

MODELLO EDUCATIVO

di Francesca Rapanà

Passi di avvicinamento verso il Modello Educativo di Esodo

La richiesta di avviare una riflessione pedagogica sul modello educativo di Esodo in occasione del suo compleanno è un'occasione rara e preziosa. Rara perché la riflessione pedagogica stenta ad affermarsi, anche in un ambito come quello penitenziario in cui l'educazione è principio stabilito dalla Costituzione; preziosa perché prezioso è il patrimonio delle esperienze sviluppate da Esodo su cui tale riflessione si può innestare.

Il tentativo che qui verrà fatto non è quello di delineare il modello educativo di Esodo, il cui sviluppo richiederebbe altri tempi, ma in primo luogo condividerne la necessità – che non si può dare per scontata – e in secondo luogo avviare un'esplorazione di temi e concetti, che non ambisce evidentemente a trovare risposte, quanto a costruire quelle domande che potrebbero orientarci in una direzione di senso (pedagogico).

Questa fase esplorativa è iniziata con un confronto, strutturato in tre diversi momenti, con gli operatori coinvolti nelle strutture di accoglienza, nei percorsi di inserimento lavorativo e con i direttori di Caritas e i coordinatori territoriali.

Iniziando questo percorso, credo però che vadano fatti prima almeno due passi indietro, se non tre.

Innanzitutto dobbiamo condividere il significato che qui daremo al termine "modello", il cui rischio è il richiamo a un sistema di procedure, più o meno abituali, che rischierebbe di tradire qualsiasi riferimento autenticamente pedagogico ed educativo. Quindi, utilizzando il termine modello, si farà riferimento ad un insieme di orientamenti e principi pedagogici.

In secondo luogo, va esplicitato cosa si intende per "educativo" e questo proprio non lo possiamo dare per scontato, soprattutto quando sguardi disciplinari diversi si posano sullo stesso oggetto, come il diritto, la psicologia, la sociologia. Anche se non è certo questo il contesto per approfondire le radici, il significato e lo sviluppo del concetto di "educazione", capire cosa caratterizza l'agire educativo può aiutare a distinguere cosa è educazione (o

rieducazione) e cosa non lo è. Se volessimo, in estrema e imperfetta sintesi, circoscrivere l'agire educativo potremmo dire che si fonda su una relazione intenzionale e asimmetrica finalizzata ad orientare il soggetto (la persona, l'individuo) a realizzare pienamente se stesso. Cosa voglia dire "realizzare pienamente se stesso", approssimando, si può riferire alla possibilità di un soggetto di autodeterminarsi per vivere nel mondo con gli altri con autenticità, consapevolezza e responsabilità. Ciò che l'educatore può fare è recuperare la "responsabilità esistenziale, dare/ridare dignità. (...) restituiregli la sua dignità di essere soggetto, pur sapendo che la si deve riconquistare sempre di nuovo (Dallari, Ghirotto 2006, p. 235). L'educatore è quindi colui che intenzionalmente guida questo processo di cambiamento, orientando il soggetto destinatario dell'intervento educativo in un movimento a doppio senso (l'educatore non sarà estraneo al processo di cambiamento) e a fondo perduto (Affinati, 2025) caratterizzato costitutivamente dall'incertezza (Tramma, 2008), perché, solo rinunciando ad esiti predeterminati, può permettere quell'apertura al possibile che sola consente un cambiamento autentico (Bertolini, 1988). Chiaramente, ogni tradizione pedagogica enfatizza principi diversi su cui costruire questo cambiamento: Paulo Freire enfatizzerebbe la coscientizzazione e l'umanizzazione, Maritain (personalista) lo sviluppo valoriale e spirituale della persona, Bertolini (padre della pedagogia fenomenologica italiana) la costruzione di senso e di significato, bell hooks (femminista, che desiderava che il suo nome fosse scritto minuscolo) lo sviluppo del pensiero critico... e potremmo andare avanti più o meno all'infinito. Già posizionarsi rispetto alle diverse tradizioni pedagogiche sarebbe un esercizio interessante nel percorso verso la costruzione del "modello" di cui sopra.

Le considerazioni su cosa sia l'agire educativo permettono una riflessione parallela su cosa non sia: ogni intervento che abbia l'obiettivo di normalizzare un comportamento chiedendo un adeguamento esteriore ad un modello determinato altrove non può dirsi pedagogicamente orientato e quindi educativo (Bertolini & Caronia, 1988; Tramma, 2008). Non si mette in discussione l'esistenza di sistemi di norme e regole, indispensabili alla vita democratica e alla convivenza civile, ma se ci si limita a pretendere che vengano rispettate in virtù di un'imposizione, il comportamento che verrà (ri)prodotto sarà necessariamente superficiale ed esteriore, manifestato per adeguarsi in modo passivo e ripetitivo ad un modello di cui non si comprende e non si condivide pienamente il senso.

Il terzo ordine di riflessione attiene a ciò che succede quando l'educazione incontra l'ambito della pena e che quindi riguarda tutti coloro che qui intendono ricoprire un ruolo educativo. Se, si è detto, che l'educazione è costitutivamente incerta, quando questa incontra l'ambito penale rischia di diventare addirittura ambigua. Non significa che non ci siano spazi per la prassi educativa nel contesto della pena, ma che sia opportuno, riflettendo in senso pedagogico, esplicitare alcune contraddizioni o elementi di debolezza.

Il primo fattore di ambiguità deriva proprio da ciò che rende il nostro sistema

penitenziario illuminato, ovvero l'art. 27 della Costituzione interpretazione, rende la rieducazione una prassi obbligata nel percorso verso la libertà, condizione desiderata da ogni essere umano. Diversamente dalla vita libera la persona condannata non ha la libertà di aderire o meno ad un percorso rieducativo, e non può scegliere la persona che lo guiderà in questo percorso. Essere obbligati a partecipare ad un processo rieducativo è una contraddizione in termini pedagogici che rende particolarmente sfidante il lavoro degli educatori.

Un secondo elemento che indebolisce lo spessore educativo in questo contesto è a debolezza di un dibattito di tipo pedagogico, che ha lasciato totalmente spazio ad altri saperi, pur legittimi. Questa debolezza – la cui responsabilità è principalmente di noi pedagogisti – si nota ad esempio nel perdurare dell'utilizzo del termine "trattamento" – utilizzato come sinonimo di rieducazione nell'Ordinamento penitenziario del 1975. La parola trattamento, infatti, è estranea ad un lessico propriamente pedagogico, suggerendo un'azione esercitata su un soggetto, che la subisce: il medico tratta un disturbo, il giardiniere tratta le rose se hanno i pidocchi, il parrucchiere tratta i capelli ma nessun educatore tratta un educando. Il termine "rieducazione" è visto invece spesso con sospetto, forse per una distorta idea di educazione normativa e normalizzatrice. Chi è critico sul termine trattamento, spesso propone concetti alternativi come "reinserimento", "risocializzazione", "reintegrazione", che però non contengono, come il termine "rieducazione", un riferimento ad un percorso di cambiamento in cui il soggetto ha un ruolo attivo. Cosa mi dice del cambiamento di una persona nel senso educativo di cui sopra, l'espressione "reinserimento nella società"? Siccome la società, o almeno la nostra, non è un insieme omogeneo di cittadini modello, in quale segmento della società questa persona andrà con successo a reinserirsi? Spesso non si tratta di "reinserimento", ma di un nuovo inserimento, mai sperimentato, nella parte "sana" della società, che alcune persone non hanno mai abitato. Viene in mente il modello dell'assimilazione segmentata del sociologo delle migrazioni Portes che notava, rispetto alla questione dell'integrazione dei figli degli immigrati, che il problema non era tanto la loro esclusione, perché al contrario, risultavano perfettamente integrati in segmenti della società "ospitante" caratterizzati da devianza.

Un terzo elemento di criticità riguarda il rapporto tra educazione e sicurezza che sacrifica almeno due categorie pedagogiche, ovvero il rischio e il dissenso; il problema non è necessariamente riferito al concetto di sicurezza in sé. Tutti desideriamo essere sicuri e non essere a rischio, per quanto possibile: il problema nasce, ancora una volta, quando pensiamo in senso pedagogico, come stiamo cercando di fare adesso, e quando la sicurezza è intesa come gestione dell'ordine e assenza di rischi. Così intesa, la sicurezza non è compatibile con un percorso rieducativo che, per essere tale, deve prevedere che il soggetto, ad un certo punto, abbia la libertà e la responsabilità di scegliere. Il rischio – mediato dall'educatore – è una vera e propria categoria pedagogica, di cui ha scritto anche don Giussani. Massaretti e Schenetti, occupandosi di tutt'altro, ripercorrono la riflessione pedagogica sul rischio in educazione come elemento

costitutivo dell'apprendimento e della crescita personale, un aspetto inerente all'autorealizzazione umana (2024). Il bisogno di sicurezza, anche nel caso di persone che hanno commesso dei reati, riguarda anche il soggetto stesso, che di solito non viene considerato. Citando Bertolini le due autrici ricordano la necessità "di un procedere pedagogico che medi continuamente tra il garantire la sicurezza all'educando, evitandogli quei rischi che sfociano nel pericolo, e il permettergli quelle esperienze educative sfidanti, alla sua portata, per favorire un'autentica educazione alla responsabilità, poiché il bisogno di protezione e quello di opportunità anziché contrapporsi devono sorreggersi e supportarsi a vicenda" (Massaretti e Schenetti, 2024: 45). Anche il dissenso, costitutivo di una relazione educativa autentica e libera, non trova spazio nel contesto della privazione della libertà. Ma stare in una relazione educativa comporta attraversare un conflitto, altrimenti, di nuovo, è adesione acritica a schemi convenzionali e accettati senza la convinzione della loro sensatezza. Le norme non possono essere ignorate, soprattutto quando fondano la convivenza civile, ma possono essere messe in discussione, possono essere superate con la mediazione del "maestro" (Affinati, 2025).

Un quarto ostacolo che l'educazione incontra nel contesto della pena è la difficoltà a sviluppare una conoscenza autentica della persona, non tanto perché la persona non si voglia svelare, perché "simuli", come spesso si sente dire, ma perché la conoscenza dell'altro, la sua comprensione, momento fondamentale in un percorso educativo, avviene nella relazione e nel rapporto con il contesto in cui vive (Dallari, 2021). La sua identità si costruisce nella relazione con l'ambiente in cui si trova. A quali aspetti dell'identità di una persona abbiamo accesso quando lo conosciamo nel contesto totalmente innaturale della privazione della libertà? Cosa sappiamo di quella persona? Che cosa resterebbe di noi, per come siamo ora, se ci trovassimo in quella situazione? Possiamo dire di conoscere la persona detenuta, come aggettivo, ovvero nei comportamenti che sviluppa trovandosi reclusa: ma quanto della sua identità ha lasciato fuori ed è per un educatore, inaccessibile?

Infine, un ulteriore elemento che complica il lavoro educativo è il difficile rapporto del soggetto con l'istituzione, la cui posizione è ambigua, come si è già detto, perché è allo stesso tempo ciò che priva della libertà, limita e quindi è odiata, e al tempo stesso ciò che dovrebbe consentire di crescere e cambiare, attraverso il percorso rieducativo. Ma in questo secondo caso, il condizionale è d'obbligo per una serie di cause, tra cui sicuramente il sovraffollamento, la cronica carenza di personale e di risorse con cui non si riesce a far fronte alle esigenze di una popolazione detenuta sempre più fragile. Gli spazi restano inadeguati, i tempi non allineati e cresce la sfiducia delle persone nei confronti dell'istituzione che inizia ad essere vista come antagonista. Affinati nel suo ultimo libro sottolinea il ruolo dell'esempio nella relazione educativa e parlando della scuola, ricorda che l'istituzione per essere credibile deve incarnare le regole che chiede di rispettare. E come si fa allora in una situazione in cui spesso si lavora nell'urgenza e nell'emergenza, tamponando e risolvendo, spesso in affanno, il

“qui e ora”?

Questo elenco sembrerebbe non lasciare molto spazio all'educazione con le persone condannate, ma ognuno di noi potrebbe raccontare molte esperienze di piccoli o grandi cambiamenti, di vite finalmente liberate e ricostruite, magari dopo diverse ricadute, perché quando si tratta di vite dai contorni così frastagliati i percorsi autentici non sono quasi mai lineari. E queste esperienze ci dicono che sì, c'è uno spazio per l'agire educativo: riconoscere quali condizioni lo rendono possibile, quali intenzioni lo facilitano potrebbe essere un utile esercizio di riflessione pedagogica da parte di tutti coloro i quali – sia che abbiano un ruolo istituzionale sia che non ce l'abbiano, come gli operatori di Esodo – volessero sviluppare una riflessione teorica (pedagogica) a partire dalla pratica (educativa), ovvero apprendere dall'esperienza, come suggerisce Luigina Mortari (2007).

La costruzione di un modello o, forse, la condivisione di un orientamento può iniziare con un confronto sulle provocazioni di cui sopra, per sviluppare un pensiero nuovo, che prima non c'era, perché appunto frutto di confronto e condivisione. Un orientamento, una direzione di senso, che possa indicare la rotta anche quando i destinatari degli interventi cambiano, come gli operatori incontrati nel corso di questi tre incontri, fanno notare: sempre più giovani, sempre più persone che non conoscono l'italiano, con cui è difficile comunicare. Nel corso degli incontri sono state problematizzate alcune questioni che qui verranno presentate in modo volutamente disordinato, perché, come anticipato, lo scopo di questo lavoro era esplorare, fare emergere delle domande.

Una prima questione, forse la più importante: quali percorsi promuoviamo? I termini utilizzati sono stati diversi: di reinserimento, educativi, di integrazione, di risocializzazione. Questo può essere un primo interessante confronto, fermo restando che più tipi di intervento hanno legittimità e in fasi diverse l'obiettivo può essere ora l'uno ora l'altro. Non sempre, infatti, un intervento educativo è possibile. Infatti, una domanda ricorrente è stata questa: quando l'esistenza delle persone con cui lavoriamo è così compromessa da condizioni multiproblematiche – in cui si sommano disagio psichico e psichiatrico, isolamento, povertà, marginalità, dipendenza estreme, impossibilità ad esercitare i propri diritti, difficoltà ad accedere a cure mediche, irregolarità sul territorio, eccetera – qual è lo spazio per un lavoro educativo? Come promuovere un percorso educativo quando gli operatori devono supportare le persone a trovare una risposta urgente a bisogni primari? Seguendo Bertolini, che oltre ad essere stato un grande pedagogista, disse il Beccaria per dieci anni, per essere coinvolto in un percorso educativo, il soggetto “deve poter vivere in una situazione accettabile dal punto di vista dei suoi bisogni fisici e psicologici: certi livelli di esistenza materiale o certe pressioni psicologiche rendono del tutto impraticabile qualsiasi intervento rieducativo” (Bertolini, Caronia, 1988: 73).

Gli operatori raccontano poi il lavoro per neutralizzare gli effetti della detenzione sulle persone accolte all'uscita dal carcere, il senso di inadeguatezza, la fretta nel voler recuperare il tempo perduto. Come guidare le persone nel conquistare un

nuovo posto nel mondo con gli altri, diverso da quello che occupavano prima? E come farlo, quando per anni sono stati fuori dal mondo, isolati, analfabeti nelle relazioni? Come neutralizzare gli effetti della detenzione, che anche nella migliore delle esperienze, resta comunque una vita contro natura?

Un altro elemento oggetto di riflessione è il rapporto degli operatori con le istituzioni. Come si può restituire il senso di un'esperienza educativa alle istituzioni? Come si può costruire uno sguardo comune cui guardare l'esperienza educativa pur incarnando ruoli diversi? Come costruire un linguaggio condiviso sul tema delle "ricadute", che non le etichetti definitivamente come "fallimento"? Forse può essere utile il suggerimento di don Milani che invitava a considerare il punto di partenza e non il risultato finale, valorizzando i piccoli allontanamenti dal "via".

Un altro momento di confronto ha riguardato il tema dello spazio educativo nei percorsi di inserimento lavorativo. Anche se oggi si assiste ad una esaltazione del ruolo del lavoro nel percorso rieducativo, vale la pena ricordare che inserirsi nel mondo del lavoro non è di per sé un processo educativo, anche se il lavoro può essere certamente uno strumento in un percorso di crescita a cambiamento. Ma allora a quali condizioni un percorso di inserimento lavorativo può essere coerentemente parte di un più ampio percorso educativo? E l'inserimento abitativo? Come lavorare con le persone affinché il raggiungimento dell'autonomia e dell'indipendenza, il successo del proprio percorso personale non avvenga nell'indifferenza verso i destini altrui?

Tantissimi sono stati gli stimoli emersi, dal metodo per avvicinarsi a conoscere le persone, attraverso la sospensione del giudizio e il rifiuto di far coincidere la persona con il proprio reato al ruolo dell'educatore come facilitatore di una riconciliazione del soggetto con la propria storia; dal valore dell'autonomia a quello della responsabilità; dalla necessità della formazione continua a quello della supervisione. Impossibile qua soffermarsi su tutti e forse nemmeno utile.

Il patrimonio di esperienza di Esodo, cui ho potuto attingere in questo lavoro esplorativo, gli attribuisce ora la responsabilità e il dovere di proseguire una ricerca di senso, senza la quale la pratica resta esperienza isolata e volatile, rinunciando alla possibilità di contribuire a costruire consapevolezza e sapere.

Riferimenti bibliografici

Affinati, E. (2025). *Per amore del futuro. Educare oggi*. Milano: San Paolo.

Bertolini, P. & Caronia, L. (1988). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia

Dallari, M. & Ghirrotto, L. (2006). Responsabilità. In P. BERTOLINI (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (pp. 227-239). Trento: Erikson.

Dallari, M. (2021). Prefazione alla Nuova edizione di *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata di P. Bertolini a cura di Massimiliano Tarozzi*, Milano: Guerini

Masseretti, M., & Schenetti, M. (2024). Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto. *Encyclopaideia*, 28(68), 43-55.

Mortari, L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci

Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci