

***Essere adolescenti reclusi negli Istituti penali minorili
durante la pandemia: riflessioni sulla perdita della
dimensione relazionale nel percorso (ri)educativo***

(Being adolescent inmates in juvenile penal institutions during the pandemic: reflections on the loss of the relational dimension in the (re)educational journey)

Maria Rita Mancaniello

Abstract

At the time of the pandemic, one of the life contexts that underwent collective silence was the penitentiary. Time in prison is time dedicated to re-education, to the possibility of developing knowledge and skills that can offer a new perspective through which to look at one's role in the world. In adolescence, a prison sentence is an extreme measure which aims precisely to attempt to give an educational and life-changing response, through cultural, artistic and scholastic activities. Contact with the world of education in a broad sense, and school more specifically, allows adolescents in prison to enter into dynamics with significant adults and experience valuable teaching-learning processes, particularly through the educational relationship and the emotional skills that characterize it. During the pandemic this delicate re-educational process came to a halt and along with it all the various relational dimensions, leaving adolescents in a state of deep emotional deprivation and painful isolation. If what has happened cannot be changed, it can be a reason for reflection to re-read the value of

affectivity in relationships and start to define a new way of building educational dynamics again from here.

Keywords: Pandemic, isolation in prison, affection, educational relationship, learning-teaching processes

Abstract

Durante il tempo della pandemia, uno dei contesti di vita che è passato sotto il silenzio collettivo è stato quello penitenziario. Il tempo della reclusione è un tempo dedicato alla rieducazione, alla possibilità di sviluppare conoscenze e competenze che possano offrire una nuova prospettiva con cui guardare il proprio ruolo nel mondo. Nell'età adolescenziale il carcere è una misura estrema che mira proprio a cercare di dare una risposta educativa e trasformativa, attraverso le attività culturali, artistiche, scolastiche. Un contatto con il mondo della formazione in senso ampio e della scuola più nello specifico, che permette agli adolescenti reclusi di entrare in dinamica con adulti significativi e di vivere processi di insegnamento-apprendimento di valore, soprattutto attraverso la relazione educativa e le competenze emotivo-affettive che la caratterizzano. Durante la pandemia questo delicato percorso rieducativo si è fermato e con esso tutte le diverse dimensioni relazionali, lasciando gli adolescenti in uno stato di deprivazione emotiva profonda e in uno stato di isolamento doloroso. Se ciò che è avvenuto non si può cambiare, può essere-motivo di riflessione per rileggere il valore dell'affettività nelle relazioni e da qui ripartire per definire un nuovo modo di costruire le dinamiche educative.

Parole chiave: pandemia, isolamento in carcere, affettività, relazione educativa, processi di insegnamento-apprendimento

1. Gli istituti penali minorili e il lockdown

L'esperienza appena conclusa delle diverse forme di lockdown e restrizioni dovuto alla pandemia ha inciso nella vita di ognuno e ognuna

di noi in modo profondo e significativo. Tra tutti i contesti di vita, una realtà che ha subito una lacerante situazione nel silenzio collettivo e mediatico, è sicuramente quella penitenziaria. Essere reclusi/e e vivere la limitazione dei contatti per coloro che sono privati della libertà come condizione di vita ha significato una profonda *ferita relazionale*. Per la maggior parte delle persone della società civile, la separazione è stata complessa e disorientante, ma è stata colmata da modalità alternative di comunicazione sociale, dalle videochiamate alle piattaforme digitali, offrendo anche esperienze di condivisione forse mai sperimentate prima. Nella realtà penitenziaria ci sono voluti molti mesi prima che ci fosse una qualche forma di comunicazione che permettesse di ristabilire dei contatti con il mondo sociale e familiare e, soprattutto, di formazione e istruzione (Palma 2020), con una profonda solitudine e una frustrante privazione delle importanti attività che cadenzano il ritmo della giornata carceraria.

Coloro che conoscono la realtà penitenziaria sanno quanto sia *deprimente*, per l'adolescente recluso/a, sentire negata la dimensione comunicativa nella vita quotidiana e quale sia la sensazione di spaesamento provata quando si parla di comunicazione, sempre condizionata nell'ambito della realtà penale minorile. In una situazione così assolutamente straordinaria, come quella attivata dalle istituzioni per contenere la diffusione del virus Sars-Covid-19, a questo *normale smarrimento*, si è associato il panico per il *distanziamento totale* da qualsiasi forma di relazione e interazione sociale. A lungo, l'unica fonte di riferimento con l'esterno del carcere, per tutte le persone detenute, è rimasta la televisione, ma sappiamo bene che i palinsesti televisivi si sono dedicati quasi esclusivamente ad offrire notizie sulle morti, a dare i numeri del contagio, a mettere in onda scene drammatiche di ciò che avveniva nei presidi ospedalieri, alimentando la sensazione di vivere una situazione ingovernabile. Un incessante *tam tam* mediatico che ha creato in ogni persona sgomento e paura e che,

nelle celle degli adolescenti detenuti, è divenuto il moltiplicatore di profondo timore.

In una situazione così unica e incomparabile, nel momento in cui, con il primo DPCM del 9 marzo 2020¹, sono stati sospesi i colloqui con i familiari e gli avvocati, le attività culturali e formative, la scuola, i processi in corso e ogni forma di attività che preveda l'ingresso nell'ambito penitenziario della società civile, per gli adolescenti detenuti l'isolamento è divenuto completo. Una dimensione di vita inusuale, nella quale il tempo – il già *lento* e *lungo* tempo passato nella propria cella – si è dilatato all'infinito e l'*attesa* – che caratterizza una dimensione costante della persona detenuta – di poter incontrare voci e volti, che portano dall'esterno il gusto del presente, è diventata *speranza disattesa*.

2. Dimensioni negate: corpo, emozioni e affettività

Tra tutte le dimensioni che sono state *negate* nel tempo della pandemia, quella che emerge come maggiormente deprivata è stata la possibilità di vivere l'esperienza formativo-culturale e le relazioni all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento, in particolare la dimensione *emotivo-affettiva* propria della relazione educativa (Salzberger Wittengerg, Williams Polacco, Osborne 1991; Fratini 1998; Galanti 2001).

Al di là della sua specificità all'interno della relazione educativa, si deve premettere che l'*affettività* – nel suo senso più ampio – nella realtà penale è uno dei bisogni umani e dei diritti maggiormente negato (Manca 2019) – prima e al di là dello specifico tempo di restrizioni appena vissuto –, sia nei suoi aspetti di contatto corporeo e di

1 Decreto del presidente del consiglio dei ministri 09 marzo 2020, in G.U. Serie Generale, n. 62 del 09 marzo 2020. Con il DPCM iniziano le restrizioni di movimento (già emanate per la regione Lombardia) su tutto il territorio nazionale. Insieme alle misure di confinamento, indicate anche con l'anglicismo lockdown, è stato emanato il protocollo d'emergenza per contenere la pandemia del coronavirus e sono state imposte le restrizioni alla libera circolazione delle persone per ragioni di sicurezza legate alla salute.

espressione fisica, sia nella sessualità, sia nelle più semplici e immediate manifestazioni di tenerezza, qualsiasi forma esse abbiano. La repressione di un bisogno primario e fondativo della personalità, per quanto si tenti di non *esternarlo*, trapela da ogni agito e cerca di manifestarsi in ogni situazione che lo permetterebbe, soprattutto in una età così particolare come quella adolescenziale. Una privazione che non riguarda solo il rapporto della *propria pelle* con la *pelle di un'altra persona* (Nota 2011), che è componente essenziale dell'espressione affettiva, ma tutta la sfera della sessualità e dei rapporti intimi – indicati come un *diritto soggettivo* anche durante la reclusione, sia dalle normative europee, che dall'ordinamento vigente e ritenuti una necessità per il benessere psico-fisico, secondo le indicazioni dell'OMS – non trova il riconoscimento previsto (Brucale 2021; Ceraudo 2019; Re, Ciuffoletti 2020), con conseguenze spesso problematiche nei comportamenti e nei rapporti tra gli adolescenti.

L'attenzione all'affettività nelle relazioni educative e formative che si sviluppano nell'area penitenziaria per i minorenni, ci porta in un mondo estremamente complesso, fatto di negazioni e di sofferenze, di paradossi e di restrizioni per le quali è alto il rischio – nel parlare di affetto e emozioni nel contesto della detenzione – di riferirsi ad *enunciati di principio* senza che si possano effettivamente realizzare. Sono, però, dimensioni che hanno una fondamentale valenza anche con tutti i loro limiti e la totale assenza in questi due anni è stata una grande mancanza.

Centrando il focus di analisi sulla relazione e sulle dimensioni dell'affettività, emerge come prioritaria la questione "del corpo" e, nello specifico, del corpo in condizione di reclusione (Gonin 1984; Gallo, Ruggiero 1989; Farruggia 2019). Siamo ormai da tempo consapevoli di quale sia il ruolo del corpo nello sviluppo della personalità del soggetto, essendo fin dalla nascita, il *mediatore* tra mondo interno e mondo esterno e quale sia il suo potenziale nello sviluppo emotivo e

affettivo (Waddell 2000). Se nelle realtà educative scolastiche e dell'educativa territoriale, durante lo sviluppo puberale e adolescenziale, il corpo è sempre più spesso oggetto di riflessione e di analisi proprio per il suo ruolo nella *narrazione degli stati emotivi vissuti*, nel carcere l'attenzione al corpo è del tutto elusa, se non per il controllo del comportamento, tralasciando il ruolo che la corporeità ha per la conoscenza di sé e per la rilettura della propria storia esistenziale (Formella, Perotti 2022).

Nella storia occidentale e nelle scienze pedagogiche, per lungo tempo la visione del corpo è stata caratterizzata da una privazione del suo valore, sia mediante la dicotomia tra mente e corpo, cognizione e emozioni, comportamento e sentimenti, che attraverso una negazione della sua centralità nel processo di sviluppo (Sarsini 2013). Si deve arrivare all'inizio del secolo scorso per un approccio radicalmente diverso e solo da pochi decenni le scienze umane hanno consolidato la definizione del soggetto come un *sistema globale*, inscindibile, integrato in tutte le diverse dimensioni che caratterizzano il suo sviluppo, dagli aspetti emotivi, affettivi, alle caratteristiche biologiche e antropologiche (Cambi, Orefice 1997; Mariani 2004; Molcho 2007). Senza entrare nella specifica riflessione che meriterebbe, possiamo affermare sinteticamente che, la cultura occidentale, raccogliendo l'eredità Platonica e Cartesiana della divisione tra psiche e soma, ha assunto a riferimento il concetto del possedere un corpo, piuttosto che *essere corpo* (Marsciani 2007). Il corpo è stato a lungo considerato *un oggetto* tra gli altri, uno *spazio* visibile, tangibile, misurabile, contrapposto ad un *Io oggetto conoscente* elevato a principale *pensiero cosciente*: il *mio corpo* mi è noto attraverso delle *rappresentazioni mentali*. Diventa allora un corpo *idea, immagine, rappresentazione*, staccato dalla propria esperienza, un corpo *privato della propria soggettività* per poter appartenere al mondo (Giudice 2017; Anzieu 1987). Solo da pochi decenni, si sono poste le basi per una rilettura profonda

del soggetto e, oggi, si assiste ad una progressiva riscoperta e valorizzazione della corporeità che evidenzia come sia inscindibile la relazione tra *mente e corpo*, tra *psiche e soma*, tra il *vissuto* e le *posture* (Polizzi 1976; Massa 1989; Mannucci 2005; La Russa 2020;). Al di là della intuitiva percezione di questa inscindibile relazione nella propria esperienza che ognuno/a vive quotidianamente, le ricerche di neurofisiologia di hanno dimostrato che la consapevolezza di Sé è legata ai circuiti neuropsichici che generano il senso di unità corporea, emotiva e cognitiva: la *coscienza di Sé* regola e governa gli equilibri endocrini, le emozioni, l'amorevolezza e l'affettività, le relazioni, il senso di appagamento, la gioia di vivere e le difese immunitarie (Gerald 1991; 1992.; Panksepp 1998; 2014; Damasio 1995).

Si comprende allora, come la corporeità è soprattutto comunicazione, *il luogo* privilegiato di tutto l'esprimersi della persona e in ogni gesto che il soggetto compie c'è tutta la sua relazione col mondo, con il suo modo di vederlo, di sentirlo, tutta la storia delle proprie origini, dell'educazione ricevuta, del proprio ambiente di vita, delle trame psicologiche che sono intervenute nella propria esistenza (Galimberti 1987). Il soggetto costruisce la propria espressione corporea nella dinamica con il proprio contesto di crescita, sulla base delle esperienze e sensazioni attraversate, dell'affetto ricevuto. Le stesse forme dell'*intelligere* trovano la loro origine sia nei rapporti affettivi ed emotivi che ne caratterizzano il percorso e la struttura, sia negli stimoli cognitivi e razionali che ne organizzano e ne definiscono il costruito, sia dalle interazioni con l'ambiente e con la realtà che ne aiutano il processo di maturazione (Lucangeli, Vullo 2021). Un processo di costruzione di sé che chiede spazio e tempo per far emergere i tratti profondi del proprio *essere*, del proprio *sentire*, del proprio *emozionarsi* nel rapporto con l'altro (Orefice 2001). Il corpo non è un insieme di leve e di forze muscolari, ma un *corpo relazionale* che comunica mediante il linguaggio della gestualità, della mimica, dello sguar-

do, dell'espressione facciale, della postura, dell'abbigliamento, dei tatuaggi e dei piercing (Tassi 2022), del trucco, del modo di agire il contatto fisico, del comportamento spaziale, dell'orientazione, del tono di voce: di tutti gli *aspetti non verbali del discorso* (Miscioscia 1999; Lapierre, Aucouturier 1982).

Nel nostro specifico ambito di analisi, il valore della corporeità e del suo significato nello sviluppo è del tutto trascurato, il corpo è oggetto di negazione e di restrizione in tutte le sue dimensioni. Seppure le strutture siano molto diverse tra loro, con istituti penali per minorenni situati in realtà anche di alto valore architettonico o con spazi all'aperto e stanze comuni per le attività quotidiane, le limitazioni poste dalla detenzione si ripercuotono sensibilmente sullo sviluppo corporeo adolescenziale. Con l'ingresso nella struttura di reclusione, nei soggetti adolescenti detenuti si hanno una pluralità di modificazioni nelle percezioni e nelle sensazioni, create dalle tipologie degli spazi e dalla perdita degli ambienti abituali, con una incidenza significativa sull'identità corporea e sulla capacità senso-motoria. Il cambiamento dei riferimenti spaziali, l'illuminazione ridotta, la presenza delle griglie delle finestre, i rumori ripetitivi, i nuovi ritmi rispetto alla quotidianità esterna, il diversificarsi degli alimenti, richiedono un adattamento che si ripercuote sulla salute e sul benessere psicofisico. Nella molteplicità delle privazioni che avvengono con l'ingresso nella struttura penitenziaria (Baccaro 2003; Pugiotto 2019), una rilevante *sofferenza* si ha a livello sensoriale e, in particolare, nel *tatto*, sia nella sua componente di *contatto fisico*, sia sotto l'aspetto della varietà di oggetti e materiali a disposizione, con la conseguenza che viene a mancare la piacevolezza del *toccare* e l'intera gamma tattile è impoverita notevolmente.

3. Le competenze dialogiche e comunicativo relazionali nella relazione con l'adolescente difficile

Questa sommaria analisi sulla dimensione di vita al di là delle mura carcerarie, ci permette comunque di evidenziare quanto sia complesso un lavoro ri-educativo, centrato sull'*adolescente difficile* e i suoi bisogni di sviluppo, per sostenerlo nella elaborazione di un nuovo progetto esistenziale (Bertolini, Caronia 1999), se non facendo leva sui piani dell'incontro interpersonale e della relazione. Partendo dalla considerazione che la reclusione nell'età minorile, in una società progredita e basata sui diritti, sia la manifestazione di molte mancanze di supporto e di sostegno nell'età infantile e nella prima adolescenza, per un soggetto ancora nella sua fase di sviluppo, il tempo della pena assume la funzione di opportunità per la ridefinizione di un nuovo rapporto con sé stesso e con il proprio futuro. Per poter raggiungere almeno parte di questi *aurei obiettivi*, è fondamentale che le figure educative siano dotate di una vera e propria *capacità dialogica e comunicativo-relazionale*, che sappiano gestire e tenere di conto di ogni caratteristica, funzione, elemento, canale, codice della comunicazione, sia verbale che non verbale (Ricci Bitti, Cortesi 1977; Zuanelli 1981; Scalvi 2003), così come sappiano interpretare e decodificare le complesse modalità di interazione che gli adolescenti pongono nelle dinamiche relazionali (Mancaniello 2002; 2018b). Lo scopo di una competenza specifica in tal senso è finalizzato a porre le condizioni per creare una relazione che permetta di limitare le incomprensioni, di attivare un costruttivo dialogo, di consentire un significativo scambio narrativo, e, soprattutto, che sia funzionale a saper leggere e spiegare la realtà dal punto di vista di adolescenti, che hanno sviluppato il loro saperi spesso in contesti di vita di cui conosciamo molto poco.

Nel sistema della giustizia penale minorile la misura della carcerazione è residuale e limitata a quelle situazioni per le quali non è

possibile una alternativa, come gli arresti domiciliari o la collocazione in Comunità residenziali per i minori e, come dimostrano i dati (Marietti, Scandurra et al. 1999; 2021; 2022), i soggetti adolescenti e giovani adulti che si trovano negli istituti penali sono, per una gran parte, di nazionalità straniera, motivo che supporta ancora di più, la necessita di persone preparate anche in termini di comunicazione interculturale (Cambi, 1987), prima tra tutte quella che si attua attraverso il piano non verbale (Ricci Bitti 1987), maggiormente legato al piano simbolico (Taylor 1871; Bonaiuto, Maricchiolo 2009) ed emotivo (Micheletti 2014; Boella 2005) e con un più grande rischio di confusione dei suoi significati. Potremmo dire che la comunicazione non verbale – composta da tutte quelle risposte umane senza l'uso della parola o della scrittura – è la più significativa e incisiva modalità di comunicazione (Cozzolino 2003; La Varvera, 2013; Attili, Ricci Bitti 1983). Una forma espressiva può includere o meno un comportamento verbale, ma, dagli studi sulla *Pragmatica della comunicazione* sappiamo che, una componente non verbale, è sempre presente (Watzlawick 1988). Entrambe servono per rendere comprensibile e interpretabile un messaggio, considerando che, nell'equilibrio generale degli elementi della comunicazione umana, il *come* prevale sul *che cosa*, motivo che porta chi ascolta un messaggio a dare molta rilevanza al tono della voce di chi parla (circa il 30%), in maniera molto meno incisiva al contenuto (il 10%) e in modo molto più significativo alla gestualità e al linguaggio del corpo (60%) (Watzlawick, Beavin, Jackson 1967; Watzlawick 2013). Come consolidato dagli studi della Scuola di Palo Alto, nelle situazioni in cui viene agito un atto verbale, l'espressione non verbale può essere o non essere coerente con esso, ma costituisce comunque un correlato necessario dell'evento comportamentale nel suo insieme. Proprio per questo, in molte situazioni la comunicazione non verbale può sostituire quella verbale e contribuisce, in tutti i casi, alla sintassi della comunicazione interpersonale

(Bonaiuto, Maricchiolo 2009; Sclavi 2000). Sicuramente ciò che non può essere sottovalutato è che un *atto comunicativo* richiede una coerenza tra il contenuto verbale e il linguaggio non verbale, in quanto la capacità percettiva e quella cognitiva, quando entrano in dissonanza in chi ascolta, creano confusione su quale sia la veridicità del messaggio, aspetto da tenere bene in considerazione in un percorso di conoscenza nel quale la centralità l'assume il rapporto di fiducia (Mortari 2006). Se, senso di responsabilità e rispetto, autenticità e sincerità sono cardini essenziali per conquistarsi l'attenzione di un adolescente in ogni *luogo* dell'esperienza di vita, diventano *conditio sine qua non* in una realtà dove vige la diffidenza e ogni giudizio espresso da soggetti dell'area educativa può determinare un aggravio della situazione di carcerazione. Proprio per questo viene richiesta all'adulto/a educatore/trice di agire mediante un approccio che sottende gli elementi che costituiscono la *dimensione empatica*, l'arte dell'*ascolto* e la disponibilità alla *comprensione* (Sclavi 2003; Galanti 2001) che attivano nell'interlocutore adolescente una sensazione di *accoglienza* e la possibilità di *affidarsi*: quando il timore difensivo – che ha ragioni *personali* e di *contesto* – si affievolisce e l'adolescente recluso/a, prova la sensazione di essere accettato, compreso, accolto in modo autentico, lo spazio dell'incontro è ampio e *potenzialmente* costruttivo (Kohut 1986; Mannucci 2005).

Certamente non possiamo dimenticare che le diverse forme di relazione interpersonale – e, in particolare, la *relazione educativa* – nella quotidianità della vita penitenziaria, trovano una forte problematicità, in quanto sono ostacolate dalle modalità di controllo basate sul *paradigma sicuritario*, restrittivo rispetto alle interazioni e ai messaggi liberamente espressi, necessari per la costruzione di una dinamica intersoggettiva. La relazione richiede – oltre a molte altre caratteristiche – *cooperazione* e *collaborazione* ed è perciò importante che, ogni scambio tra i soggetti coinvolti, avvenga in un regime di reciprocità,

la quale presuppone *l'accoglienza delle reazioni* e *l'accettazione della prospettiva dell'altro*, accompagnati dalla *condivisione delle interpretazioni* e dalla circolarità della comunicazione (Mancaniello 2018a). Essendo la relazione educativa principalmente una *relazione di cura* (Massa 1992; Fadda 1997; Palmieri 2003; Boffo 2006; Mortari 2006, Contini, Manini 2007; Cambi 2010) essa pone la necessità che l'adulto/a educatore/trice, sappia mantenere un equilibrio tra *coinvolgimento* e *distacco*, tra *empatia* e *razionalità*, senza perdere un profondo interesse per i *vissuti*, per i processi emozionali dell'adolescente e per i plurimi stati d'animo che si susseguono nell'esperienza della reclusione. Per poter costruire una relazione significativa è necessario che l'adulto/a potersi lasciarsi attraversare emotivamente dalle situazioni esperite dal soggetto adolescente (soprattutto se gravi o particolarmente dolorose), ma richiede anche che abbia strumenti di auto-riflessivi e di comprensione dei propri stati emotivi, per essere consapevole dei propri *meccanismi proiettivi* e *identificativi* (Klein 1946 1955; Segal 1967; Bion 1959, 1962; Biasi 2014), aspetto spesso poco valutato nelle professioni di aiuto, soprattutto nel campo socio-educativo (Schön, 1999). Il mantenimento dell'equilibrio tra queste due dimensioni è complesso, intimo, chiamando in causa aspetti altamente personali dell'adulto, che attengono alla sua emotività ed alla sua maturità affettiva. Conoscersi, avere consapevolezza delle proprie modalità relazionali, diviene sostanziale per l'adulto educatore, per poter entrare in contatto con i vissuti del soggetto adolescente in modo attento e competente, perché è lì che si racchiude il centro del suo potenziale benessere e la possibile risoluzione dei suoi disagi (Mottana 1993).

4. Il ruolo della relazione educativa nel processo formativo, al di là dello specifico tempo pandemico

Rileggendo il tempo trascorso nella solitudine durante la pandemia, l'ulteriore livello che è stato negato è stato il *processo formativo* scolastico e le dinamiche di insegnamento-apprendimento, una relazione con gli/le insegnanti che, nell'esperienza penitenziaria, è riconosciuta come altamente significativa. I percorsi scolastici, così come quelli di tipo culturale, non sono finalizzati solo all'acquisizione di conoscenze o di nozioni o di competenze, ma hanno una profonda valenza pedagogica proprio perché parte di quella motivazione che sta alla base della reclusione, ovvero di un tempo finalizzato alla ri-educazione attraverso un progetto individualizzato (Ordinamento penitenziario minorile 2018).

In tal senso, nel percorso didattico viene richiesto che siano tenute di conto di alcune delle primarie caratteristiche della progettualità educativa, a partire dall'alto grado di *intenzionalità* dell'agire, orientato da obiettivi precisi e con chiare finalità. L'intenzionalità permette all'insegnante di lavorare con consapevolezza e specificità, con uno scopo che orienta l'azione e con una attenzione al soggetto e ai suoi bisogni formativi, in modo da offrire conoscenze e competenze adeguate alla costruzione di un *bagaglio di saperi* utili a sviluppare un proprio progetto esistenziale (Bertin 1976; Bertin, Contini 2004).

Proprio per questo, un'altra caratteristica richiesta nell'intervento didattico è di tenere di conto della *globalità* del soggetto, intendendo una attenzione alla *complessità della persona*, data dalla sintesi di corporeità, intelligenza e affettività. La globalità e la totalità dell'adolescente, in rapporto e nel confronto con l'ambiente, si intrecciano in un costante dinamismo inteso a favorire uno sviluppo armonico e a potenziare le abilità per un costante rinnovamento e adeguamento alla vita. La conseguenza più importante di tale visione è che, il comportamento non sia letto come la risultante di una singola

causa, ma come conseguenza di molteplici fattori in costante rapporto tra loro, visione che richiede la capacità di aprirsi alla pluralità delle forme espressive e a comprendere il valore che ognuna di esse assume per il soggetto. Una relazione educativa che chiede di porre al centro il *protagonista del processo di apprendimento*, con una grande attenzione dell'insegnante a cogliere le espressioni dell'adolescente, anche quanto utilizza forme comunicative distorte, fatte di silenzi, di semplificazioni, di svalutazione del sapere. Questo richiede all'insegnante di saper accogliere anche l'*opacità* (Contini 1984) e la *resistenza all'apprendimento*, sapendo gestire il limite e provando ad attivare le dimensioni ludiche, emotive, il piacere della scoperta, che in un adolescente sono, comunque, presenti (Barone 2009, Mancaniello 2018b). Nell'esperienza degli insegnanti della scuola nelle istituzioni penali minorili (Antonelli 2019) non di rado emerge la frustrazione, le contraddizioni e le discrepanze che esistono tra il *pensare scuola* e il *fare scuola* negli istituti penali minorili italiani (Brancucci 2016), seppur la motivazione a costruire una significativa relazione intersoggettiva, per permettere la sperimentazione del dialogo e del confronto ad adolescenti che spesso hanno solo storie di abbandoni o fallimenti scolastici, sia uno scopo a cui l'insegnante in questa realtà, tende con tutte le forze e con grande motivazione (Benelli 2020).

Un contesto scolastico così *delicato* richiede insegnanti e operatori della formazione e del sistema educativo, capaci di *saper essere*, prima ancora di *sapere* e *saper fare*. Le necessità formative dei minorenni e giovani adulti del sistema penale sono molteplici, ma la costante che emerge è che hanno bisogno di *insegnanti relazionali*, di soggetti che conoscono se stessi, i propri modi di comunicare, i propri stati affettivi, i propri modi di esprimersi (Buccolo 2013). Entrare in contatto con le sofferenze e delle limitazioni date dalla realtà penitenziaria richiede professionisti dell'istruzione preparati sotto il profilo disciplinare, ma soprattutto capaci di accogliere e gestire le dinamiche

interpersonali in modo costruttivo e generativo (Toschi 2011; Benelli 2008; 2012). Preme sottolineare come gli insegnanti che operano negli istituti penitenziari per adolescenti siano docenti della scuola ordinaria e non abbiano una formazione pedagogica e didattica specifica per questo ambito di intervento. Una mancanza che da sempre è stata oggetto di riflessione e di sollecitazione da parte delle stesse istituzioni scolastiche come condizione per il reclutamento degli insegnanti, ma ancora oggi non sembra che si stia progredendo in tale direzione (Stammati 2021).

Dalla Costituzione della Repubblica italiana, alla Convenzione approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, dallo Statuto delle Nazioni Unite, adottato il 26 giugno 1945 a San Francisco, alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, approvata dall'assemblea delle Nazioni Unite il 10 dicembre del 1948, dalle Regole minime per l'amministrazione della giustizia minorile promulgate dall'ONU, 29 novembre 1985 a New York, fino alla Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, art. 1., fino ad arrivare l'ultimo protocollo di intesa tra *Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca e Ministero della Giustizia*, "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei Servizi Minorili della Giustizia", sottoscritto in data 23 maggio 2016, la scuola è al centro del percorso rieducativo e, all'istruzione scolastica, viene riconosciuto il fondamentale ruolo di favorire il pieno sviluppo della personalità umana dei minori e di garantire la possibilità di un percorso di rieducazione e la fattibilità del loro reinserimento sociale (Pavoncello, Di Rico 2014; Brancucci 2016). Per l'importante significato che viene attribuito alla scuola e all'istruzione, la necessità di formare professionisti specializzati nell'insegnamento in carcere, per creare fin dal primo incarico la consapevolezza del ruolo che possono avere nel percorso rieducativo dell'adolescente deviante, così come

saper sostenere, con profonda sensibilità e capacità emotiva, le forme di sofferenza che si vivono all'interno di un istituto penitenziario, è sempre più auspicabile.

L'importanza di focalizzare l'attenzione sul piano affettivo-emotivo, non è solo legato al valore per il benessere del soggetto e per una qualità della vita nel campo delle relazioni, ma è stato da tempo dimostrato che aumenta anche il successo scolastico (Lucan-geli, Fedeli 2006). Vi sono una serie di strumenti concettuali e operativi che sono necessari per promuovere la capacità di gestire la propria affettività e metterla al servizio dell'apprendimento, poiché è il modo in cui si genera una emozione che può compromettere, o potenziare, il successo formativo di un allievo. Alcuni soggetti si spaventano facilmente, altri sono molto arrabbiati, altri tendono a deprimersi e tali comportamenti non sono provocati da un eccesso di emozioni, quanto dalla loro carenza, ovvero da una prevalenza di alcune emozioni sulle altre. Saper valutare i propri stati d'animo, saper differenziare e *chiamare per nome* le diverse emozioni, saper controllare e gestire ciò che si prova, per un soggetto adolescente è una conquista che richiede tempo e molta dedizione da parte del mondo adulto, ma anche competenze ben formate. Durante l'adolescenza, le espressioni emotive sono molto potenti, vere e proprie *esplosioni* (Giannini 2017) e in molte occasioni il soggetto rimane intrappolato in un predominante e ossessivo stato emotivo, che tende a prevalere su tutte le altre sensazioni (Lancini 2020). Proprio per questo diviene fondamentale formare insegnanti, educatori e operatori, che conoscono e riconoscono come si sviluppano le emozioni, che conoscono le caratteristiche dei percorsi evolutivi, come avviene la formazione della personalità, qual è il ruolo dell'ambiente di vita nella costruzione della mente e nella visione della realtà di ogni persona. Promuovere una conoscenza emozionale è un lavoro formativo che richiede un vero e proprio *allenamento* (Cucciolotti 2015) al *percepire* e al *sentire*, al *conoscere* e

riconoscere, al differenziare e nominare l'ampia gamma delle emozioni che, potenzialmente, ci sono *donate* dal nostro sistema limbico. Intrecciando tra loro sensazioni, sentimenti ed emozioni, quello che il soggetto vivente è potenzialmente in grado di provare è sicuramente ampio e complesso e l'alfabetizzazione emotiva contribuisce a potenziare i processi metacognitivi e di *problem solving* interpersonale che facilitano la costruzione di interazioni sociali positive, anche per soggetti che per molti aspetti sono stati ai margini della vita sociale (Morganti 2012).

Si comprende che non è un compito facile da accogliere per il mondo dell'insegnamento, saper operare pedagogicamente sui piani dell'affettività, creando attività educative finalizzate allo sviluppo delle competenze emozionali, per attivare nell'adolescente una rilettura del proprio vissuto e sollecitare a guardare nel profondo del proprio mondo interno, in modo da imparare a riconoscere, comprendere ed esprimere i propri stati affettivi. Il saper *dare nome alle emozioni*, riconoscerle prima ed essere consapevoli poi di come si regolano le proprie e quelle degli altri (Di Pietro, 2014) richiede al mondo dell'insegnamento di definire un modello di intervento educativo che offra strumenti per realizzare il passaggio dall'*alterità* all'*altruità*, recuperando un piano *del sentire*, attraverso un lavoro pedagogico che valorizza l'incontro personale, lo scambio delle prospettive, la condivisione delle emozioni e dei sentimenti nella quotidianità (Ferraro 2003).

5. Una riflessione conclusiva

Data la centralità con cui vengono letti i percorsi formativi e scolastici, aver lasciato i ragazzi detenuti per molto tempo senza alcuna attività culturale, ludica, didattica, relazionale è stato sicuramente una perdita significativa per il loro percorso rieducativo, ma anche un *dubbio sulla legittimità* della presenza di minorenni in carcere durante

la pandemia. Come già sostenuto per gli Istituti penitenziari per gli adulti (Mancaniello 2020), se in questo periodo il diritto all'istruzione e alla formazione – nonché attività imprescindibili per il benessere psico-fisico della persona – hanno subito una interruzione dettata dalle necessità di contenere ed evitare la diffusione della pandemia, è necessario che, in situazioni altamente specifiche come questa o analoghe, si attivino protocolli di sicurezza che siano in grado comunque di garantirli. Sostenere e pretendere che siano trovate soluzioni per evitare che siano negate tutte le attività promosse dalla società civile nell'area educativa, così come la comunicazione con le famiglie e gli avvocati, è doveroso da parte di ogni soggetto sociale impegnato nel *pianeta carcere* e da tutte le istituzioni dello Stato, perché tali diritti sono le matrici su cui si basa il principio stesso della rieducazione e, quindi, costituzionalmente, la motivazione stessa della reclusione.

Certamente non tutte le realtà penitenziarie hanno le medesime difficoltà e alcuni Istituti sono riusciti a riorganizzarsi in tempi brevi, ma, nel panorama degli studi e delle ricerche sulla capacità del sistema di tenere al centro il valore *educativo* rispetto alla componente della *sicurezza*, emerge che – anche nell'ordinaria situazione –, la questione della continuità delle attività dell'istruzione e dei progetti formativi e culturali è spesso soggetta a interruzioni e sospensioni di varia natura e che vi sono molte criticità per la sostenibilità delle azioni educative, il più delle volte ritenute secondarie rispetto alle esigenze custodiali (Miravalle, Scandurra 2019; 2020; 2021; 2022).

In una condizione tanto limitativa di molti dei diritti che sarebbero previsti (De Agostino 2015) emerge ancora con più forza quale sia il ruolo che hanno l'adulto/a – il quale/la quale a vario titolo, interagisce con gli adolescenti detenuti – per uno sviluppo del loro *empowerment* e una revisione del proprio *comportamento antisociale*. Non possiamo certo dimenticare che, nella realtà carceraria – anche e in modo assoluto – il piano della *relazione educativa e comunicativa* è

soggetto al principio che “il contesto è matrice di significati” (Batson 1976; Watzlawick, Beavin, Jackson 1971; Watzlawick 1988) e quindi all’interno di una serie di condizionamenti determinati sia da regole prescrittive proprie dell’istituzione, così come da consuetudini e culture specifiche che si sviluppano nella popolazione reclusa, ma, per il mondo dell’educazione è una sfida da accogliere. Sappiamo bene quanto sia difficile *modificare* un sistema penitenziario storicizzato nelle forme e nelle strutture, ma la valenza custodiale non può prescindere dalla sua funzione e da tutti i diritti dei soggetti in età dello sviluppo. Riuscire a fare un salto qualitativo e organizzare il carcere per i minorenni in chiave relazionale è una prospettiva possibile. Aiutare un adolescente a sviluppare la capacità di *sentire l’alterità come ricchezza*, a confrontarsi con adulti *significativi e accoglienti* – che per molti minorenni reclusi è spesso una sensazione inedita – è un primo passo verso una ridefinizione del rapporto con la società e della propria identità all’interno di essa.

Bibliografia

AA.VV. (2014). *Educare all’affettività. Un percorso per tutta la vita*. Roma: Ave edizioni.

AA.VV. (2015). La dimensione dell’affettività in carcere. Uno studio su sessualità, genitorialità e possibilità di procreazione nel sistema penitenziario. *Quaderni ISSP*, 13: 3–147.

Antonelli, S. (2019). L’istruzione negli Istituti Penali per i Minorenni, in <https://www.ragazzidentro.it/listruzione-negli-istituti-penali-per-minorenni/> (ultimo accesso 20/01/2022).

Anzieur, D. (1987). *L’Io pelle*. Roma: Borla.

Attili, G., Ricci Bitti, P.E. (1983). *Comunicare senza parole*. Roma: Bulzoni.

Baccaro, L. (2003). *Carcere e salute*. Padova: Sapere edizioni.

Barone, P. (2009). *Pedagogia dell’adolescenza*. Milano: Guerini.

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Benelli, C. (2008). *Promuovere formazione in carcere, Itinerari di educazione formale e non formale nei "luoghi di confine"*. Tirrenia (Pi): Edizioni del Cerro.
- Benelli, C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori editore.
- Benelli, C. (2020). La scuola incarcerata. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(2): 38–46.
- Benelli, C., Gijón Casares, M. (2020). *(In)Tessere relazioni educative. Teorie e Pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Berra, L. (2011). *Manuale di psicoterapia esistenziale*. Milano: Libreria Universitaria.
- Bertin, G.M., Contini, M. (1983). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., Caronia, L. (1999). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biasi, V. (2014). Dall'analisi fenomenologica alla verifica sperimentale in psicologia: indagini sui meccanismi psichici di difesa in ambito educativo. *ECPS Journal*, 9: 203–233.
- Bion W.R. (1962). Sviluppo del pensiero schizofrenico. In W. R. Bion (1970). *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*. Roma: Armando.
- Bion, W.R. (1959). Note sulla teoria della schizofrenia. In W. R. Bion (1970). *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*. Roma: Armando.
- Boella, L. (2005). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boffo, V. (a cura di) (2006). *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.

- Bonaiuto, M., Maricchiolo, F. (2009). *La comunicazione non verbale*. Roma: Carocci.
- Boyesen, G. (1999). *Tra Psiche e Soma. Introduzione alla psicologia biodinamica*. Roma: Astrolabio.
- Brucale, M. (2021). Carcere e sessualità negata. Repressione è rieducazione? *Rivista Percorsi Penali*, 2, online: <https://www.filodiritto.com/carcere-e-sessualita-negata-repressione-e-rieducazione-0> (ultimo accesso 10/3/2022).
- Buccolo, M. (2013). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (1987). *La sfida della differenza*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F., Orefice, P. (a cura di). (1997). *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*. Napoli: Liguori.
- Capello, S. (1996). La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento. in F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.
- Ceraudo, F. (2019). *Uomini come bestie. Il medico degli ultimi*. Pisa: ETS.
- Cialdini, R. (1995). *Le armi della persuasione*. Milano: Giunti.
- Contini, M. (1984). *Comunicare fra opacità e trasparenza: nodi comunicativi e riflessione pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Contini, M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva. tra solitudini e globalizzazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M., Manini M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Cozzolino, M. (2003). *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Cucciolotti, L. (2015). *Manuale di alfabetizzazione emotiva. Una proposta per allenare il cuore*. Lurago d'Erba (Co): Il ciliegio.

Daddi, A. I. (2011). Per una pedagogia psicoanalitica: destino di un'utopia e nuovi ambiti di sperimentazione. Considerazioni ed ipotesi sui rapporti tra pedagogia e psicoanalisi. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 3(2): 26–54.

Damasio, A. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.

Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

De Agostino, W. (2015). *I diritti dei detenuti in Italia: Tutela e garanzie alla luce della CEDU*. Milano: Key Editore.

Decreto legislativo 2 ottobre 2018 n. 121, Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni. Pubblicato sulla G.U. del 26 ottobre 2018 e in vigore dal 10 novembre 2018.

Edelman, G. M. (1991). *Il presente ricordato. Una teoria biologica della coscienza*. Milano: Rizzoli.

Edelman, G. M. (1992). *Sulla materia della mente*. Milano: Adelphi.

Edelman, G. M., Tononi, G. (2000). *Un universo di coscienza. Come la materia diventa immaginazione*. Torino: Einaudi.

Edelman, G. M. (2004). *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*. Torino: Einaudi.

Edelman, G. M. (2007). *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano: Raffaello Cortina.

Fadda, R. (1997). *La cura, la forma, il rischio*. Milano: Unicopli.

Farruggia, D. (2019). Carcere e corpo: le metamorfosi della carne imprigionata. *Extrema Ratio*, 29. <https://extremaratioassociazione.it/carcere-e-corpo-le-metamorfosi-della-carne-imprigionata/> (ultimo accesso 10/3/2022).

Ferraro, G. (2003). *La scuola dei sentimenti. Dall'alfabetizzazione delle emozioni all'educazione affettiva*. Assago (Mi): Filema.

Formella, Z., Perotti, E. (2022). La devianza dei ragazzi difficili: analisi psicoeducativa e modelli di rieducazione. *Teologia i Moralność*, 17(1): 205–220.

- Foucault, M. (1984). *La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Fratini, C. (1998), *Le dinamiche affettive relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*. In F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando.
- Galanti, M.A. (2001). *Empatia e affetti nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.
- Galimberti, U. (1997). *Il Corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (1999). *Psichiatria e fenomenologia*. Milano: Feltrinelli.
- Gallo, E., Ruggiero, V. (1989). *Il carcere immateriale*. Torino: Edizioni Sonda.
- Giannini, L. (2017). *Adolescenza. Età delle esplosioni*. Livorno: Edizioni Erasmo.
- Giudice, G. (2017). Breve storia filosofica del Corpo. *Rivista filosofica Exageré*, 2(7-9): 1-14.
- Gonin, D. (1994). *Il corpo incarcerato*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Grinberg, L. (1982). *Teoria dell'identificazione*. Torino: Loescher.
- Grotstein, J. S. (1983). *Scissione e identificazione proiettiva*. Roma: Astrolabio.
- Klein, M. (1946). *Notes on some schizoid mechanisms*. In M. Klein (1979). *Scritti 1921-1958*. Torino: Boringhieri.
- Klein, M. (1955), *Sull'identificazione*. In M. Klein, P., Heiman, R., Money-Kyrle (1966) *Nuove vie della Psicoanalisi*. Milano: Il Saggiatore.
- Kohut, H. (1986). *La cura psicoanalitica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kuhse, H. (1997). *Prendersi cura*. Torino: Comunità.
- La Russa, B. (2020). Il corpo in psicologia: riflessioni sull'unità corporemente-relazione. *State of Mind*, 12 (Marzo); online: <https://www.stateofmind.it/2020/03/corpo-mente-psicologia/> (ultimo accesso 10/03/2022).

La Varvera, F. (2013). *Comunicazione non verbale*. Roma: Sovera Edizioni.

Lancini, M. (2020). *Cosa serve ai nostri ragazzi. I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*. Bologna: UTET.

Lapierre, A., Aucouturier, B. (1982). *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Roma: Armando.

Le Breton, D. (2020). *Corpo e adolescenza*. Roma: La Bussola.

Lucangeli, D., Vullo L. (2021). *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*. Trento: Erickson.

Manca, V. (2019). *Perché occuparsi della questione "affettività" in carcere?*. In AA.VV., *Affettività e Carcere: un binomio (im)possibile?*. *Giurisprudenza Penale Web*, 2019, 2-BIS.

Mancaniello, M. R. (2002). *L'adolescenza come catastrofe. Modelli di interpretazione psicopedagogica*. Pisa: ETS.

Mancaniello, M. R. (2015). *Educazione all'affettività: un percorso di lettura e filmografico*. *Rassegna Bibliografica infanzia e adolescenza*, 3: 1-13.

Mancaniello, M. R. (2018a). *Affettività negata e relazione didattico-educativa: la sfida di essere insegnanti significativi nella Scuola negli Istituti penitenziari italiani*. In A. Mariani (a cura di). *Educazione affettiva*. Roma: Anicia.

Mancaniello, M. R. (2018b). *Per una Pedagogia dell'Adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Bari: PensaMultimedia.

Mancaniello, M. R. (2020). *Istruzione e Formazione nelle realtà penitenziarie italiane al tempo del coronavirus: una riflessione sulla didattica a distanza. Tra limiti e opportunità*. *Studi sulla Formazione*, 23: 223-234.

Mancuso, V. (2021). *A proposito del senso della vita*. Milano: Garzanti editore.

- Mannucci, A. (a cura di) (2005). *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*. Tirrenia (Pi): Edizioni del Cerro.
- Mariani, A. (2003). *La pedagogia sotto analisi*. Milano: Unicopli.
- Marsciani, F. (2007). *Il corpo*. In Demaria, C., Nergaard S. (a cura di). *Studi culturali. Temi e prospettive a confronto*. Milano: McGraw-Hill, 187–221.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Micheletti, L. (2017). *Empatia e comunicazione non verbale*. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.
- Miravalle, Scandurra, A. (a cura di) (2019, 2020, 2021, 2022). Il carcere visto da dentro. Il Portale dei Rapporti di Antigone sulle condizioni di detenzione: Rapporto XV; XVI; XVII; XVIII. In <https://www.rapportoantigone.it/> (ultimo accesso 10/03/2022).
- Miscioscia, D. (1999). *Miti affettivi e cultura giovanile*. Milano: Milano: Franco Angeli.
- Molcho, S. (2007), *Linguaggi del corpo. Come il corpo comunica senza parole*. Como: Red Edizioni.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L.. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.
- Iazzaro, S., Tagziria, L., Scaturro R. (2021). Lockdown in lock-up: Italy's prison system has been plunged into crisis by the pandemic – and

by the mafia, in <https://globalinitiative.net/italy-prisons-covid/> (ultimo accesso 10/03/2022).

Nota, N. (2011). Dal corpo al non corpo in una istituzione totale: il carcere. *Rivista Scienze Sociali*, 8: 37–42.

Orefice, P. (2001). *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'homo sapiens sapiens*. Roma: Carocci.

Palma, M. (2020). *Relazione al Parlamento del Garante Nazionale dei diritti delle persone detenute o private della libertà personale 2020*, in <http://www.garantenazionaleprivatiliberta.it/gnpl/resources/cms/documents/c11fcf360be0e8a21d6afea885d93b6a.pdf> (ultimo accesso 20/01/2022).

Palmieri, C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.

Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press.

Panksepp, J., Biven L. (2014). *Archeologia della mente. Origini neoevolutive delle emozioni umane*. Milano: Raffaello Cortina.

Polizzi, V. (1976). *Psiche e soma. Introduzione alla psicofisiologia in funzione delle scienze dell'educazione*. Roma: LAS.

Pugiotto, A. (2019). La castrazione di un Diritto. La negazione della sessualità in carcere come problema di legalità costituzionale. In L. Amerio, V. Manca, *Affettività e Carcere: un binomio (im)possibile?*. Numero tematico. *Giurisprudenza penale web*, 2-BIS.

Re, L., Ciuffoletti, S. (2020). La pena rimossa. Detenzione e diniego della sessualità nelle carceri italiane. In C. Botrugno, G., Caputo, *Vulnerabilità, carcere e nuove tecnologie Prospettive di ricerca sul diritto alla salute*. Firenze: Phasar Edizioni.

Ricci Bitti, P. E., Cortesi, S. (1977). *Comportamento non verbale e comunicazione*. Bologna, Il Mulino.

Ricci Bitti P.E. (a cura di) (1987). *Comunicazione e gestualità*. Milano: Franco Angeli.

- Rizzolati, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rosenfeld, H. (1980). Sull'identificazione proiettiva. *Rivista di Psicoanalisi*, 26: 118–139.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Polacco, G., Osborne, E. (1993). *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*. Napoli: Liguori.
- Sarsini, D. (2013). *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: edizioni Dedalo.
- Sclavi, M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Pescara: Le Vespe.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sen A., *L'idea di Giustizia*, Mondadori, Milano, 2012.
- Stammati, A. G. (2021). La nuova istruzione adulti e i percorsi di istruzione nelle carceri: realtà e prospettive. *Bollettino As.Pe.I*, 191(2): 63–72.
- Tassi, F. (2022). *Il narciso tatuato. Psicologia del tatuaggio contemporaneo, tra onnipotenza e senso del sé*. Firenze: Maddali e Bruni.
- Toschi, L. (2011). *La comunicazione generativa Copertina flessibile*. Adria: Apogeo edizioni.
- Tylor, E. B. (1985). *Alle origini della cultura*. Roma: Edizioni dell'Ateneo. (ed. originale 1871).
- Valdré R., *Sulla sublimazione. Un percorso del destino del desiderio nella teoria e nella cura*. Milano: Mimesis.
- Waddell, M. (2000). *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*. Milano: Mondadori Bruno.
- Watzlawick, P. (a cura di) (1988). *La realtà inventata*. Feltrinelli, Milano.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio (1967).

Zollo, G. (2013). Il valore dell'errore nel processo di apprendimento. In http://www.edscuola.com/archivio/comprendivi/valore_errore.htm (ultimo accesso 14/04/2022).

Zuanelli, E. (1978). *Competenza comunicativa: Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*. Venezia: Cafoscarina.

Zuanelli, E. (1981). *La competenza comunicativa*. Torino: Boringhieri.

Sitografia

Circolare DAP del 12/03/2020 in *Circolari del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria*, <http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/circolari/> (ultimo accesso 10/01/2022)

Costituzione Italiana, in <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione> (ultimo accesso 20/03/2022).

Presidenza dei Ministri: *Coronavirus, le misure adottate dal Governo*, in <http://www.governo.it/it/coronavirus-misure-del-governo> (ultimo accesso 12/04/2022).

Scarcia, L. (2020) "Il cono d'ombra dell'istruzione in carcere", <http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/scuola/scuola.htm#:~:text=L'istruzione%20in%20carcere%20non,unitaria%20della%20fine%20dell'Ottocento.&text=L'istruzione%2C%20insieme%20alla%20religione,e%20alla%20cultura%20dello%20Stato> (ultimo accesso 20/03/2022).