che si è nutrito di un relativo e fittizio primato della seconda sulla prima. Un primato relativo, infatti, in quanto pedagogia e psicologia sono due facce di una medesima medaglia. Inoltre vi è da aggiungere che nessuna scienza dell'educazione, neanche la psicologia (con il complemento di specificazione: dell'educazione) possiede il “segreto” dei fatti umani, piuttosto offre una propria visione del “fatto” stesso e del “momento” educativo derivante dalla sua peculiare “angolazione” scientifica.

Il principio unitario della psicopedagogia cerca pertanto di coniugare l'epistemologia dell'essere umano con la prassi educativa in ambito sociale, nella fattispecie penitenziaria.

Nel corso degli anni Sessanta, sotto la spinta del movimento di matrice psico-sociologica, viene affermandosi l'importanza del sistema sociale nella determinazione della delinquenza. Le scienze sociologiche e criminologiche sostengono, infatti, che la condotta delinquenziale non è attribuibile (solo) alla presunta personalità deviante ma a perversi meccanismi sociali ed istituzionali legati alla concezione di difesa sociale. Prende così piede la concezione che delinquente non è colui che trasgredisce la norma ma, meglio, colui che, a causa di malformazione del sistema sociale, non ha acquisito la capacità di adeguarsi alla società in cui vive. Si inizia ad affrontare il fenomeno deviante e il processo (ri)educativo con un “approccio fenomenologico”.

L'osservazione della personalità, pur restando cardine del trattamento rieducativo, perderà il precedente carattere di onnipotenza, operando invece nella formulazione di orientamento trattamentale, su cui poggia l'avvio dell'azione educativa.

Sul piano strategico penitenziario, sia considerando il “fenomeno” do-

anni 1930-1950 allorché lo stesso ordinamento carcerario, in particolare quello riguardante i servizi della giustizia (istituto di osservazione, casa di rieducazione per i minorenni), aveva articolato il regime di vita penitenziaria secondo il criterio di meritocrazia avendo come punto di riferimento il modello di comportamento voluto e richiesto dal sistema” (Viggiani, 2006, pp. 126-127).

vuto a fattori prevalentemente ambientali, sia considerandolo una conseguenza di fattori bio-psicologici, risulta che, essendo il “crimine” non tanto legato alla volontà del soggetto quanto alla sua parziale capacità di essere responsabile, occorre agire mediante un approccio ri-educativo olistico in grado di allargare la sfera della libertà/responsabilità del detenuto al fine di agire sulle cause “endogene o esogene” che lo hanno indotto a delinquere. Si consideri, difatti, che la moderna scienza criminologica ha dimostrato che la supina adozione da parte del detenuto delle regole dell’ambiente carcerario è tipica dei soggetti a carattere decisamente delinquenziale, questi soggetti infatti si conformano facilmente alle regole per meri motivi utilitaristici, onde trarvi vantaggi (Brunetti, 2005, p. 62).

La pedagogia penitenziaria, adotta un approccio multidisciplinare e:

rintraccia i suoi i suoi nuclei concettuali della sua fondazione tra la fine dell’Ottocento e i primi del Novecento quando, agli slanci filantropici che hanno tentato di contrastare la crudeltà e gli abbrutimenti delle prigioni, si vennero progressivamente a sostituire criteri di ordine legale ed intendimenti scientifici. L’umanità e la legalità delle pene sostenuti dai principi fondanti della Scuola Classica e il recupero sociale del reo, sostenuto dalla scuola positiva, possono essere considerati il fondo storico della disciplina pedagogica moderna. In particolare il recupero del reo alla vita sociale consentirà di aprire la via della pedagogia penitenziaria e della rieducazione secondo i canoni della educazione permanente e della formazione dell’uomo, implementati dalla pedagogia generale (Viggiani, 2006, pp. 144-145).

Sarà bene, a parere della scrivente, implementare quanto detto con una, seppur non esaustiva, riflessione sui fini del processo educativo, su un approdo teleologico che orienti l’azione educativa. È interessante la proposta di Mariagrazia Contini (2009) su *Il problematicismo come filosofia dell’educazione e come modello pedagogico: dispositivi teorico-metodologici*, che, riprendendo Giovanni Maria Bertin, da una lato critica una filosofia dell’educazione aprioristico-metafisica, quindi disancorata dal reale, dall’altro si distanzia da una impostazione pedagogica neopositivistica, quindi su basi meramente empiriche. Propone, allora, una definizione di filosofia dell’educazione che assume e comprende il cosiddetto *problematicismo pedagogico* come dispositivo ad un tempo teorico-ermeneutico e propositivo-analitico, caratterizzato, direbbe Edgar Morin, dal-

la complessità (educativa), sfuggendo dal rischio di “ingabbiare” il processo educativo all’interno di presunte “finalità generali” dettate, storicamente, da impostazioni di potere (politico, mediatico, etc.).

Proprio perché non è definita in astratto o da un unico punto di riferimento, tale problematica [educativa] dovrà derivare o ottenere verifica dalla storia generale dell’educazione e convalidarsi attraverso la capacità di comprendere e significare le prospettive che presenta la vita educativa nel mondo contemporaneo. E siccome al suo interno devono trovare posto innumerevoli, talora contrastanti esigenze e finalità, la metodologia di analisi che meglio corrisponde all’intento di considerarle tutte, nelle rispettive specificità e nelle reciproche connessioni o distanze, è, secondo Bertin, quella che procede “per antinomie”. (Contini, 2008, p. 34).

Se il processo così prospettato prevede l’incontro – o lo scontro – di due approcci o esigenze, è all’interno “dello spazio che i due poli antinomici delineano” che si situano mescolanze, contaminazioni, proposte che non rendono possibile l’adozione di *un* solo modello educativo valido per tutto. L’analisi, la valutazione, la responsabilità educativa richiedono una visione problematica, complessa e una predisposizione alla mediazione all’interno di un antropologico “spazio dell’incontro”.

La inesauribile riflessione-discussione sul rapporto mezzi-fini è fondante, in ragione, oltretutto, del fine rieducativo in ambito penitenziario che è – anche – sociale, politico e culturale.

Difatti l’opera educativa in carcere si sviluppa in due fasi, quella dell’osservazione del soggetto detenuto, altrimenti detta della osservazione della personalità, e quella del trattamento rieducativo, il cui periodo conclusivo è finalizzato a preparare e avviare il rientro del soggetto nella società.

3. La *lifedeep learning*. Un ponte fra il dentro e il fuori

La parola “apprendere” si riferisce alla possibilità offerta a tutti i cittadini di formarsi e, ancora, di progettare e implementare nuove strategie per la costruzione di altri “momenti” formativi, di proporre nuove tipologie di relazioni fra gli attori sociali e le istituzioni, di creare spazi diversi e alternativi di collaborazione e condivisione. Ed è su questo percorso che si interroga la pedagogia penitenziaria.

L'educazione permanente, ci ricorda Dozza, è un modo d'intendere l'educazione, è un atteggiamento mentale verso l'educazione stessa e considera l'educazione come un processo continuo e globale, come pratica di vita. Affermava Anna Lorenzetto (1978) che l'educazione, proprio perché permanente, postula una concezione dell'esistenza intesa come perfezionamento individuale ininterrotto.

L'educazione permanente non è un "capitale" di conoscenze a cui ricorrere all'occorrenza, ma il progressivo sviluppo dell'individuo attraverso diverse esperienze durante il corso della vita e/o in alcuni "momenti critici". Le nuove conoscenze e le abilità non possono essere acquisite in maniera isolata e ripetitiva, vanno piuttosto integrate con le conoscenze, abilità e risorse già interne al soggetto, devono stimolare discussione, riflessione, pensiero, immaginazione.

Per competenze chiave per l'apprendimento permanente infatti non si intendono solo i "saperi" disciplinari, ma anche risorse e competenze "trasversali" di cittadinanza (affettività positiva e fiducia nella cooperazione, nei valori condivisi, nell'impegno civile).

Per realizzare il *lifelong* (=verticale), *lifewide* (=orizzontale) e *lifedeep* (=profonda) *learning* occorrono in sintesi:

- contesti educativi formali, non formali e informali che siano basati sulla dialogicità e reciprocità a livello intergenerazionale e sociale e sul rispetto,
- valorizzazione della riflessività e immaginazione delle persone (e delle reti sociali/comunità) come costruttrici e autrici della propria biografia,
- pensare la formazione come una possibile via alternativa o ulteriore che conduca nel luogo in cui le persone possano sentire di abitare, pienamente (Quaglino, 2011), per realizzare il diritto di cittadinanza e partecipare in modo attivo e costruttivo al benessere comune.

Con la specifica *lifedeep* il sentiero della formazione sottolinea il valore dell'uomo e delle relazioni che esso intesse con il mondo e con gli altri. Questa "terza via" che si unisce a quella della *lifelong* e della *lifewide learning* Silvana Calaprice ci ricorda che richiede al processo educativo permanente:

- *approfondimento* sul senso, significato e processo di educazione e formazione;
- *cambiamento di mentalità e approccio educativo*;

- *inserimento* degli aspetti contestuali, intersoggettivi ed emotivi che concorrono alla costruzione della realtà a livello individuale e sociale;
- *attenzione* alla capacità di relazionarsi in modo profondo e critico con se stessi, le proprie radici generazionali e appartenenze culturali e con gli altri (Calaprice, 2016, p. 243).

Si tratta dunque di una formazione permanente legata all'acquisizione di conoscenze, abilità e di quel "senso profondo della vita", *lifedeep* appunto, che ci fa "prendere forma", nella unicità mai svincolata dai nostri "sistemi" di riferimento.

Il detenuto nel suo percorso ri-educativo² è messo di fronte al proprio vissuto, alle proprie credenze, alle proprie esperienze – d'istruzione e/o lavorative (Loiodice, 2016) – e da lì supportato dall'educatore e da tutto il gruppo di professionisti presenti in *équipe* a ri-partire in vista di un'altra possibilità.

4. Autorità/libertà: quale posizione dell'educatore penitenziario?

La fisionomia professionale del pedagogo e dell'educatore (Iori, 2018a) è stata definita in Italia con la Legge 27 dicembre 2017, n. 205 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020, in riferimento ai commi 594-601; il complesso iter legislativo ha cercato di ordinare molteplici ambiti dell'educazione, dell'istruzione e della formazione.

L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale (Comma 594).

Le competenze educative in ambito penitenziario sono in parte indicate nell'art. 82 della Legge 26 luglio 1975, n. 354 - Norme sull'ordina-

- 2 A questo punto del discorso sarebbe maggiormente opportuno riferirsi ad un percorso "formativo", più che educativo, che pertanto prenda in considerazione non solo l'aspetto legato ai valori da veicolare ma anche la sfera legata all'*esperienza* del soggetto per riprendere la tessitura della propria trama esistenziale interrotta negativamente.

mento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà. Tuttavia per averne un quadro completo bisogna implementare la lettura di vari articoli della stessa legge senza dimenticare, al fine di meglio precisare le competenze operative dell'educatore (detto anche funzionario della professionalità giuridico-pedagogica), le numerose circolari emanate nel corso degli anni dalla Amministrazione penitenziaria.

In ambito penitenziario il ruolo dell'educatore – della cui formazione si sono occupati tra gli altri Bortolotto, 2002; Massa, 2005; Brunetti, 2005; Benelli, 2008; Calaprice, 2010; Di Profio, 2016 – “vive” di paradossi che ben richiama alla nostra attenzione Liliana Dozza (2018, pp. 187-203) quando investe l'educatore della capacità/responsabilità di “portare a conciliazione dialettica”, fra le altre, l'antinomia *autorità/libertà*.

L'educatore è lì per educare alla libertà in un luogo che per definizione priva o limita della stessa il soggetto detenuto. Come abbiamo già avuto modi di sottolineare, le più accreditate teorie criminologiche diffidano di “accomodamenti” comportamentali dei soggetti, a ben guardare, utilitaristici e tutt'altro che interiorizzati. Ma come si può discernere la bontà di questo processo, di questo cambiamento, di questa rieducazione?

È evidente che in tal senso, richiamandoci al valore della formazione umana come *paideia* e come *bildung*, l'educazione non può corrispondere al tentativo di imporre al soggetto regole o valori – ove risiede l'imposizione non vi può essere formazione. La formazione umana si delinea come un processo autonomo e creativo del soggetto utilizzando gli strumenti forniti dall'educazione e a cui è comunque delegato il compito di predisporre le condizioni migliori, soprattutto sociali, culturali, ambientali, affinché questo processo attecchisca. Le due dimensioni formative legate al *corpus* dei saperi “teorici” e quelle legate al sapere “pratico” coesistono e si intrecciano.

Amelia Broccoli nel suo *Virtù e saggezza. Considerazioni sul legame tra etica ed educazione* riconduce e sintetizza le due vie (teoria-prassi) nel cosiddetto “sapere etico” che

non si configura solo come un dispositivo concettuale avente per oggetto la valutazione dell'adeguatezza dei mezzi ai fini preliminarmente stabiliti, ma viene a delinarsi come una riflessione sulla possibilità di ricavare i fini della concretezza dell'agire reale (Broccoli, 2018, pp. 39-40).

Va aggiunto che l'educatore dovrebbe interpretare ed espletare il proprio compito all'interno di un'*équipe* multimodale e affrontare le singole

situazioni/problemi attraverso una progettazione educativa ben strutturata. Mezzi e fini si danno e si fanno nella progettazione educativa.

4.1 *La mediazione come luogo, strumento e responsabilità*

La mediazione rappresenta il “luogo” ove poter mettere in circolazione, in relazione i diversi saperi, le diverse declinazioni pedagogiche, i diversi strumenti operativi, ove assumere le dette antinomie educative. Rappresenta uno spazio di incontro e scontro, presente e futuro, complesso e problematico, di presenza e di assenza in cui l’educatore penitenziario lavora e (si) sperimenta. La mediazione è, per definizione, dialettica (Cives, 1973; Catarci, Fiorucci, Santarone, 2009; Fiorucci, 2011). Va considerata come approccio interdisciplinare-strutturale (in relazione alle altre scienze: psicologia, sociologia, politica, filosofia, etc.), come strumento intra-disciplinare (nella specifica: culturale, interculturale, linguistica, etc.), come *modus operandi* (in riferimento alle cosiddette “competenze trasversali”), come apertura, accoglienza e sintesi (si pensi ai quattro dispositivi antropologici: lo sguardo da lontano, l’ottica dell’alterità, la decostruzione e l’etica della comunicazione), come metodologia (vale a dire lavorare su una concreta progettazione educativa che parta dalla “situazione-problema”), come responsabilità (umana e pedagogica).

Questo strumento mentale e operativo va “consapevolizzato” e praticato, nei termini della risorsa, da parte di tutti gli “operatori dell’educazione” (Fiorucci, 2011) nella singola progettazione educativa.

4.2 *La supervisione per gli educatori come cura, riflessione e formazione*

L’educatore penitenziario elabora e organizza percorsi di ri-educazione del detenuto in vista del fine ultimo, comunitario, del reinserimento in società e opera, per definizione, in contesti “chiusi” e vulnerabili, con soggetti fragili che richiedono all’operatore elevati livelli di professionalità, oltre che di sensibilità e coinvolgimento. Il rischio risiede nel possibile “esaurimento emotivo”, il rischio è rappresentato dalla cosiddetta sindrome del *burnout*³.

All’uopo la proposta di Liliana Dozza, che suona come un monito –

3 Definito per la prima volta (il 29 maggio 2019) dall’Organizzazione Mondiale della Sanità nella nuova revisione (l’11esima per la precisione) dell’*International Classifi-*

cioè quella di istituire la pratica della *supervisione* anche per la figura dell'educatore – rappresenta un'occasione preziosa di riflessione teorica e, nei fatti, di presa in cura di sé (dell'operatore) e di miglioramento della gestione del servizio (per l'istituzione).

Dal punto di vista didattico, il processo di supervisione tendenzialmente consiste nel tentativo di analizzare se l'operato sia stato coerente con gli obiettivi, con il modello di intervento che si intendeva adottare, con il contratto stipulato, quindi con i bisogni e le richieste dei professionisti e degli utenti di un servizio.

Dal punto di vista dell'analisi della relazione, il processo di supervisione riguarda la riflessione sulle implicazioni personali nella gestione della relazione. In questo caso può trattarsi, da un lato, di considerare le interazioni fra i sistemi interpersonali (di cooperazione, competizione, attaccamento, accudimento, sessualità) attivati nella relazione; dall'altro, di analizzare le risonanze emotive dell'educatore (assistente di base, operatore) rispetto a particolari problematiche emerse (Dozza, 2018, p. 46).

5. Conclusione

Il quadro normativo che descrive il sistema penale nel suo funzionamento, pur con le citate contraddizioni insite nell'idea di (ri)educazione, si basa sulla possibilità di spendere il periodo della reclusione in funzione

of Disease (Icd) – la tabella globale che racchiude tutte le patologie e le condizioni di salute – come “fenomeno occupazionale”.

Si tratta di una condizione di disagio psico-fisico complessa riferibile soprattutto a professioni “orientate” alle persone, determinata dalla tensione emotiva cronica creata dal contatto e dall'impegno continui ed intensi con le persone, i loro problemi e le loro sofferenze. Il *burnout* è una sindrome che deriva da uno *stress* lavorativo e si manifesta con una progressiva perdita di idealismo, energia e obiettivi, una perdita di motivazione e aspettative, uno stato di affaticamento e frustrazione vissuta da gli “operatori sociali” come risultante del contrasto tra:

- il desiderio di supportare l'altro
- i limiti personali
- i limiti strutturali delle istituzioni educative e sociali

Si potrebbe definire anche come una reazione di difesa, un'azione riparativa, di tutela, una quasi-soluzione ad un problema, alla eccessiva tensione emotiva.

del recupero personale in termini di istruzione, formazione e, in prospettiva, di reinserimento sociale.

La sfida è ancora in atto e il dibattito aperto, è impellente ancora oggi studiare i bisogni formativi dei detenuti, le modalità dei processi educativi e riflettere sul tipo e i contenuti relativi alla formazione dell'educatore penitenziario (Nanni, Vaccarelli, 2019) che si qualifichi attraverso un incessante procedere di "ispirazione e esplorazione" di quelle che abbiamo definito, nell'ottica deweyana, "fonti" della pedagogia penitenziaria stessa.

L'educatore è un "traghettatore" di significati, di conoscenza, di regole, di norme. All'educatore spetta il compito di costruire un cosiddetto "spazio dell'incontro" ove veicolare contenuti e valori. Franco Cambi lo definisce come un luogo:

in cui *stanno* sì identità plurali, ma che devono lì incontrarsi, e lo devono in quanto fisicamente lo abitano e mentalmente vengono a costruirlo [...], è lo spazio in cui si deve e si può *programmare* l'incontro, che significa il raffronto, l'intesa, la stipulazione, la regola, etc.. (Cambi, 2004, p. 39).

È Lévi-Strauss (1984) – all'interno di un dibattito di antropologia culturale calato negli anni in ambito pedagogico interculturale che ben si presta ad una riflessione generale legata agli strumenti sì, ma meglio agli "atteggiamenti" educativi – a proporre alcuni dispositivi per "abitare" lo "spazio dell'incontro": lo "sguardo da lontano", incentrato sul relativismo culturale, e "l'ottica dell'alterità", che valorizza l'approccio dialogico all'interno di una pratica "critica" della decostruzione come possibilità e accettazione della "differenza".

La sintesi di questi dispositivi approda alla dimensione umana, prima ancora che educativa, dell'ascolto e del dialogo, propriamente definita come "etica della comunicazione" (Cambi, 2004, pp. 46-47).

Questi quattro dispositivi possono integrarsi – evidentemente – solo in un rapporto dialettico che costituisce e costruisce di fatto lo "spazio dell'incontro". Gli strumenti, ad uso dell'educatore penitenziario – e di tutti gli operatori sociali – e gli atteggiamenti critici appena accennati, costruiscono un progetto educativo e rieducativo che è *anche* etico-politico e culturale.

Riferimenti bibliografici

- Benelli C. (2017). Formare gli educatori in carcere. *Pedagogia oggi*, 2(XV): 385-395.
- Bortolotto T. (2002). *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Broccoli A. (2018). Considerazioni sul legame tra etica ed educazione. *Paidèutika. Quaderni di formazione e cultura*, 27(XIV): 25-40.
- Brunetti C. (2005). *Pedagogia penitenziaria*. Napoli: Edizioni Scientifiche italiane.
- Calaprice S. (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Bari: Laterza.
- Callari Galli M. (1996). *Lo spazio dell'incontro*. Roma: Meltemi.
- Cambi F. (2004). Lo spazio dell'incontro: una costruzione pedagogica. In A. Porcheddu (Ed.), *Educare e formare nella società multiculturale*. Roma: Anicia.
- Cambi F. (2008). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma: Laterza.
- Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (Eds.) (2009). *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*. Milano: Unicopli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Cerrocchi L., Cavedoni F. (Eds.) (2016). *La cura rieducativa per reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna. Tra analisi e messa appunto del setting pedagogico*. Milano: Franco Angeli.
- Cives G. (1973). *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- D'Ottavi A.M. (2000). Gli strumenti professionali dell'educatore per adulti nell'ambiente penitenziario. In *Rivista di Servizio Sociale*, 3(40): 31-41.
- Dewey J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Profio L. (2016). *Il compito di rieducare: quarant'anni di pedagogia penitenziaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dozza L. (2018). Il carcere. Ora, Istituto di prevenzione e pena: quale rieducazione? In Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Iori V. (Ed.) (2018a). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

- Iori V. (2018b). Il pedagogista. In Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (commi 594-601) - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.
- Lévi-Strauss C. (1984). *Lo sguardo da lontano*. Torino: Einaudi.
- Loiodice I. (2016). L'educazione per il corso della vita. In L. Dozza, S. Olivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice I. (Eds.) (2018). *Pedagogie: sguardi plurali sul sapere dell'educazione*. Bari: Progedit.
- Lorenzetto A. (1978). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Studium.
- Massa C. (Ed.) (2005). *L'educatore e la pedagogia penitenziaria. Contributi teorici e metodologici*. Cagliari: CUEC.
- Nanni S., Vaccarelli A. (2019). Educare e ri-educare in carcere: il ruolo della narrazione autobiografica. In A. Nuzzaci (Ed.), *Pedagogia, Didattica e Ricerca Educativa: approcci, problemi e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Quaglino G. P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vianello F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Roma: Carocci.
- Viggiani L. (2006). *Storia della pedagogia penitenziaria*. Roma: Anicia.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Firenze: Le Lettere.