



3

Luglio 2025

The city behind bars: educational pathways and confined stories in the penitentiary institutions

La città dietro le sbarre: percorsi educativi e storie recluse negli istituti penitenziari

Annalisa De Chicchis

Università degli Studi di Bologna

annalisa.dechicchis2@unibo.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17328

ABSTRACT

Education in the penitentiary facilities plays a fundamental role in the fields of lifelong learning and inclusive education, both of which are priority purposes for a Learning City. In fact, in recent years, the UNESCO Institute for Lifelong Learning has intensified its commitment to support programs and initiatives for the education of incarcerated individuals. This proposal aims to offer an original contribution on the subject examining the city of Rome, which has a number of significant experiences in this field. Following a brief historiographical reconstruction of the right to education in Italian penal facilities, the presentation will outline a qualitative study on a non-formal education project managed by the Cultural Heritage Superintendency, in synergy with the Universal Civil Service, including direct testimonies from the young volunteers who participated in the activities.

Keywords: inclusion, empowerment, prison, non formal education, oral history.

RIASSUNTO

L'educazione in carcere costituisce un campo d'azione fondamentale negli ambiti dell'apprendimento permanente e dell'educazione inclusiva, obiettivi prioritari per una Learning City. Non è un caso che negli ultimi anni l'UNESCO Institute for Lifelong Learning abbia intensificato il suo impegno a supporto di programmi e iniziative per l'educazione delle persone detenute. Questo contributo intende offrire una riflessione originale sul tema prendendo in esame la città di Roma, la quale ha all'attivo diverse esperienze significative in questo campo. A una ricostruzione storiografica essenziale del diritto allo studio negli istituti penitenziari italiani seguirà l'illustrazione di un'indagine qualitativa su un progetto di educazione non formale gestito dalla Sovrintendenza ai Beni Culturali capitolina, in sinergia con il Servizio Civile Universale, sulla base delle testimonianze dei giovani volontari che hanno preso parte alle attività.

Parole chiave: inclusione, empowerment, carcere, educazione non formale, storia orale.

1. INTRODUZIONE

Il contributo propone una riflessione sull'educazione in carcere in relazione al progetto Learning Cities dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). L'idea alla base della ricerca è che gli istituti penitenziari possano configurarsi come terreno fertile per lo sviluppo di una comunità basata sul *lifelong learning*. Il carcere, infatti, non soltanto si presta a diventare luogo di apprendimento formale e non formale – tanto più funzionante quanto più alla segregazione si sostituisce una sinergia tra strutture penitenziarie, istituzioni culturali ed enti terzi presenti sul territorio – ma rappresenta anche un luogo di apprendimento informale per coloro che a diverso titolo lo incontrano. In ambito pedagogico, l'argomento ha dei fondamenti nella prospettiva della trasformazione dell'istituto di pena in una città educativa nella quale “tutto è orientato a favorire il miglioramento delle persone” (Federighi, 2016, p. 27). Più di recente, proprio alla luce dei principi della Learning City è stata invocata una relazione più stretta tra carcere e città per la realizzazione di un “apprendimento trasformativo permanente e di qualità” (Basilisco, 2024, p. 175).

L'intenzione è quella di ampliare l'indagine, da un lato inserendola in un più ampio contesto internazionale e istituzionale di riferimento, dall'altro proponendo la memoria storica come risorsa per rafforzare il legame tra carcere e comunità all'interno del paradigma socioeducativo della Learning City. A questa introduzione seguono tre paragrafi. Il prossimo paragrafo fornisce un quadro delle più recenti riflessioni internazionali sull'educazione in carcere, volto a mettere in luce l'attinenza del tema all'interno del dibattito sulle Learning Cities. A seguire, una ricostruzione storiografica essenziale sul diritto allo studio negli istituti penitenziari italiani, fondamentale per una comprensione più profonda dello stato attuale delle carceri. Infine, l'ultimo paragrafo illustra un caso

studio specifico indagato attraverso l'intervista semi-strutturata, mutuata dalla storia orale e dalla ricerca qualitativa.

2. PERCHÉ IL CARCERE? LA LEARNING CITY E L'EDUCAZIONE PER I DETENUTI

Riprendendo, seppur con un altro significato, il titolo italiano di uno dei testi più noti sulla detenzione (Mathiesen, 1996), ci si propone innanzitutto di dimostrare l'importanza del carcere come oggetto di studio nell'ambito delle Learning Cities, le città dell'apprendimento permanente.

Per farlo, bisogna partire da una precisazione sul significato di educazione in carcere. Il concetto si è sviluppato con la nascita della prigione moderna nel XIX secolo (Foucault, 1975) e ha subito progressive trasformazioni nel tempo e nello spazio, sino ad essere ancorato al principio di rieducazione e risocializzazione del condannato riconosciuto in molti Paesi (ECOSOC Resolution, 2002/12). In questa sede, ci si riferisce all'insieme delle attività di educazione formale e non formale accumulate dalla volontà di accompagnare le persone detenute nei loro percorsi di riabilitazione e di preparazione al reinserimento sociale.

Trattare di educazione in carcere in relazione alla Learning City, modello urbano che elegge il *lifelong learning* – o apprendimento permanente – a strategia più efficace per uno sviluppo sostenibile e inclusivo (UIL, 2013), è importante per almeno tre ordini di motivi. In primo luogo, il diritto all'istruzione nelle strutture penitenziarie è un principio riconosciuto a livello sovranazionale, come dimostrano le *Mandela Rules* emanate dall'Organizzazione delle Nazioni Unite nel 2015. In secondo luogo, le attività educative in carcere rappresentano una preziosa opportunità di riscatto per persone spesso in condizioni di fragilità culturale, realizzando così quella vocazione inclusiva che è fulcro del modello di sviluppo dell'UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL, 2021), responsabile del progetto Learning Cities. Infine, si ritiene che ricondurre una riflessione di questo tipo all'ampio spettro di un contesto transnazionale come il Global Network delle Learning Cities (GNLC) possa indurre gli studiosi, i formatori e la società tutta a dedicare più spazio a una questione ancora sottorappresentata nella letteratura scientifica, nonostante la grave emergenza sociale che la caratterizza (Associazione Antigone, 2025). Se si accetta l'idea dell'educazione come bene comune globale, che “non è tanto uno strumento per permettere alle persone di conformarsi alle richieste del contesto quanto piuttosto un processo che può offrire l'opportunità di guidare il cambiamento alla luce di alcuni valori fondamentali condivisi” (Simeone, 2019, pp. 3-4), diventa fondamentale l'esigenza di non trascurare gli ambienti in cui la condivisione di tali valori appare maggiormente a rischio.

In questa prospettiva, un contributo sull'apprendimento permanente negli istituti penitenziari non può prescindere da un'analisi dei progressi fatti in ambito transnazionale, che possa fungere da punto di riferimento, termine di confronto o semplice stimolo per un dibattito più approfondito. Nonostante l'impossibilità di fornire in questa sede una rassegna storica esaustiva, risulta utile e necessario proporre un breve *excursus* dell'impegno mostrato negli ultimi anni dai maggiori organismi istituzionali, mettendo in evidenza le proposte e i progetti più significativi in relazione all'apprendimento permanente.

Risale al 2017 la costituzione dell'European Prison Education Association (EPEA), volta a una cooperazione tra i Paesi membri del Consiglio d'Europa per il raggiungimento di alcuni obiettivi fondamentali: la promozione dell'educazione nelle carceri, lo sviluppo professionale dei formatori,

la collaborazione con specifiche organizzazioni, la ricerca scientifica sul tema (EPEA, 2017). Anche l'Unione Europea (UE) ha intensificato la sua attività sul campo dopo la Conferenza *Pathways of Inclusion*, tenuta a Budapest nel 2010. Nel biennio 2015-2017 è stato finanziato il progetto di ricerca *Pebble - Prison Blended Learning Basic Skills*, che ha avuto una specifica declinazione italiana: il volume realizzato dall'Università degli Studi di Firenze (Torlone, 2016) ha prodotto riflessioni importanti e innovative, anche sulla correlazione tra educazione in carcere ed educazione degli adulti. Un documento fondamentale per conoscere lo stato d'arte dell'impegno europeo è il volume *A historical review of the first two decades* (Smith, 2019), frutto di un approccio storico che mette in particolare evidenza il ruolo svolto dagli organismi internazionali.

Spostando lo sguardo oltre i confini dell'Europa, nel 2011 l'UNESCO istituiva la sua prima cattedra di ricerca sull'educazione in carcere, la *UNESCO Chair in Applied Research for Education in Prison*. Nel sito web dell'UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), l'educazione in carcere rappresenta uno dei sei focus dell'area d'azione *Inclusive learning*. L'Istituto esprime la volontà di lavorare “per migliorare le politiche e le pratiche educative carcerarie esistenti [...] progettate per supportare i detenuti¹”. Uno dei contributi più recenti è la pubblicazione di un elenco di sedici esperienze significative realizzate nelle strutture penitenziarie del globo: vi rientrano progetti di educazione non formale come *Storybooks Dads*, nel Regno Unito, che utilizza la registrazione di letture ad alta voce come strumento di supporto alla genitorialità per gli uomini detenuti; o *The Life-Changing Library*, in Thailandia, che permette alle persone recluse di svolgere attività sociali all'interno della biblioteca dell'istituto. Quest'ultima è spesso ritenuta un ambiente protetto della struttura, in grado di esercitare un influsso benefico e stimolante (Krolak, 2019).

L'impegno dell'UIL si è declinato anche nell'organizzazione di incontri webinar sull'educazione “dietro le sbarre”, come gli episodi sulla lettura in carcere nella serie *Unlocking the power of lifelong learning*, del 2025. Significativa la partecipazione a ricorrenze volte a promuovere e indagare la ricerca sul tema, come l'ultima *Montreal International Conference on Education in Prison* del 2024. L'Istituto ha investito le sue risorse anche in iniziative in grado di entrare direttamente nelle carceri, come il concorso di scrittura del German Prison Library Support Group del 2021, manifestazione del potenziale attribuito alla scrittura creativa per la riscoperta e l'espressione di sé (Stanistreet, 2022).

La dimostrazione più eloquente dell'attenzione dell'UIL è data dalla pubblicazione di vari contributi di ricerca sulle attività educative negli istituti di pena, notevolmente intensificata negli ultimi anni. Già nel 2019, la rivista «International Review of Education» aveva dedicato un fascicolo all'educazione nelle carceri, in cui gli autori avevano evidenziato la preoccupante scarsità di studi scientifici sul tema (Torrijo, De Maeyer, 2019). Due anni dopo, un passo significativo è stato compiuto con la pubblicazione di due revisioni della letteratura internazionale, entrambe commissionate dall'UIL: una in lingua francese (Salane, 2021) e una in lingua inglese (Behan, 2021). Quest'ultima ci interessa particolarmente perché, oltre a presentare una rassegna di studi ed esperienze principalmente di origine anglosassone, nella parte finale propone una serie di “raccomandazioni” volte a supportare e migliorare l'educazione penitenziaria. Per riprendere la domanda iniziale del nostro discorso – *perché parlare di carcere in relazione alle città dell'apprendimento?* – una lettura attenta delle *Recommendations* permette di individuare molteplici parallelismi con le *Key Features of Learning Cities*, i punti chiave per lo sviluppo di una città che apprende, presenti in uno dei documenti fondativi del progetto UNESCO (UIL, 2013).

¹ Traduzione italiana dell'autrice.

Le *Key Features* indicano tra gli obiettivi prioritari l'*empowerment* individuale, che si realizza anche attraverso la “partecipazione alla vita pubblica della propria città²” – allo stesso modo in cui, nel contesto carcerario, si auspica un’educazione in grado di stimolare “impegno civico e cittadinanza attiva³”. Altri punti in comune sono l’importanza assegnata all’alfabetizzazione e alle competenze digitali, la promozione di luoghi di apprendimento adeguati (nel caso del carcere, torna il riferimento alle biblioteche) e la centralità attribuita al riconoscimento dell’identità personale, storica e culturale. L’UIL esprime la necessità di un’ampia mobilitazione delle risorse politiche ed economiche, così come le *Recommendations* sottolineano il ruolo imprescindibile delle politiche e degli investimenti locali per realizzare un’istruzione di qualità.

Nella consapevolezza che il maggiore punto debole della cultura in carcere consiste universalmente nella tardiva – o mancata – corrispondenza tra i principi sanciti dalla teoria pedagogica o legislativa e la loro effettiva applicazione (Behan, 2021), si auspica per i prossimi anni una maggiore sinergia tra istituzioni, strutture e organizzazioni, al fine di oltrepassare le numerose barriere che ancora ostacolano l’apprendimento (Römer, 2022). Un modello urbano ispirato ai principi e agli obiettivi fondanti di una Learning City, attivo in una prospettiva globale che tenga conto delle raccomandazioni e delle iniziative internazionali, costituisce un solido punto di partenza – tanto teorico quanto pragmatico – per un impegno continuativo, collettivo e collaborativo anche nel campo dell’educazione penitenziaria.

3. L’EDUCAZIONE NEGLI ISTITUTI PENITENZIARI ITALIANI

È consuetudine aprire un’analisi dell’educazione nelle carceri italiane con la citazione dell’articolo 27 della nostra Costituzione, terzo comma: “Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato” (Cost. art. 27).

Ciò non soltanto perché la Costituzione rappresenta il nostro più importante riferimento normativo, ma perché la sua difficile attuazione ha rappresentato un nodo centrale nella storia del nostro Paese. L’articolo 27 non costituisce un’eccezione: se già nel 1949 veniva istituita una Commissione parlamentare d’inchiesta, sulla scia delle denunce e delle testimonianze sulle condizioni delle carceri da parte di figure autorevoli che ne avevano fatto esperienza durante il fascismo (Calamandrei, 1949), le proposte rilevate furono “sistematicamente limitate nella loro portata dall’azione congiunta della prassi penitenziaria e della repressione” (De Vito, 2002, p. 146).

L’assenza di cambiamenti effettivi nell’organizzazione delle strutture penitenziarie lungo il corso del XX secolo è specchio della continuità tra il sistema giudiziario del regime e quello della prima Repubblica, messa in evidenza dal giurista Neppi Modona (2019). Ancora nel 1970 un’inchiesta sullo stato delle carceri denunciava “un modello di società nella quale l’individuo inferiore – il tarato – accetta la sua posizione di subalterno e di oggetto di violenza” (Sanna, 1970, p. 148).

Il primo tentativo organico di concretizzare la finalità rieducativa della pena è il risultato del processo di “scoperta della Costituzione” (Ferrajoli, 1996, p. 7) degli anni Sessanta e Settanta. Nel 1975 fu approvata la riforma dell’ordinamento penitenziario (L. 254/75) e, l’anno successivo, la legge che ne disciplinava l’organizzazione (D.P.R. 431/76). È allora che presero forma alcuni dei provvedimenti

² Traduzione italiana dell’autrice.

³ Traduzione italiana dell’autrice.

ancora oggi punto di riferimento – poche le modifiche e le integrazioni anche dopo la riforma del 2018 (Gonnella, 2019) – per il sistema educativo delle carceri:

- il trattamento “secondo un criterio di individualizzazione” (art. 1 O.P.), da attuarsi “avvalendosi principalmente dell’istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive” (art. 15 O.P.);
- le norme per l’erogazione dei corsi di istruzione, dalla scuola dell’obbligo agli studi universitari (art. 19 O.P.);
- l’istituzione obbligatoria di biblioteche con la partecipazione dei detenuti alla gestione del servizio (art. 12 O.P.);
- le norme per la partecipazione di enti pubblici o privati all’azione educativa, al fine di “utilmente promuovere lo sviluppo dei contatti tra la comunità carceraria e la società libera” (art. 17 O.P.).

Di particolare interesse è l’ultimo punto che dimostra come, almeno nella normativa, sin dagli anni Settanta sia prevalsa la volontà di attenuare la separazione tra carcere e comunità, non limitando la funzione educativa al trattamento interno alle mura.

Come già osservato, uno dei problemi più noti nella storia dell’istituzione penitenziaria è il costante divario tra le disposizioni normative e la loro realizzazione (Margara, 2004). Anche il diritto allo studio è spesso rimasto confinato “sul piano delle ottime elaborazioni e delle pregevoli intenzioni”, come ha osservato Franco Prina (2019) a proposito dei percorsi universitari. Tuttavia, negli ultimi anni i passi in avanti di tipo legislativo sono stati accompagnati da un aumento progressivo del numero di persone detenute coinvolte in percorsi formativi (Associazione Antigone, 2024). Questo dato non si riferisce soltanto all’istruzione primaria, secondaria e professionale, ma anche all’apprendimento universitario, specie dopo l’istituzione della Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari (CNUPP) nel 2018.

L’impegno delle università italiane per la promozione culturale negli istituti penitenziari rappresenta un passo significativo nell’ottica del valore dell’educazione come *diritto* anziché come obbligo, che deve essere garantito dall’istruzione di base sino ai “gradi più alti degli studi” (Cost. art. 34). Inoltre, la partecipazione degli studenti detenuti ai corsi universitari, seppure svolta in modo differente rispetto all’esterno, permette loro di riprendere un contatto con la comunità. Se si ritiene infatti che la pena debba servire al reinserimento dei detenuti nell’ambiente dal quale sono stati allontanati, le università e le altre istituzioni “devono far sì che chi affronta questa dolorosa esperienza non sia isolato e separato dalla società in cui dovrà rientrare” (Pichetto, 2018, p. 103).

La città di Roma, cui appartiene il caso studio di questa ricerca, non fa parte del GNLC. Eppure, ha all’attivo una serie di iniziative che la configurano come caso significativo da cui sviluppare una riflessione sulle sfide e le opportunità che l’educazione penitenziaria offre a una città dell’apprendimento. In ambito scolastico, il carcere di Rebibbia si distingue per l’attività dell’istituto John Von Neumann, presente con tre indirizzi in tutte e quattro le strutture – Nuovo Complesso, Reclusione, Femminile e Terza Casa. Il diritto allo studio universitario è perseguito dai Poli Universitari Penitenziari (PUP) dei tre Atenei statali: in particolare, l’Università degli Studi Roma Tre si colloca al terzo posto per numero di iscritti a livello nazionale, dopo la Statale di Milano e l’Università di Torino (CNUPP, 2024). In virtù della Convenzione del 1999, l’istituzione Biblioteche di Roma gestisce le sedici “biblioteche ristrette” (Arcuri, Murari, 2023, p. 18) tra Rebibbia e Regina Coeli, in continuo aggiornamento anche sulla scia delle *IFLA Guidelines for Library Services to Prisoners* (Garner, Krolak, 2023). Numerose e diversificate sono infine le attività di educazione non

formale, tra cui rientrano a titolo esemplificativo i corsi di teatro, i laboratori di scrittura e i progetti di digitalizzazione archivistica.

Proprio alcune esperienze organizzate a Rebibbia hanno dimostrato che, quantunque continui ad essere considerato da più parti come un *non luogo* della società, il carcere “ha una sua connotazione precisa che lo rende immediatamente riconoscibile all'esterno [...], ha una memoria, inscritta nei muri, sulle suppellettili, ‘parla di sé’ attraverso le immagini restituite da chi vi ha trascorso un tratto breve o lungo della sua vita” (Scarcia, 2007, pp. 20-21). È, dunque, un luogo a tutti gli effetti di cui è necessario conoscere la storia, la conformazione, la relazione con le altre istituzioni. In questo senso, la conoscenza del quadro storico-giuridico del suo apparato educativo, in questa sede solo accennato, è fondamentale per sottrarlo a quell'essenza di marginalità che ha impedito a lungo un dialogo duraturo e continuativo, in grado di andare oltre le sfere dell'emotività o della politica, con la società esterna. Punto di riferimento sono poi gli studi più recenti, che hanno iniziato ad ampliare la prospettiva istituzionale per raccontare “le molte storie possibili del carcere” (De Vito, 2009, p. XXXVIII).

Il sistema educativo penitenziario è ormai dotato di un apparato di riferimenti teorico-scientifici (Benelli, 2012; Bezzi, Oggionni, 2021). Ma se si vuole far sì che diventi parte integrante di una rete di città dell'apprendimento, che contribuisca in modo attivo e propositivo agli obiettivi di “valorizzazione dell'individuo”, di “inclusione sociale” e di “prosperità culturale” (UIL, 2013), il riconoscimento della sua storia, e delle storie delle persone che a diverso titolo lo hanno sperimentato, è un requisito essenziale per la lettura critica del suo stato attuale e per la definizione di progetti futuri.

4. VOCI E RIFLESSIONI DAL PROGRAMMA “CULTURA PER TUTTI NEI MUSEI”

L'utilizzo delle *fonti orali* – nella definizione più semplice, testimonianze prodotte intenzionalmente e trasmesse oralmente a proposito di esperienze, fatti biografici o avvenimenti storici – costituisce una metodologia oramai consolidata in molteplici discipline. Data la loro capacità di manifestare “il vissuto personale, la soggettività, la dialogicità e la memoria” (Bonomo, 2013, p. 15), l'apporto delle fonti orali può essere una risorsa preziosa per restituire al carcere la sua dimensione identitaria e memoriale, al fine ultimo di riconoscerlo come parte integrante della città e invocare lo sviluppo di una “relazione partecipativa” con la comunità (Basilisco, 2024, p. 175). Per questo, il caso studio che qui si presenta è stato indagato attraverso lo strumento dell'intervista semi-strutturata, mutuata dall'approccio della sociologia qualitativa (Corbetta, 2003) e applicata da tempo anche in ambito educativo (Milani, Pegoraro, 2011), in cui hanno assunto crescente importanza le *fonti della soggettività*. Punto di riferimento teorico e metodologico di chi scrive è la disciplina della storia orale (Bermani, 2000), che fa dell'intervista il principale mezzo per la scrittura di una storia dal basso, collettiva e partecipata, che metta al centro “lo scarto fra Storia e storie” (Portelli, 2010). Pur riferendosi a un passato molto prossimo, si vuole infatti considerare quanto raccolto come risultato di un preciso contesto storico e sociale, nonché come testimonianza del nostro tempo per future ricerche sul tema. In questo senso i risultati ottenuti possono costituire un tassello nella costruzione di una storia dell'educazione in carcere sempre più diversificata e partecipata, anche al fine di un'utilità sociale data dal fatto che “le storie, le memorie riscaldano e permettono di sentirsi parte di una comunità” (Benelli, 2019, p. 66).

“Cultura per tutti nei musei” è un programma di Roma Capitale per il Servizio Civile Universale (SCU): si tratta di un percorso che offre ai giovani tra i 18 e i 29 anni l’opportunità di fare un’esperienza formativa e professionale di durata compresa tra gli 8 e i 12 mesi, presso uno degli Enti accreditati dal Dipartimento per le Politiche Giovanili e il SCU. Ogni programma è articolato in progetti con requisiti, obiettivi e caratteristiche. Qui sono stati presi in esame i progetti “I Fori Imperiali e la nostra storia” e “I mille colori dei Mercati di Traiano”, entrambi gestiti dalla Sovrintendenza Capitolina ai Beni Culturali. Ambedue hanno l’obiettivo di diffondere il patrimonio storico-artistico presso gli utenti in condizione di fragilità culturale, tra i quali rientrano i detenuti degli istituti penitenziari. Il focus scelto è lo “studio della storia antica e dell’architettura romana, con una particolare attenzione alla conoscenza della vita quotidiana⁴”.

Nel panorama delle attività educative negli istituti di pena romani, il programma “Cultura per tutti nei musei” presenta una molteplicità di aspetti interessanti nella prospettiva di una Learning City, che possiamo sintetizzare in tre argomenti. Innanzitutto, trattandosi di un’attività di educazione non formale, organizzata da un ente esterno, permette di osservare come avviene l’interazione tra il carcere e le istituzioni culturali del territorio, punto cruciale per la *governance* partecipativa auspicata dal progetto UNESCO (UIL, 2013). In secondo luogo, le sue caratteristiche centrano molti dei punti chiave per la realizzazione di una Learning City (UIL, 2013), sia negli obiettivi di inclusione e di “sviluppo sociale e culturale del territorio⁵”, sia nelle modalità di coinvolgimento dei volontari ai quali sono offerte “occasioni di cittadinanza attiva⁶”, in larga parte nel campo dell’istruzione per gli adulti che è un settore fondamentale del *lifelong learning* (Di Rienzo, 2024). Terzo punto, forse il più importante, la partecipazione dei giovani a un progetto di formazione nelle carceri permette di mettere in luce il rapporto di scambio positivo che può instaurarsi tra comunità reclusa e comunità libera: se correttamente strutturata, l’attività può arricchire contemporaneamente i detenuti, destinatari dei moduli didattici, e i giovani responsabili della formazione, i quali hanno occasione di vivere un’esperienza estremamente formativa in termini di conoscenza dell’alterità, superamento di pregiudizi o rivalutazione delle proprie aspirazioni professionali. Un riferimento utile sono alcune esperienze universitarie che prevedono l’accostamento di studenti liberi e detenuti in appositi corsi, come il programma Inside-Out avviato in Canada (Pollack, 2016).

Per questa ricerca, sono state realizzate interviste a dodici ragazzi e ragazze che hanno partecipato ai due progetti negli ultimi tre anni – in sostanza, la metà dei giovani coinvolti nell’arco di tempo in esame. L’approccio è stato quello di accogliere le testimonianze come racconti strettamente personali. La conversazione è dunque stata libera, stimolata da domande ampie e generali, atte a suscitare la riflessione sulle modalità di svolgimento della didattica, sul valore formativo dell’esperienza e sul suo significato complessivo. I risultati hanno permesso di osservare aspetti significativi relativi a tutti gli argomenti sopra evidenziati.

Per quanto riguarda la didattica, i volontari si sono occupati della preparazione ed erogazione di moduli formativi per i detenuti – tutti uomini, appartenenti a diversi reparti – principalmente incentrati sulla storia dell’arte, a partire dalla Roma Antica e dal complesso monumentale dei Fori Imperiali. Sulla base dell’approccio del “learning by doing⁷”, i ragazzi sono stati coinvolti in ogni fase, dalla

⁴ Dalle schede di progetto SCU “I Fori Imperiali e la nostra storia” e “I mille colori dei Mercati di Traiano” del 2025, consultabili sul sito di Roma Capitale.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

scelta degli argomenti dei moduli all'adattamento per le tipologie di utenze, sino alla messa in pratica. I corsi per i detenuti prevedono generalmente incontri della durata di due ore, suddivisi in una lezione frontale – accompagnata da un supporto audiovisivo – e una parte di discussione collettiva. L'offerta formativa appare molto variegata, caratterizzata dalla preoccupazione di trovare un punto di raccordo tra il patrimonio storico-artistico di riferimento, le competenze dei volontari coinvolti e gli interessi delle persone detenute. Un caso esemplificativo è quello di Mirko, che racconta di aver presentato un modulo che partendo dall'epigrafia latina, argomento della sua tesi di laurea, confluiva in una riflessione sui parallelismi con la *street art* contemporanea. L'approccio della didattica attiva (Bonwell, Eison, 1991) permette di instaurare un rapporto dialogico tra educatori e studenti, come dimostra la testimonianza di Alessio, che ricorda quanto la cosa più importante per i detenuti fosse “vederci, parlarsi, confrontarsi”. È dello stesso parere Roberta, che riporta un ricordo significativo di una lezione su villa Adriana e sul rapporto tra Adriano e Antinoo: “c'era uno dei detenuti che viveva nei pressi di una chiesa che un tempo era un tempio dedicato ad Antinoo, e questo l'ha portato a raccontare la sua vita lì... lui non sapeva che prima fosse un tempio, e io non sapevo che oggi fosse una chiesa, è stato solo uno dei tanti casi di scambio di informazioni reciproco”.

La valenza formativa del progetto per i ragazzi coinvolti non si esaurisce nell'acquisizione di informazioni su vissuti e culture altre, aspetto non trascurabile data l'utenza estremamente eterogenea dal punto di vista anagrafico, geografico ed esperienziale. Per quasi tutti i volontari – con due eccezioni – si è trattato del primo ingresso in un istituto penitenziario, che da ambiente perlopiù sconosciuto e “distante”, diventa intelligibile grazie all'osservazione diretta e alle conversazioni con i detenuti. La sorpresa più grande, spesso, sono proprio questi ultimi, nei confronti dei quali si scopre, talvolta inaspettatamente, “una profonda connessione di umanità”, che porta a riflettere su questioni complesse quali il libero arbitrio, il determinismo, l'infantilizzazione e ancora la capacità, o plausibilità, di provare empatia in contesti specifici. Si mettono in gioco visioni del mondo, convinzioni e valori, a partire dalla trasmissione della cultura che resta lo strumento fondamentale per costruire un dialogo tra realtà diverse. Una testimonianza significativa è quella di Irene: “Ho capito che non è vero che quello che si fa nei musei basta, che quello che si fa nella società basta, che c'è solo un tipo di pubblico interessato. [...] è stato sicuramente un cambio di prospettiva, si tratta di un pubblico che interagisce molto di più e ti dà uno stimolo per capire che gli altri non sono solo specchi a cui si parla”.

Un valore aggiunto di questo progetto, come di altri simili, è che le scoperte e le sensazioni più importanti riescono poi, nelle limitazioni ovviamente imposte, a fuoriuscire all'esterno, ad essere catalizzatrici di una rinnovata sensibilità verso il carcere. Così è stato per Valeria, che ha accompagnato sua madre a visitare il quartiere Rebibbia, o per Roberto, che ha rielaborato le sue emozioni in famiglia e in parrocchia. Quasi tutti i ragazzi hanno percepito una grande curiosità dell'esterno verso l'ambiente carcere, anche se non sono mancate alcune reazioni di diffidenza o timore, o fortemente marcate da pregiudizi.

Un elemento comune a tutte le interviste è la complessiva soddisfazione per l'esperienza. Vi è chi ritiene di aver sviluppato nuove capacità, chi ha acquisito maggiore consapevolezza di sé, chi ha elaborato i limiti riscontrati sviluppando critiche e suggerimenti. Tutti si sono detti potenzialmente interessati a svolgere nuove attività formative in carcere. In alcune situazioni, il percorso ha portato i volontari a ricalibrare i propri obiettivi futuri e professionali: è il caso di Alessio, insegnante, che ha deciso di valutare la possibilità di lavorare nelle scuole in carcere, o di Roberta, che ha confermato la

sua intenzione di occuparsi “di divulgare il patrimonio culturale a più persone possibili, dai bambini agli adulti”.

Le interviste raccolte, alle quali è difficile rendere giustizia in poche righe – restano fuori innumerevoli sensazioni, aneddoti e stralci di storie di vita, a riprova della preziosità dell’esperienza e delle testimonianze generate – offrono nuove prospettive sul “mondo dietro le sbarre”, nonché sulla complessità della relazione che le città e le comunità intrattengono con chi si trova “dall’altra parte”.

5. CONCLUSIONI

Il caso studio esposto presenta notevoli potenzialità in chiave di apprendimento permanente e di educazione inclusiva, configurandosi come esempio di attività rispondente ai parametri di una Learning City. L’acquisizione di conoscenze storico-artistiche e l’esercizio delle capacità relazionali sono due obiettivi essenziali del progetto, a beneficio dell’*empowerment* e della crescita culturale dei detenuti. L’indagine qualitativa ha inoltre messo in luce le ricadute positive per le competenze trasversali dei volontari coinvolti nella formazione, che consolidano in particolare abilità comunicativa, cittadinanza attiva e capacità di lavorare in gruppo. La ricerca si presenta come risultato parziale di un progetto più ampio, da svilupparsi prendendo in considerazione la controparte relativa alle impressioni e alle memorie delle persone detenute coinvolte nella formazione.

Grande assente di questo contributo – a causa delle caratteristiche strutturali del progetto scelto come caso studio – è la componente femminile dell’universo carcerario, spesso trascurata (Zuffa, 2015) ma che presenta in realtà, proprio nel contesto di Rebibbia, una natura interessante nell’ottica di una Learning City (Zizioli, 2018).

L’approccio di ricerca delineato offre possibili sviluppi nello studio di periodi più distanti nel tempo, attraverso l’analisi delle memorie di persone impegnate nella formazione in carcere in differenti contesti sociali e culturali. In questa direzione, risultano particolarmente stimolanti le recenti suggestioni della *Public History of Education* (Bandini, Oliviero, 2019), che negli studi educativi si propone come “strumento per comprendere le sfide odierne prendendo in considerazione il nostro passato” (Bandini, Batini, Benelli, 2020, p. 51). Tale prospettiva contribuirebbe ad amplificare quella “sfasatura cronologica tra la fonte e gli avvenimenti di cui parla” (Bonomo, 2013, p. 27), tratto distintivo della storia orale. L’obiettivo è valorizzare questa disciplina in modo sempre più capillare al fine di restituire il carcere alla comunità e, allo stesso tempo, la comunità al carcere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcuri, L., Murari, S. (2023). *Biblioteche in carcere. Dall’esperienza romana un modello avanzato*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Associazione Antigone (2024). *Nodo alla gola. XX rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*.
- Associazione Antigone (2025). *La questione carceraria. La condizione tragica dei detenuti richiede interventi urgenti*.
- Bandini, G. Oliviero, S., (eds.). (2019). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.

- Bandini, G., Batini, F., Benelli, C. (2020). Autobiografia e educazione. Corpo a corpo con memoria, lettura e scrittura autobiografica. *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, 1, 47-57.
- Basilisco, S. (2024). Carcere e Learning City: la relazione tra carcere e città per l'apprendimento trasformativo, permanente e di qualità. *Nuova Secondaria Ricerca*, XLI (5), 167-177.
- Behan, C. (2021). *Education in prison: a literature review*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Benelli, C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Benelli, C. (2019). Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità. In Bandini, G., Oliviero, S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 65-75). Firenze: Firenze University Press.
- Bermani, C. (2000). *Introduzione alla Storia Orale*. Roma: Odradek.
- Bezzi, R., Oggionni, F. (2021). *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonomo, B. (2013). *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*. Roma: Carocci.
- Bonwell, C. C., Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, D. C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Calamandrei, P. (ed.). (1949). Bisogna aver visto. *Il Ponte*, V (3), 225-227.
- CNUPP (2024). *Monitoraggio CNUPP, a.a. 2023/2024*.
- Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 3: Le tecniche qualitative*. Roma: il Mulino.
- Di Rienzo, P. (2024). *Educazione e apprendimento degli adulti*. Roma: Carocci.
- D.P.R. 29 aprile 1976, n. 431. *Approvazione del regolamento di esecuzione della legge 26 luglio 1975, n. 354*.
- De Vito, C. G. (2002). La Commissione parlamentare di inchiesta sulle carceri (1949-1950). *Rassegna penitenziaria e criminologica*, (special issue), 103-152.
- De Vito, C. G. (2009). *Camosci e girachiavi. Storia del carcere in Italia*. Bari: Laterza.
- ECOSOC Resolution 2002/12. *Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters*.
- EPEA (2017). *Constitution*.
- Federighi, P. (2016). Il carcere come città educativa. La prevenzione educativa dei comportamenti criminali. In Torlone F. (ed), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. 11-31). Firenze: Firenze University Press.
- Ferrajoli, L. (1996). *La cultura giuridica nell'Italia del Novecento*. Bari: Laterza.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Garner, J., Krolak, L. (eds.). (2023). *IFLA Guidelines for library services to prisoners* (4th edition).
- Gonnella, P. (2019). *La riforma dell'ordinamento penitenziario*. Torino: Giappichelli.
- Krolak, L. (2019). *Books beyond bars. The transformative potential of prison libraries*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- L. 26 luglio 1975, n. 354. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*.

- Margara, A. (2004). Il carcere della legge e il carcere che c'è: tendenze, possibili derive, senso delle attività trattamentali. In Migliori, S., *Lo studio e la pena. L'università di Firenze nel carcere di Prato: rapporto triennale 2000-2003*. Firenze: Firenze University Press.
- Mathiesen, T. (1996). *Perché il carcere?*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Neppi Modona, G. (2019). Nel mondo della giustizia: fratture e continuità tra regime fascista e ordinamento democratico. *Il Politico*, 251 (2), 239-254.
- Pegoraro, E., Milani, P. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Pichetto, M. T. (2018). *Se la cultura entra in carcere. Dalle riforme carloalbertine al Polo universitario per studenti detenuti*. Torino: Effatà.
- Pollack, S. (2016). *Walls to bridges. Report on the impact on students*.
- Portelli, A. (2010). *Un lavoro di relazioni: osservazioni sulla storia orale*.
- Prina, F. (2019). Il diritto dei detenuti agli studi universitari: l'esperienza dei Poli universitari penitenziari in Italia. In Associazione Antigone, *Il carcere secondo la Costituzione. XV rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*.
- Römer, K. (2022). Learning behind bars: Realizing the benefits of prison education. *ONLY CONNECT. A blog from the UNESCO Institute for Lifelong Learning*.
- Salane, F. (2021). *L'Éducation en prison: revue de littérature francophone*. Hambourg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Sanna, E. (1969). *Inchiesta sulle carceri*. Bari: De Donato.
- Scarcia, L. (2007). *Identità sospese. Storie di vita, luoghi e carcere*. Roma: Herald.
- Simeone, D. (2019). Introduzione all'edizione italiana. In UNESCO, *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* (pp. 3-4).
- Smith, A. (2019). *A historical review of the first two decades*.
- Stanistreet, P. (2022). Creative writing beyond bars. *ONLY CONNECT. A blog from the UNESCO Institute for Lifelong Learning*.
- Torlone, F. (ed.). (2016). *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.
- Torrijó, H. R., De Maeyer, M. (2019). Education in prison: A basic right and an essential tool. *International Review of Education*, 65(5).
- UIL (2013). *Beijing Declaration on Building Learning Cities. Lifelong Learning for All: Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities*. Hambourg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIL (2013). *Key Features of Learning Cities*. Hambourg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Zizioli, E. (2018). Gender mainstreaming vs vulnerabilità. Donne e carcere. In Azara L., Di Rienzo P. (ed.), *Learning city e diversità culturale* (pp. 205-213). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Zuffa, G. (2015). Ripensare il carcere, dall'ottica della differenza femminile. *Questione Giustizia*, 2, 96-101.

Copyright (©) Annalisa De Chicchis



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: De Chicchis, A. (2025). La città dietro le sbarre: percorsi educativi e storie recluse negli istituti penitenziari [The city behind bars: educational pathways and confined stories in the penitentiary institutions]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 328-340.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17328