

## IPM Nisida's pedagogical model transformation: educational and cultural mediation between challenges and opportunities

### Trasformazione del modello educativo nell'IPM di Nisida: la mediazione- educazione culturale tra criticità e opportunità

---

Francesco Girardi<sup>a</sup>, Sara Gemma<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *Less Società Cooperativa Sociale*, [francescogirardi@lessimpresasociale.it](mailto:francescogirardi@lessimpresasociale.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Macerata*, [s.gemma@unimc.it](mailto:s.gemma@unimc.it)

#### Abstract

---

The research explores the critical issues in managing unaccompanied foreign minors (UFM) in Italian juvenile detention centers, highlighting the shortcomings of the current institutional pedagogical model and the harmful impact of repressive practices that often overshadow educational pathways. Starting from an analysis of contextual dynamics that have disrupted the perception of the penitentiary setting as a closed system, and through a semi-structured interview with a key informant, the study proposes the need to formalize the role of cultural mediation and education within the intervention team as a stable support for the minors' accompaniment. This role is crucial for the continuous implementation of organizational models and serves as an effective antidote to the risk of dehumanization within the penitentiary environment.

**Keywords:** juvenile prison; migrations; transformative learning; non-formal education; lifelong learning.

#### Sintesi

---

La ricerca esplora le criticità della gestione dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) nelle carceri minorili italiane, evidenziando i limiti del Modello Pedagogico d'Istituto in vigore ed il conseguente impatto dannoso di pratiche repressive che prendono il sopravvento sui percorsi educativi. Partendo da un'analisi delle dinamiche di contesto sopraggiunte a perturbare l'idea del setting penitenziario come sistema-chiuso, e attraverso un'intervista semi-strutturata a testimone privilegiato, si propone la necessità di sistematizzare nell'equipe d'intervento il ruolo della mediazione-educazione culturale, quale sostegno stabile all'accompagnamento dei minori. Tale figura riveste, infatti, un ruolo centrale nell'implementazione costante dei modelli organizzativi e un efficace antidoto al rischio di disumanizzazione in ambito penitenziario.

**Parole chiave:** carcere minorile; migrazioni; apprendimento trasformativo; educazione informale; educazione permanente.

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è stato realizzato in stretta collaborazione tra gli Autori. Tuttavia, il paragrafo 2 è da attribuire alla dott.ssa Sara Gemma; il paragrafo 3 al dott. Francesco Girardi, mentre la premessa metodologica, i paragrafi 4 e 5 sono da attribuire ad entrambi gli Autori.

## 1. Premessa metodologica

Il contesto di ricerca si iscrive nell'ampio dibattito sulla condizione carceraria apertosi tra studiosi/e ed operatori/trici a partire dal 2020, a seguito dell'epidemia di Covid-19, che aveva registrato rivolte, ed evasioni dalle carceri italiane, rimettendo in discussione la tenuta dei modelli democratici di rieducazione e trattamento penitenziario, con riferimento prevalentemente alla detenzione degli adulti<sup>2</sup>.

L'occasione di ricerca specifica trova ragione, invece, nell'analisi della condizione carceraria negli IPM – dove è più forte e radicata la centralità del modello educativo come base dell'equilibrio organizzativo complessivo dell'Istituzione detentiva – a seguito della trasformazione repentina di alcuni elementi normativi e di altri relativi alla geografia e composizione dei flussi migratori.

Il punto di partenza dell'osservazione è stato fornito dai materiali elaborati in una precedente ricerca a cui gli autori avevano avuto modo di partecipare direttamente, e che si è svolta attraverso interviste in profondità rivolte ai ristretti nell'IPM di Nisida, realizzate immediatamente prima della crisi pandemica.

La possibilità di accedere all'interno dell'istituto per i ricercatori ha rappresentato un'opportunità non convenzionale di registrare il funzionamento del modello pedagogico in essere a Nisida, anche al di là degli obiettivi specifici della ricerca esperita<sup>3</sup>. Le prassi educative rilevate, risultavano efficaci e si basavano su una certa stabilità delle relazioni interne alla comunità dei ristretti, che potremmo sinteticamente riassumere nel *Modello Sud*, meglio descritto nel paragrafo 3.

Attualmente, l'assenza di un programma di monitoraggio sistematico sulle condizioni di funzionamento dei modelli educativi negli IPM e la difficoltà di accesso da parte dei ricercatori alle strutture e ai minori ristretti, rende complesso portare avanti indagini diacroniche in grado di valutare gli effetti dei cambiamenti sulla tenuta dei modelli pedagogici attivati.

Rispetto allo specifico *Modello Nisida* fino ad allora conosciuto, caratterizzato da una bassa conflittualità agita, la nuova realtà che emergeva dai resoconti delle cronache giudiziarie, contraddistinta da scontri tra gruppi di ristretti di diverse etnie, da conflitti con il personale di custodia e dall'accentuarsi di atti di autolesionismo, meritava un supplemento di ricerca in grado di interpretare i vettori del cambiamento e di configurare interventi possibili di presa in carico educativa.

Dal punto di vista metodologico, non essendo possibile ripercorrere la strada delle interviste dirette *in loco*, si è ricorsi ad una metodologia di analisi indiretta attraverso interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati. Nel panel sono stati considerati sia gli operatori della mediazione culturale, che avevano direttamente la possibilità di interagire con gli MSNA ristretti, sia operatori ed educatori coinvolti negli interventi dell'Equipe Multidisciplinare dell'istituto. Nella fase di transizione osservata, che ha previsto l'intervento della Cooperativa LESS a supporto della mediazione linguistico-culturale per quasi dodici mesi dal gennaio 2023 a gennaio 2024, si sono registrati sia le criticità relative allo

---

<sup>2</sup> <https://www.garantenazionaleprivatiliberta.it/gnpl/resources/cms/documents/fc13013de38c3ba97c6d0357fe2>

<sup>3</sup> Gli esiti della ricerca condotta sono confluiti nella pubblicazione del volume a cura di Maria Luisa Iavarone e Giacomo Di Gennaro *Ragazzi che sparano. Viaggio nella devianza grave minorile* (Iavarone & Di Gennaro, 2023).

spiazzamento culturale degli educatori/trici e degli operatori di sorveglianza stabilmente in organico, sia la difficoltà di decodificare comportamenti e linguaggi verbali e non-verbali da parte dei diversi gruppi di pari ristretti sottoposti ai percorsi trattamentali.

Pertanto, con il presente lavoro, si restituisce un'analisi comparata (Nisida *prima e dopo* il trasferimento degli MSNA), che seppur scontando i limiti di due differenti metodologie d'indagine, propone un utile strumento di rilettura della realtà ri-educativa penitenziaria, ponendo l'attenzione sulle criticità connesse alla tenuta del Modello Pedagogico d'Istituto ed alla relativa équipe multidisciplinare interna, tutti elementi troppo spesso refrattari alla riconfigurazione ed all'adattamento a dinamiche di trasformazione, anche originate da shock esogeni in grado di perturbare la comunità dei ristretti.

## 2. L'istituzione carceraria minorile come presidio educativo

Secondo i dati più recenti dell'Associazione Antigone, il principale osservatorio e banca dati per i diritti e le garanzie nel sistema penale, gli Istituti Penitenziali Minoriliattivi in Italia sono attualmente diciassette<sup>4</sup>. Tuttavia, nel corso dell'ultimo biennio, è emersa una significativa discrepanza nella distribuzione delle disponibilità di posti negli IPM tra il nord e il centro-sud dell'Italia. Tale squilibrio ha reso necessario l'impiego di misure di trasferimento verso il meridione per affrontare la sovrappopolazione degli IPM situati nelle regioni settentrionali e, in questo contesto, si è registrata una prevalente selezione di Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) per i trasferimenti interregionali. Questa scelta è stata giustificata dalla mancanza di legami familiari nel territorio, presupponendo una maggiore facilità nel procedere con l'allontanamento da un Istituto all'altro. Le politiche di trasferimento operate hanno generato, come si evidenzierà, numerose criticità, non solo per i giovani coinvolti, che hanno subito un ulteriore strappo dal loro contesto di vita, ma anche per gli operatori degli IPM di destinazione, i quali si sono trovati a gestire situazioni di elevata complessità. Infatti, nella maggior parte dei casi, la risposta di alcuni dei minori ai trasferimenti si è manifestata attraverso forme di protesta che, nei casi più estremi, hanno incluso atti di vandalismo, quali incendi e danneggiamenti materiali agli istituti che li ospitavano. Tale dinamica solleva interrogativi significativi in merito all'efficacia delle politiche di gestione degli MSNA all'interno del sistema giudiziario minorile, nonché sulle ricadute educative di tali scelte operative.

Questi giovani, già gravati da esperienze di vita estremamente ardue, inclusa la solitudine e la violenza subita lungo i loro percorsi migratori, e spesso sprovvisti di solidi riferimenti affettivi, riversano l'espressione del loro disagio in comportamenti socialmente disturbanti che possono aggravarsi durante la detenzione, con l'accumulo di ulteriori accuse che aggravano la loro posizione legale, intrappolandoli in un ciclo vizioso di criminalizzazione che, senza un adeguato intervento di ascolto e supporto, li porta a perdere ogni speranza di recupero. Per questomotivi, in chiave pedagogica l'urgenza a cui tentare di dare una risposta sembrerebbe come rendere educativo anche e soprattutto il momento punitivo (Torlone, 2016a), senza ridurlo a mera parentesi di segregazione e disumanizzazione dei minori ristretti.

La prima sezione della nostra ricerca, dunque, vuol essere una ricognizione dell'assetto del sistema educativo negli istituti penitenziari minorili.

---

<sup>4</sup> <https://www.rapportoantigone.it/ventesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/> .

A questo proposito, auspicare il mutamento della condizione umana che ha compiuto atti contro se stessa o contro gli altri, presuppone prima il comprendere, nel caso degli MSNA la natura dei bisogni espressi e, il più delle volte, un'attenzione a quelli inespressi. Nell'accompagnamento alla ri-formazione dei detenuti, infatti, l'unica forma di scongiuramento al sopraggiungere di condotte devianti è l'introduzione di un efficace e flessibile modello educativo. Secondo Torlone (2016a), infatti: “quando parliamo di funzione (ri)educativa della pena, da un punto di vista pedagogico ci riferiamo all'insieme di azioni educative – di carattere formale, non formale, informale ed ‘incorporato’ – che hanno luogo nel contesto intra ed extra murario del carcere e che intercettino le valenze educative di ogni momento della vitacarceraria. Pensiamo in altri termini alla *Bildung*, alla formazione umana, integrale dell'uomo volta alla rieducazione all'essere cittadino in ottica riflessiva e trasformativa” (p. XIV).

In quest'ottica diviene capitale, tra le altre cose, la presenza di esperienze formative non formali che le realtà penitenziarie mettono in campo, vista la capacità di quest'ultime di giocare un ruolo in funzione della responsabilizzazione, e evidentemente, anche per sopperire alle valenze negative di un sistema educativo formale da tempo impostosi con gli stessi, talvolta standardizzati criteri, della *learning organisation*.

In questo senso, l'attenzione alle *life-soft skills* (Nosari & Guarcello, 2024) risulta essere cruciale proprio di più nell'esperienza rieducativa attraverso il carcere. Già nel 2020, il LifeComp offriva uno schema concettuale costituito da tre aree di competenze chiave interconnesse: personale, sociale e imparare ad imparare. Gli obiettivi e le programmazioni educative, quindi, sembrano tracciare le loro rotte in direzioni del *saper essere*, più che al solo *saper fare*. E dunque, maggiormente se il setting degli agiti educativi divengono gli IPM, risulta ancor più necessario ed efficace in ottica trasformativa fare di quel luogo, uno *spazio* in cui esercitare azioni generative, combattendo le cosiddette *azioni educative avverse*, ovvero esperienze educative di varia forma e natura che evolvono in motivi di deficit e non di sviluppo della persona (Federighi, 2016). Parafrasando Orefice (1978), una postura di educazione permanente che va a consolidare le competenze mira, allora, al recupero della progettualità umana, restituendo a ciascuno il suo potenziale naturale di soggetto agente abilitato a dare il suo contributo all'elaborazione del modello che gli viene proposto. Soprattutto nel delicato compito dell'educazione in ambito detentivo, ci si arresta, il più delle volte, sulla riproposizione di modelli funzionanti *fino a prova contraria*, piuttosto che sulla teorizzazione di modelli comuni a seconda del contesto specifico di azione. Pertanto, già in alcune riflessioni dell'*Institute of Lifelong Learning* dell'UNESCO e, in particolare, nella sezione dell'apprendimento permanente, in relazione alla *Prison Education*, ci si chiedeva se fosse possibile parlare, fuor di ossimoro, di una pedagogia carcerale.

Nel caso studio specifico, trovandoci in un contesto che evidenzia in maniera ancor più amplificata bisogni educativi speciali da parte del destinatario delle azioni educative in quanto ristretto e minore straniero non accompagnato, qualsiasi presa in carico di tipo formativo, ancor di più, dovrebbe partire dalla creazione di un *Piano Educativo Individualizzato* che, tenendo inevitabilmente conto del setting penitenziario in cui l'azione educativa avviene, nel riadattare l'offerta formativa dovrà essere in grado di anticipare l'imprevedibile aprendo nell'educando possibilità inattese. Farebbe eco, allora, a questa affermazione la *Proposta di Valori per il detenuto*, cioè di un modello di gestione da parte dell'Istituto penitenziario che “sappia creare una coerenza tra l'insieme dei fattori che determinano la qualità educativa della vita quotidiana al suo interno” (Federighi, 2016, p. 23).

In quest'ottica, allora, la figura del mediatore-educatore culturale per gli MSNA ristretti rappresenta la cerniera tra la loro identità culturale e l'universo che li circonda nel presente. Le tecniche proprie della mediazione, oltre l'aggancio linguistico, puntando sul racconto biografico, si affidano alla narrazione come dispositivo educativo e sociale, anche per valutare il funzionamento psicologico dei minori. Attraverso la narrazione, è possibile comprendere le dinamiche interne del minore e identificare le difficoltà che quest'ultimo incontra nella costruzione di una storia di vita coerente, spesso compromessa da esperienze traumatiche e dalla discontinuità nei percorsi personali, infatti: "L'écart se creuse entre ce voyage idéalisé, cette construction de soi idéal et la réalité de leur accueil par les écueils mêmes de ce temps de parcours carcéral. En effet, ce voyage est nourri par la recherche d'un idéal du moi à travers une société elle-même idéalisée par les images issues de la parabole, par les récits de ceux qui, partis aussi, ont réussié [...]. À partir de ce projet individuel, souvent longtemps espéré, plus ou moins mûri, plus ou moins préparé, le jeune mesure le degré d'accomplissement, la distance entre le projet rêvé initial et celui réalisé [...]"<sup>5</sup>. (Touba, Simon *et al.*, 2017, p. 193).

La difficoltà di accesso a un adeguato sostegno educativo e alla mediazione culturale, inoltre, contribuisce ad aumentare il rischio di marginalizzazione e recidiva. Per i limiti del presente lavoro non si approfondiranno i temi di efficacia *interna* o *esterna* dei modelli educativi adottati, intesi come percorsi educativi in grado di ottenere effetti positivi in fase trattamentale, o in grado di favorire il reinserimento sociale e la diminuzione della recidiva, per i quali si rimanda alla letteratura specifica<sup>6</sup>.

Riprendendo le parole di una ricerca sul benessere degli MSNA, si sottolinea quanto le carenze educative negli istituti penitenziari abbiano una diretta ricaduta sia sulla salute psicologica, che su quella fisica dei detenuti migranti: "In Italian prisons, the practice of communication through dialogue created by the cultural mediator *is not particularly well recognized*, marking a clear lack of progress compared to other European countries. The professional figure of the cultural mediator can contribute to reducing the isolation of immigrant prisoners through a clear analysis of their needs, attitudes and behaviors, while at the same time making the prison more transparent and able to recognize and work with ethnic minorities"<sup>7</sup> (Garro & Schirinzi, *et al.*, 2022).

Promuovere nell'altro, quindi, lo sviluppo di senso critico e non addomesticarlo significa avere uno sguardo che mira al fuori e non si limita a strategie di *governance* penitenziaria. (Bezzi, 2022). La trasformazione, infatti, non può essere *provocata* dall'educatore, ma deve

---

<sup>5</sup> Il divario si intensifica tra questo viaggio idealizzato, questa costruzione di un sé ideale, e la realtà del loro confronto con le difficoltà stesse di questo percorso carcerario. Infatti, questo viaggio è alimentato dalla ricerca di un ideale dell'Io attraverso una società essa stessa idealizzata dalle immagini provenienti dalla parabola, dai racconti di coloro che, partiti anch'essi, sono riusciti [...]. A partire da questo progetto individuale, spesso a lungo desiderato, più o meno maturato, più o meno preparato, il giovane misura il grado di realizzazione, la distanza tra il progetto sognato iniziale e quello realizzato.

<sup>6</sup> Si vedano in proposito: Decembrotto, 2020; Di Gennaro, 2018.

<sup>7</sup> Nelle prigioni italiane, la pratica della comunicazione attraverso il dialogo instaurato dal mediatore culturale non è particolarmente riconosciuta, evidenziando una chiara mancanza di progresso rispetto ad altri Paesi europei. La figura professionale del mediatore culturale può contribuire a ridurre l'isolamento dei detenuti immigrati attraverso un'analisi chiara delle loro necessità, atteggiamenti e comportamenti, rendendo al contempo il carcere più trasparente e capace di riconoscere e lavorare con le minoranze etniche.

essere intenzionale, argomentata e criticamente meditata (Biasin, 2015) dalla persona, nelle storie di vita contrassegnate da scarse opportunità di emancipazione culturale. L'educatore-mediatore può svolgere, allora, il ruolo di facilitatore, di colui che crea la condizione affinché la persona sviluppi in modo autonomo una trasformazione. Pertanto, se si discute di benessere e di autodeterminazione anche in ambito detentivo, sembrano funzionanti e traslabili le inferenze del modello d'analisi del *capability approach* e il concetto di *agency*<sup>8</sup>. Tuttavia, se le capacità non riescono a tradursi in funzionamenti e condizioni di crescita personale, verrebbero a crearsi delle *disabilità sociali* il più delle volte connesse a delle politiche emarginanti. In tal senso, l'agentività, nelle sue varie componenti, è strettamente connessa alle modalità con cui l'adulto dà una direzione alla propria esistenza. Per tali motivi, soprattutto in uno spazio di detenzione, per scongiurare reazioni anti-pedagogiche come la rabbia, la protesta e l'isolamento, bisognerebbe rinsaldare le relazioni educative esperte anche e collocando ancor di più il processo di apprendimento all'interno della relazione tra individuo e contesto (Federighi, 2016).

In breve, l'istituzione penitenziaria può farsi roccaforte e presidio educativo solo se di volta in volta è aperta a adattare, rimodellare a seconda non la trasmissione o l'appropriazione del modello, ma l'elaborazione e la ri-negoziazione del modello stesso (Orefice, 1978), poiché solo in questo modo si restituisce ai soggetti reali il diritto di esercitare l'autodeterminazione. Tali capacità spesso trovano compimento in ambiti educativi non formali evidenziando la necessità di una maggior sinergia con il territorio e la comunità educante. Su queste tematiche di *agency* e *networking*, allora, l'approccio del mediatore-educatore culturale propone un cambio di passo, intervenendo in maniera olistica nei vari aspetti dell'umano e sulle condizioni che ne determinano il benessere, soltanto in questo modo si potrà effettuare il passaggio dall'*Education* al *Learning* anche in ambito penitenziario (Del Gobbo, 2016).

Ciò che differenzia il nuovo approccio di ingaggio è la significatività dell'azione educativa in carcere come possibilità di generare nel detenuto le capacità necessarie per appropriarsi delle risorse in un processo di *empowerment* trasformativo (ibidem). L'ipotesi di base è che la funzione dell'*education* non abbia solo il carattere di apprendimento contenutistico-disciplinare, ma anche la funzione di cura, di relazione dialogica e di sviluppo in maniera sistemica ed ecologica. Inoltre, quanto maggiore è l'allineamento tra il senso che ogni attore organizzativo costruisce rispetto al proprio lavoro in carcere e contenuti e materiali che ogni istituto fornisce per alimentare il *sense-making*, tanto migliori sono i risultati in termini di *outcomes* (Torlone, 2020). Soltanto così, l'apprendimento e le strutture di conoscenza diventano pratiche sociali funzionali ai bisogni adattivi dei singoli nell'ambito di specifiche realtà culturali (Santoianni & Striano, 2003). Difatti, una conoscenza avanzata e interculturale in un processo di sviluppo integrato richiede nuove e qualificate professionalità dell'educazione permanente che rimandano alla relativa filiera professionale degli educatori sociali e culturali del territorio (Iavarone, 2022).

### 3. I minori stranieri in carcere

Fatte salve le considerazioni concernenti il dibattito sulla deistituzionalizzazione e sulla progressiva affermazione delle misure alternative alla detenzione, non si rilevano, dalla

---

<sup>8</sup> Per il discorso su *capabilities* e *functionings* si rimanda a: Sen, 2001; Nussbaum, 2002; Giddens, 1979.

letteratura richiamata nel paragrafo precedente, significative posizioni teoriche avverse alla centralità del modello educativo in carcere. Gli stakeholders coinvolti nei processi di esecuzione penale, siano essi operatori, educatori, magistrati preposti all'ufficio dell'esecuzione o decisori politici, dichiarano di riferirsi al modello pedagogico e alle prassi educative quale fulcro essenziale per il funzionamento degli IPM e per l'efficacia dei relativi percorsi trattamentali<sup>9</sup>.

In tal senso è necessario “riconoscere l'istituzione penitenziaria come fonte di apprendimenti di per sé” (Torlone, 2016b, p. XXVII), contribuendo ad attivare processi endogeni di cambiamento organizzativo in carico ad operatori che fungono da manager trasformativi, in funzione del *continuous improvement* dell'organizzazione e della crescita della popolazione detenuta. Il cambiamento rispetto al detenuto esposto a processi di apprendimento informali in carcere è inteso come processo trasformativo ciclico che riflette iterativamente e criticamente sulla validità di assunzioni, nozioni, punti di vista, valori continuamente riconsiderati e rinnovati (ibidem). Dato per acquisito tale assunto sul modello teorico di funzionamento dell'istituzione carceraria, resta quale spazio di ricerca la verifica della implementazione di tali modelli nelle routine organizzative degli Istituti e la valutazione dell'efficacia delle stesse. La possibilità per la ricerca pedagogica di attingere a dati e osservazioni relative al funzionamento dei percorsi educativi all'interno degli istituti di pena sconta attualmente deficit rilevanti.

La situazione di crisi osservata alla fine del 2022 ha portato all'adozione di strategie emergenziali di contenimento che eludono il modello pedagogico di base e vanno contro i principi democratici del trattamento. Nel caso in esame, le decisioni prese per contenere il conflitto si sono espresse, principalmente, attraverso due tipi di *shortcuts*<sup>10</sup>: da un lato, l'uso della repressione, che include violenza fisica e verbale, nonché interventi drastici per sradicare il conflitto; dall'altro, la medicalizzazione, che ha comportato un ricorso diffuso a terapie farmacologiche e psichiatriche. Secondo l'associazione Antigone, nel 2023 l'IPM di Nisida accoglieva 55 ragazzi detenuti, tutti di sesso maschile. Nonostante la capienza regolamentare sia di 70 posti (di cui 14 sarebbero teoricamente riservate al reparto femminile), la direzione dell'Istituto ha riferito che oltre le 45 presenze risulta difficile operare in buone condizioni: dei 55 ragazzi presenti, 16 erano stranieri.

La sezione femminile viene attualmente utilizzata per ospitare ragazzi detenuti prevalentemente provenienti da Istituti del Nord Italia, soprattutto stranieri e MSNA privi di regolarità. Per quanto concerne lo staff della polizia penitenziaria sono effettivamente presenti in istituto 94 agenti (a fronte di 99 previsti in pianta organica): 78 agenti uomini e 20 agenti femmine. Rispetto all'area educativa, gli educatori che lavorano presso l'IPM sono 10, sebbene non tutti siano operativi.

Inoltre, una delle principali innovazioni normative che ha impattato sull'aumento della detenzione in carcere dei MSNA e sulla qualità complessiva dei progetti educativi e

---

<sup>9</sup> Con il D.P.R. n. 230/2000 *Regolamento sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*, sono state emanate lettere circolari del D.A.P. e del Dipartimento di Giustizia minorile, ed è stato previsto il *Progetto pedagogico d'Istituto*, alla cui definizione annuale si procede a cura dei direttori degli Istituti penitenziari, con l'indicazione delle attività trattamentali da sviluppare in favore dei detenuti minorenni.

<sup>10</sup> Si rimanda allo studio completo in: Girardi e Gemma, 2024.

trattamentali, è riferibile alle previsioni e successive evoluzioni del cosiddetto decreto Cutro<sup>11</sup>.

Su tali effetti distorti si è vista da più parti levarsi la voce qualificata degli operatori. Dalle parole del Dott. Spadaro, Presidente del Tribunale dei minori di Trento: “I continui trasferimenti di minori ristretti da un territorio all’altro per mancanza di posti negli istituti penali e nelle comunità private impediscono di garantire continuità ai percorsi di rieducazione in essere. Inoltre, come si può pensare di coinvolgere in un progetto educativo un detenuto minorenni e la sua famiglia, se il primo è stato spostato a migliaia di chilometri di distanza dal proprio territorio? A tutto ciò si aggiunge che gli operatori della Giustizia Minorile sono oggi sopraffatti dalla necessità di dover gestire i “nuovi” bisogni drammatici dei ragazzi: dalla dipendenza da sostanze psicotrope e alcoliche, ai problemi psichiatrici, ai bisogni sanitari” (Spadaro, 2024)<sup>12</sup>.

Secondo i dati dei Servizi della Giustizia Minorile<sup>13</sup> la situazione generale degli IPM all’inizio delle azioni di rivendicazione violenta del 2023 si presenta come in Figura 1 e 2.

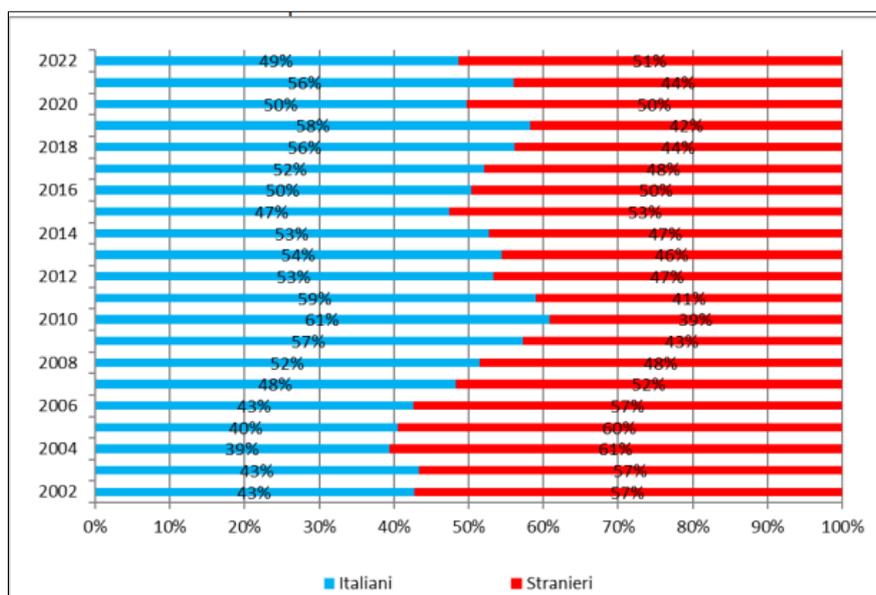


Figura 1. Ingressi negli IPM di minorenni e giovani adulti negli anni dal 2002 al 2022 secondo la nazionalità (Valori percentuali).

Dal punto di vista della composizione della popolazione ristretta la percentuale di stranieri presenti nel 2022, risultava di poco superiore a quella degli italiani. Tale rapporto, dall’analisi storica dei trend osservati, risulta abbastanza consolidato e stabile a partire dal 2012. Inoltre, il trend complessivo dei ragazzi ristretti che ha andamento decrescente tende solo negli ultimi 3 anni osservati a riprendere un andamento crescente con una impennata nell’ultimo biennio. Le routine di interazione, pertanto, non sembrerebbero risentire in sé della composizione per provenienza dei ragazzi ristretti. Come illustrato in Figura 3,

<sup>11</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/05/05/23A02665/sg>

<sup>12</sup> <https://ristretti.org/ripeniamo-vi-prego-il-decreto-caivano>

<sup>13</sup> [https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi\\_Servizi\\_minorili\\_al\\_15.02.2024\\_G.pdf](https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi_Servizi_minorili_al_15.02.2024_G.pdf)

sicuramente un maggiore rilevanza può essere ascritta alla rapidità della mutazione della composizione delle nazionalità più numerose presenti ed al vissuto migratorio e criminale specifico dei giovani ristretti.

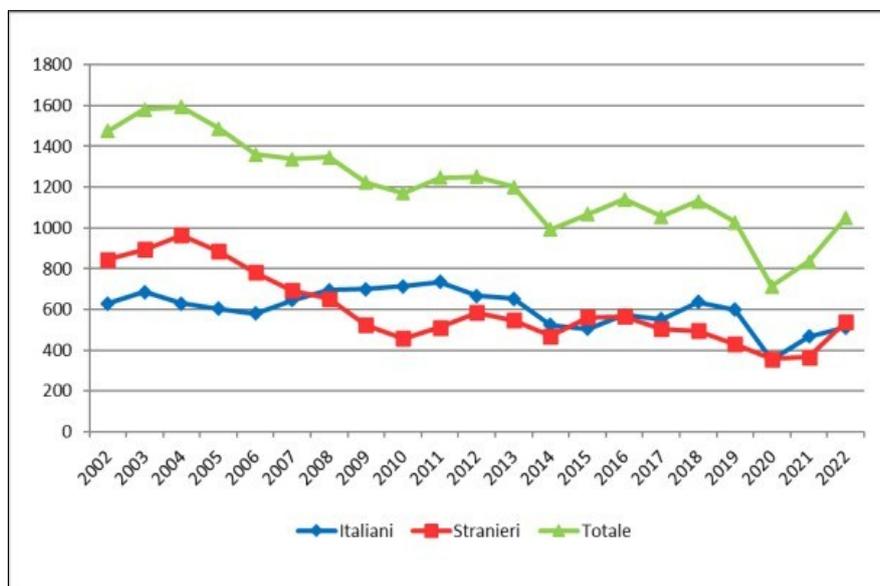


Figura 2. Ingressi negli IPM di minorenni e giovani adulti negli anni dal 2002 al 2022 secondo la nazionalità (Valori assoluti).

	2020	2021	2022
PAESI EUROPEI NON UE	14	1	5
AFRICA	90	91	192
Algeria	4	4	11
Egitto	19	12	28
Gambia	0	3	0
Marocco	26	28	79
Senegal	5	4	5
Somalia	0	3	
Tunisia	34	35	65
Altri	2	2	4
AMERICA	3	0	1
ASIA	0	3	2
Totale complessivo	107	95	200

Figura 3. Ingressi negli Istituti penali per i minorenni di minori stranieri non accompagnati, secondo il Paese di provenienza.

Dai dati soprariportati si evince, infatti, un significativo e repentino incremento della nazionalità marocchina e tunisina rispettivamente +204% e + 91% sui valori registrati nel 2020. Parimenti la tipologia di reati per nazionalità rileva, sempre per il 2022, una maggiore incidenza di delitti contro la persona e contro il patrimonio con contenuto violento ascrivibili agli stranieri (Figura 4). A ciò va aggiunta la peculiarità del contesto di provenienza caratterizzato da una stagione di disordini politici e sociali nei paesi del

Maghreb che hanno accompagnato il percorso migratorio traumatico dei minori reclusi, avvicinandoli alla strada ed alla criminalità comune fin dal paese di provenienza.

	2020	2021	2022
Contro la persona	25	45	58
Contro il patrimonio	107	96	208
Furto	26	18	49
Rapina	77	72	146
Contro l'incolumità pubblica	24	20	23
Stupefacenti	24	20	23
Contro la fede Pubblica	0	6	8
Contro lo stato e altri O.P.	13	20	21
Altri delitti	0	8	0
TOTALE	169	195	318

Figura 4. Delitti ascritti ai minori stranieri non accompagnati entrati negli Istituti penali per i minorenni per anno (Centro Studi Nisida-Elaborazione su dati del sistema informativo dei servizi minorili<sup>14</sup>).

La situazione nei singoli IPM rispetto alla presenza di stranieri registrava invece delle peculiarità riportate nelle Figure 5 e 6:

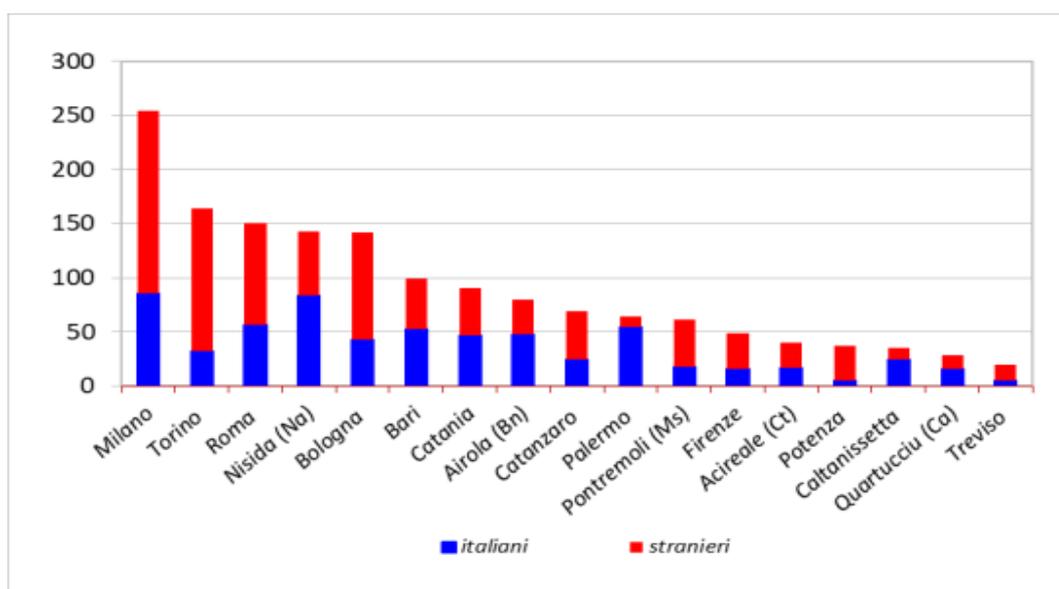


Figura 5. Ingressi negli Istituti penali per i minorenni nell'anno 2022, secondo la sede e la nazionalità (Centro Studi Nisida-Elaborazione su dati del sistema informativo dei servizi minorili<sup>15</sup>).

<sup>14</sup> [https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi\\_Servizi\\_minorili\\_15.01.2022.pdf](https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi_Servizi_minorili_15.01.2022.pdf)

<sup>15</sup> [https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi\\_Servizi\\_minorili\\_15.01.2022.pdf](https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi_Servizi_minorili_15.01.2022.pdf)

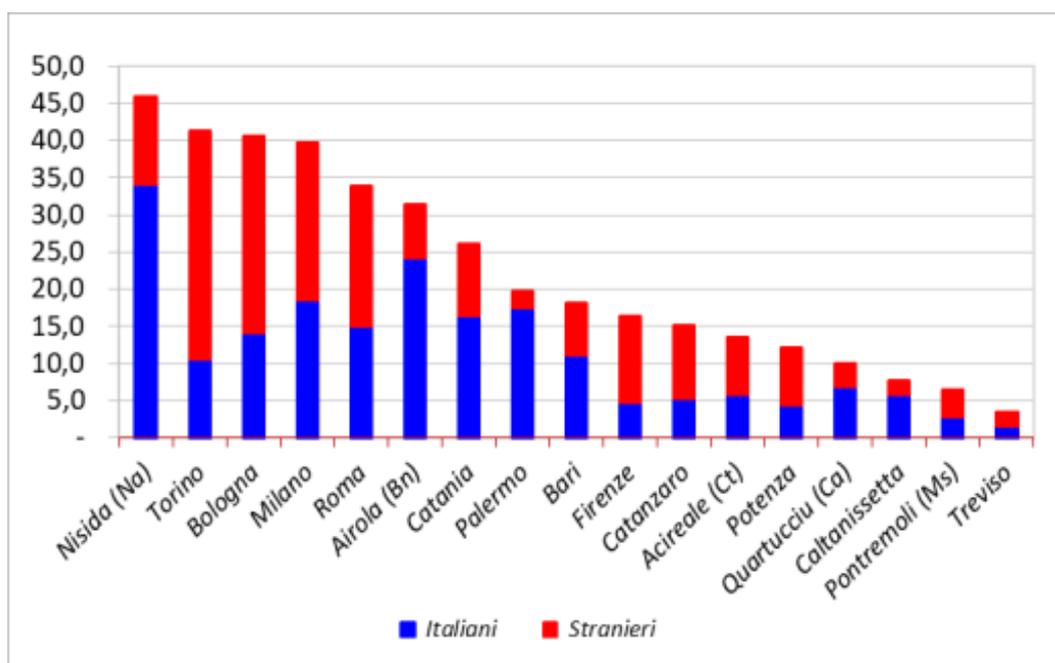


Figura 6. Presenza media negli Istituti penali per i minorenni nell'anno 2022, secondo la sede e la nazionalità (Centro Studi Nisida-Elaborazione su dati del sistema informativo dei servizi minorili<sup>16</sup>).

Come già anticipato, nel 2022 la dinamica degli ingressi registra una netta prevalenza di Italiani negli IPM meridionali e parimenti tale prevalenza si conferma nella dinamica delle presenze medie. Tale dato ci consente di individuare, dal punto di vista della composizione dei gruppi oggetto di intervento, un *Modello Nord* ed un *Modello Sud*, che hanno confermato la loro distinta caratterizzazione fino alla crisi datata alla fine del 2022. Nell'IPM osservato, i giovani italiani detenuti sono spesso contigui alla criminalità organizzata e i familiari, talvolta, interferiscono nei percorsi di rieducazione. Inoltre, anche le modalità di accesso alla esperienza criminale dei minori stranieri, attivi nel contesto meridionale, matura attraverso il filtro sub-culturale del controllo del territorio, operato dai clan malavitosi. In questa situazione, i mediatori culturali erano stati impiegati soprattutto per la mera traduzione linguistica e l'assistenza in casi specifici. In tali contesti, in cui i detenuti erano generalmente motivati a superare la pena con poca conflittualità, si sono consolidati modelli educativi focalizzati sulla gestione dei conflitti interni. Per questi motivi, allo scopo di fornire una rappresentazione figurata delle principali interazioni tra apprendimento trasformativo e il carcere trattamentale come sistema *semi-aperto*, che rispecchi le dinamiche trasformative del sistema interno a seguito di shock esogeni, si presenta in Figura 7 un adattamento dello schema di ricerca di Torlone (2016a). Nello schema, in azzurro sono evidenziate le interazioni relative ai processi di adeguamento ed evoluzione del modello pedagogico-educativo, in rosso le *shortcuts* precedentemente menzionate:

<sup>16</sup> [https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi\\_Servizi\\_minorili\\_15.01.2022.pdf](https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi_Servizi_minorili_15.01.2022.pdf)

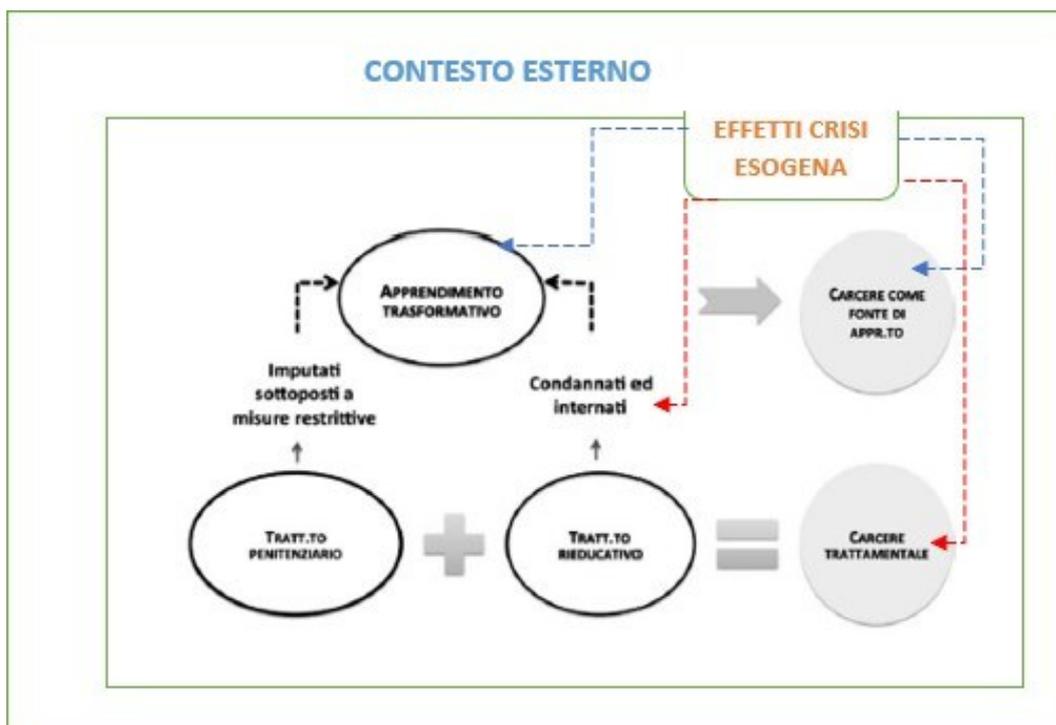


Figura 7. Rielaborazione della dinamica di interazione tra apprendimento trasformativo e il carcere 'trattamentale' (Torlone, 2016a).

Se ne deduce che il focus degli interventi in carcere vada mantenuto costantemente e con lucidità sulla centralità del modello pedagogico-educativo, nella sua *dimensione universale* memore, tuttavia, anche della sua "dimensione particolare, collocato cioè in un certo tempo e in un certo luogo e con obiettivi [...] e contraddizioni storicamentesituati", attraverso la consapevolezza degli elementi in gioco e l'adeguamento continuo delle competenze degli operatori alla mutazione del setting di intervento, in termini di "ridimensionamento del concetto-pratica di cultura locale unica di riferimento" (Tramma, 2019, p. 103). Pertanto, evidenziando l'assunto che l'idea della presenza di un accompagnamento educativo nei minori ristretti resta una componente ineludibile del processo riabilitativo, a questo punto ci si chiede: vi sono, a livello nazionale, pratiche di monitoraggio di modelli educativi che li rendano adeguatamente funzionanti al contesto e esportabili in ogni setting-detentivo?

#### 4. Il Modello Nisida in crisi: l'intervento della mediazione-educazione culturale

Più che mai in ambito detentivo è fondamentale costruire un progetto migratorio che consenta al minore di riconoscere e ricostruire le proprie aspirazioni, per ricomporre i pezzi, ora inevitabilmente compositi, delle loro identità frammentate dalle esperienze di migrazione e incarcerazione. Gli strumenti educativi, insieme alla mediazione culturale, svolgono un ruolo cruciale nel sostenere i minori nel superare i traumi vissuti e nel facilitare il loro processo di reintegrazione sociale.

Nell'IPM in analisi, i mediatori culturali non sono previsti in pianta organica, ma accedono

all'istituto grazie ad una convenzione retribuita con la Cooperativa Sociale Less<sup>17</sup>. Inoltre, come già evidenziato nella premessa del presente scritto, l'impossibilità per il gruppo di ricerca attuale di poter accedere negli spazi penitenziari ha generato la presente opportunità di riflessione, mediante la restituzione dell'intervista ad un mediatore esperto della Cooperativa che ci offre uno squarcio sul *sistema Nisida* in un intervento maturato in oltre un anno di attività. Difatti, dopo la *crisi dei giovani marocchini* (Girardi & Gemma, 2024), il dispositivo interno di funzionamento dell'IPM era messo in crisi: non era possibile né fare funzionare le vecchie routine consolidate, né decodificare i messaggi dei nuovi arrivati. Le aspettative della Direzione potevano essere riassunte da quanto già chiarito in alcuni documenti del Ministero della Giustizia elaborati ben dieci anni prima: "Le difficoltà linguistiche che emergono nella fase di ingresso in istituto seguono il detenuto straniero per tutto il periodo detentivo. Esse creano una condizione di emarginazione e di isolamento all'interno della struttura carceraria, sia con riferimento alle relazioni con gli altri detenuti sia con riferimento alle comunicazioni con il personale penitenziario. Aumentano la difficoltà di adeguamento alle regole di vita dell'istituto, esasperano e aggravano il senso di solitudine e depressione, determinano una maggiore condizione di ansia, stress, angoscia, aggressività che si estrinseca in atti di autolesionismo e nell'elevato numero di procedimenti disciplinari che investono i detenuti stranieri. Contribuiscono altresì a creare una condizione di scontro con il sistema istituzionale, compromettono i contatti con la polizia penitenziaria e le stesse possibilità rieducative e ricreative, creando malintesi e tensioni. Le incomprensioni provocano irritazione e aggressività, e spingono i detenuti stranieri a chiudersi in sé stessi. Il tutto porta a volte a gravi perturbazioni psichiche soprattutto – come accade spesso – se il detenuto è già non del tutto stabile psichicamente, con l'ulteriore problema che diviene difficilissimo per psicologi e psichiatri intervenire in loro aiuto" (Ministero della Giustizia, 2013).

Riprendendo le parole di Omar, il mediatore: "la Direzione era in crisi perché prima di quel momento non aveva mai avuto ragazzi stranieri ed erano abituati a gestire un altro tipo di complessità... La loro difficoltà non era solo linguistica, gli operatori non sapevano gestire la categoria dei ragazzi a livello socioculturale: il conflitto era generato da altro. Mi hanno dato subito fiducia e, immediatamente appena arrivato, ho voluto incontrare i ragazzi stranieri tutti insieme e non a colloqui singoli. Era una scelta rischiosa, ma volevo arrivare ad un grado 0, incontrarli tutti e depotenziare insieme l'aria di tensione che si era creata".

Arrivare a pensare secondo una modalità ecologicamente educativa, significa prender atto che ci sono vari gradi di complessità e di differenza. Al contrario, rendere la diversità come una categoria cristallizzata, significa disumanizzare, depotenziare le capacità generative del singolo, alimentando circuiti di frustrazione e tensione.

Continuando dall'intervista all'operatore: "all'epoca erano 14 ragazzi, arabi, e loro li chiamavano *i marocchini*: siamo dovuti partire già da questo, dal chiarire le loro identità. Abbiamo tentato di far capire agli educatori/trici e operatori penitenziari che non erano un fronte omogeneo per scardinare, quindi, il conflitto che gli italiani avevano nei confronti degli stranieri. In realtà erano marocchini, algerini, tunisini egiziani... tutti questi ragazzi erano stati trasferiti dal Nord (dal Beccaria, dopo le rivolte del carcere di Milano), lì gli stranieri erano l'80%... con il loro arrivo le donne vengono trasferite da Nisida. Quindi guardie, educatori e detenuti si sono visti *scaricati* questo problema e c'era tanta rabbia. I

---

<sup>17</sup> La Cooperativa sociale LESS si occupa di accoglienza ed inclusione per RTPI da 25 anni ed è attiva in progetti di mediazione culturale in carcere dal 2020. L'autore è socio fondatore di LESS e partecipa ai gruppi di supervisione interna dei progetti attivati.

ragazzi arabi comunicavano solo strillando e non erano disposti al dialogo con i mediatori. Ciò che mi ha stupito è che questi ragazzi avevano pochissima *identità* anche se mascherata da una forte personalità e carattere. Hanno lasciato il loro paese prestissimo... non hanno una vera identità culturale propria... quando vogliono qualcosa, però, hanno una personalità forte, battono il pugno e non si fanno intimorire da nulla o da nessuno. Sono riusciti a trasformare la loro massima debolezza nella loro massima forza. In quel momento hanno *ribaltato* il tavolo... di fronte al governo, alle istituzioni, affermavano il loro volere minacciando di ammazzare sé stessi – sentivo sempre la parola *corda, corda...* – avevano capito come essere manipolatori con la minaccia di autolesionismo per farsi ascoltare e il corpo era l'unica cosa che avevano”.

Nonostante il mediatore culturale sia previsto dal regolamento di esecuzione penale, tale professionalità latita all'interno delle istituzioni carcerarie e si limita come *figura non strutturata* ad un numero prefissato ed insufficiente di ore secondo esigenze estemporanee non secondo programmazione sistematica. Il modello consigliato, quindi, non risultava applicato. Il sentimento prevalente tra gli operatori carcerari e gli educatori era di spiazzamento. L'incapacità di entrare in relazione con i nuovi arrivati e l'aumento della tensione interna tra i gruppi favoriva la tentazione di adottare *shortcuts* repressive e medicalizzanti. L'aspetto più significativo era la considerazione disumanizzata e omologante dei *marocchini*, un gruppo indistinguibile e privo di identità personale. Gli stessi stereotipi di cui già scriveva Fanon in un lavoro del 1952, quando invitava a non pensare più gli immigrati nordafricani come dei semplici *Mohamed* (Beneduce, 2014). I migranti, dal canto loro, sradicati e portati in un contesto di nuovo isolamento, attraverso la negazione del rapporto con le famiglie di origine (un trauma che veniva rinnovato dall'impossibilità di accedere alle comunicazioni con il paese di provenienza); promuovevano comportamenti violenti e autolesionisti, esprimendo in chiaro l'esigenza di accedere agli psicofarmaci.

Quello che il mediatore ha dovuto ricucire al momento del suo arrivo a Nisida è stata una situazione di protesta e diffidenza causata da una difficoltà sia linguistica, che da un'incapacità, anche non-verbale, di comprensione. Esasperati già dall'esperienza del viaggio, gli MSNA percepivano che veniva riservato loro un trattamento differente dagli altri ristretti autoctoni che, al contrario, potevano contare sul sostegno territoriale delle loro famiglie. Nel loro caso, il non poter frequentare per motivi di assenza e lontananza i familiari nei colloqui era un ulteriore fattore di isolamento e frustrazione, elementi prodromici alla rabbia e alla violenza che andava, educativamente, disinnescato.

Tuttavia, la metodologia di Ascolto-Ingaggio-Sostegno<sup>18</sup> proposta dal mediatore-educatore per conciliare i bisogni del setting penitenziario con quelli del gruppo interno ha fatto perno sull'ascolto e sulla narrazione per contrastare l'approccio disumanizzante vigente, restituendo identità e dignità ai singoli. Il percorso ha previsto l'ascolto attivo e reciproco, coinvolgendo in un primo momento distintamente i partecipanti per gruppi omogenei (italiani e stranieri), sempre con gli operatori.

Continuando con le parole di Omar: “Il coordinatore degli educatori mi ha detto che gli abbiamo aperto gli occhi su tantissimi aspetti... molte cose che noi pensavamo che i ragazzi facessero per offenderci (tipo non guardarci negli occhi, etc...) in realtà lo facevano per loro costume culturale e noi non lo capivamo... spesso ci sono molti equivoci per gesti piccoli e quotidiani”.

---

<sup>18</sup> Per lo schema della metodologia adottata cfr. Girardi e Gemma, 2024.

Il decentramento culturale e l'attività di supervisione e formazione, fatta in situazione con operatori e ristretti, ha rappresentato la chiave di volta per decostruire e ricostruire la relazione educativa nel contesto carcerario. L'ingaggio adottato ha utilizzato spesso la relazione mediata con le famiglie di origine, lontane e impossibilitate a comunicare direttamente con i figli. Le madri, il più delle volte, hanno giocato un ruolo cruciale nella legittimazione della figura del mediatore-educatore.

Dal punto di vista dell'intervento di sostegno, con il passare dei primi mesi, l'IPM ha attivato una ulteriore collaborazione esterna coinvolgendo il centro Fanon<sup>19</sup>, consentendo ad una equipe multidisciplinare allargata, composta oltre che dal mediatore, da un antropologo e da un etnopsichiatra, di sviluppare un intervento complesso di sostegno dei detenuti attraverso il lavoro grupppale. Anche in questo caso, la metodologia ha visto il coinvolgimento costante degli operatori carcerari, delle guardie e degli educatori, allo scopo di facilitare e disambiguare messaggi e comportamenti critici.

Il sentimento diffuso nel personale penitenziario, a valle di un percorso accidentato e complesso durato oltre un anno, è di maggiore consapevolezza dei propri limiti di comprensione e attenzione alle differenze culturali, o come ci racconta il mediatore: “lo spiazzamento di ritorno degli sguardi degli agenti e delle/dei educatrici/tori (che non avevano gli elementi iniziali di decodifica e di intervento) che col tempo hanno iniziato ad usare i miei stessi metodi”.

Tutto questo testimonia la scelta di posizionamento dell'IPM di Nisida, quindi, di non cedere alle scorciatoie repressive e medicalizzanti, introducendo anche la corporeità e la comunicazione non-verbale, una prossemica del contatto, per comunicare oltre il linguaggio. Una strada sicuramente più difficile, ma a cui l'istituzione carceraria minorile non dovrebbe mai abdicare: adeguare il modello educativo senza rinunciare a fondare su di esso il modello di funzionamento complessivo dell'istituzione.

## 5. Conclusioni

Il paradigma del sistema penitenziario, inteso come apparato completamente controllato e chiuso, mostra i suoi evidenti limiti proprio nella sua relazione col modello educativo, mettendo alla prova la sua coerenza al sopraggiungere di eventi esterni in grado di penetrare i confini dell'istituzione carceraria modificando il senso degli agiti quotidiani e comuni. Il modello educativo pur restando, nel carcere minorile, l'elemento fondativo dell'istituzione penitenziaria deve prevedere, pena la sua stessa estinzione, l'autoriflessione circa i suoi meccanismi di funzionamento. In tal senso, sarebbe utile l'attivazione di un monitoraggio indipendente con il coinvolgimento di equipe di ricerca e valutazione in grado di rappresentare diacronicamente la validità e l'efficacia delle prassi educative adottate.

Risulta evidente, inoltre, che i tempi siano maturi per la considerazione sistematica del ruolo della mediazione educativa, culturale e linguistica all'interno dell'equipe multidisciplinare degli IPM. Gli anticorpi che l'IPM di Nisida, raccontato brevemente nel presente lavoro, ha dimostrato di possedere ci confortano nella convinzione di poter contribuire nel concreto quotidiano alla realizzazione della *civitas educationis*, attraverso un fare pedagogia che nella problematizzazione, nell'incontro e nell'esercizio riflessivo rifiuta i comunicati e rende esistenzialmente vera la dimensione dialogica (Freire, 2018).

---

<sup>19</sup> <https://associazionefanon.it/>

## Riferimenti bibliografici

- Associazione Antigone (2024). *Nodo alla gola. XX Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. <https://www.rapportoantigone.it/ventesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/>
- Beneduce, R. (2014). *Lavorare in uno spazio di esclusione*. In R. Beneduce, L. Queirolo Palmas, & C. Oddone (Eds.), *Loro dentro. Giovani, migranti, detenuti* (pp. 7-12). Trento: Professionaldreamers.
- Bezzi, R. (2022). Interventi educativi in ambito penitenziario:(a) simmetrie tra dentro e fuori. In S. Sambiasi & C. Trotto (Eds.), *Fratelli (quasi) tutti* (pp. 27-42). Milano: Il Saggiatore.
- Biasin, C. (2015). Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis Mondì educativi*, 6, 140–152.
- Decembrotto, L. (Ed.). (2020). *Adulità fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Gobbo, G. (2016). L'educazione non formale in carcere nel Quadro dell'Adult Learning. In F. Torlone (Ed.), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. 33-52). Firenze: Firenze University Press.
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230. *Regolamento sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*.
- Di Gennaro, G. (Ed.). (2018). *La messa alla prova per i minori: la rassegnazione "entusiasta" di una normativa incompleta*. Milano: FrancoAngeli.
- Federighi, P. (2016). Il carcere come città educativa in Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti. In F. Torlone (Ed.), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. 11-31). Firenze: Firenze University press.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Gruppo Abele.
- Garro, M., Schirinzi, M., Novara, C., & Alonso, E. A. (2022). Immigrant prisoners in Italy. Cultural mediation to reduce social isolation and increase migrant prisoner well-being? *International Journal of Prisoner Health*, 19(3), 363–375.
- Garante nazionale dei diritti delle persone private della libertà personale (14 novembre 2023). *Relazione al Parlamento 2023*. [https://www.garantenazionaleprivatiliberta.it/gnpl/pages/it/homepage/dettaglio\\_contenuto/?contentId=CNG15358&modelId=10019](https://www.garantenazionaleprivatiliberta.it/gnpl/pages/it/homepage/dettaglio_contenuto/?contentId=CNG15358&modelId=10019)
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Girardi, F., & Gemma, S. (2024). La mediazione interculturale per la costruzione del progetto pedagogico in ambito penitenziario: il caso dell'IPM di Nisida. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 58–65. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-08>
- Iavarone, M. L., & Di Gennaro, G. (2023). *Ragazzi che sparano. Viaggio nella devianza graveminorile*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone, M. L. (2022). La progettazione partecipata nel lavoro educativo di territorio in Educare nei mutamenti. In M. L. Iavarone (Ed.), *Educare nei mutamenti*.

*Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità* (pp. 171-174).  
Milano: FrancoAngeli.

- MIG. Ministero della Giustizia. [https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi\\_Servizi\\_minorili\\_1\\_5.08.2023G.pdf](https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi_Servizi_minorili_1_5.08.2023G.pdf)
- MIG. Ministero della Giustizia (2013). *Lo straniero in carcere*. Dispense ISSP n. 2.
- Nosari, S., & Guarcello, E. (2024). *Quali skills per l'umano? Un contributo al dibattito non cognitivo/cognitivo*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Orefice, P. (1978). *Educazione e territorio*, Firenze: La Nuova Italia.
- Santojanni, F., Striano, M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Napoli: Liguori.
- Spadaro, G. (4 marzo 2024), *Ristretti Orizzonti, Ripensiamo, vi prego, il Decreto Caivano, Ripensiamo, vi prego, il decreto Caivano*. <https://ristretti.org/ripensiamo-vi-prego-il-decreto-caivano>
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Torlone, F. (2016a). Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti. In F. Torlone (Ed.), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. XII-XXV). Firenze: Firenze University Press.
- Torlone, F. (2016b). Il 'carcere trattamentale' tra pedagogia, diritto penale e learning organisation. In F. Torlone (Ed.), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. XXVI-XXVII). Firenze University Press.
- Touba, J., Simon, A., Gilloots, M., & Moro, M. R. (2017). Situation de mineurs étrangers isolés en milieu carcéral à travers une lecture transculturelle. *Enfances & Psy*, 73(1), 185-194.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari: Laterza.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Prison Education*. <https://www.uil.unesco.org/en/adult-education/prison-education>