

PEDAGOGIA E CONTESTO PENITENZIARIO: ALCUNE RIFLESSIONI SUL SIGNIFICATO E IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE IN PRIGIONE

EMANUELA MAUCERI *

SOMMARIO: 1. - Introduzione – 2. - Castigo e premio, dalla pedagogia alla filosofia penitenziaria – 3. - Tratti essenziali per un profilo attuale dell'educazione penitenziaria – 4. - Umanizzazione del trattamento penitenziario attraverso l'educazione.

1. – Introduzione

Punire ed educare sono due concetti evidentemente diversi l'uno dall'altro: ciononostante non ci si stupisce di fronte all'utilizzo, ormai secolare, dell'educazione, intesa in senso lato, all'interno del mondo penitenziario⁽¹⁾.

Anzi, la relazione tra educativo e penitenziario, sotto vari aspetti, ha ricevuto ripetuti riconoscimenti formali nel corso del XX secolo, sia sul versante penitenziario sia su quello pedagogico. L'ordinamento penitenziario italiano, nato dall'ultima ondata di grandi riforme penitenziarie che ha investito l'Europa intorno agli anni settanta del XX secolo⁽²⁾, si basa infatti sul cosiddetto principio "rie-

* Dottore di Ricerca in Pedagogia e Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Padova.

(1) Con il termine "penitenziario" intenderemo riferirci sia, genericamente, alla dimensione della "giustizia" includendo tutto il sistema penale sia, più propriamente, alla dimensione specifica dell'esecuzione penale comprendente anche il sistema carcerario.

(2) Austria, legge 26 marzo 1973, Belgio, decreto reale 23 maggio 1965, Danimarca, modifica al codice penale, 1973; Finlandia, Francia, riforma del 1975; Italia, riforme penitenziarie del 1975 (legge 26 luglio 1975, n. 354) e del 1986 (legge 10 ottobre 1986, n. 663); Grecia, ordinamento penitenziario del 1967; Lussemburgo, riforme del 1964-76; Norvegia, legge penitenziaria del 1958 poi modificata nel 1975 e 1977; Olanda, leggi del 1951 e 1953; Portogallo, decreto sulle carceri del 1° agosto del 1979 e codice penale, D.L. 23 settembre 1972, n. 400/82;

ducativo" della pena (già sancito peraltro dall'articolo 27 della Costituzione italiana).

Anche la Raccomandazione europea che va sotto il nome di "Regole penitenziarie europee" ribadisce il medesimo principio e ai punti 3, 65, 66, 77 e 83 promuove l'educazione in prigione sotto vari aspetti. Non meno significativamente, l'annesso IV alla Raccomandazione n. 12 del 1989 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa si intitola proprio *Education in prison*.

Sul versante pedagogico, l'UNESCO, dal canto suo, non ha rigettato l'idea dell'educazione in prigione sebbene abbia ritenuto opportuno richiamare l'attenzione sul significato, il ruolo e la natura di tale tipo di educazione denunciando già da tempo una notevole confusione in merito ⁽³⁾. Se, infatti, è chiaramente riconosciuta l'importanza dell'educazione in sede penitenziaria non è però altrettanto chiaro in cosa debba tradursi un legittimo e concreto impegno educativo. Similmente, peraltro, sul versante penitenziario alcuni studiosi hanno fatto notare, già da tempo, che l'espressione "rieducazione" penitenziaria si è sempre prestata ad una interpretazione non univoca. Persino la Costituzione e l'Ordinamento penitenziario (agli artt. 17, 47, 59 e 69 della L. 354/75) non avrebbero contribuito a esplicitarne e chiarirne il significato ⁽⁴⁾.

Attraverso una rapida panoramica storica delle vicende che hanno segnato il rapporto tra educazione e penitenziario nel corso dei secoli, si può in qualche modo intravedere la genesi della confusione denunciata e identificare le vicende ideologiche che l'hanno progressivamente rilanciata. Semplificando all'eccesso, potremmo dire che i contenuti attinenti rispettivamente al castigo e

Repubblica federale tedesca, legge di riforma 16 marzo 1976; Spagna, ordinamento penitenziario, Legge Organica Generale Penitenziaria del 29 settembre 1979, modificata dalla Legge Organica n. 13 del 18 dicembre 1995; Svezia, legge organica del 1973; Svizzera, modifica al codice penale del 1937 con leggi del 1950, 1968 e 1971, DAGA, 1994: 356.

(3) Cfr. UNESCO, 1995: 13.

(4) Cfr. FASSONE, 1980: 219-224, anche COCO, 1989: 310 e BERNASCONI, 1997: 113.

all'insegnamento-apprendimento vennero strumentalizzati in ambiti differenti da quelli, per così dire, originari. Pertanto, il settore penale in generale si è interessato all'educazione allorquando la pedagogia si è interessata alla punizione. Questa osservazione si lega alla concezione medievale della punizione intesa come strumento educativo, filtrata nel settore penale ad opera della Chiesa cristiana.

2. – *Castigo e punizione, dalla pedagogia alla filosofia rieducativa del penitenziario*

Proprio nel medioevo, la Chiesa cristiana aveva fortemente contribuito in Occidente all'instaurazione della pena detentiva come condizione per fornire al condannato la possibilità di espiare la colpa commessa (presso gli Antichi l'incarcerazione non fu l'unica forma di punizione, anzi per molto tempo fu considerata legale soltanto in funzione preventiva)⁽⁵⁾. La prigionia sperimentata dai primi cristiani nel periodo delle persecuzioni, venne esaltata come mezzo salvifico per accedere alla beatitudine dopo il martirio. Terminate le persecuzioni, fu assimilata ai metodi ecclesiastici per educare, ottenere la redenzione, la conversione e per rinvigorire la fede. Inoltre, il processo di conquista dei poteri temporali da parte della Chiesa portarono questa a sostituire sempre più il potere civile, affiancandolo prima e prendendone totalmente il posto poi. In tal modo, giocando il ruolo di regolatore formativo e amministrativo, la Chiesa impresso la sua impronta in

(5) Per la ricostruzione di una storia del carcere, da strumento di prevenzione a forma di punizione vera e propria, fino al trionfo sulla molteplicità di forme punitive e alla conquista dell'esclusività come forma di pena, si vedano LOVATO, 1994; TALAMANCA, 1982: 712-733; PARENTE, 1997: 113. Si veda ampiamente anche FOUCAULT, 1993.

Sul filone religioso delle origini e della storia del carcere si veda diffusamente DAGA, 1992: 752 ss., e i suoi rimandi a don J. MABILLON, *Riflessioni sulle prigioni degli ordini religiosi* (versione originale: *Réflexions sur les prisons des ordres religieux* - Caen-Paris 1845), traduzione italiana in "Dei delitti e delle pene", n. 1, 1987: 121, con nota introduttiva di Massimo PAVARINI. - Per l'intreccio tra tribunale laico e tribunale ecclesiastico si veda LEA, 1975: 22 ss..

ogni ambito della società. Questo comportò l'ingerenza – fino alla completa autonomia – anche nel settore penale e in quello educativo. In un generico concetto di “castigo”, con le sue molteplici sfumature, si accavallarono e confusero i differenti piani e significati propri del campo giuridico, religioso, sociale e pedagogico⁽⁶⁾. Il carcere coincise con una sorta di istituzione educativa, la scuola con una sorta di convento, il convento con una sorta di carcere, e la società si cristianizzò assorbendo questi modelli.

I meccanismi e le pratiche educativo-disciplinari della Chiesa medievale erano destinati a riprodursi ancora per molti secoli, perpetuando tali ambiguità secondo quella concezione pedagogica generale, invalsa fin dall'antichità, che considerava l'educazione come strettamente connessa alla disciplina⁽⁷⁾. A tale proposito, se si analizza etimologicamente il termine disciplina, si vede che esso abbraccia una pluralità di significati. Può indicare l'insegnamento, nonché l'istruzione in generale, la materia di studio, ma anche il modo di comportarsi, la correzione e la pena, può finanche significare percuotere per tormento e penitenza, correggere, regolare e castigare.

Tuttavia, se nell'età classica e medievale l'educazione si realizzò attraverso il castigo, anche come castigo corporale, nondimeno determinando che anche il castigo e i luoghi in cui esso poteva realizzarsi acquisissero potenzialità educative, con l'affacciarsi dell'Umanesimo e dell'epoca moderna la riflessione pedagogica maturò nuove posizioni⁽⁸⁾. Si fece strada una nuova sensibilità più attenta all'uomo, di natura laica eppure allo stesso tempo rispecchiante i valori del più autentico messaggio evangelico. Sotto questa ispirazione, i grandi pedagogisti dell'epoca (tra cui Comenio e Richter)⁽⁹⁾ maturarono il rifiuto di certe forme considerate diseducative, ad esempio i casti-

(6) Cfr. GALEAZZI, 1992: 1005.

(7) Si vedano ampiamente NARDI, 1956 e MORGHEN, 1951.

(8) Sulle teorie pedagogiche del XVI secolo si veda diffusamente BERTIN, 1961.

(9) Jan Amos KOMENSKY (1592-1670), detto COMENIO, il più illustre pedagogista del Seicento, e Jean Paul RICHTER (1768-1825) sostenitore della tesi rousseauiana dell'educazione antiautoritaria.

ghi umilianti e le punizioni corporali. Parallelamente, all'interno della Chiesa si assistette alla ripresa dei principi autentici della fede cristiana, nella direzione della purificazione da elementi estranei alla sua costituzione.

Di riflesso ai mutamenti nell'ambito pedagogico e in quello religioso, anche il contesto penitenziario subì cambiamenti su un duplice livello. Da un lato, cominciò ad essere avvertita l'esigenza di agire secondo principi più umani trovando soluzioni alternative alle crudeli pene corporali; d'altro lato, l'arretramento della Chiesa dal terreno temporale produsse, o rese possibile, avviare un processo di riscatto dell'elemento laico contro quello religioso⁽¹⁰⁾.

Nonostante ciò, il modello carcerario si era così profondamente plasmato secondo l'immagine religiosa da non poter evitare l'ereditarietà di certi caratteri. In questa sede ci interessa particolarmente osservare, infatti, che il retaggio pedagogico della Chiesa medievale, con i suoi intenti correttivi, si tradusse nel tentativo "rieducativo" di trasformazione dei reclusi in chiave disciplinare. Si noti, inoltre, che i primi istituti di pena specializzati (ad esempio la Rasphuis olandese, inaugurata nel 1596, il San Michele, in Italia, terminato nel 1704 e il carcere belga di Ghent, aperto nel 1773) e le strutture carcerarie edificate in tutta Europa tra il XVI e il XVIII secolo vennero definiti proprio "case di correzione". Ne vennero costruite anche in Italia: a Venezia, Napoli, Torino, Milano⁽¹¹⁾. Erano istituti che, seguendo la pedagogia universale dell'istruzione e del lavoro, avrebbero provveduto all'educazione non solo dei criminali veri e propri ma anche degli indisciplinati, giovani e giovanissimi, nonché degli emarginati sociali (poveri, mendicanti, orfani)⁽¹²⁾. Questa funzione educativa di derivazione medievale (allorquando educativo e religioso si sovrapposero) venne ulteriormen-

(10) Cfr. CAMBI, 1995: 153-160.

(11) Cfr. GALLO e RUGGIERO, 1989: 60, 72-73, 296; IGNATIEFF, 1982: 12; FOUCAULT, 1993: 132.

(12) Cfr. IBIDEM: 133, e FOUCAULT, 1994, tutto il capitolo II. Anche GALLO e RUGGIERO, 1989: 60.

te rinforzata nell'epoca moderna. La società moderna, infatti, agendo come un grande corpo educante, riconobbe a tutte le sue istituzioni -famiglia, scuola, chiesa, esercito- il ruolo vero e proprio di agenzie educative e, dunque, anche al carcere.

A questo punto, è opportuno ricordare che fino al XVIII secolo il sistema penitenziario, così come oggi inteso, non coincideva ancora con quello carcerario. Per meglio dire: il carcere non era ancora l'unica forma di pena prevista, anzi, spesso, al di fuori dello Stato Pontificio, rappresentava per lo più un luogo di passaggio in attesa del giudizio o dell'esecuzione della pena di morte o di altre punizioni⁽¹³⁾. In ogni modo, la nuova sensibilità umanistica, attraversando tutta l'epoca moderna, portò a guardare con orrore alle torture del corpo (mutilazioni, fustigazioni, uso di vari strumenti di tortura, ecc.). Muovendo ad una nuova concezione della pena, spinse alla ricerca di punizioni "più dolci e umane", come le definì Cesare Beccaria. Tra queste, il carcere "educativo" sembrava fornire proprio l'alternativa *ad hoc*⁽¹⁴⁾. Insieme al giurista italiano, è ben noto nella letteratura penitenziaria che un grande coro di critiche contro le pene corporali si sollevò in tutta Europa da parte di filosofi, teorici del diritto, giuristi, uomini di legge ed esponenti del mondo politico⁽¹⁵⁾, ma sarebbe un errore continuare ad omettere che nella stessa direzione si pronunciarono anche, come già accennato, i più illustri pedagogisti dell'epoca. Sul versante pedagogico, infatti, lo sforzo dell'educatore doveva tendere non più a cercare il modo migliore per punire in modo edificante bensì ad individuare le soluzioni costruttive, dal punto di vista educativo, per evitare la punizione. In altre parole, seppure la sanzione negativa continuava ad essere considerata pedagogicamente legittima, nel senso di riconoscimento del valore e quindi delle conseguenze di un'azione (ad azione negativa doveva certo corrispondere il castigo), la punizione, inve-

(13) FOUCAULT, 1993: 19, 110.

(14) Si veda BECCARIA, 1994 (la prima volta il saggio fu pubblicato anonimo dalla libreria Coltellini di Livorno nel 1764).

(15) Cfr. FOUCAULT, 1993: 73-81.

ce, nel senso di elemento specifico della sanzione, doveva essere possibilmente evitata, soprattutto quella corporale⁽¹⁶⁾.

Ad ogni modo, le problematiche della punizione, del castigo e anche del premio, hanno continuato ad occupare un posto di rilievo nella riflessione pedagogica praticamente fino ai nostri giorni. Tra XVII e XX secolo, il tema fu affrontato da grandi studiosi quali: Locke, Rousseau, Kant, Herbart⁽¹⁷⁾, per citare solo quattro tra i nomi certamente più noti anche al di fuori della pedagogia. Nel Risorgimento italiano, Raffaello Lambruschini, trattando l'argomento in maniera addirittura sistematica, affermò che il castigo era legittimo solo al fine di migliorare moralmente l'educando e che doveva essere usato come una sorta di "medicina morale"⁽¹⁸⁾. John Dewey (1859-1952), uno dei pedagogisti più autorevoli e suggestivi del Novecento, e i teorici delle cosiddette "Scuole nuove", assumendo posizioni ancor più radicali, si allontanano decisamente dall'idea della punizione, soprattutto da quelle mortificanti e da quelle corporali, preferendo il castigo attraverso l'ammonizione.

Al di là delle diverse concezioni, comunque, va rilevato che il punto centrale sul quale tutti i pedagogisti insistono, è il clima educativo all'interno del quale il castigo e talvolta la punizione devono collocarsi. Tuttavia, seppure è chiara la critica nei confronti di metodi punitivi, altri tre grandi studiosi del Novecento, pur nella differenza delle loro impostazioni di pensiero, legittimano in qualche modo il rapporto tra castigo in senso lato ed educazione. Infatti secondo Giovanni

(16) GALEAZZI, 1992: 1008.

(17) John LOCKE (1632-1704) fu un grande teorico della tolleranza e polemizzò costantemente e duramente contro l'autoritarismo e le punizioni corporali come metodi educativi. Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778) teorico del principio dell'educazione naturale e del concetto dell'educazione indiretta, entrambi escludenti i castighi. Immanuel KANT (1724-1804) si formò alla pedagogia di Rousseau e pose anche l'accento sull'importanza della disciplina (freno all'animalità per consentire lo sviluppo dell'umanità del soggetto). Johann Friedrich HERBART (1776-1841) respinse il rigorismo sottolineando il rapporto dialettico tra autorità e amore in educazione. Per un rapido confronto si veda CAMBI, cit.: 256-261, 279-290, 295-298, 354-359.

(18) Raffaello LAMBRUSCHINI (1788-1873).

Gentile⁽¹⁹⁾ ed altri, il problema della disciplina non è mai scisso da quello dell'insegnamento. Secondo Makarenko⁽²⁰⁾ la coercizione è inevitabile (ogni infrazione alla legge deve essere punita) ma devono essere evitati i castighi che fanno soffrire fisicamente e moralmente e addita come miglior castigo quello del distacco del singolo dal collettivo. Anche secondo Friedrich Foerster⁽²¹⁾, la coercizione è un momento necessario dell'educazione, ma solo quando non è oppressiva e rispetta la personalità dell'educando; in questo modo il castigo può assumere il carattere di giusta riparazione⁽²²⁾.

Si vede allora come il sistema penitenziario, interpretando talune istanze pedagogiche, e in qualche modo essendone legittimato, abbia potuto ritenere, già intorno alla prima metà del XIX secolo, che la detenzione, somministrata come pena, poteva e doveva avere come funzione essenziale la rieducazione dell'individuo, intesa come trasformazione del comportamento. È certo significativo, infatti, che al Congresso penitenziario di Bruxelles nel 1847⁽²³⁾ il principio ritenuto fondamentale fu proprio, in questo senso, la correzione del condannato.

Per raggiungere questo obiettivo il sistema penitenziario irlandese, tra le varie tecniche pedagogico-disciplinari, scelse di tradurre in ambito giudiziario anche la teoria educativa del premio oltre alla già sperimentata via della punizione, introducendo il concetto della pena flessibile⁽²⁴⁾.

(19) Giovanni GENTILE (1875-1944) fu anche ministro della Pubblica istruzione tra il 1922 e il 1924.

(20) Anton Semëovic MAKARENKO (1888-1939).

(21) Friedrich W. FOERSTER (1869-1950) esponente della Pedagogia personalistica. Secondo questo indirizzo l'educazione deve mirare alla realizzazione totale della persona.

(22) GALEAZZI, 1992: 1006-1007.

(23) Cfr. MINISTERO DI GRAZIA E GIUSTIZIA, 1990: 22 e LUPONE, 1984: 15.

(24) Nell'attuale ordinamento penitenziario italiano il concetto è ravvisabile con evidenza nella L. 354/75 art. 37 (ricompense), e DPR 230/2000 artt. 46 (esclusione dai corsi...) e 76 (ricompense). In particolare, inoltre, la cosiddetta legge "Gozzini" del 1986 ha promosso proprio la logica premiale, in direzione di un rilancio della prospettiva della rieducazione anche fuori dal carcere. Cfr. PALMER, cit.: 139 ss anche per il concetto della metodologia premiale che utilizza l'incentivo o la ricompensa positiva nel quadro di strategie che vanno sotto il nome di programma o approccio di trattamento positivo (PTP = positive treatment programs).

Confermando scientificamente la validità di queste tesi, la teoria neo-comportamentista presentata da Frederick Skinner avrebbe successivamente dimostrato la possibilità di modificare il comportamento mediante il cosiddetto "rinforzo positivo" ⁽²⁵⁾. Anche in Italia si sarebbe evoluto il sistema della pena flessibile secondo quella che può essere definita una "pedagogia della premiazione del buon comportamento". Inoltre, il principio della flessibilità della pena, applicato attraverso tecniche correzionali graduali e flessibili, quindi diverse per soggetti, comportò anche l'affermarsi del principio, già pedagogico, dell'individualizzazione.

Va inoltre detto che se da una parte l'ideologia della rieducazione penitenziaria ha continuato a riproporsi grazie ai successi del sistema premiale, d'altra parte è noto come la stessa in precedenza avesse subito un grave crollo, a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo. I sistemi penitenziari più progrediti dell'epoca - secondo i noti modelli americani conosciuti come filadelfiano e auburniano - fallirono infatti clamorosamente il loro intento rieducativo. Tali modelli erano volti alla rieducazione del condannato, proprio nel senso di correzione del comportamento. Applicavano a tal fine regimi severissimi, dalla segregazione individuale in cella fino all'isolamento assoluto oppure ai cappucci utilizzati nel penitenziario inglese di Pentonville, credendo nelle potenzialità educative della punizione e di questi metodi specificamente. In generale, questi sistemi, pur se considerabili più umani e civili quando confrontati con le pratiche ancora diffuse all'epoca, cominciarono ad entrare in crisi ben presto. Invece di modificare positivamente il comportamento dei soggetti causarono tra i detenuti un alto numero di suicidi e di casi di pazzia; e quanti di questi riuscivano, invece, ad arrivare al termine della pena si mostravano più criminali di quanto non lo fossero stati prima ⁽²⁶⁾. L'insuccesso così dimostrato era certo eclatante.

(25) Si veda ampiamente SKINNER, 1973.

(26) Cfr. DAGA, 1994: 336-339 e DAGA, 1989: 19; anche DAGA, 1985: 1; si vedano anche M.B. Rapport sur les Etats Unis d'Amerique, in *Actes du Congrès pénitentiaire international de Rome Novembre 1885*; e GALLO - RUGGIERO, 1989: 64.

3. – *Tratti essenziali per un profilo attuale dell'educazione penitenziaria*

Ad ogni modo, tra successi e insuccessi, per quanto detto finora, appare chiaro che l'ideologia educativa del penitenziario sia nata e sia stata legittimata nel corso dei secoli anche da una certa dottrina pedagogica. Ciò nonostante va sottolineato che la pedagogia attuale, interessata all'aiuto per lo sviluppo della personalità dell'educando⁽²⁷⁾, non si preoccupa di accentuare più o meno il castigo o il premio. L'intento è piuttosto quello di valorizzare tutto ciò che nel potenziale del singolo educando e del suo ambiente può facilitare la crescita completa ed equilibrata della persona umana. L'obiettivo classico della modificazione del comportamento, attraverso tecniche variamente manipolatorie, è stato completamente disconosciuto in campo pedagogico nel corso del XX secolo, contemporaneamente all'affermazione sempre più forte della necessità del rispetto della dignità dell'essere umano (la quale risiede proprio nella libertà e nell'autonomia)⁽²⁸⁾. Il settore penitenziario, anche in questo caso, ha reagito di riflesso a questi nuovi atteggiamenti pedagogici, sebbene interpretandoli secondo quelle proprie esigenze dettate dal compito della difesa della società o "difesa sociale"⁽²⁹⁾.

Dopo la Seconda guerra mondiale, infatti, si è avvertita l'esigenza a livello mondiale di prendere provvedimenti per assicurare il rispetto dei diritti dell'uomo, la cui violazione era giunta all'eccesso proprio in quegli anni. Dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'Uomo, proclama-

(27) Cfr. CAMBI, 1995: 538.

(28) POPPER, 1989: 138.

(29) Cfr. PALMER, 1989: 137. La nuova teoria della difesa sociale concepisce la pena non come punizione del passato, e quindi fine a se stessa, ma come protezione del futuro, cercando di migliorare il colpevole, rieducarlo e risocializzarlo in modo che non sia pericoloso per la società. In questo senso, la società sarebbe meglio difesa impedendo alle carceri di essere scuole del crimine e trasformandole in luoghi di recupero di un cittadino responsabile. Il fulcro della difesa sociale, dunque, da una concezione di emarginazione si è spostato ad una concezione di reintegrazione del criminale. Si veda, anche, sul tema: LUPONE, 1984: 37, GALLO - RUGGIERO, 1989: 79, DI MAMBRO - NEWMAN, 1989: 97-100, BERNASCONI, 1997-b: 145, e sull'adeguamento delle Regole Minime dell'ONU a tale nuova filosofia della pena cfr. FERRARI, 1952: 325-326.

ta dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1948, alla Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'Uomo e delle libertà fondamentali, promulgata nel 1950 ed entrata in vigore nel 1953, le riflessioni di quegli anni hanno permesso di riconoscere che le vicende penitenziarie rientravano direttamente nella questione del rispetto di tali diritti. La normativa internazionale riguardo alle modalità di esecuzione delle pene, pertanto, progredì notevolmente⁽³⁰⁾.

Nel Congresso internazionale di Ginevra sulla "prevenzione del delitto e il trattamento dei delinquenti", il Consiglio dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (O.N.U.) adottò, nel 1955, le Regole Minime per il trattamento dei detenuti. In ambito regionale, il Consiglio d'Europa si è occupato di realizzare le istanze d'evoluzione penale e penitenziaria. Nel 1957, in seno al Consiglio fu istituito il Comitato europeo per i problemi criminali⁽³¹⁾, il quale aggiornò le "Regole minime per il trattamento dei detenuti", adottate il 19 gennaio 1973 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (C.M.C.E.) con la risoluzione 5/73, e mise a punto l'apparato normativo delle Regole del Consiglio d'Europa sotto il titolo di "Regole penitenziarie europee", approvate dal Comitato dei Ministri il 12 febbraio 1987. Aumentò anche l'esigenza dell'instaurazione di misure preventive, oggetto della nuova "Convenzione europea per la prevenzione della tortura e delle pene o trattamenti inumani e degradanti", adottata a Strasburgo il 26 novembre 1987⁽³²⁾.

Tutti questi provvedimenti hanno certo avuto il pregio di promuovere il rispetto della dignità umana anche in prigione. Lo stesso Ordinamento penitenziario italiano, all'art. 1 della legge di riforma del 1975, quando tratta

(30) Per una rassegna di documenti ONU in ordine ai sistemi penitenziari si veda REYNAUD, 1986 e 1988.

(31) CASSESE, 1992.

(32) Che fa seguito alla Convenzione contro la tortura ed altre pene o trattamenti crudeli, disumani o degradanti, firmata a New York il 19 dicembre 1984 e ratificata in Italia con la legge n.498 del 3 novembre 1988 - In Italia la Convenzione Europea viene ratificata il 2 gennaio 1989 con la legge n. 7 - Per i testi: VICNA (a cura di), 1996: 668-673, 675-677.

del principio "rieducativo" stabilisce che il trattamento penitenziario dei detenuti non deve mai contrastare con i valori propri del concetto di umanità ⁽³³⁾. Per quanto riguarda gli scopi del trattamento rieducativo, il problema della loro individuazione, dovendo tenere conto del rispetto della dignità umana ma anche delle esigenze di difesa sociale, si è intrecciato con il dibattito ideologico sulle finalità che la pena detentiva doveva e deve assolvere. Pertanto, l'articolo di legge appena citato prosegue interpretando il dettato costituzionale della rieducazione del condannato nel senso di una rieducazione finalizzata al reinserimento sociale. La nuova impostazione della teoria della difesa sociale, infatti, intende la pena nel senso di assicurare la tutela della società predisponendo situazioni di recupero sociale del condannato ⁽³⁴⁾.

In questo orientamento della rieducazione penitenziaria risiede forse il più grande e recente equivoco tra penitenziario e pedagogico. D'altronde anche questo equivoco ha precisi riferimenti sul versante pedagogico, quando nei primi decenni del XX secolo, con il farsi scientifico della pedagogia sotto l'influsso del positivismo nacquero le Scienze dell'Educazione. I dati forniti dalla psicologia, dalla biologia e della sociologia hanno talvolta offuscato la specificità pedagogica fornendo sostegno a tesi rieducative che non avrebbero altrimenti trovato alcun fondamento di tipo filosofico (intendiamo riferirci a tutti quegli interventi di tipo "terapeutico" che hanno contraddistinto la metodologia della "riabilitazione del criminale").

Proprio la sociologia, la psicologia sociale e l'antropologia culturale portarono ad introdurre il termine socializzazione per designare non la discussione sul valore degli scopi e dei metodi educativi (ambito normativo) ma quella inerente il funzionamento e l'efficacia di questi ultimi (ambito tecnico-pratico). In altre parole, la socializzazione si riferiva all'educazione trattata come evento sociale

(33) Cfr. DI GENNARO, BREDI, BONOMO, 1997: 43-44.

(34) Cfr. MINISTERO DI GRAZIA E GIUSTIZIA, 1990: 10. Per una lettura critica sulla missione di "recupero" del condannato si vedano: DI MAMBRO - NEWMAN, 1989: 105 e FASSONE, 1980: 96.

dal punto di vista scientifico e descrittivo delle nascenti scienze positive piuttosto che da quello filosofico della pedagogia tradizionale ⁽³⁵⁾. Questo ribaltamento di prospettiva comportò che l'educazione all'interno del penitenziario potesse riduttivamente essere intesa come socializzazione, nonostante questa ne rappresentasse soltanto un aspetto ⁽³⁶⁾. Sebbene è evidente, infatti, che l'educazione debba anche occuparsi di creare le condizioni per un positivo inserimento dell'individuo nel contesto sociale e culturale di cui fa parte, nondimeno è legittimo che essa curi il lato più soggettivo, mirando a realizzare ciò che rappresenta il vero "interesse" per l'educando, favorendo il soddisfacimento delle sue esigenze e la valorizzazione delle sue potenzialità. Se, dunque, il comportamento "socializzato" del soggetto fornisce certamente una misura della bontà ed efficacia di un'azione educativa, si deve tuttavia, accanto all'innegabile positività di tali considerazioni di tipo utilitaristico, evidenziare almeno un grosso limite strutturale e di rilevante significato pedagogico. Se estremizzato, infatti, il discorso condurrebbe a valutare la bontà dell'azione educativa non in relazione al progresso e alla realizzazione individuale ma in relazione al grado di integrazione sociale che il soggetto raggiunge e al ruolo che è in grado di assumere nel contesto sociale. In questo senso il principio rieducativo verrebbe a svolgere una funzione nettamente strumentale e il detenuto, da "fine", si troverebbe ridotto a "mezzo", essendo la conservazione della società il vero scopo di un tale processo educativo. Se si concorda sulla particolare gravità di questa interpretazione dell'educazione, si è anche concordi nel ritenere che lo stesso trattamento rieducativo penitenziario, pur dovendo interessarsi anche di contestualizzare i suoi interventi per il cammino di crescita e di formazione del soggetto in termini di funzionalità (es. formazione professionale) non deve mai dimenticare che l'obiettivo finale dell'educazione è la completezza dell'essere umano ⁽³⁷⁾.

(35) CATALFAMO, 1989: 7.

(36) MINISTERO DI GRAZIA E GIUSTIZIA, 1988: 65.

(37) WILLIAMSON, 1998: 25.

Alla luce di queste considerazioni appaiono del tutto obsolete le affermazioni che limitano la rieducazione ad una sorta di "esigenza logica" della pena⁽³⁸⁾, utile unicamente a definire le modalità di esecuzione di quest'ultima, e finalizzare, pertanto, l'educazione in prigione soltanto al reinserimento sociale per tutelare e aumentare la protezione della società. Va però anche osservato che queste affermazioni sulla Riforma dell'ordinamento penitenziario italiano, nel loro intento di ribadire che la funzione principale della pena resta quella retributiva nonostante l'educazione sia un elemento rilevante⁽³⁹⁾, hanno avuto, se non altro, il pregio di ribadire che non si può parlare, in maniera esplicita, di una "funzione rieducativa" della pena.

Questo, in qualche modo, fornisce il sostegno ad un nuovo modo di porre la questione interpretativa del principio rieducativo del trattamento penitenziario. Certamente non significa più discutere sulla possibilità o meno che il carcere e le altre pene abbiano una qualche valenza educativa. In un'ottica pedagogica, piuttosto, la questione va posta in termini che sottolineino la portata umanizzante che l'educazione può dispiegare anche nelle situazioni di esecuzione delle pene, e in particolare nella situazione detentiva. In questo modo è possibile almeno evitare il grosso equivoco di ritenere che il concetto di educazione penitenziaria possa essere tradotto nel senso terapeutico di "penitenziario rieducativo", mentre invece può essere riferito soltanto alla possibilità del penitenziario di avvalersi dell'educazione per rendere il suo "agire" più umano.

La preoccupazione di rispettare la centralità e dignità dell'essere umano, condivisa sul versante pedagogico e su quello penitenziario, allorquando si tratta di umanizzare il trattamento dei detenuti, contribuisce a presentare un quadro che è evidentemente del tutto diverso rispetto al passato. Il rapporto tra pena ed educazione è intimamente e profondamente cambiato a dispetto di qualsiasi strascico esteriore appartenente a terminologie, metodologie e con-

(38) FASSONE, 1980: 91.

(39) LUPONE, 1984: 37. Per un'analisi più completa della teorie sulla funzione della pena cfr. CALDERANO, 1976: 485 ss..

cetti ormai datati. L'educazione è innanzitutto un diritto del soggetto da intendersi non soltanto come diritto all'istruzione o alla formazione professionale ma anche allo sviluppo integrale della sua personalità⁽⁴⁰⁾. E in quanto a questo, leggendo il già citato annesso alla Raccomandazione C.M.C.E. n. 12 del 1989, intitolato *Education in prison*, si scopre che è stato già ufficialmente confermato che l'educazione in prigione deve mirare a sviluppare la persona integralmente (conformemente a quanto dichiarato fin dal 1948 nell'articolo 26 della Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo). Nel documento, il concetto di formazione integrale si esplicita riconoscendo all'educazione in senso lato pari dignità del lavoro all'interno del trattamento penitenziario⁽⁴¹⁾, e affermando che le attività creative e culturali dovrebbero giocare un ruolo significativo in prigione perché hanno la peculiare capacità di facilitare l'evoluzione e l'espressione della personalità⁽⁴²⁾.

L'educazione integrale, in prigione, si può quindi definire come il diritto propedeutico all'esercizio di molti altri diritti, connessi non soltanto con la dimensione del *sapere* ma anche con quella dell'*essere*. Educare, in questo senso, non può più essere considerata una modalità più umana, rispetto a quelle utilizzate in passato, per modificare il comportamento del detenuto (in Italia, in proposito, il nuovo regolamento di esecuzione della legge 354, approvato nel 2000, ha eliminato dal primo articolo l'espressione "modifica del comportamento"). Piuttosto è uno strumento di cui il trattamento penitenziario deve avvalersi per rispettare i diritti del soggetto ad accedere a tutta la molteplicità di attività che contribuiscono a garantire sempre uno stile di vita profondamente umano. A tale scopo la normativa

(40) Cfr. SICILIANO et al., 1985: 97.

(41) Senza volere entrare nel merito delle diverse impostazioni, in questa sede, si noti che il valore paritetico dell'educazione e del lavoro, in altri paesi europei come la Finlandia, è stato tradotto anche nella partecipazione obbligatoria e retribuita alle attività educative MINISTRY OF JUSTICE, FINLAND, 1998 e 1999. Anche in Danimarca le attività educative sono retribuite - v. sito Internet ufficiale del Danish Prison and Probation Service: www.kriminalforsorgen.dk. In Italia, invece, l'Ordinamento penitenziario prevede una forma di rimborso solo per quanti si applichino nelle ore destinate al lavoro, ad attività di formazione professionale.

(42) Si veda anche SPANCHER, 1997: 27.

penitenziaria italiana prevede che venga predisposto un ampio ventaglio di opportunità rieducative attraverso attività culturali, ricreative, lavorative, sportive⁽⁴³⁾ all'interno di quella che viene definita "area pedagogica del trattamento" (in linea con quanto ribadito nel 1988 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel *Body of Principles for the protection of all persons under any form of detention or imprisonment*, e nel 1989 dal C.M.C.E. nella Raccomandazione n. 12, *Education in prison*). In altre parole, l'educazione anche all'interno del "luogo" penitenziario, deve farsi mezzo dell'autopromozione del soggetto attraverso l'esercizio dell'autoconoscenza e del diritto di modificare il proprio progetto di vita⁽⁴⁴⁾. I concetti così richiamati si riferiscono alla conquista di una cultura soggettiva e personale ancorata a quel concetto di "humanitas" latina, grazie alla quale la tradizione romana arrivò ad una equilibrata considerazione del rapporto tra l'uomo e il suo mondo⁽⁴⁵⁾. Per di più, la definizione di "area pedagogica" suggerisce, in qualche modo, che il concetto di "rieducazione" non deve essere interpretato secondo paradigmi socio-psico-terapeutici. Sebbene gli esperti dell'area provengano dai numerosi settori delle scienze umane, compresa la psicologia e la sociologia, il loro contributo in tema di trattamento rieducativo dei detenuti deve essere ricondotto nell'alveo delle scienze dell'educazione, che esprimono il lato operativo della riflessione pedagogica⁽⁴⁶⁾.

(43) Cfr. DPR 230/2000, Artt. 1, 41, 42, 43, 44, 51, 59, e L. 354/75 artt. 27, 12, 15, 19, 20, 21.

(44) Già negli anni settanta del secolo appena concluso, Ugo PASTENA affermava che il soggetto è "il vero artista, il faber, l'homo cogitans che deve lavorare per la propria formazione" PASTENA, 1976: 772. E la psicologia umanista di Maslow aveva sottolineato, inoltre, che non solo l'uomo è artefice del suo sviluppo personale ma che il vero problema di questo sviluppo è quello dell'autorealizzazione MASLOW, 1973: 247-280.

(45) Cfr. WOJNAR, 1990: 5.

(46) L'équipe pedagogica è composta dal personale responsabile del trattamento: direttore, educatore (eventualmente con funzioni di coordinamento), assistente sociale, altri operatori e personale di supporto, e può essere integrata da esperti di psicologia, servizio sociale, pedagogia, psichiatria e criminologia clinica secondo l'art. 80 della L. 354/75 MINISTERO DI GRAZIA E GIUSTIZIA 1988 e BERNASCONI, 1997-a: 116.

4. – *Umanizzare il trattamento penitenziario attraverso l'educazione: l'importanza dell'arte*

Nella Dichiarazione rilasciata nella Conferenza di Amburgo del 1997, l'UNESCO ha definito l'educazione degli adulti più che un diritto: la chiave del XXI secolo. E all'interno del tema n. 8 della Conferenza "*Adult learning for all: the rights and aspirations of different groups*", è stato trattato in maniera specifica il punto sul "*Recognizing the right to learn of all prison inmates*", cioè il riconoscimento del diritto di apprendere per tutti i reclusi⁽⁴⁷⁾. La tutela e il rispetto di questo diritto valicano i confini del territorio prettamente pedagogico e si impongono oggi come cardini del trattamento penitenziario in una prospettiva di predisposizione delle condizioni che rendono possibile una qualità di vita degnamente umana. Proprio il miglioramento della qualità della vita nelle prigioni è considerato dall'UNESCO uno dei tre obiettivi fondamentali che l'educazione deve perseguire nel contesto penitenziario⁽⁴⁸⁾.

Con queste considerazioni, è evidente che l'Ordinamento italiano⁽⁴⁹⁾, traducendo l'articolo 27 della Costituzione nel senso di destinazione dell'educazione in prigione soltanto a quanti già giudicati colpevoli, entra fatalmente in contrasto con il suddetto diritto di tutti all'educazione. E, quindi, con il diritto di tutti, imputati compresi, ad una qualità di vita umana durante la permanenza in stato di detenzione. Tuttavia, all'articolo 15 della legge 354, lo stesso Ordinamento esce da questa convenzionale e obsoleta riduzione della rieducazione penitenziaria a prassi assistenzialistica e normalizzatrice, ammettendo anche gli imputati a partecipare alle attività del trattamento rieducativo ("attività educative, culturali e ricreative"). L'educazione in questo modo riceve un rico-

(47) UNESCO, 1997: 36; analogamente, la Raccomandazione n° R(89) 12 - *Education in prison* - recita al punto 1: "All prisoners shall have access to education, (...)".

(48) Cfr. UNESCO, 1995: 13.

(49) Art. 1, legge 354 / 75.

noscimento di valore che oltrepassa qualsiasi funzione strumentale assegnatagli nel contesto penitenziario e risiede nella capacità di umanizzazione ⁽⁵⁰⁾.

Il significato che le viene attribuito si pone nella dimensione del sostegno o dello sviluppo della cultura intesa come dimensione personale e globale, in linea con il concetto di *enkyklios paidèia*. Questa espressione greca, infatti, condensa il concetto democratico di un'educazione tesa alla formazione di un essere umano completo. Si iscrive all'interno di un concetto di "cultura generale" non finalizzata all'utilità né sottomessa a scopi economici bensì atta a formare l'uomo capace d'ogni genere di impresa ⁽⁵¹⁾. Si tratta in questo senso della "vera cultura" ⁽⁵²⁾, che attraverso il "beato ozio" ⁽⁵³⁾ aiuta la libera crescita "dell'umanità dell'uomo" ⁽⁵⁴⁾. Al di là di qualsiasi valore di tipo pratico, che è sempre limitato e parziale, l'educazione come *paidèia*, quindi, è tutta proiettata ad una considerazione non frammentata della realtà, uomo compreso. È improntata a fattori individuali e orientata all'indipendenza da qualsiasi tipo di condizionamento esterno al soggetto ⁽⁵⁵⁾.

(50) Per il concetto di educazione come umanizzazione in quanto recupero della dispersione interiore si veda LUCIANI, 1991: 210.

(51) FLORES D'ARCAIS, 1992: 278.

(52) Per la definizione qui resa di "vera cultura" si veda PICCOLI, 1997: 273-274.

(53) La celebre espressione richiama il filosofo Friedrich SCHILLER (1759-1805).

(54) Cfr. NEGRI, 1991: 53.

(55) CATALFAMO, 1989: 10-11. Su questa stessa linea, lo studioso statunitense Malcolm KNOWLES, esperto di educazione degli adulti, sostiene che è basilare, in un atteggiamento educativo democratico, avere la "preoccupazione per lo sviluppo delle persone, una profonda convinzione del valore di ogni individuo, e la fiducia che le persone prenderanno le decisioni giuste per loro, se si danno loro le informazioni e il sostegno necessari." Inoltre, tra la crescita delle persone e la realizzazione di finalità pratiche, qualora questi due valori siano in conflitto, Knowles invita ad attribuire la precedenza alle persone. In un'organizzazione veramente democratica, l'accento si posa sulla liberazione del potenziale umano e non sul controllo del comportamento. Infatti, il democratico spirito di fiducia reciproca, l'apertura nella comunicazione, l'atteggiamento generale di disponibilità e cooperazione, e la propensione ad accettare le responsabilità si collocano in netta antitesi con qualsiasi forma di paternalismo, irregimentazione, restrizione dell'informazione, sospetto, e forzata dipendenza dall'autorità KNOWLES, 1994: 26-28, 77-120.

Anche l'educazione penitenziaria può essere considerata educazione in senso pieno quando è essa stessa portatrice della cultura generale, e quindi è Bildung⁽⁵⁶⁾. Il termine tedesco sta ad indicare, infatti, la formazione integrale opposta non soltanto al riduzionismo della socializzazione, ma anche a quello dell'intellettualismo, della trasmissione e della specializzazione. Cosicché la sola educazione che può farsi garante dell'umanizzazione del trattamento penitenziario, assicurando una qualità di vita umana anche in prigione, altro non è che l'educazione estetica, in quanto si rivolge e coinvolge la globalità dell'essere umano⁽⁵⁷⁾. Con il concetto di educazione estetica, infatti, il diritto di apprendere non si riduce alla sfera del "sapere" comunemente inteso come dimensione intellettuale ma abbraccia tutte le dimensioni dell'esistenza umana⁽⁵⁸⁾. In altre parole, l'educazione estetica, rispondente all'idea di formazione integrale, è riconducibile al concetto espresso nel 1997 durante una conferenza internazionale della EPEA (European Prison Education Association), quando è stato affermato che "L'educazione in prigione dovrebbe realizzarsi come parte di un programma integrale centrato sul singolo soggetto, secondo un piano individuale", attraverso attività che stimolino sia l'emisfero sinistro del cervello (concettualizzazione, razionalizzazione, analisi, verbalizzazione) sia quello destro (apprendimento globale, olistico, visivo, creativo)"⁽⁵⁹⁾.

Possiamo, allora, affermare che il ruolo legittimo dell'educazione nel contesto penitenziario risiede nel valore

(56) Il significato del termine tedesco Bildung può essere letteralmente tradotto con quello italiano di "cultura". Sul tema si veda HESSEN, 1950.

(57) Si veda PERETTI, 1961.

(58) Si veda in proposito anche l'interessante critica di C.A. Baxter al concetto di "ragione" intesa come un'attività esclusiva e speciale della mente correlata con la nozione di mondo nel senso di dettaglio razionale, distaccato dall'esperienza qualitativa; il punto di vista dell'autore è presentato in COSMAN, 1995: 73 ss..

(59) SUVAAL, 1997: 20-27 e, già nel 1989, la Raccomandazione n° 12 - *Sur l'éducation en prison* - prevedeva che l'educazione in prigione dovesse "englober l'instruction de base, la formation professionnelle, les activités créatrices et culturelles, l'éducation physique et les sports, l'éducation sociale et la possibilité de fréquenter une bibliothèque" MINISTÈRE DE LA JUSTICE, FRANCE, 1999: 39.

umanizzante che essa possiede e che discende dalla capacità di farsi attivatrice dell'essere umano nella sua vitalità integrale (fisico, intellettuale, emozionale e spirituale)⁽⁶⁰⁾. In questo senso, parlare di educazione rende necessario e coerente il riferimento non solo all'educazione estetica in generale, ma anche alle attività artistiche in particolare. Il momento artistico, infatti, sia che il soggetto sia creatore che fruitore, è un momento privilegiato di integrazione tra mente, corpo, emozioni e sentimenti⁽⁶¹⁾. Pertanto, l'importanza delle attività artistiche all'interno del trattamento penitenziario non si lega soltanto all'intento di combattere in qualche modo "l'ozio forzato" al quale la maggior parte dei detenuti è spesso costretta⁽⁶²⁾, che è certo un'urgenza indiscutibile ma che, come unico movente, le svilirebbe ad una sorta di riempitivo del tempo. Piuttosto, si collega alla necessità di non perdere di vista il mondo di qualità e valore oggettivo quale campo d'origine del contenuto vitale e anche del giudizio di decisione di tutte le operazioni che l'essere umano intraprende.

Proprio le scelte operative costituiscono il risultato tangibile, per così dire, del processo educativo. In maniera altrettanto ovvia, infatti, possiamo dire che qualsiasi tipo di apprendimento che genera un cambiamento nel soggetto influisce in maniera diretta sulla sua mente e sulle sue azioni. Questa capacità *metabletica* fa sì che anche in carcere l'educazione agisca da strumento per la crescita e

(60) Sull'approccio olistico cfr. ANDERSON, 1998: 21-23.

(61) WARREN, 1995: 12.

(62) GOZZINI, 1988: 23. Secondo Gozzini si trattava del 75% dei detenuti, e questo dato sale ad oltre il 76% secondo quanto si può desumere dalle statistiche ISTAT relative all'anno 1998, e con l'incremento della popolazione carceraria di questi ultimi anni, tale percentuale non può che essere aumentata - il problema dell'ozio carcerario è stato ricordato anche in vari interventi al VII Convegno di Ecologia Umana organizzato da Lega Ambiente sul tema "*Figli di un ambiente minore*", tenutosi a Roma nella giornata del 21 ottobre 2000, cui è intervenuto il direttore generale del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, Gian Carlo Caselli, e i direttori della casa di reclusione di Padova e di Rebibbia Nuovo Complesso, sezione maschile, di Roma. Si veda anche in proposito, sulla situazione italiana e internazionale, il rapporto dell'OBSERVATOIRE INTERNATIONAL DES PRISON, 1996: 90.

quindi per la metamorfosi continua del soggetto⁽⁶³⁾. Ciò significa riconoscere al condannato la capacità e anzi il diritto di “progettare di riprogettare” la propria vita⁽⁶⁴⁾. Nondimeno, la pianificazione di un nuovo modo di vivere non può scaturire da niente di remoto, astratto o comunque proveniente dall'esterno. Così come soltanto il dato proveniente dalla personale esperienza sensibile può costituire la piena misura dell'educazione. E l'arte gioca il suo ruolo educativo proprio sfruttando la dimensione corporea per rendere possibile una trasformazione integrale del soggetto⁽⁶⁵⁾.

In altre parole le attività artistiche diventano educative quando consentono di apprendere dalle proprie emozioni estetiche, individuandole e valutandole, e di comprendere in profondità la natura del proprio vissuto artistico e riconoscere le dinamiche fondamentali della propria dimensione. Il tipo di apprendimento, o meglio di autoapprendimento che ne consegue non è radicato alla capacità dell'essere umano di produrre in sé dei cambiamenti esclusivamente attraverso l'uso dell'intelletto, ma anche attraverso l'uso dei sensi e delle emozioni.

A riguardo, uno studio dell'UNESCO ha rilevato che la maggior parte dei detenuti sceglie di frequentare le attività educative per rispondere ad esigenze legate a questa

(63) J.H. Van Den Berg nel 1967 definisce come *Metabletica* la scienza del cambiamento (sia esso individuale, di gruppo o collettivo). Dal greco *metaballein* = cambiare, trasformare, variare; *metabolé* = cambiamento, spostamento. Secondo Duccio Demetrio la disciplina metabletica per eccellenza è proprio la Pedagogia. Essa infatti ha per oggetto l'educazione e tale oggetto evoca processi voluti o naturali di cambiamento DEMETRIO, 1991: 187-190.

(64) GIOIA, 1998: 79-83. Progettare è inteso nel senso di trascendere l'esistere dell'uomo (ex-sistere), cioè andare oltre, in una possibilità continua di trascendimento delle realizzazioni particolari della propria vita (HEIDEGGER 1969). Sul tema della dimensione progettuale come necessità fondamentale di ogni adulto cfr. DEMETRIO, 1997: 9-14, e 1998: 7-10.

(65) Questi concetti sono stati sottolineati con forza durante il forum *Arteinformazione*, tenutosi a Roma nei giorni 11 e 12 maggio 2000, nel documento presentato da Livia BRANCHESI (CEDE, Centro Europeo Dell'Educazione) e Ilario LUPERINI. Il documento insiste sull'importanza dell'arte per lo sviluppo integrale di ogni individuo e promuove una discussione circa la necessità di evidenziare il ruolo insostituibile dell'arte anche nell'educazione degli adulti.

sfera, definibile sfera dell'*essere*, piuttosto che a quella del *sapere* convenzionale ⁽⁶⁶⁾. L'educazione tradizionale, per così dire, sembra non riscuotere, nei fatti, un grande successo nel contesto penitenziario, anche se la percentuale di detenuti analfabeti in Nord America, Europa e Australia oscilla tra il 25 e il 40 per cento. In Italia, su un totale di oltre 50.000 detenuti (di cui circa 40.000 in custodia cautelare) soltanto 3.101 (circa il 6%) nel 1998 si sono iscritti ai 254 corsi attivati, e solo 2.044 (circa il 4%) sono stati promossi ⁽⁶⁷⁾. Anche in paesi con una popolazione detenuta numericamente inferiore all'Italia la situazione non è più felice, ad esempio in Portogallo. Su una popolazione detenuta di 14.361 persone (al mese di dicembre 1997) solo il 20.8% circa, pari a 2.984 detenuti, si è iscritta ai corsi 97/98, e meno della metà sono stati promossi. Proprio il Portogallo ha scelto in proposito di disporre una soluzione diversa e, nel 1999, il Ministero dell'Educazione portoghese, responsabile della formazione dei detenuti, con il Despacho Conjunto n° 451, ha presentato un nuovo progetto che, accanto alle componenti formative classiche dell'educazione di base o professionale, prevede anche la Formazione personale e sociale, l'Educazione visiva, l'Educazione fisica e riserva un posto tutto particolare alla musica attraverso l'Educazione musicale ⁽⁶⁸⁾.

Il rispetto della dignità umana in prigione, conformemente ad un'educazione di tipo integrale che possa anche definirsi educazione estetica (dal verbo greco *aisthanomai*, che significa "rapportarsi a qualcosa attra-

(66) Cfr. COSMAN, 1995: 73 ss..

(67) ISTAT, 2000: 489-497; fino a settembre 2000 il totale dei detenuti presenti in Italia è salito a 53.728, cfr. sito Internet ufficiale del Ministero Giustizia, Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, Servizio per l'informatica e la statistica, Area monitoraggio e statistiche (v. www.giustizia.it/guidagiustizia/sotto4.htm).

(68) Da un rapporto sulle attività educative nelle prigioni portoghesi, preparato per le indagini svolte per la tesi di dottorato "Per una dimensione pedagogica del trattamento educativo dei detenuti adulti: analisi, prospettive, il ruolo dell'educazione estetica", da cui è tratto il presente articolo. Il rapporto è stato inviato in data 8 luglio 1999 dal servizio rieducativo del Ministero della Giustizia portoghese, a Lisbona, e trasmesso via fax tramite la Rappresentanza Permanente del Portogallo presso l'Unione Europea a Bruxelles in data 20 luglio 1999.

verso i sensi"; e dal termine *aistesis*, cioè "sensazione")⁽⁶⁹⁾, deve, infatti, essere tradotta nei confronti dei detenuti anche come riconoscimento dell'importanza della dimensione corporea.

Si noti, per inciso, che in quest'ottica, per assicurare un trattamento penitenziario veramente umano non basta soltanto aver bandito le torture e qualsiasi altra forma di punizione corporale. È necessario, piuttosto, che i detenuti possano sentirsi vitali ed attivi anche attraverso il corpo. In questa prospettiva, è significativo notare che nonostante la condizione dell'inattività forzata possa apparire più tollerabile, se paragonata alla crudeltà dei lavori forzati del passato, il Comitato del Consiglio d'Europa per la Prevenzione della Tortura ha ufficialmente riconosciuto che la carenza di attività è equivalente, al pari del sovraffollamento e della scarsa igiene, ad un trattamento inumano e degradante⁽⁷⁰⁾.

Quanto all'importanza del corpo, proprio alcuni studi di psicofisiologia (scienza che si occupa dei processi psichici legati al soma) supportano quanto detto finora in relazione alla prerogativa delle attività artistiche di poter essere validissimo strumento educativo, anche e soprattutto in carcere⁽⁷¹⁾. L'educazione artistica, infatti può svolgere il preziosissimo ruolo di risvegliare l'essere umano da un certo torpore che gli sottrae vitalità⁽⁷²⁾. Restituire la capacità infantile di meravigliarsi e di uscire dall'ordine

(69) Cfr. DALLARI - FRANCUCCI, 1998: 9-10.

(70) Cfr. CPT 1996, p. 3. Per una rassegna del lavoro svolto dagli ispettori del CPT si veda CASSESE 1994, pp. 33-75 e in particolare il paragrafo "Cos'è umano, disumano e degradante". La *Convenzione contro la tortura ed altre pene o trattamenti crudeli, disumani o degradanti*, firmata a New York il 19 dicembre 1984 è stata ratificata in Italia il 3 novembre del 1988 con la legge n. 498. - La *Convenzione europea per la prevenzione della tortura e delle pene o trattamenti inumani e degradanti*, adottata a Strasburgo il 26 novembre 1987 è stata ratificata in Italia il 2 gennaio 1989 con la legge n. 7 - Per i testi: VIGNA 1996, pp. 668-673, 675-677.

(71) Intendiamo riferirci agli studi di psicofisiologia di Vezio Ruggieri, professore di Psicofisiologia Clinica presso l'Università di Roma "La Sapienza"; sulla base di un approfondito lavoro di ricerca clinica e sperimentale, ha elaborato un Meta-modello Psicofisiologico Integrato originale centrato sul rapporto mente corpo.

(72) Cfr. PEAKER, 1998: 90.

consensuale e intellettuale delle cose, dalla presunzione del sapere che negli adulti addormenta e anestetizza i sensi ⁽⁷³⁾.

Infatti l'arte è un momento di incontro con una creazione originale. E come qualsiasi approccio al nuovo e al diverso, implica processi ermeneutici, che sono funzione sia dell'emittente (codificazione del messaggio) che del ricevente (decodificazione). Tuttavia, seppure il momento dell'interpretazione (si noti che "interpretare" deriva dalla voce verbale greca *scholiazō*, con la stessa radice etimologica di *scholé*) è legato soprattutto alle forme del comprendere, queste forme non appartengono soltanto alla sfera dell'intelletto. L'attenzione, ad esempio, secondo la psicofisiologia, è un'attività complessa che agisce sia attraverso una componente cognitiva (per la decodifica dell'intelletto) sia attraverso elementi prettamente corporei che producono una reale tensione muscolare. Il solo approccio cognitivo, eludendo la decodifica dei sensi (imitazione delle caratteristiche dell'oggetto attraverso un'attività talora anche lievissima di certa muscolatura) non potrebbe condurre ad un'emozione estetica ⁽⁷⁴⁾. Seguendo questa teoria, il percorso dell'emozione estetica parte, dunque, con il contatto con l'oggetto e, attraverso la percezione, giunge alla decodifica sensoriale. In questo modo nasce il fenomeno del sentimento, che può essere elaborato cognitivamente (denotazione) o a livello emozionale (connotazione). Quindi, se il processo estetico della conoscenza è sempre multidimensionale (sia psicologico sia fisiologico) è necessario che il soggetto partecipi integralmente e, soprattutto, che sia anche consapevole che la piattaforma sensoriale varia secondo le diverse disposizioni (l'umore, ad esempio, influisce sulla contrazione o rilassatezza dei muscoli, ecc.). Infatti, l'atteggiamento psicofisico può modificare la ricezione sensoriale, cioè inibire o meno il contatto con l'oggetto con conseguente vissuto o inibizione dei sentimenti e delle emozioni con-

(73) Cfr. BORSI, 1998: 264-273; anche DUVIGNAUD, 1969: 132 e SFORZA, 1986: 198.

(74) Cfr. RUGGIERI, 1997: 82 ss..

nesse⁽⁷⁵⁾. Cosicché, in generale, la possibilità di conoscere ed esperire il mondo è modulata dalla capacità di contatto con il mondo stesso attraverso il proprio corpo. Il contatto sarebbe infatti il modo abituale di ciascun individuo di rapportarsi con il mondo esterno secondo uno stile personale. Questo stile è il riflesso sia di schemi mentali (pregiudizi, paure, ecc.) sia di specifici *pattern* motori (es. atteggiamenti posturali abituali), cosicché per non precludersi alcuno stimolo esterno, secondo la teoria di Ruggieri, è necessario evitare attivamente queste barriere e innalzare la soglia della sensibilità. Gran parte dello sforzo educativo in ambito estetico ed artistico dovrebbe, infatti, essere teso ad eliminare le aspettative sbagliate, nel senso di spazi mentali che imprigionano le stesse capacità percettive, ma anche a rendere il corpo accogliente per favorire la sensibilità. In un processo circolare, la scoperta di nuovi orizzonti del sentire è anche il canale verso nuove modalità di pensiero. In questo modo, l'educazione estetica e quella artistica diventano cammino di apertura al cambiamento, all'incontro con il diverso (oggetto o persona) e alla comunicazione, lotta ai pregiudizi e alle visioni unilaterali, attivazione creativa del pensiero e della sensibilità su piste inusuali che escludono l'utilizzo di vecchi schemi⁽⁷⁶⁾. Pertanto, diventano principalmente apertura dei canali sensoriali e liberazione dei sentimenti e delle emozioni.

In conclusione, il percorso di stimolazione di questi processi, che è essenzialmente un percorso di educazione artistica può essere compiuto in maniera anche autonoma, e soprattutto permanente accompagnando in modo gratificante l'essere umano per tutta la sua vita. Di fatto, in prigione, ciò significa intraprendere un'esperienza educativa liberante che può essere proseguita oltre l'esperienza stessa della detenzione, rispondendo anche, in questo modo, alla sollecitazione di un altro dei punti (il n. 16) del già menzionato documento europeo *Education in prison*.

(75) IBIDEM: 49-51.

(76) SALA, 1997: 191-193. Inoltre si veda MAYOR, 1998: 40-41, sulla necessità di porre la massima attenzione allo sviluppo della creatività nell'educazione degli adulti.

Nella situazione di privazione e di precarietà in cui tutti i detenuti sono costretti a vivere, l'arte ha un ruolo importante in virtù della sua costante e circolare azione di appagamento e accensione di bisogni personali, di sollecitazione e stimolo della vitalità personale. In una parola, l'arte è certamente uno dei canali privilegiati di un'educazione che possa definirsi "umanizzante" e, per questo, appropriata al contesto penitenziario.

BIBLIOGRAFIA

Citazioni e riferimenti

- ANDERSON K. (1998), *Building the circle*, in *Adults learning*, September, vol. 10, n. 1, pp. 21-23;
- BECCARIA C. (1994), *Dei Delitti e delle pene* (1764); Rizzoli, Milano;
- BERNASCONI A. (1997), *Individualizzazione del trattamento in "Ordinamento penitenziario: commento articolo per articolo"* a cura di Grevi Vittorio, Glaucio Giostra, Franco della Casa, Cedam, Padova, pp. 112-120;
- BERNASCONI A. (1997), *Elementi del trattamento in "Ordinamento penitenziario: commento articolo per articolo"* a cura di Grevi Vittorio, Glaucio Giostra, Franco della Casa, Cedam, Padova, pp. 144-145;
- BERTIN G. M. (1961), *La pedagogia umanistica europea nei secoli XV e XVI*, Marzorati, Milano;
- BORSI F. (1998), *Bernini e la meraviglia*; in "Nuova Antologia", luglio-sett., fasc. 2207, pp. 264-273;
- CALDERANO (1976), *La funzione della pena*, in "Annali dell'Istituto di diritto pubblico", Padova;
- CAMBI F. (1995), *Storia della pedagogia*; Laterza, Bari;
- CASSESE A. (1992), *Il comitato del Consiglio d'Europa per la prevenzione della tortura e dei trattamenti o delle pene disumani o degradanti (CpT)*, in "Rivista Internazionale dei Diritti dell'Uomo", Vol. 1, Pubblicazioni dell'Università Cattolica, Milano;
- CASSESE A. (1994), *Umano Disumano: Commissariati e prigionieri nell'Europa di oggi*; Laterza, Roma;
- CATALFAMO G. (1989), *Educazione della persona e socializzazione*; Sfameni, Messina;
- COCO N. *I servizi criminologici e psicologici penitenziari*, pp. 396-437;

- COMITATO PER LA PREVENZIONE DELLA TORTURA (a cura di) (1996), *Rapporto al governo italiano relativo alla visita effettuata dal CPT in Italia dal 22 ottobre al 6 novembre 1995*, Consiglio d'Europa, Strasburgo;
- COSMAN B., *Education in prison*, pp. 68-76;
- DAGA L. (1985), *Ospedali psichiatrici giudiziari, sistema penale e sistema penitenziario*, in "Rassegna penitenziaria e Criminologica";
- DAGA L. (1994), *Sistemi penitenziari*, (tratto da : Enciclopedia del Diritto, Vol. XLII, pp. 752- ss) in "Immagini dal Carcere", a cura di Di Lazzaro Alberto e Pavarini Massimo; Ministero di Grazia e Giustizia, Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, pp. 329-379;
- DALLARI M. - FRANCUCCI C. (1998), *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze;
- DEMETRIO D. (1998), *L'insopportabile bisogno di esserci ancora*, "Adultità", *Progetti di vita*, n. 7 aprile, pp. 7-10;
- DEMETRIO D. (1997), *Passaggi segreti e transizioni evidenti*, in "Adultità", *Transizioni*, n. 5 marzo, pp. 9-14;
- DI GENNARO G. - BREDI R. - BONOMO M. (1997), *Ordinamento penitenziario e misure alternative alla detenzione*; Giuffrè, Milano;
- DI MAMBRO R. - NEWMAN G. (1989), *Il trattamento penitenziario*, in "Carcere e trattamento" a cura di Franco Ferracuti, Giuffrè, Milano, pp. 87-108;
- DIVISIONE "PRISON EDUCATION AND SOCIAL ACTIVITIES" (a cura della) (1999), *Education in prisons in Finland 1998*, (pamphlet), Ministry of Justice, Finland, Helsinki, aprile;
- DUCCIO D. (1991), *Tornare a crescere*; Guerini e Associati, Milano;
- FASSONE E. (1980), *La pena detentiva in Italia dall'800 alla Riforma Penitenziaria*; Il Mulino, Bologna;
- FERRACUTI F. (a cura di) (1989), In *Carcere e trattamento*, Giuffrè, Milano;
- FERRARI L. (1952), *Osservazione sulla classificazione e sul trattamento dei condannati*; in "Rassegna di studi penitenziari", pp. 325-337;
- FLORES D'ARCAIS G. (a cura di) (1992), In *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, ed. Paoline, Torino (terza edizione);
- FLORES D'ARCAIS G., *Cultura*, pp. 274-292;
- FOUCAULT M. (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*; (trad. Alceste Tarchetti), Einaudi, Torino;
- FOUCAULT M. (1994), *Storia della follia nell'età classica*; BUR, Milano;
- GALEAZZI G. *Premi e Castighi*, pp. 1005-1009;
- GALLO E. - RUGGIERO V. (1989), *Il carcere immateriale, la detenzione come fabbrica di handicap*, Sonda, Torino;
- GIOIA C. (1998), *Progettare di riprogettare*, "Adultità", *Progetti di vita*, n. 7 aprile, pp. 79-83;

- GOZZINI M. (1988), *Carcere perché carcere come: Italia, 1975-1987*; Cultura della pace, S Domenico di Fiesole (Firenze);
- HESSEN S. J. (1950), *Difesa della pedagogia*, (trad. Hanna Mirecka e Luigi Volpicelli), Avio, Roma;
- HEIDEGGER M. (1969), *Essere e tempo* (1929); Utet, Torino;
- Information for prisoners*, pubblicato da The Department of Prison Administration, Ministry of Justice, Finland, Helsinki 1998;
- ISTAT (2000), *Statistiche giudiziarie penali, anno 1998*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma;
- KNOWLES M. (1994), *Quando l'adulto impara: pedagogia e andragogia*; Franco Angeli, Milano;
- LOVATO A. (1994), *Il carcere nel diritto penale romano: dai Severi a Giustiniano*; Cacucci, Bari;
- LUCIANI M. T. (1991), *Un'esperienza di educazione all'ascolto musicale, all'Università La Sapienza di Roma*, in "L'educazione estetica oggi", a cura di Giulio Sforza, Bulzoni, Roma, pp. 203-216;
- LUPONE F. (1984), *Il trattamento penitenziario e la sua attuazione processuale*; E. Jovene, Napoli;
- MASLOW A. (1973), *Motivazione e personalità*, Armando, Roma;
- MAYOR F. (1998), *Per una dinamica allargata all'educazione*, in "Il Corriere dell'U.N.E.S.C.O.", *Prigioni, un'istituzione in crisi*, n. 10, ottobre, pp. 40-41;
- MINISTERO DI GRAZIA E GIUSTIZIA (1988), *Aggiornamento interprofessionale: atti del IV e V stage*, a cura della Scuola di formazione del personale civile penitenziario per adulti, Cangemi, Roma;
- MORGHEN R. (1951), *Medioero cristiano*, Laterza, Bari;
- NARDI B. (a cura di), *Il pensiero pedagogico del Medioero*; Giuntine-Sansoni, Firenze 1965;
- NEGRI A. (1991), *Educazione ed integrazione estetica*, in "L'educazione estetica oggi", Atti del colloquio internazionale, Vivaro Romano, Arsoli, Roviano 24-29 Maggio 1989, a cura di Giulio Sforza; Bulzoni, Roma, pp. 36-53;
- OBSERVATOIRE INTERNATIONAL DES PRISONS (1997), *"International prison watch: conditions for people in prison - Report 1996"*, printed in St Just la Pendue (France);
- PALMER T., *Il trattamento e il ruolo della classificazione* pp. 137-164;
- PARENTE A. (1997), *Il tribunale della visita*, in "Rassegna penitenziaria e criminologica", n. 1-2, gen-ago, pp. 111-138;
- PASTENA U. (1976), *Istruzione e attività scolastiche parascolastiche e di tempo libero negli istituti di prevenzione e di pena*; in "Rassegna di studi penitenziari", novembre-dicembre, pp 769-785;

- PERETTI M. (1961), *La formazione estetica in funzione dell'educazione integrale*, La Scuola, Brescia;
- PEAKER A. (1990), *Arts in Prisons: Towards A Sense of Achievement*; HMSO, United Kingdom;
- PICCOLI G. (1997), *Prevenzione e cultura nei servizi sociosanitari*, in "Eventi formativi: attività culturali degli adulti" a cura di Ermenegildo Guidolin, Upsel Domenghini, Padova, pp. 255-284;
- POPPER K. (1989), *Alla ricerca di un mondo migliore*; CDE, su licenza della Armando Armando, Milano;
- REYNAUD M. A. (1988), "*Les Droits de l'homme dans les prisons*", Strasbourg, 1986 e *Droits de l'homme*, in *Recueil d'instruments internationaux*, ONU, New York;
- RUGGIERI V. (1997), *L'esperienza estetica, fondamenti psicofisiologici per un'educazione estetica*; Armando, Roma;
- SALA M. (1997), *Un laboratorio*, "Adultità", *Educare il pensiero*, n. 6 ottobre, pp. 191-199;
- SFORZA G. (1986), *Studi, variazioni, divagazioni*; Bulzoni, Roma;
- SICILIANO V. ET AL. (1985), *L'osservazione penitenziaria*, "Quaderni dell'Ufficio Studi. Ricerche e Documentazione", n. 18; Ministero Grazia e Giustizia, Roma;
- SKINNER F. B. (1973), *Oltre la libertà e la dignità*; Mondadori, Milano;
- SPANGLER G. (1997), *Attività culturali, ricreative e sportive*, in "Ordinamento penitenziario: commento articolo per articolo" a cura di Grevi Vittorio, Glauco Giostra, Franco della Casa, Cedam, Padova, pp. 241-245;
- SUVAAL R. (1998), *New challenges in prison education*, in "Protective bars?", Report on the 6th EPEA International Conference on Prison Education, 1-5 nov. Budapest, Hungary 1997, stampato: Central and East European Information and Documentation Centre, Váci Nyomda (Ungheria), pp. 20-27 (EPEA: European Prison Education Association);
- TALAMANCA M. (1982), *Diritto Romano*, in "Enciclopedia del diritto", vol. XXXII, Giuffrè, Milano, pp. 712-733;
- UFFICIO STUDI, RICERCHE E DOCUMENTAZIONE DEL MINISTERO DI GRAZIA E GIUSTIZIA (1990), *La prigionia in Italia: storia, evoluzione, prospettive: VIII Convegno delle Nazioni Unite sulla prevenzione del crimine e il trattamento dei delinquenti*, La Havana, Cuba 26/8-6/9 1990, Roma;
- UNESCO (1997), *Fifth International Conference on adult education*, Final Report e la pubblicazione del Workshop 8c "Adult learning for prisoners", Hamburg;
- UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION (1995), Hamburg and United Nations Office at Vienna: "*Basic Education in prisons*", printed by Maryland State Department of Education – Baltimora (USA);

- UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION (UIE) (1995), In *"Basic Education in prisons"*, Hamburg and United Nations Office at Vienna, printed by Maryland State Department of Education – Baltimora (USA);
- VIGNA P. L. (a cura di) (1996), *Codice Penale e Codice di Procedura Penale, Annotati e Norme Speciali*; Ed. Laurus Robuffo, Roma;
- WARREN B. (a cura di) (1995), *Arteterapia in educazione e riabilitazione*; (trad. Carmen Calovi), Erickson, Trento;
- WEST T., *Doing things differently: a holistic approach to prison education*, pp. 77-82;
- WILLIAMSON B. (1998), *Learning in extremis*, in *Adults learning*, vol. 10, n. 2, pp. 23-25;
- WOJNAR I. (1990), *Pedagogia e valori umani. 10 lezioni all'Università di Padova* (a cura di Alberto Agosti); Liviana, Padova.

Consultazione

- ASSOCIAZIONE ANTIGONE (2000), *Il carcere trasparente. Primo rapporto nazionale sulle condizioni di detenzione*, Castelveccchi, Roma;
- BALDASSARRE A. (1997), *Diritti della persona e valori costituzionali*; G. Chiappichelli, Torino;
- BRYANS S. - JONES R. (2000), *Prisons and the prisoner*, The Stationery Office;
- BYRNE E. M. (1990), *Unlocking minds: from retribution to rehabilitation: a review of prisoner education in Queensland*; University of Queensland, Rept of Education, St. Lucia (Australia);
- CACCIOPPO R. (1998), *Diritto Penitenziario*; Ed. Romane, Roma;
- CARITAS I. (1997), Fondazione E. Zancan (a cura di), *I bisogni dimenticati. Rapporto 1996 su emarginazione ed esclusione sociale*, Feltrinelli, Milano;
- DE MASI D. (2000), *Ozio creativo*, Rizzoli, Milano;
- DUGUID S. (1991), *The international context for penal education*. Paper presented at the International conference on Prison Education "How high the Walls". Bergen, Netherlands;
- FALAUTANO E. - CAPPÈ P. (1998), *Scuola dei detenuti o scuola del carcere?* in "L'offerta formativa", in "Percorsi", n. 2, dic., pp. 1-67;
- GARCIA H. V. (1981), *Educazione personalizzata: individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento*; Le Monnier, Firenze;
- GELPI E. (1999), *L'educazione degli adulti in Europa: creatività per cambiare*, in "Adulità": Transizioni, n. 5, marzo, pp. 75-77;
- HADDAD S. (1998), *Adult education. The legislative and policy environment* UNESCO- UIE, Hamburg;

- MACCHIETTI S. S. (a cura di) (1982), *Pedagogia del personalismo italiano*; Città nuova, Roma;
- MUSTACCHI C. (1999), *Ogni uomo è un artista: come animare il nostro corpo*; Meltemi, Roma;
- ONU (1988), *Droits de l'homme*, in "Recueil d'instruments internationaux", New York;
- ROGER M. - PETER F. (1996), *Prisons 2000: an international perspective on the current state and future of imprisonment*, Macmillan, Basingstoke;
- RUSSO L. (a cura di) (2000), *Ripensare l'Estetica: Un progetto nazionale di ricerca*, relazioni introduttive al seminario "Ripensare l'Estetica", Palermo 29-30 ottobre 1999; Centro Internazionale Studi di Estetica, Palermo;
- SNYDERS G. (1975), *Le pedagogie non direttive*; Editori Riuniti, Roma;
- TARI F. (1998), *Prison system and humanisation*, in "Protective bars?" Report on the 6th EPEA International Conference on Prison Education, 1-5 nov. Budapest, Hungary 1997, stampato: Central and East European Information and Documentation Centre, Váci Nyomda (Ungheria), pp. 14-19;
- TIBALDI G. (a cura di) (1998), *I significati soggettivi della salute e del benessere*, Università degli studi di Padova, Dipartimento di psicologia generale: atti della giornata dipartimentale, 23 ottobre 1997; Unipress, Padova;
- UNESCO (2000), *Il diritto all'educazione. Rapporto Mondiale sull'educazione 2000*, (trad. Edmondo Coccia); Armando, Roma.

RIASSUNTO

Parlare di educazione in ambito penitenziario non è assolutamente una novità, è però vero che l'attuale concetto di educazione è completamente diverso da quello che nel passato rese possibile concepire il tandem punizione-educazione. L'articolo, dunque, promuove un impegno per "disincagliare" il discorso educativo penitenziario da posizioni pedagogiche del tutto sorpassate e per interpretare legittimamente il concetto di educazione presente nella normativa penitenziaria internazionale, europea e italiana. Questo processo richiede, inoltre, di chiarire quegli equivoci e fraintendimenti teorici e pratici sul trattamento educativo penitenziario derivati anche dalla manipolazione di significati pedagogici da parte di altre scienze umane. Con questi presupposti è possibile ritrovare la freschezza del discorso pedagogico e risvegliare nei suoi confronti un interesse genuino nel contesto penitenziario. Il presente articolo tenta, dunque, di ricostruire nei suoi tratti essenziali il profilo di quell'educazione che è proclamata universalmente come diritto di ciascun essere umano, detenuti compresi. È un

diritto complesso, non riducibile alla formazione professionale e all'istruzione bensì, oltre ogni utilitarismo, riguardante anche il momento artistico; attiene non solo alla razionalità ma anche alla sfera sensibile-affettiva. Non a caso, proprio il coinvolgimento integrale che l'educazione è capace di promuovere nel soggetto ha fatto derivare il riconoscimento ufficiale del valore umanizzante dell'educazione, in qualsiasi situazione di vita. In quest'ottica, si argomenta come nel trattamento penitenziario degli adulti, le attività artistiche in quanto "strumento educativo" devono essere considerate non un "in più" nell'impegno dell'area pedagogica del trattamento, bensì un elemento costitutivo e indispensabile.

SUMMARY

Education is not a new concept in penitentiary environment; nevertheless nowadays it has a completely different meaning compared to the past, when it was possible to join punishment and education. Therefore, this paper promotes an effort aimed to "refloat" the penitentiary educational *speech* from aged and obsolete pedagogical positions and to properly understand the concept of education stated in the international, European and Italian penitentiary rules. This process claims to clarify about penitentiary treatment the theoretical and practical misunderstandings due to manipulation of pedagogical meanings by other human sciences as well. With these assumptions, in the penitentiary context the pedagogical speech comes out with new freshness and a real interest may be aroused about. This paper aims to draw an outline on the recognized education as a human right, therefore prisoner's right as well. Education is a complex right and beyond every utilitarianism it refers not only to vocational training or functional education but involves sensitive and emotional level as well. Seeing that the subject gets fully involved in the educational process, it has been officially recognized that education has a humanizing value. Since nowadays the humanization is the top requirement for penitentiary treatment, education has an important role in prison when is "whole education". In this perspective, about adult penitentiary treatment, the author reasons that artistic activities must be considered indispensable and constitutive element rather than only an "extra".

RÉSUMÉ

Si, d'autre part, parler d'éducation dans le milieu pénitentiaire n'est absolument pas une nouveauté, il est pourtant vrai que la conception actuelle d'éducation est complètement différente de celle que, dans un passé même très lointain, a rendu possible concevoir le tandem punition-éducation. L'article donc veut promouvoir un engagement pour "déséchouer" le discours éducatif pénitentiaire vis-à-vis de positions pédagogiques qui sont totalement dépassées et obtenir une légitime interprétation de la concep-

tion d'éducation présente dans la normative pénitentiaire international, européenne et italienne. Ce procès demande en outre d'éclaircir des équivoques et des malentendus théoriques et pratiques sur le traitement éducatif pénitentiaire dérivés aussi par la manipulation des significats pédagogiques de la part d'autres sciences humaines. Avec ces faits il est possible retrouver la fraîcheur du discours pédagogique et réveiller à ce sujet un intérêt sincère dans le contexte pénitentiaire. Le présent article essaye de reconstruire dans ses traits essentiels le profil de cette éducation qui est reconnue universellement comme un droit de chaque être humain, détenus compris. C'est un droit complexe qui ne se réduit pas à la formation professionnelle et à l'instruction, mais, au delà de tout utilitarisme, il comprend aussi la sphere sensible-affective. C'est justement l'implication intégrale du sujet qui a dérivé la reconnaissance officielle de la valeur humaine de l'éducation dans n'importe quelle situation de la vie. Sous cette optique les activités artistiques en tant que "instrument éducatif" ne doivent pas être considérées un "en plus" dans l'effort de la pédagogie du traitement pénitentiaire des adultes mais doivent représenter un élément constitutif et indispensable.