



UNIVERSITÀ DI PARMA

DIPARTIMENTO DI DISCIPLINE UMANISTICHE, SOCIALI E
DELLE IMPRESE CULTURALI
CORSO DI LAUREA IN
Progettazione e Coordinamento dei Servizi Educativi

Dispersione scolastica ed esperienza carceraria.
Note etnografiche dal Polo Universitario
Penitenziario di Parma

Relatore:

Prof. LUCA GILIBERTI

Laureanda:

MARIAGRAZIA SABATINO

Matricola:

365693

ANNO ACCADEMICO 2024/2025

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1.....	8
1. La dispersione scolastica: definizioni e cause	8
1.1. Come definire la dispersione scolastica?	9
1.2. I dati che parlano: dispersione scolastica in Italia, in Europa e nel mondo	12
1.2.1. In Italia.....	13
1.2.2. In Europa	19
1.2.3. Nel mondo	23
1.2.4. Confronto qualitativo dei dati.....	29
1.3. Le principali cause della dispersione scolastica	31
1.3.1. Fattori socioeconomici	31
1.3.2. Fattori individuali.....	32
1.2.5. Fattori familiari e culturali.....	34
1.3.4. Il ruolo della scuola e del sistema educativo	35
Capitolo 2.....	38
2. Dispersione scolastica e criminalità	38
2.1. Definizione di devianza e criminalità	39
2.2. Le principali teorie sociologiche della devianza	44
2.2.1. La teoria dell'anomia.....	44
2.2.2. La teoria dell'etichettamento	46
2.2.3. La teoria delle relazioni di Potere-Sapere.....	47
2.2.4. La teoria dell'associazione differenziale	50
2.2.5. Le teorie del controllo sociale.....	51
2.3. Il legame tra dispersione scolastica e criminalità	55
2.4. L'influenza della povertà e del contesto sociale.....	61

2.4.1.	Lo stress cronico e il carico allostatico: il logorio della mente e del corpo	61
2.4.2.	La disgregazione emotiva e i disturbi psicopatologici	62
2.4.3.	Lo sviluppo cognitivo e neuropsicologico compromesso	63
2.4.4.	Bassa autostima, alienazione e disperazione appresa.....	63
2.4.5.	L'abuso di sostanze come meccanismo di coping distorto	64
2.4.6.	La Teoria dell'apprendimento sociale e l'influenza dei modelli devianti	64
2.5.	Povert� e criminalit� in Italia: i dati che parlano.....	67
2.6.	Il ruolo dell'istruzione nella prevenzione della devianza	74
2.6.1.	Sviluppare le competenze prosociali a scuola: una chiave per limitare la devianza	75
Capitolo 3 – La ricerca sul campo.....		78
3.	Un cambio di prospettiva: dal carcere ai banchi di scuola	78
3.1.	Il disegno della ricerca: il mio ruolo di tutor nel PUP di Parma e la ricerca sulla dispersione scolastica nei percorsi di devianza	80
3.1.1.	La domanda di ricerca	81
3.1.2.	L'accesso al campo: spazio e tempo	82
3.1.3.	Gli utenti.....	83
3.2.	Metodi e prassi	84
3.2.1.	Osservazione partecipante o partecipazione osservante?.....	85
3.2.2.	Il diario di campo	87
3.2.3.	La ricerca nel PUP	90
3.3.	Oltre il muro, dentro le parole	92
	Entrare in campo: tra curiosit� e incertezze.....	92
	Stereotipi di ritorno	94
	Povert� economica e povert� educativa: due facce della stessa esclusione	96
	Vincenzo e il sogno di diventare educatore di strada.....	97

Narrazione di un abbandono precoce	98
Il ruolo del gruppo amicale nella devianza.....	100
Lo studio senza privacy	101
Motivazione e identità in trasformazione	103
Il sogno della boxe e il peso delle scelte sbagliate.....	104
Dinamiche di gruppo nel laboratorio di sociologia.....	105
Studio e disillusione sul reinserimento.....	106
Etichette come catene	107
Imparare dal vuoto delle fiabe	108
Lezioni come evasione	110
La sfida delle assenze	111
Superare gli ostacoli: giorno dell'esame orale.....	112
Un momento di tensione.....	114
La forza della resilienza.....	115
Il ritorno dopo la pausa estiva: un'accoglienza calorosa	116
Riflessioni sull'autobiografia come percorso di emancipazione	117
Narrazione di un'emarginazione scolastica	119
3.3.1. Riflessioni conclusive.....	121
Capitolo 4.....	123
4. Narrazioni e trasformazioni: un'analisi qualitativa dei diari di campo	123
4.1. Esperienze, teorie e dati in dialogo	123
4.1.1. Analisi delle emozioni e dei linguaggi (verbale e non verbale)	134
4.2. Limiti e potenzialità della ricerca	139
4.2.1. Limiti della ricerca	139
4.2.2. Potenzialità della ricerca.....	140
4.3. Proposte per il futuro	142
4.3.1. Riflessioni personali.....	143

Bibliografia	152
Sitografia.....	154

Introduzione

Il carcere è un'istituzione che, nella sua complessità, svolge molteplici funzioni. Da un lato, rappresenta uno strumento di isolamento e di punizione, rispecchiando logiche di controllo sociale e di esclusione; dall'altro, può costituire un luogo di trasformazione personale e opportunità di recupero sociale e culturale. Purtroppo, questa seconda funzione, seppur sancita nei principi della rieducazione, è spesso trascurata nel dibattito pubblico e nelle politiche penitenziarie, che si concentrano prevalentemente sulle condizioni difficili della detenzione, dal sovraffollamento alle carenze dei servizi, fino alle frequenti violazioni dei diritti umani.

La ricerca qui proposta si colloca in questo secondo orizzonte interpretativo, ponendo al centro il valore dell'educazione come leva strategica di cambiamento e inclusione sociale. Il Polo Universitario Penitenziario di Parma (da ora PUP) rappresenta la cornice concreta entro cui si sviluppa questo studio. In qualità di tutor universitario all'interno del PUP, ho svolto un ruolo che ha oltrepassato la mera trasmissione accademica, configurandosi come un accompagnamento relazionale che ha cercato di sostenere processi di apprendimento adattati alle specificità di un contesto caratterizzato da fragilità e marginalità.

Questa esperienza mi ha permesso di raccogliere materiali di grande ricchezza, attraverso un approccio qualitativo e partecipativo che ha valorizzato la soggettività e la voce degli studenti detenuti, arricchita e documentata attraverso un diario di campo. Grazie a questo duplice ruolo di tutor e ricercatrice, ho potuto osservare da vicino le dinamiche che legano la dispersione scolastica al percorso di devianza, comprendendo come la interruzione precoce del percorso educativo rappresenti un importante controverso punto di snodo nelle traiettorie di vita.

La domanda che ha guidato questa indagine si articola così: in che modo le esperienze di dispersione scolastica vissute nei contesti di provenienza hanno inciso sui percorsi di vita degli studenti detenuti e quali implicazioni tali esperienze hanno nella definizione della devianza e nelle possibilità di riscatto educativo in carcere?

Il legame tra dispersione scolastica e criminalità è ampiamente riconosciuto in letteratura. La dispersione - attraverso l'abbandono precoce o la frequenza irregolare di percorsi formativi - riduce le opportunità di inserimento sociale e lavorativo,

aumentando la vulnerabilità a fenomeni di marginalità e devianza. La scuola è molto più che un luogo di insegnamento: è una potente agenzia di socializzazione che promuove competenze, valori e partecipazione civica. Quando il percorso scolastico si interrompe, spesso per motivi strutturali legati a condizioni socioeconomiche, familiari e culturali svantaggiate, si aprono delle falle che possono tradursi in una via di accesso alla criminalità.

Nel dettaglio, il lavoro esplora:

- le cause e le modalità con cui la dispersione scolastica si manifesta nei detenuti;
- il rapporto tra fragilità sociali e culturali e l'ingresso nel sistema penitenziario;
- le rappresentazioni soggettive e i significati attribuiti dai detenuti all'abbandono scolastico e all'esperienza universitaria in carcere;
- l'importanza delle relazioni, del contesto educativo e degli interventi di tutorato come fattori di inclusione e cambiamento.

Il primo capitolo della ricerca si focalizza sulla dispersione scolastica come fenomeno complesso e multidimensionale. Viene innanzitutto fornita una definizione chiara e condivisa del termine, evidenziando come rappresenti l'interruzione precoce del percorso formativo, spesso associata a fattori di disagio sociale, economico e familiare. Vengono esplorate le caratteristiche salienti del fenomeno, analizzando sia le cause più significative – quali disagio economico, carenze delle reti di supporto, insuccesso scolastico precoce – sia le conseguenze sociali e personali, come l'esclusione dal sistema di opportunità e il rischio di coinvolgimento in circuiti criminali. Inoltre, il capitolo presenta una panoramica delle statistiche relative alla portata della dispersione nel contesto nazionale e internazionale, illustrando come questa problematica, sebbene variabile nelle modalità e nelle intensità, costituisca un fenomeno trasversale a molte società, con impatti profondi sulla coesione sociale e sulla mobilità intergenerazionale. Viene enfatizzato come la dispersione scolastica sia generalmente riconducibile a fattori multifattoriali, spesso radicati in disuguaglianze strutturali: povertà, sottorappresentanza, marginalizzazione culturale, scarsa qualità delle pratiche educative, e deficit nelle reti di sostegno familiare e comunitario. Questi fattori interagiscono in modo complesso, creando un sistema di vulnerabilità che rende molte fasce di popolazione scolastica a rischio di abbandono. Si sottolinea inoltre come il sistema scolastico, pur con le sue potenzialità, spesso non riesca a garantire un diritto

all'istruzione veramente equo e inclusivo, lasciando spazio a disparità ancora più marcate e ad un ciclo di esclusione che si ripete di generazione in generazione.

Il secondo capitolo si apre sottolineando la centralità della scuola come presidio di protezione sociale e spazio primario di inclusione, evidenziando che la dispersione scolastica e la criminalità giovanile rappresentano oggi due emergenze intrecciate, con ricadute profonde sulla coesione sociale e lo sviluppo del Paese. L'analisi qualitativa, infatti, attesta come l'allontanamento precoce dal percorso educativo costituisca un potente fattore di rischio che espone i giovani all'aumento della disoccupazione, della marginalità e alla maggiore probabilità di coinvolgimento in attività devianti o apertamente criminali. Tali dinamiche risultano particolarmente marcate in Italia nelle aree del Mezzogiorno, già caratterizzate da fragilità economica e da una rilevante presenza della criminalità organizzata.

Viene quindi proposta una disamina critica del concetto di devianza, inteso non più come una caratteristica oggettiva di certi atti, ma come una costruzione sociale mutevole nel tempo e nello spazio: ciò che una collettività considera deviante muta a seconda delle norme dominanti, dell'assetto culturale e del mutamento legislativo. In questa cornice, la criminalità è circoscritta a quella parte della devianza che infrange regole giuridico-penali e viene sanzionata formalmente dalle autorità statali. La distinzione, tuttavia, non è mai netta: le categorie si sovrappongono e talvolta le scelte legislative, come dimostra il recente Decreto Caivano che ha inasprito le pene per l'abbandono scolastico, ridefiniscono continuamente i confini tra deviante e criminale. La trattazione prosegue con un'ampia rassegna delle principali teorie sociologiche della devianza e della criminalità. Si inizia dalla prospettiva funzionalista di Durkheim, che riconosce alla devianza un ruolo "normale" nella coesione sociale, per poi passare alla teoria della tensione di Merton, secondo cui il divario tra mete culturali (successo, status) e accesso ai mezzi legittimi per conseguirle genera adattamenti devianti, fino ad arrivare alla più stretta relazione tra povertà educativa, esclusione e condotte devianti. La teoria dell'etichettamento (Becker, Goffman) e quella dell'associazione differenziale (Sutherland) sottolineano il peso decisivo dell'ambiente sociale, delle reazioni collettive e della trasmissione culturale dei modelli devianti nei percorsi di criminalizzazione.

Altro nodo teorico è rappresentato dalla riflessione foucaultiana sul potere disciplinare: le istituzioni, scuola e carcere in particolare, sono analizzate come luoghi nei quali si

producono e si controllano categorie di soggetti attraverso pratiche di sorveglianza e normalizzazione, determinando effetti di esclusione e rafforzamento delle identità stigmatizzate. Le teorie del controllo sociale (Hirschi, Gottfredson) interpretano invece la devianza come conseguenza dell'indebolimento dei legami affettivi, della scarsa partecipazione scolastica e della perdita di appartenenza alla comunità.

In prospettiva preventiva, il capitolo argomenta la necessità di politiche pubbliche orientate al rafforzamento dei legami sociali e all'investimento educativo precoce, che sappiano agire su più livelli: scuola, famiglia, territorio. Non è sufficiente intervenire a posteriori con misure repressive: occorre anticipare la devianza e il rischio di criminalità valorizzando il ruolo educativo della scuola, favorendo percorsi di reinserimento e adottando pratiche non stigmatizzanti, in grado di interrompere la spirale tra esclusione formativa e devianza. La dispersione scolastica va considerata non solo come un deficit individuale o istituzionale, ma piuttosto come il precipitato di squilibri sistemici e sociali che richiedono risposte integrate, capaci di restituire ai giovani opportunità reali di partecipazione, inclusione e cittadinanza attiva.

Il terzo capitolo descrive il contesto specifico della ricerca, focalizzandosi sull'esperienza nel PUP di Parma. Qui si illustra il mio ruolo di tutor e ricercatrice e si descrive il contesto educativo e sociale del carcere, evidenziando le sfide e le opportunità di questa realtà. Grande attenzione viene data alle metodologie di ricerca adottate, in primo luogo all'utilizzo del diario di campo e all'osservazione partecipante, strumenti attraverso cui ho potuto cogliere la complessità delle vite dei detenuti studenti, le loro biografie, emozioni e tensioni. La narrazione si arricchisce di esempi concreti di incontri, dialoghi e riflessioni, finalizzati a illustrare come l'approccio partecipativo e relazionale favorisca l'emergere di narrazioni soggettive, spesso sorprendenti nella loro profondità e sincerità. Il diario di campo rappresenta uno strumento metodologico centrale nella ricerca etnografica, particolarmente prezioso quando si lavora in contesti complessi e delicati come quello carcerario. A differenza di altri strumenti, il diario non si limita a documentare i fatti osservati, ma si configura come un vero e proprio spazio di riflessione autoreferenziale del ricercatore, in cui emergono interrogativi, emozioni, ambivalenze e dinamiche relazionali che attraversano l'intera esperienza di ricerca. Nel contesto del PUP di Parma, il diario ha permesso di registrare dettagli rilevanti quali i linguaggi verbali e non verbali dei

detenuti studenti, le modalità di interazione nei laboratori, i momenti di difficoltà, ma anche di speranza e motivazione.

La natura del diario è quindi duplice: da un lato rappresenta una fonte di dati qualitativi preziosi, ricchi di contesto e profondità; dall'altro costituisce uno strumento di autoriflessione per il ricercatore, aiutandolo a seguire, interrogare e comprendere la complessità delle dinamiche osservate. L'uso del diario di campo ha permesso di mantenere un filo narrativo coerente nel tempo, facilitando sia il lavoro di analisi sia la costruzione di una narrazione che valorizza la soggettività e la specificità del contesto penitenziario. Questa modalità di registrazione è particolarmente efficace in un ambiente come il carcere, dove le relazioni sono intricate e la realtà quotidiana è segnata da dimensioni di esclusione, vulnerabilità e lotta identitaria.

Il quarto capitolo si dedica all'interpretazione delle narrazioni raccolte, proponendo un'analisi intrecciata tra dati empirici e riferimenti teorici delle scienze sociali. Si riflette sulle dinamiche di esclusione e sulla interiorizzazione della violenza simbolica secondo Bourdieu, rilevando come le esperienze di abbandono scolastico e marginalità siano vissute come elementi di esclusione e di perdita di identità. La violenza simbolica designa quelle forme di imposizione non fisica che agiscono attraverso la diffusione e la legittimazione di visioni del mondo, ruoli sociali, categorie mentali ed aspettative che i gruppi dominanti trasmettono e impongono ai gruppi subalterni. Si tratta di una violenza "dolce" e al tempo stesso pervasiva, che si esercita tramite il linguaggio, la scuola, la famiglia, i media e le altre istituzioni sociali, divenendo invisibile in quanto introiettata dagli stessi soggetti che ne sono oggetto. Cuore della violenza simbolica è, appunto, la sua capacità di incarnarsi e di naturalizzarsi: i dominati finiscono per percepire e accettare come "giusti" o "inevitabili" gli assetti di potere e i meccanismi sociali che li subordinano, poiché hanno incorporato nella loro *habitus* – concetto chiave in Bourdieu – le categorie e i valori del gruppo dominante. Questi schemi mentali e corporei guidano il modo di pensare, sentire e agire degli individui, dando così continuità al dominio e riproducendo strutture di disuguaglianza sociale senza ricorso alla costrizione fisica diretta. Sebbene la violenza simbolica agisca perlopiù in modo inconscio, vi sono casi – ad esempio in contesti di forte subordinazione e internalizzazione dello stigma – nei quali i soggetti apparentemente scelgono di riprodurre volontariamente i meccanismi di dominio. Questo accade quando, avendo pienamente interiorizzato i modelli, le aspettative e gli schemi interpretativi del gruppo

dominante, i soggetti agiscono conformemente ad essi anche in assenza di costrizione o di sorveglianza esterna. Così la vittima della violenza simbolica può arrivare, paradossalmente, a consolidare e perpetuare le stesse strutture che ne limitano le possibilità di emancipazione. In alcune circostanze, questa riproduzione attiva si configura come vero e proprio auto-sabotaggio, oppure come strategia adattiva che consente al soggetto di evitare conflitti apparentemente più rischiosi, ma che in realtà riconferma la propria posizione di subalternità.

Si approfondiscono inoltre le forme di resilienza, di auto-riscatto e di trasformazione che emergono dai racconti, evidenziando il ruolo strategico delle relazioni, dei dispositivi di tutorato e degli ambienti di apprendimento come spazi di rinascita. Vengono infine proposte alcune strategie pedagogiche e sociali più efficaci, che possono contribuire a interrompere il circolo vizioso della marginalità e a favorire un'educazione più inclusiva e olistica.

Anticipando i risultati di questa ricerca, emerge come l'esperienza di dispersione scolastica sia pressoché sempre presente nelle biografie dei detenuti coinvolti, influenzando profondamente le loro traiettorie di vita e le modalità di percepire sé stessi e il loro rapporto con il sistema sociale. Allo stesso tempo, si evidenzia come l'attivazione di percorsi di istruzione superiore in carcere, attraverso il ruolo dei tutor e il supporto relazionale, possa rappresentare un potente fattore di rinascita, di riscatto e di ricostruzione identitaria. La narrazione dei soggetti mostra inoltre come l'interiorizzazione della violenza simbolica e delle disuguaglianze culturali possa essere contrastata attraverso pratiche educative più consapevoli, che favoriscano la partecipazione, l'autoefficacia e la costruzione di nuove appartenenze. L'obiettivo è di promuovere, attraverso interventi mirati, una reale inclusione sociale che rompa il ciclo della marginalità e della devianza.

In conclusione, il PUP di Parma rappresenta oggi uno dei più significativi esempi di come l'educazione possa diventare un efficace strumento di riabilitazione e inclusione sociale all'interno di un contesto carcerario. Dalla sua istituzione, ha consolidato un ruolo di ponte tra il sistema penitenziario e il territorio, promuovendo percorsi di istruzione superiore rivolti ai detenuti e contribuendo a creare uno spazio di crescita personale e sociale lontano dall'isolamento e dalla marginalità.

I dati raccolti nel corso di questa attività di ricerca confermano come il PUP di Parma abbia raggiunto ottimi risultati: vengono attualmente coinvolti circa 300 docenti e circa

220 detenuti iscritti a corsi di laurea e master, provenienti da diversi background e con percorsi di vita spesso segnati da insuccessi formativi e marginalità. La crescita del numero di iscrizioni, il miglioramento nelle performance e l'aumento del coinvolgimento attivo testimoniano come il progetto si stia affermando come una pratica educativa innovativa e efficace, capace di sostenere la riabilitazione e di promuovere una reale chance di inclusione.

Capitolo 1

*Quando avete buttato nel mondo d'oggi
un ragazzo senza istruzione
avete buttato in cielo un passerotto senza ali.*

Don Milani, Lettera a una professoressa.

1. La dispersione scolastica: definizioni e cause

La dispersione scolastica è una ferita profonda al diritto all'istruzione e, di conseguenza, al diritto di costruirsi un futuro. In alcune realtà, la situazione è così urgente che non si può più aspettare: ogni attesa rischia di farci perdere storie vere di ragazze e ragazzi che si allontanano dalla scuola¹. La relazione tra devianza e dispersione è stata oggetto di numerose discussioni negli anni, ma occorre ricordare, come sostiene Sabina Curti², come siano i contesti, le condizioni e, non ultimi, i significati attribuiti ai comportamenti a determinare i comportamenti stessi e i destini. L'intelligenza di natura è un mito, ci dimostra Roberto Trinchero³, consentendoci di rileggere molte traiettorie e di dare un nuovo senso ai racconti e vissuti degli studenti che in tenera età hanno deciso di allontanarsi dai servizi educativi.

Individuare le criticità di un sistema di istruzione, però, rappresenta un compito complesso, poiché tale sistema svolge funzioni articolate e profonde all'interno della società, spesso difficili da interpretare e condividere persino da parte di coloro che ne sono direttamente coinvolti⁴.

Nelle società democratiche, tuttavia, è possibile concordare, almeno in linea teorica, su quale debba essere la funzione primaria dell'istruzione affinché possano venir meno anche quei comportamenti definibili devianti: *garantire a tutte e tutti l'acquisizione di saperi e competenze, favorendo l'inclusione sociale, l'esercizio dei diritti e la partecipazione attiva alla vita civile*. Il problema principale di un sistema educativo, in un contesto che si definisce democratico, emerge quando esso non riesce a garantire

¹ F. Batini, M. Bartolucci (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli. Milano.

² Ricercatrice di Sociologia giuridica, della devianza e del mutamento sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

³ R. Trinchero (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*

⁴ F. Batini (2022). *A lunar landscape: school dropout in RicercaAzione*, Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education.

tali opportunità a tutti, oppure lo fa solo in parte, privilegiando alcuni gruppi rispetto ad altri.

A questo punto, è lecito chiedersi: chi sono questi “alcuni” per cui il sistema funziona? Se si tratta di studenti provenienti da contesti familiari e culturali già ricchi di risorse e competenze, allora la scuola rischia di riprodurre e consolidare le disuguaglianze sociali, anziché contrastarle⁵. In tal caso, l’istruzione non sarebbe più uno strumento di emancipazione, ma un meccanismo di conservazione dello status quo.

La Costituzione italiana, all’articolo 3, affida allo Stato il compito di rimuovere gli ostacoli che limitano l’uguaglianza sostanziale tra i cittadini. Di conseguenza, il sistema scolastico dovrebbe perseguire una finalità equitativa, orientata a garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, indipendentemente dal contesto di provenienza.

Alla luce di queste considerazioni, la risposta appare evidente: non siamo ancora in grado di garantire apprendimenti significativi per tutti, e il livello medio delle competenze acquisite dagli studenti non risulta soddisfacente⁶.

1.1. Come definire la dispersione scolastica?

Nella comunicazione quotidiana la capacità di dare il medesimo significato e la stessa definizione all’oggetto dell’interazione è una capacità fondamentale. Se per esempio gli attori della conversazione interpretassero l’elemento focus dell’agire comunicativo in due modi differenti, potrebbero andare incontro a piccoli ma spiacevoli inconvenienti. È importante, pertanto, per far venir meno questi ostacoli, dare un nome ed un costrutto al concetto di dispersione scolastica di cui si è parlato fin ora.

Ricostruire il significato del termine non è semplice. Dispersione deriva etimologicamente da “dispergêre” - composto di dis e spargêre - ma è sentito come derivato da “disperdêre” - composto di dis e perdêre -. Se il primo verbo richiama lo spargere cose qua e là senza un ordine predefinito, il dilapidare, il secondo richiama il dividere, separare, allontanare, dissipare, sperperare, mandare in perdizione. Entrambi, nell’uso intransitivo, significano anche sbandarsi, disperdersi, svanire (il “disperso” o la nebbia che “si disperde” al sole). La combinazione tra etimologia e significato porta

⁵ P. Bourdieu, & J. Passeron (1970). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Armando Editore.

⁶ Ibidem.

ad evocare con il termine dispersione la dissipazione di intelligenze, di risorse, di potenzialità dei giovani⁷. Tali condizioni sono causate non necessariamente da un abbandono del percorso scolastico, ma anche da qualsiasi problematica vissuta dal minore all'interno del contesto scuola.

Nei rapporti ufficiali si tende a focalizzare l'attenzione solo sugli abbandoni formali, commettendo l'errore di utilizzarli come sinonimo di dispersione scolastica; quest'ultima, infatti, include molteplici sfaccettature che non possono essere esaurite nella dicitura degli abbandoni formalizzanti. Tant'è vero che il costrutto della dispersione nella sua completezza fa riferimento anche a frequenze irregolari, non frequenze, evasione dell'obbligo, ripetenze, frequenze e ottenimento del titolo senza conseguimento di apprendimenti⁸. Per completezza, allora, possiamo suddividere la dispersione scolastica in due categorie principali:

- dispersione esplicita: abbandono definitivo del percorso scolastico prima di terminare gli studi obbligatori;
- dispersione implicita: studenti che completano con fatica e senza un reale interesse il percorso di studi⁹.

Da ciò, è osservabile come il fenomeno in questione sia molto più complesso di quanto si pensi e, di conseguenza, quanto sia difficile effettivamente ridurre le conseguenze.

A tal riguardo, Maddalena Colombo definisce la dispersione scolastica come un fenomeno multifattoriale e complesso che non può essere ridotto in semplici cause ed effetti, poiché, essa dipende in primis da disuguaglianze sociali legate anche ad un accesso limitato a risorse educative che supportano il rischio della dispersione¹⁰. Bourdieu e Passeron introducono il concetto di capitale culturale per spiegare come le scuole favoriscano gli studenti provenienti da famiglie con alto livello di istruzione e risorse culturali. Il capitale culturale include le conoscenze, le informazioni e competenze che sono valorizzate nel sistema educativo, le abilità linguistiche e i modi di pensare, di agire che sono apprezzati e premiati nelle istituzioni accademiche. Pertanto, gli studenti che possiedono questo capitale hanno un vantaggio significativo, poiché le scuole tendono a valutare e premiare queste competenze, perpetuando così le

⁷ Enciclopedia Treccani.

⁸ G. Argentin (2019). *Gli adolescenti e la scuola: Tra disuguaglianze e dispersione scolastica*. Il Mulino.

⁹ Fondazione Openpolis (2022). *La dispersione scolastica in Italia: Un'emergenza educativa e sociale*. Openpolis Report.

¹⁰ M. Colombo (2018). *Dispersione scolastica e disuguaglianze sociali*. Carocci.

disuguaglianze sociali e rafforzando in contesti più “deboli” l’abbandono scolastico¹¹: le istituzioni educative impongono norme e valori della classe dominante come universali e legittimi, facendo sembrare naturali e giustificate le disuguaglianze esistenti. Queste norme e questi valori fanno parte di un curriculum nascosto che incoraggia gli studenti ad addarsi ai pensieri dominanti, ad interiorizzare il loro posto nella gerarchia sociale e a sviluppare abitudini e atteggiamenti in modi che spesso favoriscano le classi sociali superiori¹². In tale processo si manifesta ciò che Pierre Bourdieu ha definito *violenza simbolica*: un’azione di imposizione culturale che opera in modo silenzioso e invisibile, producendo l’accettazione spontanea di significati e regole sociali da parte di coloro che ne subiscono gli effetti. La violenza simbolica agisce attraverso il linguaggio, le pratiche, le aspettative scolastiche e le valutazioni, imponendo come "naturale" il patrimonio culturale delle classi dominanti e svalutando ciò che non vi si conforma.¹³ In questi termini, il successo scolastico non è più un indicatore di merito personale, ma riflette in gran parte il background sociale degli studenti. Vedere la scuola come un’azienda e gli studenti come suoi clienti, dunque, mina i principi di uguaglianza e giustizia sociale, trasformando l’educazione in un prodotto commerciale e in un profitto economico, piuttosto che di sviluppo umano e sociale¹⁴.

In più, l’accumulazione e la valorizzazione del capitale umano rappresentano un elemento fondamentale sia nella definizione socioeconomica di un individuo sia per la crescita di un paese. A livello microeconomico un alto livello di scolarità si riflette in possibilità più elevate di trovare lavoro e un miglior profilo retributivo. A livello macroeconomico il livello e la qualità di capitale umano rappresentano un fattore determinante per lo sviluppo di un paese. Questo passaggio ci permette di aggiungere un ulteriore tassello nella definizione della dispersione scolastica, ovvero l’assenza di competenze necessarie per avere plurime possibilità nel mercato del lavoro¹⁵.

Possiamo riassumere, pertanto, la dispersione scolastica come “la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell’istruzione e formazione da parte dei giovani in età

¹¹ P. Bourdieu, & J. Passeron (1970). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Armando Editore.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ C. Laval, & F. Vergne (2021). *La scuola non è una merce*. Laterza.

¹⁵ S. Mocetti (2007). *Scelte post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria*. Compagnia di San Paolo.

scolare e costituisce un ostacolo alla crescita economica e all'occupazione, in quanto ostacola la produttività e la competitività e alimenta la povertà e l'esclusione sociale¹⁶". È possibile una scuola dell'uguaglianza in una società profondamente disuguale? Può esistere un'istruzione democratica in una società dominata dalla legge della concorrenza?

Ancora oggi l'idea di uguaglianza e di opportunità si traduce semplicemente nel cercare di garantire di stare dalla parte giusta delle disuguaglianze e *finché il capitalismo continuerà a produrre effetti distruttivi sulla morale collettiva e i legami sociali, in virtù delle disuguaglianze che esso genera, della sola valorizzazione del successo economico e della concorrenza tra individui, in virtù dell'inganno manifesto tra i "valori ufficiali" e la realtà vissuta, l'educazione potrà difficilmente esercitare quella necessaria azione morale sui giovani, che consiste nel rendere ciascuno rispettoso e responsabile dell'altro e di sé, del contesto di vita umano e non umano, dell'eredità comune che si trasmette tra le generazioni*¹⁷.

1.2. I dati che parlano: dispersione scolastica in Italia, in Europa e nel mondo

I problemi di denominazione e di definizione dei parametri della dispersione scolastica incidono fortemente sulle modalità di misurazione e quantificazione della stessa. Le misure di dispersione scolastica contengono le misure di abbandono, ma non viceversa: ogni abbandono è da comprendere nella dispersione scolastica, ma la dispersione scolastica non si esaurisce con l'abbandono. La maggior parte delle analisi statistiche si soffermano solo nell'individuare la percentuale di abbandono scolastico per avere una panoramica della dispersione in un determinato contesto di riferimento. È importante osservare queste statistiche non in termini di valori assoluti, ma in un'ottica relativa e parziale. I dati riguardanti l'abbandono sono rilevanti per identificare strategie di intervento, ma non rappresentano pertanto una visione totale della dispersione scolastica.

Questa tesi, infatti, vuole analizzare i dati nella loro multifattualità per dare un significato completo e concreto alla dispersione in questione.

¹⁶ F. Batini (2022). *A lunar landscape: school dropout* in RicercaAzione, Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education.

¹⁷ C. Laval, F. Vergne (2021). *Education Democratique, la révolution scolaire à venir*. La Découverte. Pag. 8.

1.2.1. In Italia

La dispersione scolastica rappresenta una delle principali sfide educative e sociali in Italia. La maggior parte dei dati ci viene garantita ogni anno dal MIUR, volti ad implementare interventi mirati e politiche efficaci per contrastare l'abbandono scolastico nel territorio nazionale. Analizzando i dati raccolti dal 2010 al 2025 si individuano una serie di tendenze importanti:

1. Tasso di abbandono scolastico

- 2010-2015: durante questo periodo, il tasso di abbandono scolastico è rimasto relativamente stabile, con una leggera diminuzione verso la fine del quinquennio.
- 2016-2020: si è osservata una diminuzione più marcata del tasso di abbandono, grazie a interventi mirati e politiche educative più efficaci.
- 2021-2025: nonostante la pandemia di COVID-19 abbia avuto un impatto negativo, il tasso di abbandono scolastico ha continuato a diminuire, seppur lentamente.

TASSO DI DISPERSIONE SCOLASTICA DAL 2010 AL 2025

Anno	Tasso di dispersione scolastica (%)
2010	17.6
2011	17.0
2012	16.8
2013	16.3
2014	15.0
2015	14.7
2016	13.8
2017	13.1
2018	12.5
2019	11.9
2020	11.2
2021	10.6
2022	10.1
2023	9.8
2024	9.5
2025	9.2

Fonte: <https://www.mim.gov.it/dati-e-statistiche>.

2. Disparità regionali

Le regioni del Mezzogiorno continuano a registrare tassi di dispersione scolastica più elevati rispetto al Nord Italia.

Sicilia e Sardegna sono tra le regioni con i tassi più alti anche se in diminuzione. Nel 2025, la Sicilia ha un tasso del 18.0% e la Sardegna del 16.0%, rispetto ai valori iniziali del 25.0% e 23.0% rispettivamente. Il Friuli e il Trentino mostrano, invece, i tassi più bassi, con il Trentino che raggiunge un tasso dell'1.0% nel 2025.

Nella tabella sono stati riportati gli anni più significativi tra quelli analizzati:

TASSI DI DISPERSIONE SCOLASTICA PER REGIONE NEGLI ANNI 2010, 2015, 2020 E 2025

Regione	2010	2015	2020	2025
Abruzzo	14.0	12.0	10.0	8.0
Basilicata	13.0	11.0	9.0	7.0
Calabria	22.0	19.5	17.0	15.0
Campania	21.0	18.5	16.0	14.0
Emilia-Romagna	14.0	11.5	9.0	7.0
Friuli-Venezia Giulia	8.0	5.5	3.0	2.0
Lazio	18.0	15.5	13.0	11.0
Liguria	12.0	10.0	8.0	6.0
Lombardia	12.0	9.5	7.0	5.0
Marche	11.0	9.0	7.0	5.0
Molise	13.0	11.0	9.0	7.0
Piemonte	10.0	8.0	6.0	4.0
Puglia	20.0	17.5	15.0	13.0
Sardegna	23.0	20.5	18.0	16.0
Sicilia	25.0	22.5	20.0	18.0
Toscana	16.0	13.5	11.0	9.0

Trentino-Alto Adige	6.0	3.5	2.0	1.0
Umbria	12.0	10.0	8.0	6.0
Valle d'Aosta	10.0	8.0	6.0	4.0
Veneto	10.0	7.5	5.0	3.0

Fonte: <https://e-medine.org/it/eu-direct/dispersione-scolastica-cos-e-dati-cause/>, <https://www.mim.gov.it/dati-e-statistiche>.

3. Fattori socio-economici

La dispersione scolastica è strettamente legata alle condizioni socioeconomiche delle famiglie. I giovani provenienti da famiglie con difficoltà economiche hanno maggiori probabilità di abbandonare gli studi. Dal 2010 al 2025, la percentuale di famiglie con difficoltà è diminuita dal 20.0% al 12.5%, accompagnata da una riduzione del tasso di dispersione scolastica dal 17.6% al 9.2%. Questi dati sottolineano l'importanza di migliorare le condizioni socioeconomiche delle famiglie per ridurre la dispersione e promuovere l'inclusione educativa.

TASSO DI DISPERSIONE SCOLASTICA IN BASE AI FATTORI SOCIOECONOMICI DAL 2010 AL 2025

Anno	Percentuale di Famiglie con Difficoltà Economiche (%)	Tasso di dispersione scolastica (%)
2010	20.0	17.6
2011	19.5	17.0
2012	19.0	16.8
2013	18.5	16.3
2014	18.0	15.0
2015	17.5	14.7
2016	17.0	13.8
2017	16.5	13.1
2018	16.0	12.5
2019	15.5	11.9

2020	15.0	11.2
2021	14.5	10.6
2022	14.0	10.1
2023	13.5	9.8
2024	13.0	9.5
2025	12.5	9.2

Fonte: <https://www.econopoly.ilsole24ore.com/2025/05/07/dispersione-scolastica-poverta-italie-allarme-futuro/>, <https://www.mim.gov.it/dati-e-statistiche>, <https://www.lascuolaoggi.it/dati-ministeriali-dispersione-scolastica/>.

I dati ufficiali, oltre al Ministero dell’Istruzione, provengono da altre due fonti ufficiali: INVALSI e ISTAT. Il Ministero fa uso dell’Anagrafe degli studenti che si basa sulla quantificazione dell’abbandono, (analizzando la frequenza della scuola secondaria di I e II grado e i passaggi tra cicli scolastici)¹⁸. I dati INVALSI, invece, integrano le informazioni precedenti, ponendo l’attenzione su un fenomeno che sfugge alle statistiche: la dispersione implicita. Infine, l’ISTAT intreccia diverse dimensioni del fenomeno restituendo un quadro che esula dal singolo sistema scolastico prendendo in considerazione sia aspetti qualitativi che quantitativi¹⁹. Da questa breve rassegna emerge come agenzie educative diverse utilizzino statistiche e indicatori differenti non condivisi, rendendo la comprensione del fenomeno e l’azione di linee di miglioramento ancora più difficile.

I dati ottenuti dalle INVALSI nelle varie regioni italiane nell’anno 2024²⁰:

1. Regioni del Mezzogiorno

- Sicilia e Sardegna: mostrano i tassi più alti di dispersione scolastica, sia implicita che esplicita. La Sicilia ha una dispersione implicita del 10.5% e una dispersione esplicita del 4.5%, mentre la Sardegna ha rispettivamente il 10.2% e il 4.4%. Questi dati indicano che una significativa percentuale di studenti non raggiunge le competenze minime e che l’abbandono scolastico è ancora un problema rilevante.

¹⁸ MIUR (2022). *Dispersione scolastica e politiche di contrasto: Dati e strategie*.

¹⁹ L. S. Agrati, A. Beri (2022). *The representation of school dropout data in Lettera a una professoressa. Critical reading of extracts and scoping review* in rivisya CQAI. Vol. XIV. N°43.

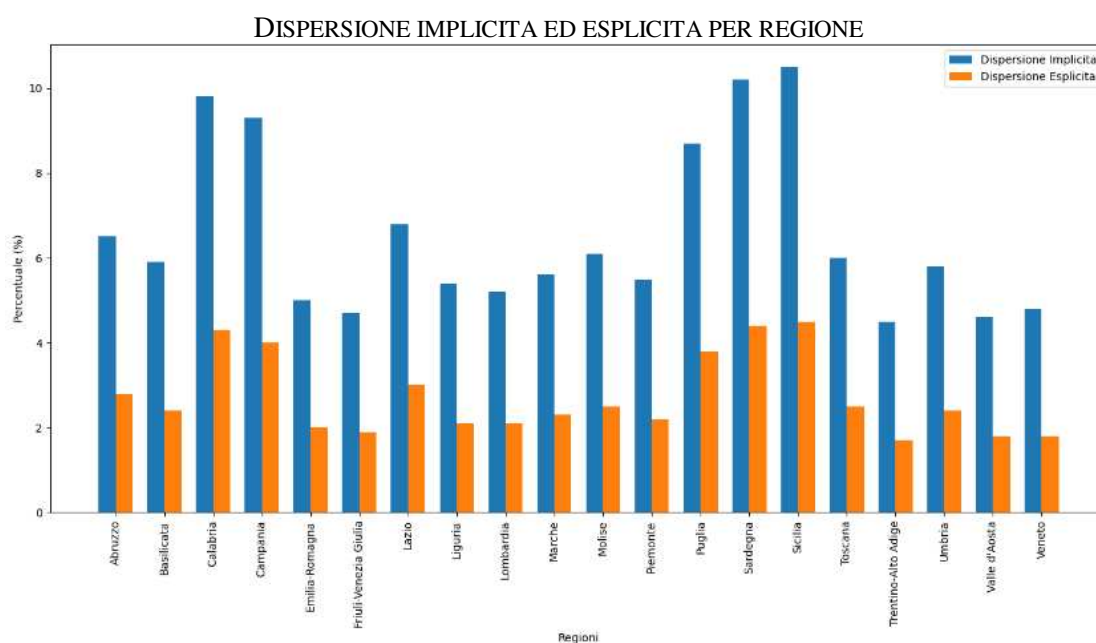
- Calabria e Campania: anche queste regioni presentano tassi elevati, con la Calabria che ha una dispersione implicita del 9.8% e una esplicita del 4.3%, e la Campania con il 9.3% e il 4.0%.

2. Regioni del Centro

- Lazio e Toscana: queste regioni mostrano tassi di dispersione scolastica più bassi rispetto al Mezzogiorno, ma comunque significativi. Il Lazio ha una dispersione implicita del 6.8% e una esplicita del 3.0%, mentre la Toscana ha rispettivamente il 6.0% e il 2.5%.

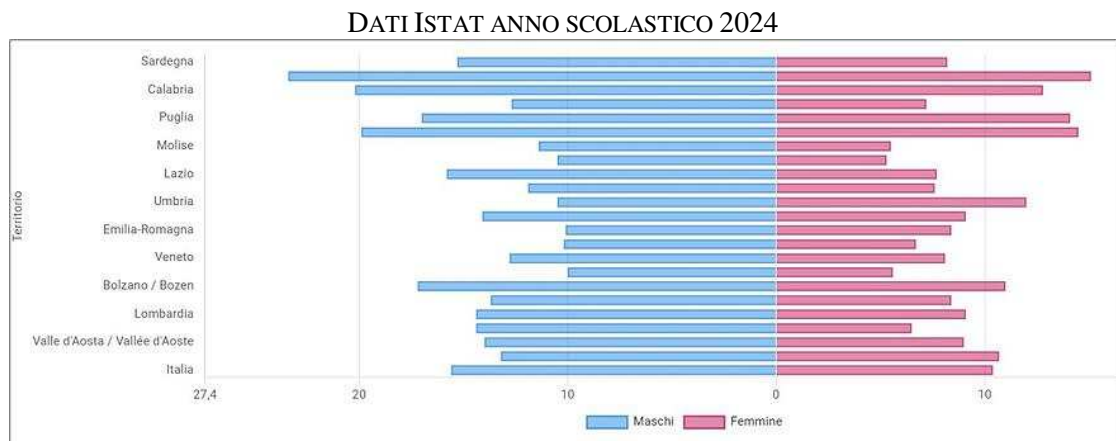
3. Regioni del Nord

- Emilia-Romagna e Lombardia: hanno tassi di dispersione scolastica relativamente bassi. L'Emilia-Romagna ha una dispersione implicita del 5.0% e una esplicita del 2.0%, mentre la Lombardia ha rispettivamente il 5.2% e il 2.1%.
- Friuli-Venezia Giulia e Trentino-Alto Adige: mostrano i tassi più bassi di dispersione scolastica. Il Friuli-Venezia Giulia ha una dispersione implicita del 4.7% e una esplicita dell'1.9%, mentre il Trentino-Alto Adige ha rispettivamente il 4.5% e l'1.7%.



Fonte: https://serviziostatistico.invalsi.it/invalsi_ss_data/punteggi-e-percentuale-di-studenti-nei-livelli-di-competenza-per-ripartizioni-territoriali-e-caratteristiche-di-contesto/.

Il grafico evidenzia chiaramente le differenze regionali della dispersione scolastica, con il Mezzogiorno che registra tassi più elevati rispetto al Centro-Nord. Nonostante le differenze, è incoraggiante notare che in molte regioni i tassi di dispersione scolastica sono in diminuzione rispetto agli anni precedenti, grazie a vari programmi e iniziative mirati a migliorare l'istruzione e ridurre l'abbandono scolastico.



Fonte: <https://www.istat.it/statistiche-per-temi/istruzione-e-lavoro/istruzione-e-formazione/>.

Il grafico mostra la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente gli studi in diverse regioni italiane nel 2024. Le barre blu rappresentano i maschi, mentre le barre rosa rappresentano le femmine. L'ISTAT analizza i dati tenendo conto dei fattori qui delineati:

1. Differenze di Genere

- In generale, i maschi tendono ad avere tassi di abbandono scolastico più elevati rispetto alle femmine in molte regioni.
- La differenza di genere è particolarmente evidente in regioni come la Sardegna e la Calabria, dove i tassi di abbandono scolastico tra i maschi sono significativamente più alti rispetto alle femmine.

2. Regioni con tassi elevati

- Sardegna: registra i tassi di abbandono scolastico più alti tra tutte le regioni, con una percentuale che si avvicina al 27.4% per i maschi.
- Calabria e Puglia: queste regioni mostrano tassi elevati, con la Calabria che supera il 20% per i maschi e la Puglia che si avvicina a questa percentuale.

3. Regioni con tassi bassi

- Valle d'Aosta: mostra i tassi di abbandono scolastico più bassi, con percentuali inferiori al 10% sia per i maschi che per le femmine.
- Lombardia e Veneto: anche queste regioni registrano tassi relativamente bassi, con percentuali che si aggirano intorno al 10% per entrambe le categorie di genere.

4. Tendenze regionali

- Le regioni del Mezzogiorno (Sardegna, Calabria, Puglia) tendono a mostrare tassi di abbandono scolastico più elevati rispetto alle regioni del Nord (Lombardia, Veneto, Trentino-Alto Adige).
- Le regioni centrali come Lazio e Umbria mostrano tassi intermedi, con differenze di genere meno marcate rispetto al Mezzogiorno.

Facendo un'analisi sommativa di tutti i dati riportati possiamo osservare che dal 2010 al 2025, il tasso di dispersione scolastica in Italia ha mostrato una tendenza generale alla diminuzione²¹ sia nel caso della dispersione esplicita sia nel caso della dispersione implicita.

Nonostante le differenze, infatti, è incoraggiante notare come in tutte le regioni i tassi di dispersione scolastica sono in un calo costante ogni anno.

1.2.2. In Europa

Il costrutto di dispersione scolastica in Europa viene associato all'indicatore ELET²². Il rischio di utilizzare un unico indicatore è quello di sovrapporre il concetto di abbandono con quello di dispersione. Per ovviare a questa problematica, oltre alla presenza dell'indicatore ELET, ciascun Stato ha integrato, a livello nazionale, i costrutti e ulteriori indicatori individuati dalla Comunità Europea²³:

- coloro che lasciano la scuola senza completare l'istruzione di base (Comunità francese in Belgio, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Slovenia e Scozia);

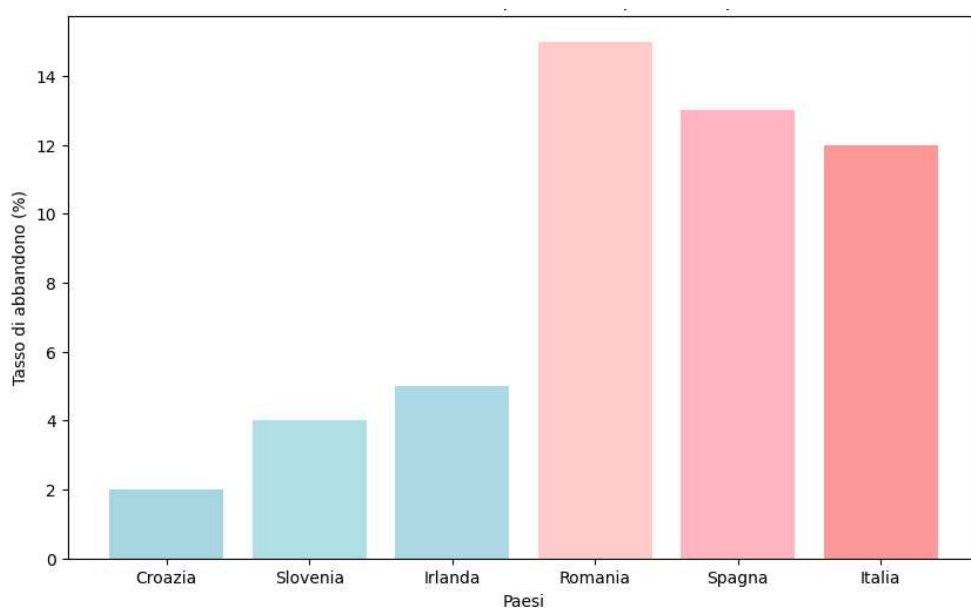
²¹ ISTAT (2023). *Rapporto sulla dispersione scolastica in Italia*.

²² *Early Leaver from Education and Training* (Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione) denominazione che sostituisce quella di ESL (Early School Leaver) sebbene in letteratura vengano utilizzate entrambe. V. Pastore (ed) *Giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione in Liguria*. Anni 2008–2018, cit., p. 3.

²³ D. Capperucci (2016), *L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi, risultati* in Li felong, *Lifewide Learning*. Vol. XII. N° 28. Pp. 33–58.

- chi non termina l'istruzione secondaria inferiore (Germania, Estonia, Grecia, Austria e Slovenia);
- gli studenti che non terminano l'istruzione secondaria superiore (Paesi Bassi);
- i precedenti concetti vengono integrati con le informazioni riguardanti l'età degli studenti (Irlanda, Bulgaria e Scozia);
- coloro che non ottengono un diploma di scuola secondaria superiore (Comunità fiamminga in Belgio, Bulgaria, Danimarca, Estonia, Spagna, Francia, Lussemburgo, Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia, Islanda, Norvegia, Slovenia e Scozia);
- chi non completa l'istruzione secondaria superiore (identificata dopo cinque anni dall'inizio del ciclo) (Norvegia).

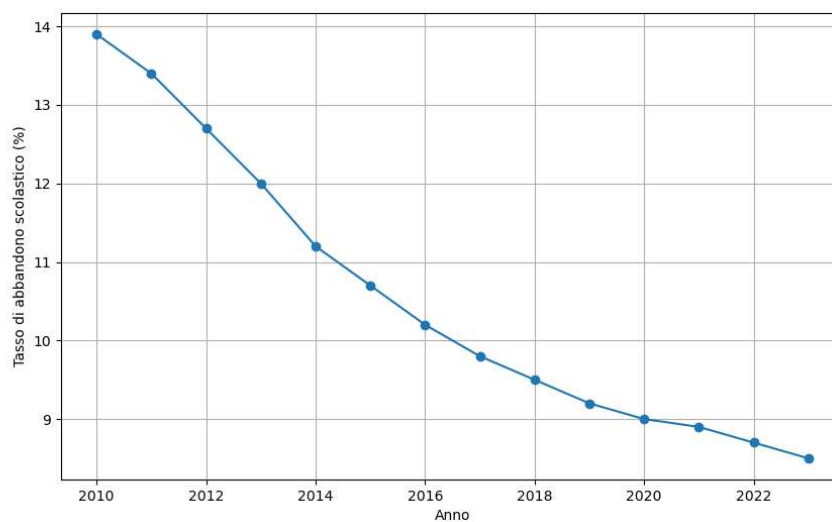
I DATI PIÙ RILEVANTI SUL TASSO DI ABBANDONO SCOLASTICO IN EUROPA NEL 2024



Fonte: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training.

- Il paese con il tasso più basso è Croazia con il 3,0%.
- Il paese con il tasso più alto è Spagna con il 16,0%.
- Anche Romania (15,0%) e Italia (14,5%) mostrano valori significativamente superiori alla media UE.

ANDAMENTO MEDIO DEL TASSO DI ABBANDONO SCOLASTICO NELL'UE DAL 2010 AL 2023

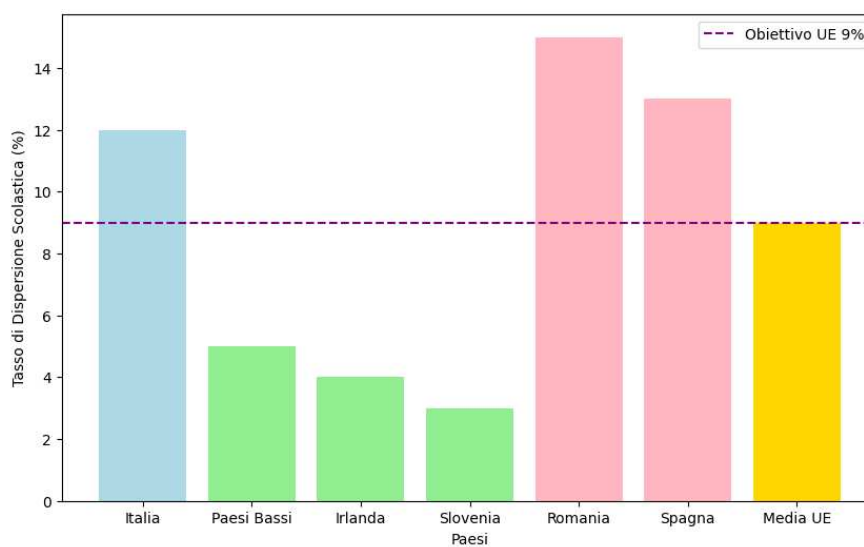


Fonte: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training.

Il tasso dell'abbandono è sceso dal 13,9% nel 2010 al 8,7% nel 2023 e si osserva una riduzione complessiva del 5,2%, segno di un miglioramento costante nelle politiche educative europee.

Facendo ora una comparazione sommativa dei dati italiani e quelli Europei, possiamo trarre tali considerazioni:

CONFRONTO TRA TASSI DI DISPERSIONE SCOLASTICA NEL 2025



Fonte: <https://e-medine.org/it/eu-direct/dispersione-scolastica-cos-e-dati-cause/>.

TASSI DI DISPERSIONE SCOLASTICA PER PAESE

Paese	Tasso di dispersione scolastica (%)
Croazia	3,0
Spagna	16,0
Romania	15,0
Italia	14,5
Media UE	8,7
Paesi Bassi	4,5
Irlanda	4,0
Slovenia	4,8
Obiettivo UE	9,0

Fonte: <https://e-medine.org/it/eu-direct/dispersione-scolastica-cos-e-dati-cause/>

L'Italia si colloca ancora sopra la media europea, con un tasso del 14,5%, nonostante i progressi registrati negli ultimi anni. Questo dato evidenzia una persistente criticità strutturale, soprattutto in alcune regioni del Mezzogiorno. La Spagna e Romania presentano tassi ancora più elevati, segnalando che la dispersione scolastica è un problema condiviso da più Paesi dell'Europa meridionale e orientale, spesso legato a fattori socioeconomici e culturali. La Croazia, con un tasso del 3,0%, al contrario, rappresenta un modello virtuoso, probabilmente grazie a politiche educative inclusive, supporto familiare e sistemi di prevenzione precoce.

La media UE (8,7%) è in linea con l'obiettivo europeo del 9%, ma la distanza tra i Paesi membri è ancora ampia, segno che l'uniformità delle opportunità educative è ancora lontana. Infine, i divari notevoli tra i vari territori, ci rende partecipi del fatto che la dispersione scolastica non è solo un indicatore educativo, ma anche un termometro sociale: riflette disuguaglianze, esclusione e mancanza di prospettive.

1.2.3. Nel mondo

A livello mondiale, le principali fonti di dati sono l'Unicef, con il suo database²⁴ di centinaia di indicatori internazionali e dati provenienti da una vasta gamma di paesi e UIS25 la banca dati Unesco (attiva dal 1970). Quest'ultima, in particolare, utilizza l'indicatore Out-of-School Rate per riferirsi alla «proportion of children and young people in the official age range who are not enrolled in pre-primary, primary, secondary, or higher levels of education»²⁴.

L'OCSE²⁵, invece, è fondamentale per la raccolta e analisi di dati relativi alle competenze scolastiche sviluppate dagli studenti (informazioni indispensabili per analizzare il fenomeno della dispersione implicita)²⁶.

Confronto internazionale di alcuni sistemi di rilevazione più significativi della dispersione scolastica:

- I Paesi del Nord America (USA e Canada) adottano indicatori multipli per una visione più sfaccettata del fenomeno, superando i limiti delle definizioni standard come l'ELET²⁷. In più, negli Stati Uniti la raccolta e l'analisi dei dati sull'abbandono scolastico sono affidate al National Center for Education Statistics (NCES), che pubblica annualmente il report *“Dropout Rates in the United States”*. Il modello statunitense è tra i più sofisticati e articolati, ma risente della mancanza di standardizzazione nazionale. Tuttavia, l'uso di indicatori multipli e l'attenzione alla disaggregazione dei dati rappresentano buone pratiche che potrebbero essere adottate anche da altri Paesi, inclusa l'Italia, per migliorare la comprensione e il contrasto alla dispersione scolastica²⁸.
- Il Cile introduce un approccio interessante, spostando la responsabilità sulla scuola e non solo sullo studente. L'approccio medesimo si basa, infatti, su un indicatore chiamato *“Retención Escolar”*²⁹. Il rischio è quello di

²⁴ L'indicatore è calcolato sui dati amministrativi disponibili dei paesi UNESCO. <https://education-estimates.org/out-of-school/> consultato il 23/04/2024.

²⁵ <https://www.oecd.org/> consultato il 16/04/2024.

²⁶ Gli studenti che, seppur abbiano ottenuto il diploma, non raggiungono i livelli di competenze attesi.

²⁷ P. Estêvão, M. Álvares, *What do we mean by school dropout? Early School Leaving and the shifting of dropout measurement*. Cit., p. 5.

²⁸ <https://nces.ed.gov/> consultato il 16/04/2024.

²⁹ M.M. Lira, E.B. Acevedo, S.M. Jorquera, C.G.C. Apablaza (2023). *Conceptualizations of school dropout and retention from Chilean educational actors' perspectives*, *«Participatory Educational*

semplificazione: l'indicatore si concentra sulla permanenza, ma non sempre riflette la qualità dell'apprendimento o il reale coinvolgimento degli studenti. Inoltre, i dati vengono influenzati dalle disparità territoriali: le scuole in contesti più svantaggiati possono avere maggiori difficoltà a garantire la permanenza, rischiando di essere penalizzate da un sistema valutativo che non tiene conto delle condizioni di partenza.

- In Uganda e Costa Rica, l'attenzione è rivolta alla permanenza e alla copertura educativa, con indicatori legati alla frequenza e alla presenza nel sistema.

L'Uganda utilizza un indicatore chiamato "school level retention rate", che si basa principalmente sull'analisi dei tassi di iscrizione e permanenza degli studenti nel sistema scolastico³⁰. Si riscontra, però, una mancanza di profondità qualitativa: non considera il livello di apprendimento o il coinvolgimento attivo degli studenti, e un rischio di sottostima: la semplice iscrizione non garantisce la frequenza regolare o l'effettiva partecipazione scolastica.

In Costa Rica, l'indicatore principale si basa sulla percentuale di giovani tra i 15 e i 17 anni che non frequentano l'istruzione formale³¹. L'approccio demografico permette di valutare l'impatto della dispersione su una fascia d'età critica ma, essendo un indicatore indiretto e di difficile aggiornamento, rischia di non essere preciso e accurato (ad esempio non si distingue tra chi ha effettivamente abbandonato la scuola e chi invece non ha mai avuto accesso al sistema educativo medesimo).

INDICATORI SUL TASSO DI DISPERSIONE SCOLASTICA PER PAESE

Paese	Indicatore principale	Caratteristiche
Stati Uniti	NCES – Dropout Rate	Report annuale sulle high school; utilizza 3 indicatori per superare i limiti dell'ELET.

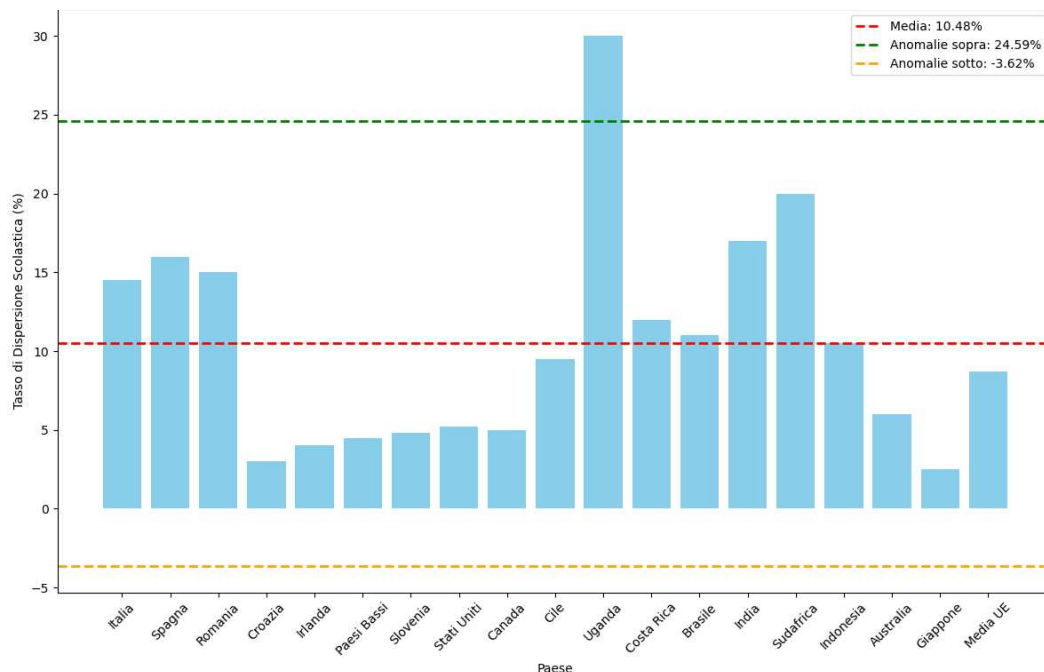
Research (PER)». Vol. X. N°2. Pp. 216–235. Cfr. *Ministry of Education of Chile, Lineamientos generales del Plan de Retención Escolar [General guidelines of the School Retention Plan]*, 2017.

³⁰ Ibidem.

³¹ J.A. Meza-Cordero, M. Gulemetova (2023). *Re-Evaluating the behavioral change from conditional cash transfers: Evidence from the Avancemos National Program in Costa Rica*, «*Poverty & Public Policy*». Vol. XV. N° 1. Pp. 29–47.

Canada	Combinazione di 3 indicatori	Approccio simile agli USA, con attenzione a coerenza e comparabilità.
Cile	<i>Retención escolar</i>	Misura la capacità della scuola di trattenere gli studenti nel sistema formale.
Uganda	<i>School level retention rates</i>	Basato sui tassi di iscrizione e permanenza nel sistema scolastico.
Costa Rica	Percentuale 15-17enni fuori dal sistema	Focus sulla popolazione giovanile che non frequenta l'istruzione formale.

I GRAFICI COMPARATIVI GLOBALI DEI TASSI DI DISPERSIONE SCOLASTICA PIÙ RILEVANTI NEL 2023



Fonti internazionali: - World Bank EdStats: <https://databank.worldbank.org/databases/education> - World Bank Education Overview: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview> - OECD Education at a Glance: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.

TASSO DI DISPERSIONE SCOLASTICA PER PAESI NEL 2024

Paese	Tasso (%)
Croazia	3,0
Irlanda	4,0
Paesi Bassi	4,5
Slovenia	4,8
Stati Uniti	5,2
Canada	5,0
Cile	9,5
Australia	6,0
Giappone	2,5
Media UE	8,7

Fonte: World Bank EdStats: <https://databank.worldbank.org/databases/education>.

Questi valori indicano una forte variabilità tra i Paesi, con alcuni che si discostano notevolmente dalla media.

- Media globale: 10,48%
- Deviazione standard: 7,05%

L'Uganda è l'unico Paese che si discosta di oltre due deviazioni standard dalla media, con un tasso del 30%, mostrando una situazione critica. Il Giappone, al contrario, come evidenziato nella tabella, con il 2,5%, rappresenta il valore più virtuoso.

In generale, possiamo rilevare alcune considerazioni regionali:

- Europa occidentale e settentrionale (Paesi Bassi, Irlanda, Slovenia, Croazia): tassi molto bassi, ben sotto la media.
- America Latina (Cile, Brasile, Costa Rica): tassi medi o medio-alti, con differenze significative.

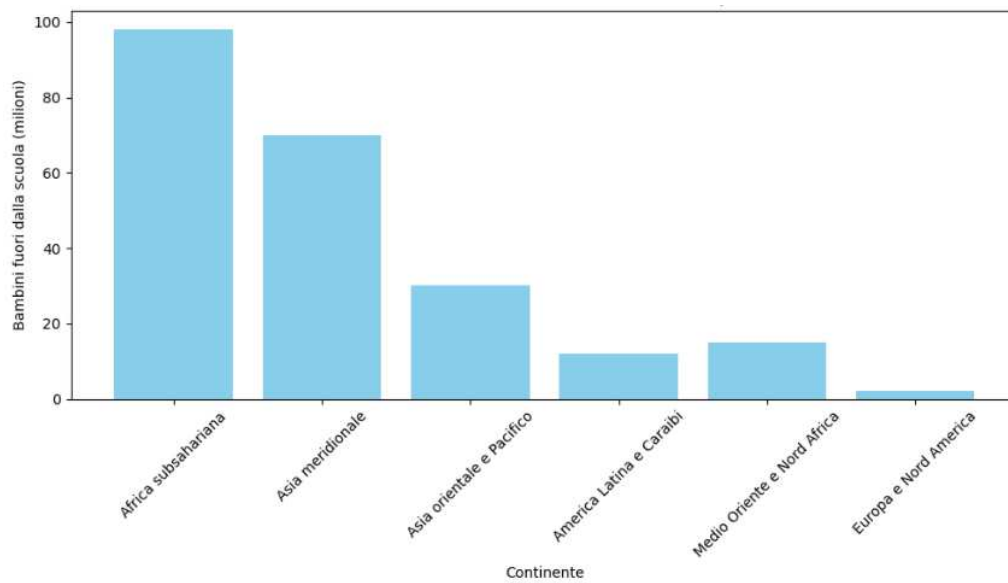
- Africa e Asia (Uganda, India, Sudafrica, Indonesia): tassi elevati, con Uganda e Sudafrica in condizioni particolarmente critiche.
- Nord America e Oceania (USA, Canada, Australia): tassi contenuti e stabili.

DATI PER CONTINENTE SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA

Continente	Bambini fuori dalla scuola (stima 2024)	Note principali
Africa subsahariana	~98 milioni	Povertà estrema, conflitti, mancanza di scuole
Asia meridionale	~70 milioni	Disuguaglianze di genere, lavoro minorile
Asia orientale e Pacifico	~30 milioni	Miglioramenti recenti, ma persistono disuguaglianze
America Latina e Caraibi	~12 milioni	Violenza urbana, povertà, disuguaglianze etniche
Medio Oriente e Nord Africa	~15 milioni	Instabilità politica, migrazioni forzate
Europa e Nord America	~2 milioni	Dispersione implicita, disagio scolastico

Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391221/PDF/391221eng.pdf.multi>.

NUMERO STIMATO DI BAMBINI FUORI DALLA SCUOLA NEL 2024 PER CONTINENTE



Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391221/PDF/391221eng.pdf.multi>.

A livello globale, dunque, la dispersione scolastica è influenzata da fattori come: povertà e disuguaglianze economiche, conflitti armati e instabilità politica. Discriminazioni di genere, etnia o disabilità, e accesso limitato a infrastrutture scolastiche, soprattutto in aree rurali o marginalizzate.

Secondo l'UNESCO, milioni di bambini e adolescenti nel mondo non frequentano la scuola o la abbandonano precocemente, con picchi in Africa subsahariana, Asia meridionale e alcune aree dell'America Latina³². Secondo il rapporto *World Education Statistics 2024* dell'UNESCO³³:

- 244 milioni di bambini e giovani nel mondo non frequentano la scuola.
- Il tasso di abbandono scolastico è particolarmente alto nella scuola secondaria inferiore, soprattutto nei Paesi a basso reddito.
- Le ragazze sono ancora svantaggiate in molte regioni, in particolare in Africa subsahariana e Asia meridionale.
- Le crisi umanitarie, i cambiamenti climatici e le migrazioni forzate stanno aggravando il fenomeno.

³² <https://cesie.org/ricerca/scirearly-dati-strategie-dispersione-scolastica/>.

³³ <https://www.unesco.org/en/articles/world-education-statistics-2024>.

Nonostante i progressi registrati negli ultimi decenni, la dispersione scolastica rimane un problema strutturale e persistente, con radici profonde nei contesti socioeconomici, familiari e culturali.

1.2.4. Confronto qualitativo dei dati

Osservando i dati sulla dispersione scolastica in Italia, in Europa e nel contesto mondiale attraverso una lente qualitativa, si evidenziano alcune dinamiche strutturali comuni ma anche significative differenze contestuali, che riflettono sia le specificità delle realtà educative e sociali nazionali, sia l'influenza di fattori economico-culturali più ampi.

In Italia, la dispersione scolastica viene declinata come un fenomeno complesso e multifattoriale, intrecciato profondamente con le disuguaglianze socioeconomiche e culturali radicate nel territorio. Il sistema educativo, pur avendo registrato progressi tangibili con una riduzione del tasso di dispersione dal 17,6% nel 2010 al 9,2% nel 2025, continua a mostrare forti disparità regionali. Il Mezzogiorno, con Sicilia, Sardegna, Calabria e Campania in cima alla classifica dei tassi di abbandono, rimane una zona critica dove le condizioni economiche svantaggiate, la debolezza dei servizi territoriali e la minore presenza di capitale culturale si combinano per alimentare la difficoltà degli studenti nel completare con successo il percorso scolastico. Al contrario, le regioni del Nord e alcune del Centro, come Friuli-Venezia Giulia e Trentino-Alto Adige, dimostrano tassi di dispersione decisamente più bassi, evidenziando quanto il contesto locale rappresenti un fattore determinante.

A livello europeo, l'Italia si colloca al di sopra della media comunitaria, con un tasso di dispersione del 14,5% rispetto a una media UE di circa l'8,7%. Questo dato sottolinea un ritardo legato sia alle criticità interne sia alle caratteristiche socioeconomiche specifiche dell'Italia rispetto ad altri Paesi. Il confronto con altri Stati europei mostra ampie variazioni: paesi come Croazia e Irlanda mostrano tassi significativamente bassi, rivelando l'efficacia di politiche educative inclusive e sistemi di prevenzione precoce. Al contrario, Italia, Spagna e Romania, con valori elevati, indicano una persistente correlazione tra fattori di povertà, debolezza del welfare e dispersione scolastica. La varietà di indicatori utilizzati a livello europeo e l'attenzione crescente a considerare forme implicite di dispersione contribuiscono a una più sofisticata comprensione del

fenomeno, sebbene rimangano sfide nell'armonizzazione e nella omogeneità delle misurazioni.

Nel contesto mondiale, la dispersione scolastica emerge come un problema ancora più accentuato in aree di forte disagio sociale ed economico, quali l'Africa subsahariana, l'Asia meridionale e alcune parti dell'America Latina. Milioni di bambini e adolescenti sono esclusi dall'istruzione formale a causa di fattori quali la povertà estrema, conflitti, migrazioni forzate, discriminazioni di genere e disabilità. Le modalità di rilevazione variano, con approcci specifici per ogni contesto: ad esempio, gli Stati Uniti adottano modelli complessi con indicazioni multiple per cogliere le diverse sfumature del dropout, mentre paesi come Uganda o Costa Rica privilegiano indicatori più semplicistici legati alla frequenza o all'iscrizione. Tuttavia, la più ampia varietà di dati offre una visione globale che evidenzia come la dispersione sia, oltre che un problema educativo, un indicatore sensibile delle disuguaglianze strutturali a livello globale.

In sintesi, l'analisi comparativa rivela che, sebbene la dispersione scolastica sia riconosciuta come una sfida universale, essa assume connotati specifici legati a fattori territoriali, socioeconomici e culturali. In Italia, l'interazione tra debolezza delle condizioni socioeconomiche e strutture educative fortemente differenziate produce un quadro complesso che richiede politiche mirate di integrazione, sostegno e inclusione. In Europa, la media relativa più bassa riflette l'impegno comune verso sistemi educativi più equi, pur con notevoli differenze tra Stati membri. Nel mondo, le criticità si amplificano in contesti segnati da povertà, conflitti e marginalizzazione, richiedendo risposte multilivello e internazionali.

Questa narrazione evidenzia la necessità di un approccio alla dispersione scolastica che vada oltre la mera misurazione quantitativa, incorporando la comprensione dei fattori sociali, culturali e psicologici che la alimentano, come suggerito anche dalla prospettiva di Bourdieu sulla violenza simbolica e sul capitale culturale. Solo così è possibile progettare interventi educativi veramente inclusivi e capaci di promuovere una reale uguaglianza sociale a partire dai sistemi scolastici.

1.3. *Le principali cause della dispersione scolastica*

La dispersione è un fenomeno complesso che richiede sguardi capaci di prendere in considerazione i molteplici fattori che entrano in gioco: i fattori socioeconomici, i fattori individuali, i fattori familiari e culturali, etc³⁴.

1.3.1. *Fattori socioeconomici*

Lo svantaggio socioeconomico è uno dei fattori determinanti della dispersione scolastica, ed esso si può declinare in diversi modi.

- Condizioni economiche familiari precarie: le famiglie con basso reddito spesso non riescono a sostenere i costi indiretti dell'istruzione (trasporti, materiali scolastici, mensa). I giovani possono sentirsi obbligati a lavorare per contribuire al bilancio familiare, rinunciando così alla scuola³⁵.
- Disoccupazione dei genitori: la mancanza di stabilità lavorativa può generare stress e instabilità familiare, influenzando negativamente la motivazione e la continuità scolastica dei figli.
- Lavoro minorile: in contesti dove il lavoro minorile è diffuso, i ragazzi possono essere spinti a entrare precocemente nel mondo del lavoro, abbandonando gli studi³⁶.
- Accesso diseguale alle risorse educative: le famiglie con meno risorse economiche hanno meno accesso a strumenti di supporto allo studio (ripetizioni, tecnologia, ambienti di studio adeguati).
- Costo opportunità dell'istruzione: in alcune situazioni, soprattutto in contesti rurali o marginalizzati, il tempo speso a scuola è percepito come una perdita rispetto al guadagno immediato che si potrebbe ottenere lavorando.
- Mancanza di incentivi economici: l'assenza di borse di studio, sussidi o altri incentivi economici può scoraggiare la permanenza nel sistema scolastico, soprattutto nei livelli superiori³⁷.

³⁴ https://lavalibera.it/it-schede-822-abbandonamento_scolastico.

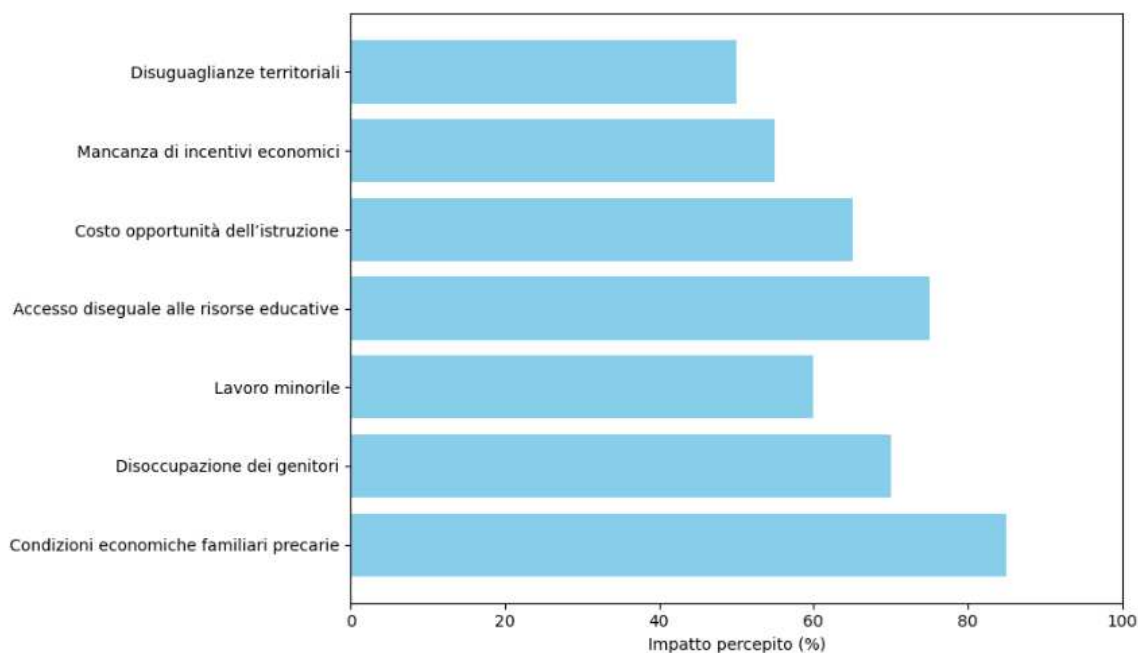
³⁵ <https://www.geopop.it/la-dispersione-scolastica-in-italia-e-al-127-tra-le-piu-alte-deuropa-capiamo-il-fenomeno/>.

³⁶ https://lavalibera.it/it-schede-822-abbandonamento_scolastico.

³⁷ https://commission.europa.eu/system/files/2021-01/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_it.pdf.

- Disuguaglianze territoriali: in alcune aree, soprattutto periferiche o rurali, l'offerta scolastica è limitata o di bassa qualità, e le famiglie non possono permettersi di mandare i figli a studiare altrove³⁸.

FATTORI ECONOMICI CHE INFLUENZANO L'ABBANDONO SCOLASTICO



Fonte: <https://www.orizzontescuola.it/abbandono-scolastico-litalia-al-105-sopra-la-media-europea-i-dati-italiani-non-sono-buoni-e-la-rotta-e-tutta-da-invertire-maglia-nera-per-sicilia-e-sardegna/>.

1.3.2. *Fattori individuali*

Tra i fattori individuali favorevoli alla dispersione scolastica, ci sono le caratteristiche psicologiche, le difficoltà di apprendimento, la disabilità, la resistenza alla scuola³⁹, il disimpegno, la percezione di inadeguatezza, e gli insuccessi precedenti.

Nel dettaglio⁴⁰:

- Difficoltà cognitive

³⁸ Ibidem.

³⁹ Le capacità di regolazione del comportamento appaiono predittive: uno studio longitudinale su 744 bambini di età compresa tra i 6 e i 9 anni ha mostrato che i problemi di condotta predicavano significativamente un rischio più elevato di abbandono scolastico 7 anni dopo (Lau et al., 2021).

⁴⁰ Le categorie illustrate sono in M. Baldacci (2018). *Dispersione scolastica: Le cause, le conseguenze e le strategie di intervento*. Carocci.

Alcuni studenti presentano:

- Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) come dislessia, disortografia, discalculia.
- Deficit di attenzione e iperattività (ADHD).
- Ritardi cognitivi o difficoltà nel ragionamento astratto.

Queste condizioni, se non adeguatamente riconosciute e supportate, possono generare frustrazione, insuccesso scolastico e comportamenti di rifiuto verso la scuola.

- Bassa autostima e motivazione

Gli studenti che vivono ripetuti fallimenti scolastici tendono a perdere fiducia nelle proprie capacità. La motivazione intrinseca (cioè, il piacere di apprendere) può essere sostituita da una motivazione estrinseca debole o assente. Questo porta a disimpegno, apatia e, in alcuni casi, a comportamenti provocatori o oppositivi.

- Disinteresse verso la scuola

Alcuni studenti non percepiscono l'utilità della scuola rispetto ai propri interessi o al contesto di vita. La scuola può essere vista come lontana dalla realtà, poco significativa o addirittura ostile. Questo disallineamento tra scuola e vissuto personale può sfociare in devianza passiva (assenteismo, disattenzione) o attiva (comportamenti disturbanti).

- Bisogni educativi non riconosciuti

Studenti con talenti atipici, background migratorio, o esperienze traumatiche possono manifestare comportamenti devianti se non adeguatamente compresi. La mancanza di un'educazione personalizzata può portare a forme di esclusione implicita, che alimentano il disagio.

- Strategie di coping disfunzionali

Alcuni studenti reagiscono al fallimento scolastico con strategie difensive, come:

- Negazione del problema.
- Ritiro sociale.
- Aggressività verso insegnanti o compagni.

Questi comportamenti non sono semplici "capricci", ma modalità di sopravvivenza psicologica in un contesto percepito come minaccioso.

1.2.5. *Fattori familiari e culturali*

Le famiglie con difficoltà economiche o culturali possono non essere in grado di supportare adeguatamente il percorso scolastico dei figli. In alcuni casi, i ragazzi sono spinti a lavorare precocemente o ad assumersi responsabilità familiari, riducendo l'impegno scolastico⁴¹.

- Capitale culturale e supporto educativo

Le famiglie con alto capitale culturale (livello di istruzione, abitudini di lettura, linguaggio) tendono a sostenere attivamente il percorso scolastico dei figli.

Al contrario, famiglie con basso capitale culturale possono:

- Non comprendere l'importanza dell'istruzione.
- Non essere in grado di aiutare nei compiti o nelle scelte scolastiche.
- Trasmettere un senso di sfiducia verso le istituzioni educative.

- Aspettative e modelli familiari

Le aspettative familiari influenzano profondamente la motivazione scolastica:

- Famiglie che valorizzano lo studio trasmettono ambizione e perseveranza.
- Famiglie che hanno vissuto esperienze scolastiche negative possono trasmettere disillusione o rassegnazione.

In alcuni contesti culturali, le aspettative di genere possono limitare l'accesso all'istruzione, soprattutto per le ragazze.

- Dinamiche relazionali e stabilità familiare

Famiglie con conflitti, separazioni, violenza o trascuratezza possono generare un clima emotivo instabile che ostacola l'apprendimento. La presenza di figure genitoriali di riferimento stabili e coinvolte è un fattore protettivo contro la dispersione.

- Famiglie migranti e barriere culturali

Le famiglie migranti possono incontrare barriere linguistiche e culturali che rendono difficile il dialogo con la scuola. La mancanza di mediazione culturale può portare a incomprensioni e a una scarsa partecipazione alla vita scolastica.

⁴¹ C. Saraceno (2014). *Disuguaglianze e diversità nelle società contemporanee*. Il Mulino.

1.3.4. Il ruolo della scuola e del sistema educativo

L'istruzione, così com'è strutturata, non è neutrale: riflette e rafforza le gerarchie sociali, favorendo una disuguaglianza sociale. Il sistema educativo è storicamente progettato per riprodurre le divisioni di classe, offrendo percorsi diversi a seconda dell'origine sociale⁴². Le scuole, in questi termini, tendono a:

- premiare gli studenti che già possiedono il “capitale culturale” richiesto (linguaggio, comportamenti, aspettative). Infatti, il merito è spesso definito secondo i criteri che favoriscono le classi medie e alte;
- svalutare le conoscenze e le esperienze delle classi popolari⁴³.

Riprendendo questa definizione di scuola e del suo ruolo, approfondito nella prima parte del capitolo, è facile constatare come queste disuguaglianze abbiano anche un impatto psicologico sui ragazzi, facendo diventare l'esperienza scolastica alienante e umiliante, con effetti negativi sull'autostima, sull'identità e sul completamento del percorso scolastico stesso. In più, gli studenti della classe operaia⁴⁴:

- si sentono fuori posto, non abbastanza intelligenti, non all'altezza;
- interiorizzano un senso di inferiorità che può durare tutta la vita.

Questo processo può anche essere definito come *miseducazione emotiva*⁴⁵.

La scuola può essere, dunque, la causa della dispersione scolastica ma può esserne anche la cura.

Fattori scolastici che favoriscono la dispersione⁴⁶:

- Didattica poco inclusiva
Lezioni frontali, programmi rigidi e valutazioni standardizzate possono escludere chi ha stili di apprendimento diversi o difficoltà scolastiche.
- Orientamento scolastico inadeguato
Scelte scolastiche sbagliate o imposte (es. studenti indirizzati verso istituti professionali senza reale motivazione) possono portare a disinteresse e abbandono.

⁴² D. Reay (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*. Polity Press.

⁴³ P. Bourdieu, & J. Passeron, (1970). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Armando Editore.

⁴⁴ D. Reay (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*. Polity Press.

⁴⁵ La *miseducazione emotiva*, in termini più tecnici, si riferisce alla disregolazione emotiva, ovvero la difficoltà o l'incapacità di regolare le emozioni, sia positive che negative. Ciò significa avere difficoltà a riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni in modo funzionale, adattivo e coerente con la situazione.

⁴⁶ <https://www.mim.gov.it/-/dispersione-scolastica-fenomeno-in-calo-ma-resta-divario-nord-sud-da-oggi-disponibile-la-pubblicazione-con-i-dati-aggiornati>.

- **Clima scolastico negativo**
Relazioni conflittuali con insegnanti o compagni, bullismo, mancanza di ascolto e supporto emotivo aumentano il rischio di abbandono.
- **Scarsa valorizzazione delle diversità**
Studenti con background culturali diversi, DSA o BES possono sentirsi esclusi se la scuola non adotta strategie inclusive.
- **Mancanza di connessione con il mondo reale**
Una scuola percepita come “inutile” o distante dalla vita quotidiana e dal lavoro può perdere significato per molti studenti.

Fattori scolastici che possono contrastare la dispersione scolastica⁴⁷:

- **Didattica attiva e personalizzata**
Metodi come il cooperative learning, i laboratori, l’uso delle tecnologie e la didattica per competenze rendono l’apprendimento più coinvolgente.
- **Orientamento efficace e continuo**
Un buon orientamento aiuta gli studenti a scegliere percorsi adatti alle proprie inclinazioni e potenzialità, riducendo il rischio di abbandono.
- **Relazioni educative positive**
Insegnanti che ascoltano, motivano e costruiscono un rapporto di fiducia con gli studenti possono fare la differenza.
- **Progetti di inclusione e recupero**
Tutoraggio, sportelli didattici, mentoring, attività extracurricolari e percorsi personalizzati aiutano a recuperare chi è in difficoltà.
- **Collegamento con il territorio**
Collaborazioni con enti locali, aziende, associazioni e famiglie rendono la scuola più aperta e significativa.

La scuola, pertanto, può essere una barriera che esclude, giudica e standardizza, ma può anche essere un ponte che accoglie, personalizza e accompagna. Infatti, una scuola che include, ascolta e valorizza può diventare il primo vero strumento di giustizia sociale. Contrastare la dispersione significa, dunque, ripensare il modello di scuola: più

⁴⁷ <https://www.geopop.it/la-dispersione-scolastica-in-italia-e-al-127-tra-le-piu-alte-deuropa-capiamo-il-fenomeno/>; https://liceopitagoraselargius.edu.it/w1/wp-content/uploads/2023/12/La-dispersione-scolastica-in-Italia_2022.pdf.

flessibile e personalizzata; più attenta alle emozioni e ai bisogni degli studenti; più connessa con il territorio e il mondo del lavoro.

Capitolo 2

*“Senza cultura non c’è libertà, non c’è scelta.
Non c’è crescita sociale, né reale benessere”.*

Paolo Crepet, La gioia di educare

2. Dispersione scolastica e criminalità

L'abbandono scolastico e la criminalità giovanile rappresentano due delle più pressanti sfide sociali contemporanee, con profonde implicazioni per lo sviluppo individuale, la coesione sociale e la produttività economica. In Italia, questi fenomeni sono particolarmente rilevanti, spesso intrecciati con questioni più ampie di svantaggio sociale e disparità territoriali. La comprensione approfondita di tale correlazione è fondamentale per lo sviluppo di politiche pubbliche efficaci e mirate.

I dati sopra analizzati ci mostrano un quadro in cui l'abbandono precoce degli studi rimane una realtà significativa, con tassi che, pur in miglioramento, persistono a livelli elevati, specialmente in alcune aree del nostro Mezzogiorno. Parallelamente, assistiamo a dinamiche complesse nella criminalità minorile, con un aumento complessivo delle segnalazioni e un cambiamento nella composizione dei minori coinvolti.

Non si tratta di una semplice coincidenza. L'evidenza empirica suggerisce una chiara correlazione: quando i giovani si allontanano dal percorso educativo, aumentano i rischi di disoccupazione, povertà, esclusione sociale e, purtroppo, di coinvolgimento in attività devianti e criminali. La scuola non è solo un luogo di apprendimento, ma un fondamentale presidio di protezione, un ambiente strutturato che offre opportunità e riduce il tempo disponibile per attività illecite. La rapidità con cui alcuni giovani si trovano coinvolti in reati gravi dopo l'esclusione scolastica è un campanello d'allarme che non possiamo ignorare.

Questa relazione è alimentata da una molteplicità di fattori: dalla povertà educativa e materiale, che priva i giovani di stimoli e risorse fin dalla prima infanzia, alle dinamiche familiari disfunzionali, fino alle carenze strutturali del nostro sistema scolastico e alle vulnerabilità specifiche di alcuni contesti territoriali, dove la criminalità organizzata può insinuarsi offrendo 'opportunità' alternative.

Comprendere questa intricata rete di cause ed effetti è il primo passo per costruire risposte efficaci. L'obiettivo, con questa analisi, è fornire una base solida per il dibattito

e per l'elaborazione di politiche pubbliche che siano non solo reattive, ma soprattutto preventive, capaci di investire nel potenziale dei giovani e di garantire loro un futuro di inclusione e opportunità.

2.1. *Definizione di devianza e criminalità*

Per qualsiasi analisi che miri alla chiarezza e all'efficacia, è fondamentale identificare fin dalle prime battute gli attori centrali su cui si focalizzerà l'indagine. Questa preliminare definizione è la base indispensabile per un percorso analitico coerente e ben delimitato.

La devianza, in senso sociologico, è un concetto ampio che si riferisce a "ogni atto o comportamento (anche solo verbale) di persona o di gruppo, che viola le norme di una collettività e che di conseguenza va incontro a qualche forma di sanzione (positiva o negativa che sia)". Questa prospettiva sottolinea che la devianza non è una proprietà intrinseca dell'atto in sé, ma piuttosto una "qualità che deriva dalle risposte, dalle definizioni" che una collettività attribuisce a un comportamento. Autori come Bordoni⁴⁸ e Donati⁴⁹, contribuiscono a questa comprensione, evidenziando come la devianza sia la condotta di chi viola regole giuridiche, religiose, morali o sociali, o comportamenti che si discostano da quelli accettati dalla maggioranza. Un aspetto fondamentale di questa definizione è la natura relazionale della devianza. Ciò significa che la devianza non è un fenomeno isolato, ma è profondamente intrecciata con il contesto sociale, le norme prevalenti e la risposta collettiva alla non conformità. Essa esiste solo in relazione a un gruppo sociale definito e alle sue aspettative. Questa comprensione è cruciale perché sposta l'attenzione da una visione semplicistica della devianza come mera patologia individuale. Suggerisce, invece, che gli interventi debbano considerare non solo l'individuo, ma anche l'ambiente sociale, la chiarezza e la legittimità delle norme, e la natura delle sanzioni applicate. Questa prospettiva promuove un approccio più olistico e sistemico per affrontare i comportamenti devianti, piuttosto che concentrarsi esclusivamente su misure punitive rivolte al singolo.

Il concetto di devianza è intrinsecamente relativo, poiché le norme e le aspettative variano significativamente tra contesti sociali, oltre che rispetto al tempo. Un

⁴⁸ C. Bordoni (2018). *Devianza e società. Norme, trasgressioni, controllo sociale*. Mimesis.

⁴⁹ P. Donati (2015). *Sociologia della devianza e della criminalità giovanile*. Laterza.

comportamento considerato deviante in una società o in un'epoca può non esserlo in un'altra. Questa relatività è fondamentale per comprendere che non esistono "atti in sé devianti". La devianza è, in ultima analisi, un'attribuzione soggettiva da parte di una collettività⁵⁰.

L'enfasi sulla relatività della devianza nel tempo e nello spazio indica che le norme sociali non sono statiche. Esse evolvono, vengono contestate e possono essere ridefinite. Questa natura dinamica delle norme influisce direttamente su ciò che viene etichettato come deviante. Se le leggi o le consuetudini non sono più rispettate dalla maggioranza della popolazione, ciò segnala una disconnessione dai sentimenti collettivi. Questo processo implica una continua negoziazione sociale e una rivalutazione del comportamento accettabile. Tale comprensione evidenzia l'importanza di analizzare il contesto socioculturale specifico quando si studia la devianza⁵¹. Le politiche e gli interventi devono essere flessibili e adattabili, riconoscendo che ciò che costituisce un comportamento problematico può cambiare. Inoltre, questa prospettiva suggerisce che alcune forme di devianza potrebbero essere precursori di un cambiamento sociale, spingendo i confini delle norme esistenti e potenzialmente portando alla loro ridefinizione o abolizione. Questo incoraggia un esame critico delle strutture di potere che definiscono e impongono le norme⁵².

Edwin Lemert, in "Social Pathology", ha introdotto la distinzione tra devianza primaria e secondaria⁵³.

- La devianza primaria è un comportamento deviante iniziale, "poligenico", che deriva da una varietà di fattori sociali, culturali, psicologici e fisiologici, e ha "implicazioni marginali per lo status e la struttura psichica della persona". Sono atti devianti isolati o occasionali che non portano a una riorganizzazione del sé o a un'identità deviante.
- La devianza secondaria si verifica quando l'individuo inizia a riorganizzare il proprio sé e la propria identità attorno al comportamento deviante, come risposta alle "reazioni sociali" (sanzioni, rigetti) che seguono la devianza

⁵⁰ https://elearning.unito.it/psych/pluginfile.php/86335/mod_resource/content/1/1.%20La%20sociologia%20della%20devianza%20e%20della%20criminalit%C3%A0.%20Introduzione%20e%20definizioni.pdf.

⁵¹ <https://www.dsu.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid535597.pdf>.

⁵² Ibidem.

⁵³ <https://www.gnsc.adv.br/wp-content/uploads/2020/11/Lemert-2.pdf>.

primaria. È il risultato di un processo interattivo in cui l'individuo accetta lo stigma e agisce in modo coerente con l'etichetta pubblica di "deviante".

La distinzione di Lemert è fondamentale perché evidenzia come la reazione sociale a un atto deviante iniziale (devianza primaria) sia il fattore critico nella sua trasformazione in uno stile di vita deviante sostenuto (devianza secondaria). Non è il primo passo falso, ma le successive sanzioni sociali e i rifiuti, e la risposta dell'individuo ad essi, che solidificano un'identità deviante. Ciò implica una catena causale in cui la risposta sociale può inavvertitamente perpetuare il comportamento che cerca di controllare⁵⁴. Questa teoria sostiene fortemente interventi precoci e non stigmatizzanti per infrazioni minori, in particolare per i giovani. Invece di sanzioni formali immediate, sono preferiti approcci che minimizzano l'etichettatura pubblica e offrono opportunità di reintegrazione. Ciò suggerisce che il modo in cui le scuole e il sistema giudiziario rispondono ai primi segnali di disimpegno o a piccole violazioni delle regole può determinare se il comportamento di uno studente rimane devianza primaria o si evolve in devianza secondaria e potenzialmente in una carriera criminale. Questo rafforza l'importanza di ambienti educativi di supporto e pratiche di giustizia riparativa.

La criminalità, invece, è definita come il "*complesso di azioni volte alla commissione di reati, considerate in rapporto alla natura e ai caratteri dei delitti, oppure alla loro quantità, e anche l'insieme dei criminali*". In termini giuridici, un atto è criminale se viola le norme giuridico-penali e comporta sanzioni legali. La criminalità minorile, in particolare, si manifesta attraverso atti come furti, scippi, rapine, estorsioni, atti di vandalismo, violenza contro le persone, spaccio e uso di sostanze stupefacenti, e nei casi più gravi, omicidio⁵⁵. Carchedi, focalizzando i suoi studi sulla devianza e criminalità minorile, sottolinea come l'azione deviante di un adolescente spesso rimandi a una genitorialità inefficace e a contesti sociali di marginalità⁵⁶.

La criminalità è un sottoinsieme specifico della devianza. Mentre la devianza comprende qualsiasi violazione delle norme sociali, la criminalità è definita esclusivamente dalla violazione delle norme *legali*, che porta a sanzioni formali imposte dallo stato. Ciò significa che il confine tra comportamento deviante e criminale

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ <https://reimp.it/onewebmedia/DEVIANZA%20E%20CRIMINALIT%C3%80%20MINORILE.%20DOTT.SSA%20ANTONUCCI.pdf>.

⁵⁶ F. Carchedi, (2015). *Minori devianti: Devianza e criminalità minorile*. FrancoAngeli.

è tracciato dal sistema legale, riflettendo il consenso sociale (o la sua assenza) e le decisioni politiche su quali comportamenti richiedano l'intervento dello stato. Questa distinzione è cruciale per la precisione analitica. Essa evidenzia che la definizione legale di crimine è un costrutto sociale, soggetto a modifiche attraverso processi legislativi⁵⁷. Ad esempio, il "Decreto Caivano", che trasforma l'inosservanza dell'obbligo scolastico in un reato con pene più severe, esemplifica come la volontà politica possa espandere l'ambito della criminalità, portando potenzialmente a un "allargamento della rete" in cui più comportamenti rientrano nella giurisdizione del sistema di giustizia penale, piuttosto che essere affrontati attraverso politiche sociali o educative. Questo ha implicazioni dirette per la comprensione dell'efficacia e dell'impatto sociale di tali misure legislative⁵⁸. Questo implica che la criminalità è un sottoinsieme della devianza, caratterizzato da una formalizzazione della reazione sociale attraverso il sistema legale⁵⁹.

Sebbene la distinzione tra devianza e criminalità sia chiara in linea di principio, il confine effettivo è fluido e socialmente costruito. I comportamenti possono passare dall'essere semplicemente devianti a criminali, o viceversa, in base a cambiamenti legislativi e all'evoluzione delle percezioni sociali. Riprendendo come esempio il "Decreto Caivano", che criminalizza l'inosservanza dell'obbligo scolastico, è lampante il tipo di fluidità di cui si sta parlando. Questo atto legislativo dimostra che l'ambito della criminalità non è intrinseco, ma è attivamente modellato da forze politiche e sociali, spesso in risposta a problemi sociali percepiti o a ondate di panico morale. Questa fluidità significa che gli interventi politici possono alterare la definizione stessa di ciò che costituisce un "crimine"⁶⁰. Comprendere questa dinamica è cruciale per valutare l'impatto delle politiche. Tale aspetto implica che gli sforzi per combattere la dispersione scolastica potrebbero comportare sia l'affronto della devianza sociale sottostante (ad esempio, attraverso il supporto educativo, il coinvolgimento familiare) sia, come si è visto con il Decreto Caivano, la criminalizzazione dell'assenteismo, il che potrebbe avere conseguenze indesiderate come l'aumento del numero di giovani che entrano nel sistema di giustizia penale, potenzialmente esacerbando il problema dell'esclusione sociale⁶¹.

⁵⁷ <https://www.formazioneancia.it/le-misure-del-decreto-caivano-per-i-ragazzi/>.

⁵⁸ https://deputatipd.it/files/documenti/62_DecretoCaivano_1.pdf.

⁵⁹ <https://www.adir.unifi.it/rivista/2006/cimmino/cap1.htm>.

⁶⁰ <https://www.formazioneancia.it/le-misure-del-decreto-caivano-per-i-ragazzi/>-

⁶¹ Ibidem.

Per una maggiore chiarezza, la tabella illustra le caratteristiche distintive tra devianza e criminalità.

CARATTERISTICHE DELLA DEVIANZA E DELLA CRIMINALITÀ

Caratteristica	Devianza	Criminalità
Definizione	Allontanamento o rifiuto delle regole sociali, morali, religiose o culturali di una collettività.	Complesso di azioni volte alla commissione di reati, violando le norme giuridico-penali.
Natura delle norme violate	Norme sociali, culturali, etiche, religiose.	Norme giuridico-penali (leggi).
Fonte delle norme	Consenso sociale, tradizioni, costumi, aspettative di gruppo.	Stato, legislatore.
Tipo di sanzione	Informale (es. biasimo, ostracismo, disapprovazione) o formale (es. espulsione da un gruppo, stigmatizzazione).	Formale (es. multa, reclusione, carcere).
Agente della sanzione	Membri del gruppo sociale, comunità, istituzioni sociali.	Sistema giudiziario (polizia, magistratura, tribunali).
Ambito di applicazione	Più ampio; include ma non si limita ai reati.	Più ristretto; si riferisce solo ad atti illegali.
Relazione reciproca	La criminalità è un sottoinsieme specifico della devianza.	È un sottoinsieme della devianza, definito dalla sua legalità/illegalità e dalla sanzione formale.

2.2. *Le principali teorie sociologiche della devianza*

2.2.1. *La teoria dell'anomia*

Émile Durkheim, nel suo studio "Le Suicide", introduce il concetto di anomia, definendola come una "mancanza delle norme sociali che regolano e limitano i comportamenti individuali". L'anomia è il risultato della "caduta di valori e norme tradizionali non sostituite da altri punti di riferimento". Per Durkheim, la devianza è un "fenomeno sociale normale" e inevitabile in qualsiasi società, poiché gli individui divergeranno sempre più o meno dal "tipo collettivo"⁶². Le funzioni sociali della devianza, secondo l'autore, includono il rafforzamento della coesione sociale attraverso la reazione collettiva contro il deviante, la definizione dei confini morali della comunità (distinguendo il bene dal male), e la promozione del cambiamento sociale. Atti devianti "più leggeri" possono essere tollerati e anticipare nuove norme e costumi, permettendo alla società di adattarsi. Tuttavia, un rapido incremento del tasso di devianza, segno di anomia, è considerato patologico e porta a disgregazione e conflittualità sociale⁶³. L'affermazione di Durkheim secondo cui la devianza è "normale" e persino "funzionale" sfida la saggezza convenzionale che considera ogni devianza intrinsecamente negativa. La sua argomentazione, secondo cui la devianza contribuisce a definire i confini morali, rafforza la coesione sociale attraverso la reazione collettiva e può persino aprire la strada al cambiamento sociale, implica una relazione complessa, quasi omeostatica, tra devianza e ordine sociale. Lo stato "patologico" emerge solo con un incremento accelerato del tasso di devianza, segnalando un crollo della regolazione sociale (anomia), piuttosto che la semplice presenza della devianza medesima. Questo suggerisce che una società priva di qualsiasi forma di devianza sarebbe rigida e incapace di adattarsi. Tale prospettiva incoraggia un approccio più sfumato ai problemi sociali, inclusa la devianza legata all'ambito scolastico. Al posto di concentrarsi unicamente sulla soppressione, invita a esaminare se certe forme di non conformità segnalino problemi sociali sottostanti o la necessità di un adattamento istituzionale. Pertanto, comprendere le funzioni della devianza all'interno del sistema scolastico o

⁶² É. Durkheim (1897). *Le Suicide: étude de sociologie*. Paris: Félix Alcan.

⁶³ https://baripedia.org/wiki/Il_pensiero_sociale_di_%C3%89mile_Durkheim_e_Pierre_Bourdieu.

della società più ampia è tanto importante quanto identificarne le cause, potenzialmente portando a risposte più adattive e meno punitive⁶⁴.

Robert K. Merton, ampliando il concetto di anomia di Durkheim, la definisce come una "discrepanza tra mete culturali prescritte e mezzi leciti per raggiungerle". La sua teoria della tensione (Strain Theory) postula che le strutture sociali possono spingere gli individui a commettere crimini quando non hanno accesso a mezzi legittimi per raggiungere obiettivi culturalmente approvati, come la ricchezza⁶⁵. Merton identifica cinque "modalità di adattamento" a questa tensione⁶⁶:

- Conformità: accettazione sia delle mete culturali che dei mezzi istituzionalizzati.
- Innovazione: accettazione delle mete culturali ma rifiuto o uso di mezzi illegittimi per raggiungerle (ad esempio, ladri, spacciatori). Il crimine, secondo Merton, deriva prevalentemente dall'innovazione.
- Ritualismo: rifiuto delle mete culturali ma adesione ai mezzi istituzionalizzati (ad esempio, un impiegato che segue le regole senza ambizione di carriera).
- Rinuncia (Retreatism): rifiuto sia delle mete che dei mezzi (ad esempio, senzatetto, tossicodipendenti, eremiti).
- Ribellione: rifiuto delle mete e dei mezzi esistenti e tentativo di sostituirli con altri (ad esempio, rivoluzionari).

La teoria della tensione di Merton presenta la devianza, in particolare l'"innovazione" (che include il comportamento criminale), non come un semplice fallimento morale o un atto irrazionale. Al contrario, la descrive come un adattamento logico, sebbene illecito, a una struttura sociale che enfatizza determinati obiettivi culturali (ad esempio, ricchezza, successo) ma contemporaneamente limita i mezzi legittimi (ad esempio, istruzione, lavori stabili) per raggiungere tali obiettivi a determinate fasce della popolazione, specialmente quelle con uno status socioeconomico inferiore. Questo implica un legame causale diretto tra la disuguaglianza strutturale e il comportamento deviante⁶⁷. La lente teorica suggerisce che affrontare efficacemente la criminalità e la devianza richiede più che semplici interventi a livello individuale o punizioni. Necessita di cambiamenti sociali più ampi volti a ridurre le disuguaglianze strutturali e ad

⁶⁴ É. Durkheim (1897). *Le Suicide: étude de sociologie*. Paris: Félix Alcan.

⁶⁵ <https://soztheo.de/theories-of-crime/anomie-strain-theories/anomie-theory-merton/?lang=en>.

⁶⁶ Merton, R. K. (1938). *Social Structure and Anomie*. *American Sociological Review*, 3(5), 672-682.

⁶⁷ Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. The Free Press.

ampliare l'accesso a opportunità legittime per tutti. Dunque, se la dispersione scolastica è una conseguenza dello svantaggio socioeconomico e limita le vie legittime al successo, può essere vista come un fattore che contribuisce direttamente alla "tensione" descritta da Merton, potenzialmente spingendo gli individui verso forme di devianza innovative (criminali) o rinunciarie (ad esempio, i NEET, giovani che non studiano, non lavorano e non sono in formazione). Questo rafforza l'idea che "la migliore politica criminale è una buona politica sociale"⁶⁸.

2.2.2. *La teoria dell'etichettamento*

Howard Becker è una figura chiave della teoria dell'etichettamento, emersa tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60. Per Becker, la devianza è una "vera e propria creazione sociale". I gruppi sociali creano le regole e successivamente "etichettano" come devianza tutto ciò che non rispetta quelle regole". Un individuo è definito deviante solo se il suo "non conformarsi" esce allo scoperto e viene riconosciuto come tale dal gruppo sociale⁶⁹. L'argomentazione centrale di Becker secondo cui la devianza è una "creazione sociale" significa che l'atto in sé non è intrinsecamente deviante; piuttosto, diventa deviante quando un gruppo sociale applica una regola ed etichetta il comportamento come tale. Ciò implica che la reazione sociale a un atto è causale nel definire la devianza e, soprattutto, nel plasmare l'identità dell'individuo. L'etichetta stessa possiede un potere performativo, che può portare l'individuo a interiorizzare l'identità e ad agire in conformità con essa. Questa teoria sposta l'attenzione dalla patologia individuale alle dinamiche di potere all'interno della società che definiscono e impongono le norme. Suggerisce che un'etichettatura dura o prematura, in particolare all'interno di contesti istituzionali come le scuole o il sistema giudiziario, può inavvertitamente rafforzare le identità devianti e le traiettorie problematiche. Inoltre, questo significa esaminare come le azioni disciplinari scolastiche o le prime interazioni con il sistema giudiziario possano contribuire alla percezione di uno studente come "deviante" o "criminale", potenzialmente esacerbando il problema dell'abbandono scolastico e del successivo coinvolgimento criminale⁷⁰.

⁶⁸ <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>.

⁶⁹ https://www.simonaruffini.it/teoria-dell'etichettamento/?doing_wp_cron=1751733085.2966799736022949218750.

⁷⁰ *Ibidem*.

Erving Goffman, con la sua opera "Asylums", ha analizzato le "istituzioni totali" come prigioni, ospedali psichiatrici e conventi, luoghi dove la vita degli individui è completamente regolamentata e isolata dal mondo esterno. In queste istituzioni, i processi di "mortificazione" spogliano gli individui della loro identità civile, ridefinendoli secondo le regole dell'istituzione⁷¹. Sebbene non direttamente una definizione di devianza, il lavoro di Goffman illustra come l'etichettamento e la reazione sociale in contesti istituzionali possano produrre comportamenti disordinati e rafforzare lo stigma, piuttosto che promuovere il recupero. La sua ricerca qualitativa ha evidenziato come gli "internati" vivano la perdita di autonomia e la ridefinizione della loro identità⁷².

Il concetto di "istituzioni totali" di Goffman estende la teoria dell'etichettamento dimostrando come gli ambienti istituzionali possano sistematicamente privare gli individui delle loro identità preesistenti ("mortificazione") e imporre nuovi ruoli, spesso stigmatizzati. Tale processo non riguarda solo l'assegnazione di un'etichetta, ma una profonda, spesso disumanizzante, ridefinizione del concetto di sé e della posizione sociale di un individuo. La struttura e le routine dell'istituzione contribuiscono attivamente alla produzione di "comportamenti disordinati" e rafforzano l'identità deviante. Ciò ha implicazioni significative per la comprensione degli effetti a lungo termine dell'incarcerazione o di contesti istituzionali altamente restrittivi sui giovani. Se il sistema giudiziario o alcuni programmi educativi (ad esempio, quelli per giovani "problematici") operano con elementi di "istituzioni totali", rischiano di creare una profezia che si autoavvera, in cui gli individui interiorizzano la loro identità etichettata, rendendo più difficile il reinserimento nella società convenzionale. L'argomento in questione sostiene l'adozione di approcci riabilitativi e basati sulla comunità che privilegiano la conservazione dell'autonomia individuale e la promozione di identità positive, piuttosto che la semplice contenzione o punizione⁷³.

2.2.3. *La teoria delle relazioni di Potere-Sapere*

Foucault teorizza la devianza come un costrutto storico e sociale, un prodotto contingente delle specifiche relazioni di potere-sapere che caratterizzano una data

⁷¹ Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Anchor Books.

⁷² https://historyofsocialwork.org/eng/details.php?cps=19&canon_id=161.

⁷³ *Ibidem*.

epoca. Il suo approccio archeologico e genealogico mira a svelare come certi comportamenti siano stati, in momenti diversi, definiti, classificati, analizzati e gestiti come "devianti" attraverso la produzione di discorsi, pratiche e istituzioni specifiche. Per l'autore, il potere non è primariamente repressivo o detentivo, ma produttivo⁷⁴. Esso non si limita a vietare o punire, ma genera discorsi, verità, soggetti e, di conseguenza, anche le categorie di "normalità" e "devianza". La devianza non preesiste alle pratiche che la individuano; al contrario, è attraverso i meccanismi del potere che essa viene identificata, etichettata e resa intelligibile. Il sapere, in questa prospettiva, non è neutrale: ogni forma di conoscenza, specialmente quelle relative all'essere umano (medicina, psichiatria, criminologia, psicologia), è intrinsecamente legata a relazioni di potere. Queste "scienze umane" non si limitano a descrivere il deviante, ma lo costituiscono come oggetto di studio, lo classificano e ne producono la "verità", legittimando così interventi e controlli. Gran parte dell'analisi foucaultiana si concentra sull'emergere e sulla diffusione delle istituzioni disciplinari a partire dal XVIII secolo. La prigione, il manicomio, l'ospedale, la caserma, la scuola e persino la fabbrica e la famiglia, diventano luoghi di applicazione di tecniche disciplinari volte a rendere i corpi docili e produttivi. Queste istituzioni operano attraverso⁷⁵:

- Sorveglianza gerarchica: la costante osservazione degli individui, spesso invisibile per l'osservato, che genera una consapevolezza di essere potenzialmente sotto controllo.
- Sanzione normalizzatrice: non si tratta più solo di punire l'infrazione della legge, ma di correggere la "deviazione dalla norma". Le sanzioni non sono solo punitive, ma hanno lo scopo di riportare l'individuo al comportamento atteso.
- L'esame: un meccanismo che combina la sorveglianza e la sanzione normalizzatrice, permettendo di classificare gli individui, di misurare le loro prestazioni, di distinguere il normale dall'anormale e di costruire un "sapere" su di essi.

Il concetto di panoptismo, sviluppato in *Sorvegliare e Punire*, è cruciale. Rifacendosi al progetto architettonico di Jeremy Bentham per una prigione ideale, Foucault lo estende a metafora di un'intera modalità di potere. La disposizione panottica, con una torre centrale da cui un sorvegliante invisibile può osservare tutti i detenuti, genera negli

⁷⁴ Foucault (1977). *Due lezioni*, in *Microfisica del Potere*. Torino: Einaudi. P. 25.

⁷⁵ Foucault (1975). *Sorvegliare e Punire: Nascita della Prigione*. Torino: Einaudi. Pp. 200-201, ed. it.

osservati la sensazione di essere potenzialmente sempre visti, inducendo così una auto-disciplina. L'effetto principale del panoptico è "indurre nel detenuto uno stato cosciente e permanente di visibilità che garantisce il funzionamento automatico del potere". Questo modello trascende la prigione e permea la società moderna, rendendoci tutti, in varia misura, soggetti auto-disciplinati sotto lo sguardo (anche solo potenziale) di un sistema di sorveglianza diffuso⁷⁶. Inoltre, Foucault decostruisce l'idea che la prigione sia nata per umanizzare la pena o rieducare il criminale. Egli argomenta invece che la prigione moderna ha la funzione di produrre una categoria di "delinquenti": un gruppo sociale distinto, identificabile e gestibile. La delinquenza, come categoria, non è un fallimento del sistema penale, ma piuttosto un suo esito atteso e funzionale. I delinquenti servono a:

- mantenere un'area di illegalismo tollerabile e manipolabile.
- Riaffermare costantemente la distinzione tra "normale" e "anormale".
- Essere utilizzati da parte del potere (ad esempio, come informatori o per controllare altre forme di illegalismo).

La prigione, con le sue logiche disciplinari e il suo fallimento apparente nel ridurre la criminalità, in realtà assolve una funzione ben precisa nel sistema di potere, garantendo la riproduzione del "delinquente" come figura sociale necessaria al controllo⁷⁷.

Le teorie di Foucault, però, pur avendo avuto un impatto epocale, non sono esenti da critiche. Alcuni studiosi hanno evidenziato un presunto determinismo strutturale, che lascerebbe poco spazio all'agire individuale e alla resistenza. Altri hanno contestato la sua generalizzazione storica, suggerendo che le sue analisi possano semplificare contesti complessi. Vi è anche il dibattito sulla natura del potere in Foucault: se da un lato egli lo intende come produttivo, dall'altro le sue analisi spesso sembrano concentrarsi sugli aspetti negativi e di controllo, senza offrire una chiara via d'uscita o una base normativa per il cambiamento. Tuttavia, l'eredità di Foucault nel campo della sociologia della devianza, della criminologia critica e degli studi sul potere rimane inestimabile, avendo spostato il dibattito da una prospettiva essenzialista a una costruzionista, evidenziando il ruolo cruciale delle strutture sociali e dei discorsi nella definizione di ciò che è "normale" e "anormale".

⁷⁶ Ibidem, p. 237.

⁷⁷ Ibidem, p. 277.

2.2.4. *La teoria dell'associazione differenziale*

Edwin H. Sutherland, con "Principles of Criminology"⁷⁸, ha sviluppato la teoria dell'associazione differenziale, che propone che il comportamento criminale sia "appreso attraverso l'interazione con altre persone"⁷⁹. Questo apprendimento avviene principalmente all'interno di "gruppi personali intimi" e include non solo le tecniche per commettere crimini, ma anche "motivi, impulsi, razionalizzazioni e atteggiamenti" favorevoli o sfavorevoli alla violazione della legge. La teoria sottolinea che una persona diventa delinquente a causa di un "eccesso di definizioni favorevoli alla violazione della legge rispetto a quelle sfavorevoli". L'influenza di queste associazioni varia in "frequenza, durata, priorità e intensità". Il processo di apprendimento del comportamento criminale non è diverso da quello di qualsiasi altro comportamento. Questa teoria è applicabile a vari tipi di criminalità, inclusa quella dei "colletti bianchi"⁸⁰.

La teoria di Sutherland sposta il paradigma dalla patologia individuale o dal determinismo strutturale a una prospettiva di apprendimento sociale. Sostiene che il comportamento criminale viene acquisito, proprio come qualsiasi altro comportamento, attraverso l'interazione sociale all'interno dei gruppi più intimi di una persona. Ciò implica che gli individui non nascono criminali, né vi sono semplicemente costretti dalle strutture sociali, ma piuttosto apprendono i valori, gli atteggiamenti, le tecniche e le motivazioni che li predispongono al crimine. L'enfasi sulle "definizioni favorevoli alla violazione della legge" evidenzia l'aspetto normativo di questo processo di apprendimento. Questa teoria fornisce una solida base per comprendere come i gruppi di pari e gli ambienti familiari possano sia proteggere che promuovere il comportamento criminale⁸¹. La teoria stessa suggerisce che la dispersione scolastica, allontanando gli individui da un ambiente istituzionale pro-sociale, potrebbe aumentare la loro esposizione a gruppi intimi in cui le "definizioni favorevoli alla violazione della legge" sono prevalenti. Ciò implica che gli interventi dovrebbero concentrarsi sulla promozione di reti sociali positive e sulla fornitura di ambienti di apprendimento alternativi che trasmettano norme e competenze pro-sociali.

⁷⁸ E. H. Sutherland (1939). *Principles of Criminology*. J.B. Lippincott.

⁷⁹ /www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/differential-association-theory.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ <https://www.centrostudiaffido.it/articoli/minorenni-prevenire-disagio>.

2.2.5. *Le teorie del controllo sociale*

A differenza della teoria precedente che si interroga sul "perché le persone delinquono", le teorie del controllo sociale si concentrano sul "perché le persone NON delinquono". Travis Hirschi, in "Causes of Delinquency"⁸², propone che le persone siano intrinsecamente inclini alla devianza, ma siano trattenute da "legami sociali" (social bonds) che le connettono alla società⁸³. Questi legami sociali sono composti da quattro elementi principali:

- Attaccamento (Attachment): il grado di legame emotivo e affettivo con gli altri (ad esempio, genitori, insegnanti, amici). L'attaccamento alla scuola è un predittore consolidato della delinquenza⁸⁴.
- Impegno (Commitment): l'investimento di tempo ed energia in attività convenzionali (ad esempio, scuola, carriera). La paura di perdere ciò che si è costruito deterrebbe dal crimine⁸⁵.
- Coinvolgimento (Involvement): la partecipazione a attività convenzionali che riducono il tempo e le opportunità per attività devianti (effetto di "incapacitazione")⁸⁶.
- Credenza (Belief): la condivisione e l'accettazione delle norme sociali e della validità morale della legge⁸⁷.

Gottfredson e Hirschi (1990), con "A General Theory of Crime", hanno ulteriormente sviluppato questa prospettiva, definendo il crimine come "atti di forza o frode intrapresi per perseguire l'interesse personale" e attribuendolo a una combinazione di "opportunità criminale e basso autocontrollo". L'autocontrollo si sviluppa principalmente attraverso un'efficace genitorialità⁸⁸. La teoria del controllo sociale di Hirschi collega direttamente i forti legami sociali alla conformità e alla riduzione della delinquenza. In modo cruciale, l'"attaccamento alla scuola" e il "coinvolgimento in attività convenzionali" (come gli impegni accademici) sono esplicitamente identificati come componenti chiave di questi legami. L'"effetto di incapacitazione", dove la frequenza scolastica riduce il tempo e le opportunità per attività criminali, fornisce un meccanismo causale

⁸² <https://www.simplypsychology.org/hirschi-control-theory-crime.html>.

⁸³ T. Hirschi (1969). *Causes of Delinquency*. University of California Press.

⁸⁴ <https://www.simplypsychology.org/hirschi-control-theory-crime.html>.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ https://www.researchgate.net/publication/228261627_In_School_and_Out_of_Trouble_The_Minimum_Dropout_Age_and_Juvenile_Crime.

⁸⁷ <https://www.britannica.com/topic/Causes-of-Delinquency>.

⁸⁸ M. R. Gottfredson, & T. Hirschi (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford University Press.

diretto. Pertanto, la scuola non è solo un'istituzione educativa, ma un agente primario di controllo sociale, che promuove legami che scoraggiano il comportamento criminale. Quando uno studente abbandona la scuola, questi legami protettivi si indeboliscono o si spezzano, aumentando la vulnerabilità alla devianza e alla criminalità⁸⁹. Tale teoria fornisce una potente giustificazione per le politiche volte a mantenere i giovani impegnati nell'istruzione come strategia diretta di prevenzione della criminalità. Programmi che si concentrano su tutoraggio, mentoring e attività extracurricolari, come quelli finanziati dal PNRR⁹⁰, possono essere interpretati come sforzi per rafforzare questi legami sociali e aumentare il coinvolgimento, riducendo così la probabilità di comportamenti devianti e criminali. Al contrario, misure punitive che portano all'espulsione o al disimpegno, o politiche come il "Decreto Caivano" che criminalizzano l'inosservanza dell'obbligo, potrebbero inavvertitamente indebolire questi legami cruciali, portando potenzialmente a un aumento dell'attività criminale rimuovendo gli individui da una fonte primaria di controllo sociale⁹¹.

La tabella seguente illustra una sintesi delle teorie proposte ponendo l'attenzione sui concetti chiave, sui focus principali e sull'implicazione per la prevenzione/intervento.

CARATTERISTICHE TEORIE PROPOSTE

<i>Teoria/ Proponente</i>	<i>Concetto Chiave</i>	<i>Focus Principale</i>	<i>Implicazione per la Prevenzione/Intervento</i>
Anomia (Durkheim)	Mancanza di norme e disintegrazione sociale; la devianza è normale e funzionale, ma un rapido aumento è patologico.	Struttura sociale macro	Rafforzamento delle norme e della coesione sociale.

⁸⁹ <https://paa2010.populationassociation.org/papers/100033>.

⁹⁰ <https://www.icquattrovenbremediamercadante.edu.it/pnrr-15-miliardi-per-il-piano-contro-la-dispersione-scolastica/>.

⁹¹ https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/04/m_pi.AOOGABMI.Registro-DecretiR.0000019.02-02-2024.pdf.

Anomia (Merton)	Discrepanza tra mete culturali e mezzi legittimi; la devianza è un adattamento a questa tensione (es. innovazione).	Adattamenti individuali alla struttura	Riduzione delle disuguaglianze e ampliamento delle opportunità legittime.
Etichettamento (Becker)	La devianza come "creazione sociale"; il comportamento diventa deviante quando etichettato come tale.	Processi di interazione sociale	Decriminalizzazione e interventi non stigmatizzanti.
Etichettamento (Goffman)	L'impatto delle istituzioni totali sulla mortificazione dell'identità e la perpetuazione dello stigma.	Impatto istituzionale	Riforma delle istituzioni e supporto alla reintegrazione; approcci riabilitativi.
Etichettamento (Lemert)	Distinzione tra devianza primaria (occasionale) e secondaria (cronicizzata dalla reazione sociale).	Processo di reazione sociale	Interventi precoci e non stigmatizzanti per evitare la cronicizzazione.
Associazione Differenziale (Sutherland)	Apprendimento del comportamento criminale attraverso l'interazione con gruppi intimi.	Processo di socializzazione	Interventi sui contesti di socializzazione; promozione di reti pro-sociali.
Controllo Sociale (Hirschi)	Debolezza dei legami sociali (attaccamento,	Fattori di contenimento individuale	Rafforzamento dei legami sociali (es. con la

	impegno, coinvolgimento, credenza) come causa di devianza.		scuola, la famiglia, i pari).
Controllo Sociale (Gottfredson & Hirschi)	Basso autocontrollo e opportunità criminali.	Fattori di contenimento individuale e situazionali	Sviluppo dell'autocontrollo attraverso l'educazione genitoriale e riduzione delle opportunità criminali.
Potere-Sapere (Foucault)	La devianza e la criminalità sono costruzioni sociali legate a dinamiche di potere e conoscenza. Il potere opera attraverso la disciplina e la sorveglianza per normalizzare i comportamenti e stigmatizzare ciò che devia, spesso occultando i "crimini dei potenti".	Relazioni tra potere e conoscenza; meccanismi disciplinari e di sorveglianza.	Analisi critica delle strutture di potere che definiscono la devianza; resistenza ai meccanismi di controllo e stigmatizzazione.

Le teorie delineate hanno permesso di esplorare la devianza come un costrutto sociale relativo, dipendente dalle norme e dalle reazioni collettive, e la criminalità come un sottoinsieme della devianza, specificamente definito e sanzionato dal sistema legale. Le teorie dell'anomia, con i contributi di Durkheim e Merton, hanno evidenziato come le disfunzioni sociali e le disuguaglianze strutturali possano generare comportamenti devianti, suggerendo che le politiche sociali volte a ridurre le disparità siano le più

efficaci per contenere la criminalità. La teoria dell'etichettamento, attraverso le lenti di Becker, Goffman e Lemert, ha mostrato il potere della reazione sociale e delle istituzioni nel plasmare e solidificare l'identità deviante, sottolineando l'importanza di approcci non stigmatizzanti e riabilitativi. La teoria dell'associazione differenziale di Sutherland ha posto l'accento sull'apprendimento del comportamento criminale all'interno di gruppi intimi, evidenziando il ruolo cruciale delle reti sociali. Le teorie del controllo sociale di Hirschi e Gottfredson & Hirschi hanno spiegato come i legami con la società e l'autocontrollo siano fattori cruciali che prevengono la delinquenza, ponendo la scuola come un'istituzione fondamentale per la prevenzione. Infine, la prospettiva di Foucault sul potere-sapere ha offerto una lente critica su come la devianza e la criminalità siano costruite e controllate attraverso meccanismi disciplinari e di sorveglianza, invitando a una riflessione sulle strutture di potere che definiscono e perpetuano tali fenomeni.

La comprensione multifattoriale della devianza e della criminalità, derivante da queste teorie, è essenziale per analizzare il legame con la dispersione scolastica. La dispersione non è solo un indicatore di fallimento educativo, ma un fattore che può indebolire i legami sociali (come suggerito da Hirschi), ridurre l'accesso a mezzi legittimi per il successo (secondo Merton), aumentare l'esposizione a influenze devianti (come spiegato da Sutherland), e rendere gli individui più vulnerabili all'etichettamento (come evidenziato da Becker e Lemert) e ai meccanismi di controllo del potere-sapere (come analizzato da Foucault). Questo quadro teorico fornisce le basi per interpretare i dati empirici e le politiche di contrasto, come il PNRR e il Decreto Caivano, permettendo di comprendere come l'abbandono del percorso formativo possa innescare o aggravare traiettorie devianti e criminali.

2.3. Il legame tra dispersione scolastica e criminalità

Il legame tra dispersione scolastica e criminalità giovanile è un fenomeno profondamente radicato nelle strutture sociali ed economiche di un territorio, ben oltre la mera concomitanza statistica. Per comprenderlo a fondo, è necessario immergersi in una prospettiva che integra sociologia, psicologia dello sviluppo e analisi delle politiche pubbliche. Non si tratta solo di "ragazzi che lasciano la scuola e finiscono male", ma di un sistema complesso di vulnerabilità che si alimenta a vicenda. In una società

complessa come quella odierna, la scuola non è più solo il luogo dell'istruzione formale, ma diviene un primario agente di socializzazione. Qui si apprendono non solo le nozioni, ma anche le norme sociali, il rispetto delle regole, la gestione dei conflitti e lo sviluppo dell'identità. In termini sociologici, la scuola esercita una funzione di controllo sociale informale: attraverso la routine quotidiana, l'interazione con figure autorevoli (docenti, personale scolastico) e l'appartenenza a un gruppo di pari orientato al successo, i giovani interiorizzano valori positivi e costruiscono un senso di appartenenza che li tiene lontani dalla devianza⁹².

La dispersione scolastica, quindi, non è solo la perdita di un percorso educativo, ma una vera e propria rottura del legame sociale. Il giovane espulso o auto-escluso dal sistema scolastico si trova in una condizione di anomia: una mancanza di norme e valori condivisi che genera disorientamento e, potenzialmente, comportamenti devianti⁹³. La struttura temporale e disciplinare della scuola, inoltre, viene a mancare, lasciando ampi spazi di tempo libero che, senza alternative costruttive, possono essere riempiti da attività rischiose. Come abbiamo già osservato nel capitolo precedente, la dispersione trova spesso le sue radici in contesti socioeconomici fragili. Quartieri periferici, famiglie con difficoltà economiche o con scarsi livelli di istruzione, o situazioni di disagio familiare, sono spesso il brodo di coltura in cui il desiderio di abbandonare gli studi può germogliare. In questi ambienti, le opportunità legali sono scarse e la criminalità può apparire, erroneamente, come l'unica via per ottenere un riconoscimento, un reddito o un senso di appartenenza. È qui che entra in gioco la vulnerabilità. Un giovane che si sente inadeguato, senza prospettive e privo di punti di riferimento positivi, è più facilmente attratto da modelli devianti. Le organizzazioni criminali, o semplicemente gruppi di pari con comportamenti problematici, possono offrire un senso di "famiglia", di potere o di guadagno facile che manca nella vita di chi ha perso il legame con la scuola e con le sue promesse future. L'assenza di progettualità e la bassa autostima diventano un invito aperto a percorsi illegali, a volte quasi senza rendersene conto. A ciò si aggiunge il concetto di dispersione implicita, ovvero il fenomeno di studenti che, pur rimanendo formalmente iscritti, non acquisiscono le competenze fondamentali (come la lettura, la scrittura, il calcolo) necessarie per

⁹² M. Baldacci (2018). *Dispersione scolastica: Le cause, le conseguenze e le strategie di intervento*. Carocci.

⁹³ É. Durkheim (1897). *Le Suicide: étude de sociologie*. Paris: Félix Alcan.

affrontare il mondo del lavoro o proseguire gli studi. Questo li rende ugualmente vulnerabili all'esclusione sociale e, di conseguenza, al rischio di devianza.

In Italia, come in altri Paesi, il fenomeno della criminalità organizzata e della microcriminalità giovanile è particolarmente preoccupante. La dispersione scolastica alimenta direttamente questo serbatoio di manodopera per attività illecite. Un ragazzo fuori dal sistema scolastico è più facilmente reclutabile. Non solo ha più tempo libero, ma è spesso meno informato sui rischi, più suggestionabile e più desideroso di trovare un proprio spazio, anche se distorto. Le statistiche e le ricerche dimostrano che il coinvolgimento in attività criminali, dalla piccola delinquenza ai reati più gravi, è inversamente proporzionale al livello di istruzione raggiunto⁹⁴.

Il passaggio dalla "noia" o dal "nulla da fare" al compimento di atti illegali può essere sorprendentemente rapido. Senza l'impegno quotidiano e la disciplina che la scuola impone, il tempo libero si trasforma in un'opportunità per sperimentare limiti e, talvolta, infrangere la legge, magari anche solo per dimostrare "coraggio" all'interno di un gruppo. Si forma così una vera e propria subcultura deviante, in cui i valori della legalità vengono sovvertiti e sostituiti da un codice d'onore basato sulla prevaricazione, sulla forza e sulla violenza. Questo meccanismo, analizzato dalla Scuola di Chicago⁹⁵ con i concetti di "disgregazione sociale" e "trasmissione culturale" della devianza, evidenzia come in assenza di norme sociali chiare e di un forte controllo comunitario, i comportamenti devianti possano essere appresi e tramandati di generazione in generazione. La rapidità con cui alcuni giovani espulsi dalla scuola si coinvolgono in atti criminali, a volte quasi immediatamente, è un dato allarmante che conferma la funzione protettiva del sistema scolastico.

Nello specifico, la teoria della disgregazione sociale, sviluppata in particolare da Robert Park e Ernest Burgess con il loro modello delle "zone concentriche" della città, e approfondita da Clifford Shaw e Henry McKay nei loro studi sulla delinquenza giovanile, suggerisce che i tassi di criminalità siano più elevati nelle aree urbane caratterizzate da una debolezza delle strutture sociali tradizionali⁹⁶. Immaginiamo la città di Chicago come una serie di anelli concentrici:

⁹⁴ Ministero della Giustizia (2021). *Minori e devianza: Analisi sui reati giovanili e l'impatto dell'istruzione*.

⁹⁵ https://www.simonaruffini.it/la-scuola-di-chicago-teoria-della-devianza-5/?doing_wp_cron=1751812791.7383189201354980468750.

⁹⁶ Park, E. Robert, Burgess, W. Ernest (1925). *The City: Suggestions for Investigation of Human Behavior in the Urban Environment*.

- Zona I (Loop/Centro): il cuore finanziario e commerciale, con pochi residenti permanenti.
- Zona II (Zona di transizione): l'area più interessante per lo studio della devianza. È una zona di "passaggio", in cui le vecchie fabbriche convivono con abitazioni fatiscenti e bassi costi di affitto. Questa zona era caratterizzata da⁹⁷:
 - Alta mobilità residenziale: le persone si trasferivano di frequente, sia per migliorare la propria condizione economica (spostandosi nelle zone più esterne) sia per la transitorietà del lavoro. Questo impediva la formazione di legami comunitari stabili.
 - Eterogeneità etnica e culturale: era la prima area di insediamento per le ondate successive di immigrati (italiani, irlandesi, polacchi, afroamericani, ecc.). La convivenza di gruppi con lingue, tradizioni e valori diversi rendeva difficile l'integrazione e la formazione di un consenso morale.
 - Basso status socio-economico: povertà diffusa, disoccupazione, lavori precari e condizioni abitative degradate.
 - Indebolimento del controllo sociale informale: a causa della mobilità e dell'eterogeneità, i vicini non si conoscevano bene, le famiglie erano meno stabili, le istituzioni sociali (scuole, chiese, associazioni di quartiere) erano deboli o assenti, o faticavano a imporsi. Non c'era un forte "senso di comunità" o una solidarietà capace di far rispettare le norme.

Shaw e McKay osservarono che, indipendentemente dal gruppo etnico che si insediava nella Zona II, il tasso di delinquenza giovanile rimaneva costantemente elevato. Questo suggeriva che non erano le caratteristiche innate di un gruppo etnico a determinare la criminalità, ma le condizioni sociali della zona stessa. La disgregazione sociale, intesa come la mancanza di coesione, stabilità e capacità di autoregolazione di una comunità, creava un ambiente fertile per la devianza. In queste aree, la capacità dei residenti di organizzarsi per risolvere i problemi comuni e di esercitare un controllo informale sui giovani era seriamente compromessa⁹⁸. Collegato al concetto di disgregazione sociale,

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ Shaw, R. Clifford, McKay, D. Henry (1942). *Juvenile Delinquency and Urban Areas: A Study of Rates of Delinquency in Relation to Differential Characteristics of Local Communities in American Cities*.

vi è quello di trasmissione culturale della devianza. In assenza di un forte controllo sociale e di modelli positivi, i giovani che crescevano nelle aree socialmente disgregate erano esposti a una cultura criminale o deviante preesistente. La devianza, in queste aree, non era vista come un'eccezione, ma poteva diventare una norma locale, una sorta di "tradizione" che si trasmetteva da una generazione all'altra. I meccanismi di trasmissione includevano⁹⁹:

- Apprendimento sociale: i giovani imparavano i comportamenti devianti da altri giovani o adulti del quartiere, attraverso l'osservazione, l'imitazione e il rinforzo. Si creavano delle sottoculture delinquenziali (gang giovanili, gruppi di strada) che fornivano modelli, valori e tecniche per commettere reati.
- Modelli di ruolo: l'assenza di adulti che potessero fungere da modelli positivi e l'abbondanza di figure coinvolte in attività illegali (spacciatori, piccoli criminali) rendevano questi ultimi i "riferimenti" più visibili e, talvolta, percepiti come "di successo".
- Normalizzazione della devianza: in contesti dove la devianza era diffusa, i comportamenti criminali venivano meno stigmatizzati e, anzi, potevano conferire prestigio all'interno del gruppo dei pari. Questo riduceva il "freno" morale interno.
- Pressione dei pari: la necessità di conformarsi al gruppo di pari, spesso l'unica rete sociale disponibile, poteva spingere i giovani verso comportamenti devianti per ottenere accettazione e status.

Il legame con la dispersione scolastica diventa evidente se si considera che in un ambiente di disgregazione sociale e trasmissione culturale della devianza: la scuola perde la sua centralità; le famiglie che vivono in contesti di disgregazione sociale possono essere meno in grado di supportare i figli nello studio, sia per ragioni economiche, sia per la scarsa consapevolezza dell'importanza dell'istruzione, sia perché esse stesse possono essere intrappolate in cicli di povertà e devianza; i gruppi di pari devianti possono esercitare una forte pressione sui giovani affinché abbandonino la scuola, ridicolizzando l'impegno scolastico e offrendo "alternative" più immediate e percepite come più attraenti (guadagni facili, status nella banda); la scuola non riesce a integrarsi efficacemente con la comunità circostante, non riuscendo a fungere da

⁹⁹ È. Durkheim (1893). *La divisione del lavoro sociale* (Successivamente approfondito in *Il suicidio*, 1897).

contrappeso alla disgregazione sociale. In un ambiente disgregato, la scuola può apparire come un'istituzione esterna e irrilevante.

In sintesi, la Scuola di Chicago ha mostrato come la criminalità (e di conseguenza, il terreno fertile per la dispersione scolastica) non sia un difetto individuale, ma una conseguenza delle condizioni sociali ed ecologiche delle aree urbane. La disgregazione sociale crea un vuoto normativo e relazionale, che viene riempito dalla trasmissione di valori e comportamenti devianti, rendendo i giovani residenti in queste aree particolarmente vulnerabili al fallimento scolastico e all'ingresso nel mondo della criminalità.

Gli effetti negativi della dispersione scolastica, però, non sono necessariamente permanenti. Nella Teoria del Corso di Vita, Robert Sampson e John Laub, offrono anche punti di svolta che possono reindirizzare ad una nuova traiettoria¹⁰⁰: anche dopo la dispersione scolastica, eventi come l'ottenimento di un lavoro stabile, un matrimonio (o una relazione sentimentale significativa), il servizio militare (se strutturato in modo da fornire disciplina e opportunità), o la nascita di un figlio possono fungere da "punti di svolta" positivi. Questi eventi creano nuovi legami sociali (es. responsabilità familiari, legame con un datore di lavoro o colleghi) che impongono vincoli e opportunità, incentivando l'individuo a desistere dalla criminalità. La "maturità sociale" che ne deriva può portare a una riconsiderazione dei valori e delle priorità. Al contrario, eventi come il licenziamento, il divorzio, la morte di persone care o il coinvolgimento in abusi di sostanze possono agire come ulteriori "punti di svolta negativi", indebolendo ulteriormente i legami sociali e spingendo l'individuo sempre più profondamente nella devianza. Ciò implica che interventi precoci sono fondamentali per ridurre il rischio della dispersione; rafforzare i legami sociali con la scuola fin dalle prime fasi della vita è un investimento cruciale per prevenire traiettorie devianti.

La prevenzione, però, non termina con la scuola. È necessario offrire opportunità educative e professionali flessibili anche a chi ha abbandonato, creando nuovi "punti di svolta" positivi (es. corsi di formazione professionale, apprendistato). Le politiche devono mirare a rafforzare i legami sociali in tutte le fasi della vita, promuovendo famiglie stabili, opportunità di lavoro dignitoso e l'integrazione in comunità resilienti. Le politiche stesse, in più, devono considerare che ogni percorso di vita è unico. Gli

¹⁰⁰ https://people.unipi.it/riccardo_guidi/wp-content/uploads/sites/100/2023/04/Lezione8_Sociologia.pdf.

interventi devono essere personalizzati, tenendo conto delle specifiche vulnerabilità e risorse dell'individuo, e delle fasi della vita che sta attraversando.

La Teoria del Corso di Vita, pertanto, ci insegna che la criminalità non è un destino, ma un percorso influenzato da una serie dinamica di eventi e relazioni. La dispersione scolastica è un "bivio" critico che, se non gestito con attenzione e supporto, può deviare un giovane verso traiettorie di rischio, ma che con interventi mirati può anche essere compensato da successivi "punti di svolta" che offrono la possibilità di un recupero e di un reinserimento sociale positivo.

2.4. L'influenza della povertà e del contesto sociale

Comprendere l'influenza della povertà e del contesto sociale sulla criminalità richiede uno sguardo che vada oltre le semplici correlazioni, addentrandosi nel complesso intreccio di fattori che plasmano le vite degli individui e le dinamiche delle comunità. Non si tratta di affermare che la povertà generi automaticamente il crimine, ma piuttosto che essa crei un terreno fertile, un insieme di condizioni che possono aumentare significativamente la vulnerabilità di una persona a percorrere la strada dell'illegalità. Inoltre, comprendere la relazione tra povertà, contesto sociale e criminalità richiede un'immersione profonda nel substrato psicologico che permea le vite degli individui esposti a tali condizioni. Non si tratta di una semplice correlazione lineare, ma piuttosto di una complessa interazione di fattori che erodono il benessere mentale, compromettono lo sviluppo cognitivo e alterano le dinamiche decisionali, spingendo, in alcuni casi, verso il coinvolgimento in attività criminali. Questa analisi si avvale di consolidate teorie psicologiche e criminologiche.

2.4.1. Lo stress cronico e il carico allostatico: il logorio della mente e del corpo

Vivere in povertà non è solo la mancanza di risorse materiali; è un'esperienza pervasiva di stress cronico. La costante incertezza economica, l'insicurezza alimentare, le condizioni abitative precarie, l'esposizione a quartieri ad alta criminalità e la stigmatizzazione sociale generano una sollecitazione continua del sistema nervoso. Questa attivazione prolungata del sistema "lotta o fuga" porta a un rilascio persistente di ormoni dello stress, come il cortisolo. Con il tempo, questa esposizione crea un carico

allostatico elevato, ovvero l'usura fisica e mentale derivante dall'adattamento allo stress cronico¹⁰¹.

Da un punto di vista neurobiologico, il carico allostatico può influenzare negativamente lo sviluppo e il funzionamento delle aree cerebrali coinvolte nella regolazione emotiva e nel controllo degli impulsi, come la corteccia prefrontale. Questa disfunzione può tradursi in una ridotta capacità di pianificazione a lungo termine, una maggiore impulsività e difficoltà nella gestione della rabbia e della frustrazione. Tali deficit cognitivi e emotivi sono potenti predittori di comportamenti rischiosi e antisociali¹⁰².

2.4.2. *La disgregazione emotiva e i disturbi psicopatologici*

La povertà è un fattore di rischio significativo per una serie di disturbi mentali. La depressione maggiore e i disturbi d'ansia sono particolarmente prevalenti tra le popolazioni svantaggiate. La disperazione derivante dalla mancanza di opportunità, il senso di impotenza e la percezione di scarso controllo sulla propria vita possono alimentare questi stati di malessere. La disregolazione emotiva, intesa come l'incapacità di modulare l'intensità e la durata delle risposte emotive, è una conseguenza comune dello stress cronico e del trauma legati alla povertà. Gli individui possono reagire in modo eccessivo a stimoli minimi, avere scatti d'ira o ritirarsi completamente. Questa difficoltà nella gestione delle emozioni è un fattore di rischio per l'aggressività e la violenza¹⁰³. Inoltre, l'esposizione a traumi multipli e cronici (es. violenza domestica, violenza di strada) in contesti di povertà può portare allo sviluppo di Disturbo Post-Traumatico da Stress Complesso (C-PTSD). A differenza del PTSD "semplice", il C-PTSD deriva da traumi prolungati e ripetuti, spesso in contesti relazionali (familiari o sociali), e si manifesta con problemi significativi nell'autoregolazione, nella percezione di sé, nelle relazioni interpersonali e nella visione del mondo. Queste difficoltà sono altamente correlate a comportamenti devianti e criminali, come la violenza impulsiva o la partecipazione a gang per un senso di protezione e appartenenza distorto¹⁰⁴.

¹⁰¹ B. S. Ewen (1998). "Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load." *Annals of the New York Academy of Sciences*, 840(1), 33-44. Questo concetto è ampiamente utilizzato per spiegare gli effetti a lungo termine dello stress sul corpo e sul cervello.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ J. D. Ford, & C. A. Courtois (2014). "Complex PTSD, affect dysregulation, and problematic sexual behavior." *Psychiatric Annals*, 44(8), 350-355. Sebbene non direttamente sulla criminalità, evidenzia la disregolazione emotiva e comportamentale nel C-PTSD.

¹⁰⁴ Ibidem.

2.4.3. *Lo sviluppo cognitivo e neuropsicologico compromesso*

Gli effetti della povertà iniziano molto presto nello sviluppo. I bambini che crescono in contesti di privazione sono a maggior rischio di malnutrizione, esposizione a tossine ambientali (come il piombo nelle vecchie abitazioni), e di ricevere una minore stimolazione cognitiva nel proprio ambiente domestico. Anche lo stress materno prenatale è stato collegato a esiti neuro-cognitivi negativi nei bambini¹⁰⁵. Questi fattori possono portare a deficit nello sviluppo cerebrale, in particolare nelle aree responsabili delle funzioni esecutive: la memoria di lavoro, la flessibilità cognitiva e soprattutto il controllo degli impulsi. Un controllo degli impulsi deficitario è un predittore robusto di comportamenti antisociali, aggressività e problemi di condotta. Tali deficit rendono difficile per gli individui resistere alle tentazioni immediate, pianificare le conseguenze a lungo termine delle proprie azioni e inibire risposte impulsive, aumentando la probabilità di commettere reati¹⁰⁶.

2.4.4. *Bassa autostima, alienazione e disperazione appresa*

La povertà e la stigmatizzazione sociale ad essa associata possono generare una bassa autostima e un profondo senso di vergogna e inutilità. Sentirsi costantemente marginalizzati o etichettati può minare la percezione del proprio valore e delle proprie capacità. Questa condizione può portare a un senso di disperazione appresa (learned helplessness), dove l'individuo percepisce di non avere alcun controllo sulla propria vita e sul proprio destino, smettendo di cercare soluzioni attive ai propri problemi e arrendendosi alle circostanze¹⁰⁷. L'alienazione sociale, ovvero il sentirsi isolati e disconnessi dalla società mainstream, è un'altra conseguenza psicologica. Questo può derivare dalla mancanza di opportunità legittime, dalla discriminazione e dalla sensazione di non appartenere. L'alienazione può spingere gli individui a cercare un senso di appartenenza e identità in gruppi devianti o criminali, che offrono un senso di solidarietà e riconoscimento, seppur distorto.

¹⁰⁵ G. W. Evans, & P. Kim (2013). "The role of the physical environment in the psychological well-being of children living in poverty." *Environment and Behavior*, 45(4), 464-486.

¹⁰⁶ A. Ursache, & k. G. Noble (2016). "Neurobiological mechanisms linking poverty and achievement." *Annual Review of Psychology*, 67, 85-101.

¹⁰⁷ Ibidem.

2.4.5. *L'abuso di sostanze come meccanismo di coping distorto*

In contesti di estremo disagio psicologico e sociale, l'abuso di alcol e droghe emerge frequentemente come meccanismo di coping, sebbene disadattivo. Le sostanze possono essere usate per anestetizzare il dolore emotivo, per evadere dalla realtà opprimente della povertà o per gestire lo stress cronico¹⁰⁸. Tuttavia, questo porta a un circolo vizioso: la dipendenza compromette ulteriormente il giudizio, la capacità di prendere decisioni e le funzioni cognitive, aumentando il rischio di commettere reati (spaccio, furti per finanziarsi la dipendenza) o di agire in modo violento sotto l'effetto delle sostanze.

2.4.6. *La Teoria dell'apprendimento sociale e l'influenza dei modelli devianti*

Comprendere come il contesto sociale influenzi il comportamento umano, inclusi i percorsi che possono condurre alla criminalità, ci porta inevitabilmente ad Albert Bandura e alla sua illuminante Teoria dell'Apprendimento Sociale. Questa prospettiva si distingue, a partire dagli anni '60, dal mero comportamentismo, che si concentrava solo su stimoli e risposte dirette, e dal cognitivismo puro. Bandura ci ha mostrato che gran parte del nostro apprendimento avviene non solo per esperienza diretta, ma soprattutto in un contesto sociale, attraverso l'osservazione degli altri e la successiva imitazione dei loro comportamenti, un processo che è sempre mediato dai nostri pensieri e dalla nostra interpretazione della realtà.

Il cuore della teoria di Bandura risiede nel concetto di apprendimento per osservazione, o modellamento. Non dobbiamo per forza sperimentare direttamente una conseguenza per imparare; è sufficiente vedere cosa accade a un'altra persona. Se un bambino assiste a un genitore o a un pari che risolve un conflitto con l'aggressività e nota che questo comportamento porta a un risultato desiderato – magari ottenere un giocattolo o imporsi – è molto probabile che interiorizzi e riproduca quella strategia. Nel contesto della criminalità, ciò significa che l'esposizione a modelli delinquenti, siano essi familiari, amici o membri di un gruppo, non solo insegna le tecniche per commettere reati, ma anche le giustificazioni morali e gli atteggiamenti che li accompagnano, rendendo il comportamento illecito più accettabile o persino desiderabile¹⁰⁹. Questo

¹⁰⁸ R. J. Sampson, & J. H. Laub (1993). *Crime in the Making: Pathways and Turning Points Through Life*. Harvard University Press.

¹⁰⁹ A. Bandura (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

apprendimento, però, non è un atto passivo. È filtrato da quattro processi cognitivi interconnessi. Anzitutto, dobbiamo prestare attenzione al modello; la sua attrattiva, il suo status o la sua somiglianza con noi possono influire su quanto lo consideriamo rilevante. Un giovane in un ambiente disagiato, ad esempio, potrebbe essere particolarmente attratto da un membro di una gang che ostenta ricchezza e potere, percependolo come un "modello di successo" in un contesto dove le opportunità legittime scarseggiano. Una volta catturata l'attenzione, entra in gioco la ritenzione: dobbiamo essere in grado di ricordare il comportamento osservato, codificandolo nella nostra memoria attraverso immagini o schemi verbali. Segue la riproduzione motoria, la capacità fisica e pratica di replicare il comportamento, che richiede spesso esercizio. Infine, la motivazione è il motore che ci spinge ad agire. Questa è influenzata dal rinforzo vicario, ovvero l'osservazione delle ricompense che il modello riceve (come denaro, rispetto o l'assenza di punizione), che ci rende più propensi a imitarlo. Al contrario, la pena vicaria, l'osservazione delle punizioni inflitte al modello, può scoraggiare l'imitazione, ma la sua efficacia diminuisce in contesti dove la giustizia è percepita come debole o assente. Le nostre aspettative personali di ricompensa o punizione (l'auto-rinforzo e l'autopunizione) giocano anch'esse un ruolo fondamentale¹¹⁰.

Bandura, inoltre, ha introdotto il concetto rivoluzionario di determinismo reciproco triadico, rifiutando l'idea che il comportamento sia determinato unicamente dall'ambiente o da fattori personali interni. Ha proposto invece un'interazione dinamica in cui il comportamento, i fattori cognitivi/personali (come credenze e pensieri) e i fattori ambientali si influenzano a vicenda. Le nostre scelte influenzano il nostro modo di pensare, e viceversa; le nostre convinzioni modellano gli ambienti che scegliamo, e l'ambiente a sua volta plasma le nostre credenze; e naturalmente, l'ambiente influisce sul nostro comportamento, che a sua volta può modificare l'ambiente stesso. In un contesto criminale, un individuo con certe predisposizioni cognitive, magari influenzate da esperienze traumatiche pregresse, potrebbe sentirsi attratto da ambienti dove la criminalità è endemica, e lì, attraverso l'osservazione, apprende comportamenti che poi rinforzano le sue convinzioni e persino modificano il suo stesso ambiente sociale, ad esempio entrando a far parte di una gang¹¹¹. Un altro pilastro della teoria di Bandura è

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ R. L. Akers, & C. S. Sellers (2013). *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application* (6th ed.). Oxford University Press.

l'autoefficacia percepita, ovvero la convinzione di una persona nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire i corsi d'azione necessari per produrre determinati risultati. Non si tratta di autostima generica, ma di una fiducia specifica in domini particolari. In ambienti di povertà e deprivazione sociale, dove le opportunità legittime di successo (come una buona istruzione o un lavoro stabile) sono oggettivamente scarse, un individuo può sviluppare una bassa autoefficacia in questi ambiti pro-sociali. Questo senso di impotenza nei confronti dei percorsi convenzionali può, paradossalmente, portare allo sviluppo di un'alta autoefficacia nella devianza. Si inizia a credere di essere "bravi" a commettere reati, a eludere la giustizia o a manipolare, poiché questi sono gli unici domini in cui si percepisce di poter avere successo o un qualche controllo sulla propria vita. Questa autoefficacia deviante, triste a dirsi, può quindi agire da potente rinforzo per il mantenimento del comportamento criminale. L'applicazione della Teoria dell'Apprendimento Sociale alla criminalità in contesti di povertà e disagio sociale è perciò illuminante. In queste realtà, i giovani sono costantemente esposti a modelli di ruolo devianti, e l'osservazione di figure che traggono benefici (denaro, rispetto, potere) dal crimine senza immediate conseguenze negative può rafforzare l'idea che la criminalità sia una via praticabile o persino auspicabile. Questo non si limita all'apprendimento delle sole tecniche criminali, ma include anche l'assimilazione di norme e valori devianti, spesso giustificati da "tecniche di neutralizzazione" (come "non ho fatto male a nessuno", "se lo meritavano", "lo fanno tutti"), un concetto sviluppato da Sykes e Matza¹¹² e poi integrato nelle teorie dell'apprendimento sociale, che riducono il senso di colpa e rendono il comportamento illecito più accettabile. L'identificazione con questi modelli e lo sviluppo di un'autoefficacia nel crimine possono contribuire alla formazione di una vera e propria identità deviante, dove il comportamento criminale diventa parte integrante del proprio senso di sé. Bandura ha anche esplorato come i mass media, pur non essendo un fattore diretto di povertà, possano fungere da modelli di apprendimento vicario per comportamenti violenti, specialmente in assenza di modelli pro-sociali significativi nella vita reale. In definitiva, la teoria di Bandura ci spinge a guardare oltre la superficie del crimine. Ci insegna che il comportamento deviante non è solo il risultato di privazioni materiali o di disfunzioni individuali, ma è profondamente radicato nel modo in cui apprendiamo

¹¹² G. M. Sykes, & D. Matza 1957). "Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency." *American Sociological Review*, 22(6), 664-670.

e interagiamo con il nostro ambiente sociale. Comprendere questi meccanismi ci offre una base solida per sviluppare strategie di prevenzione che vadano oltre la mera repressione, concentrandosi sulla promozione di modelli di ruolo positivi, sul rafforzamento dell'autoefficacia nei percorsi legittimi e sulla creazione di contesti sociali che favoriscano l'apprendimento di comportamenti pro-sociali.

L'aspetto psicologico è la lente attraverso cui la povertà e il contesto sociale si trasformano in fattori di rischio per la criminalità. Non è una questione di debolezza morale, ma di come condizioni di vita estreme e prolungate possano compromettere lo sviluppo neurologico, destabilizzare la salute mentale, erodere le capacità di coping e distorcere le percezioni e le decisioni individuali. Riconoscere questi complessi meccanismi psicologici è cruciale per la formulazione di politiche preventive che non si limitino alla repressione, ma che investano nella salute mentale, nello sviluppo infantile, nel supporto sociale e nella creazione di ambienti che promuovano la resilienza e il benessere.

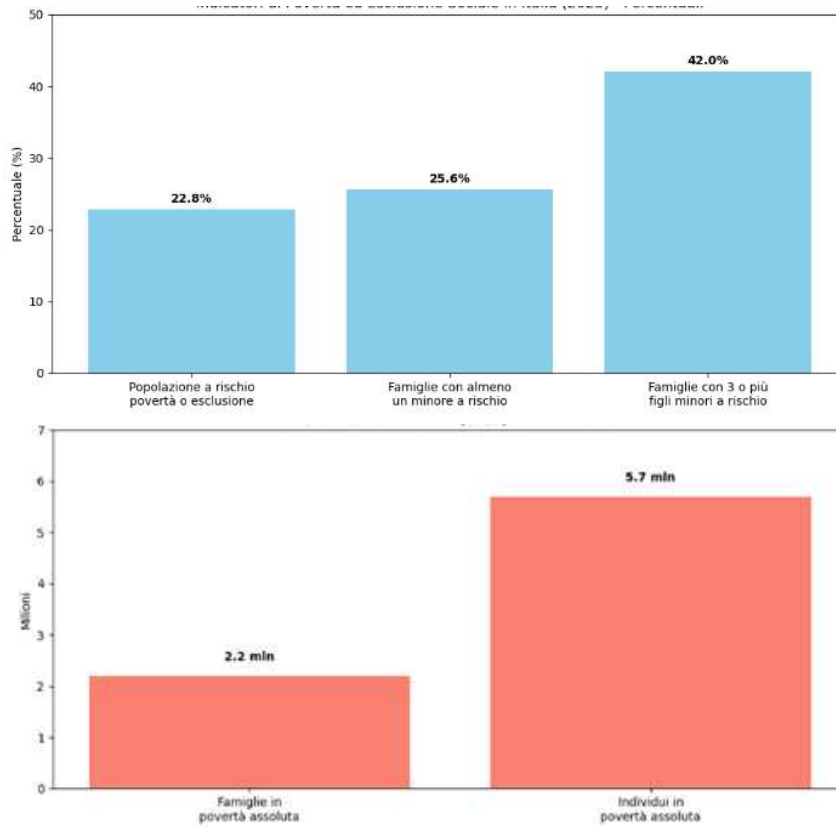
2.5. Povertà e criminalità in Italia: i dati che parlano

Si evidenzia in primo luogo come oltre il 22% della popolazione viva in condizioni potenzialmente critiche, tra rischio di povertà, grave deprivazione materiale o bassa intensità lavorativa. Tra queste, spicca la condizione delle famiglie con minori, in cui la quota di nuclei in povertà assoluta raggiunge oltre 2 milioni, coinvolgendo circa 5,7 milioni di individui complessivamente. In particolare, le famiglie con tre o più figli mostrano rischi di esclusione più elevati, toccando il 42%, a indicare come la dimensione familiare si configuri come un fattore aggravante.

INDICATORI DI RISCHIO POVERTÀ O ESCLUSIONE SOCIALE IN ITALIA NEL 2023

Indicatore	Percentuale sul totale della popolazione (2023)	Note	Fonte
Popolazione a rischio di povertà o esclusione sociale	22,8%	Persone che rientrano in almeno una delle seguenti condizioni: rischio di povertà (reddito disponibile inferiore al 60% della mediana), grave deprivazione materiale o bassa intensità lavorativa.	Istat (2024)
Famiglie in povertà assoluta (numero)	2,2 milioni	Famiglie che non possono permettersi le spese minime per vivere dignitosamente.	Minori.it (2024), basato su Istat
Individui in povertà assoluta (numero)	5,7 milioni	Persone che non possono permettersi le spese minime per vivere dignitosamente.	Minori.it (2024), basato su Istat
Famiglie con almeno un minore a rischio di povertà o esclusione	25,6%	Particolarmente vulnerabili al disagio economico.	Istat (2024)
Famiglie con 3 o più figli minori a rischio di povertà o esclusione	42,0%	Forte aumento del rischio con l'aumentare dei figli.	Save the Children (2025), basato su Istat

INDICATORI DI POVERTÀ IN ITALIA NEL 2023



Fonte: <https://lab24.ilsole24ore.com/indice-della-criminalita/classifica/tabelle/>.

Questi indicatori sono messi in relazione con i tassi di criminalità generale per regione, che mostrano un'ampia variabilità territoriale. Le regioni meridionali italiane, luogo di maggior concentrazione della povertà, evidenziano persistenti livelli elevati di criminalità, sebbene alcune regioni del Nord manifestino tassi superiori al Sud, segnalando la necessità di considerare anche altri fattori – quali la densità urbana e la presenza di infrastrutture – nel comprendere i fenomeni criminali.

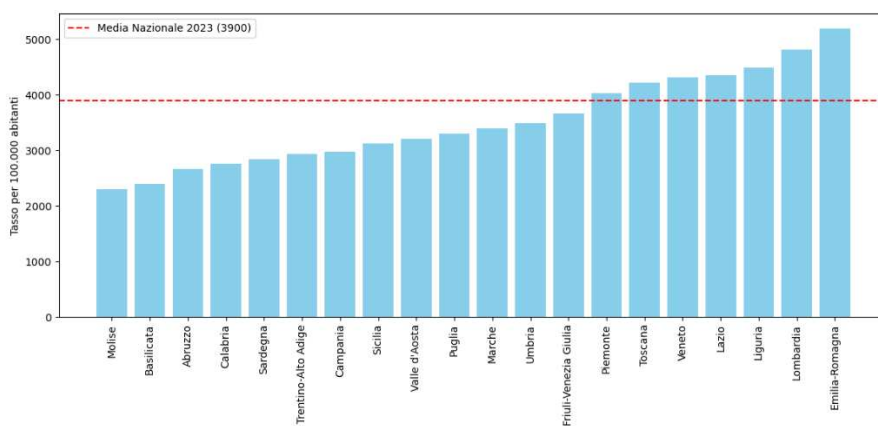
TASSI DI CRIMINALITÀ GENERALE IN ITALIA PER 100.000 ABITANTI NEL 2023

Regione	Tasso di Criminalità 2023
Molise	2294.12
Basilicata	2393.22
Abruzzo	2661.18
Calabria	2752.94

Sardegna	2844.71
Trentino-Alto Adige	2936.47
Campania	2982.35
Sicilia	3120.00
Valle d'Aosta	3211.76
Puglia	3303.53
Marche	3395.29
Umbria	3487.06
Friuli-Venezia Giulia	3670.59
Piemonte	4037.65
Toscana	4221.18
Veneto	4312.94
Lazio	4358.82
Liguria	4496.47
Lombardia	4817.65
Emilia-Romagna	5200.31

Fonte: <https://lab24.ilsole24ore.com/indice-della-criminalita/classifica/tabelle/>.

TASSO DI CRIMINALITÀ PER REGIONE ITALIANA NEL 2023



Fonte: <https://lab24.ilsole24ore.com/indice-della-criminalita/classifica/tabelle/>.

Dai dati presentati, emerge un netto divario geografico nella distribuzione della povertà. Le regioni del Sud Italia (Calabria, Campania, Sicilia, Puglia, ecc.) mostrano percentuali significativamente più elevate di popolazione a rischio di povertà o esclusione sociale, con punte che superano il 40%. Al contrario, le regioni del Nord (come Emilia-Romagna, Lombardia, Trentino-Alto Adige) presentano tassi di povertà considerevolmente inferiori, talvolta sotto il 10%.

Quando confrontiamo questi dati con i tassi di criminalità generale, il quadro diventa meno intuitivo. Contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, alcune delle regioni con i tassi di povertà più bassi, come l'Emilia-Romagna o la Lombardia, registrano invece tra i tassi di criminalità complessiva più elevati (ad esempio, 5.667 reati per 100.000 abitanti in Emilia-Romagna nel 2015). Allo stesso tempo, regioni del Sud con alta povertà, come la Basilicata o il Molise, figurano tra quelle con i tassi di criminalità più bassi.

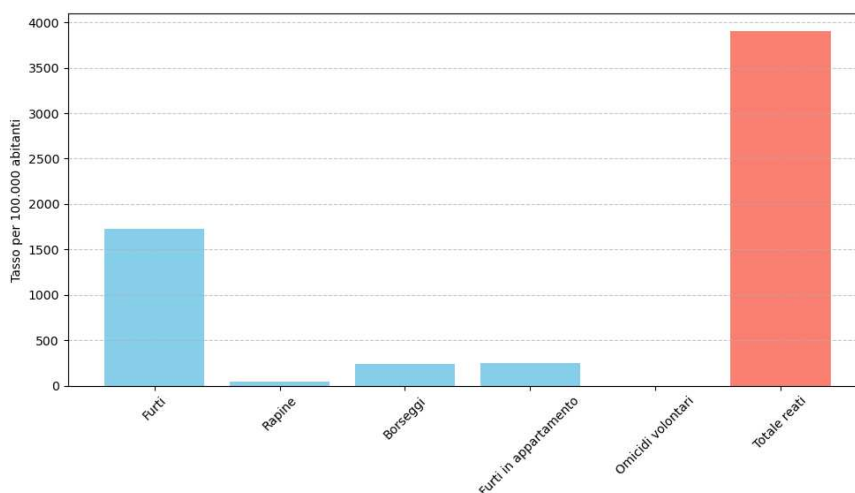
Quali correlazioni possiamo trarre da questo apparente paradosso?

- Complessità della criminalità organizzata: nelle regioni del Sud, la storica e profonda radicazione delle organizzazioni criminali (Mafia, Camorra, 'Ndrangheta) altera significativamente le statistiche. Queste organizzazioni tendono a controllare il territorio in modo quasi egemonico, e spesso questo controllo si traduce in una minore incidenza della microcriminalità diffusa (furti, borseggi, rapine da strada). Il motivo è duplice: da un lato, non tollerano reati "non autorizzati" che possano attirare l'attenzione delle forze dell'ordine o disturbare i loro affari più lucrosi (traffico di droga, estorsioni, riciclaggio); dall'altro, offrono un "welfare" deviante (lavoro nero, prestiti) che, seppur illecito, può mitigare la disperazione immediata e ridurre la necessità di ricorrere a reati minori per la sussistenza. I reati commessi sono spesso di natura diversa, meno visibili nelle statistiche generali di polizia e più legati all'economia sommersa e alla violenza inter-criminale (come il tasso di omicidi in Campania, più elevato rispetto alla media nazionale).
- Fattori urbani e socio-economici del Nord: i tassi più alti al Nord possono essere spiegati da:
 - Maggiore densità abitativa e urbanizzazione: le grandi città del Nord (Milano, Bologna, Torino) sono poli di attrazione per persone e risorse, ma anche luoghi dove la criminalità ha più "opportunità" (bersagli per furti, spaccio di droga in aree di consumo). La disorganizzazione sociale

può essere più marcata in certi contesti urbani, anche se la ricchezza complessiva della regione è elevata.

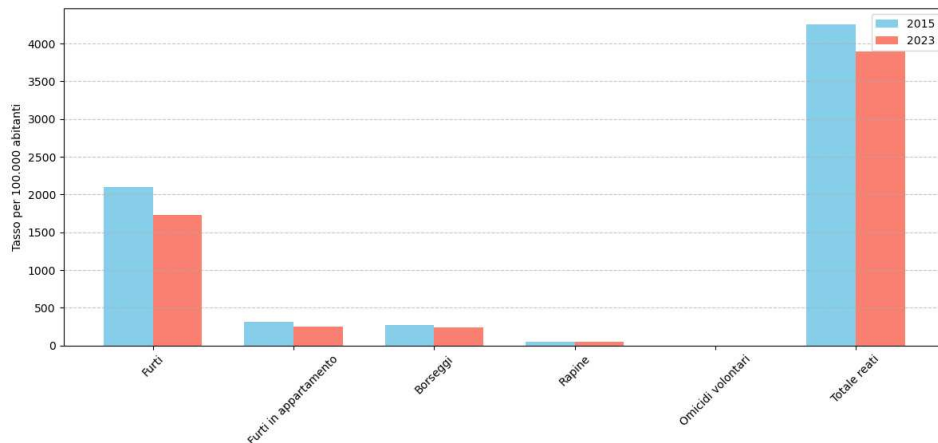
- Disuguaglianze interne: anche in regioni ricche, possono esistere sacche di povertà e disagio sociale (periferie, quartieri con alta concentrazione di immigrati o gruppi vulnerabili) che non vengono catturate dalla media regionale, ma che possono contribuire a fenomeni di microcriminalità.
- Flussi migratori: le regioni del Nord, essendo economicamente più attrattive, ricevono maggiori flussi migratori. Spesso, gli immigrati in condizioni di vulnerabilità economica e sociale (anche senza cittadinanza o lavoro regolare) possono essere più esposti al rischio di coinvolgimento in attività criminali, sia come autori (spaccio, piccoli furti per sussistenza) sia come vittime di sfruttamento.
- Percezione vs. realtà: la percezione della criminalità è un altro elemento chiave. Sebbene il Sud mostri un alto rischio di povertà, la percezione di insicurezza da reati "comuni" può essere mitigata (forse proprio dal "controllo" mafioso o da una minore esposizione a reati di strada). Al contrario, nelle città del Nord, dove i furti e i borseggi sono più frequenti, la percezione del rischio è spesso elevata, anche se la criminalità violenta è meno diffusa.

CRIMINI PIÙ DIFFUSI NEL 2023 IN ITALIA PER 100.000 ABITANTI



Fonte: <https://www.poliziadistato.it/>.

EVOLUZIONE DEI PRINCIPALI CRIMINI IN ITALIA (2015-2023)



Fonte: <https://www.poliziadistato.it/>.

Tutti i crimini principali sono in calo, inclusi furti, borseggi e rapine, il tasso complessivo di criminalità è sceso da 4250 a 3900. Gli omicidi volontari sono passati da 0,9 a 0,58, confermando un trend positivo.

Nonostante le recenti fluttuazioni e, in alcuni casi, anche una leggera diminuzione di certi tipi di reati, il fatto che i furti e le truffe rimangano le forme di criminalità più diffuse in Italia è un indicatore significativo. Ciò suggerisce che, pur non essendo la causa esclusiva della criminalità, la povertà agisce come un potente moltiplicatore di rischio. Pertanto, una lotta efficace contro la criminalità in Italia richiede un approccio che vada ben oltre la semplice repressione. È indispensabile un impegno sinergico su due fronti principali:

1. **Sicurezza e giustizia:** continuare a rafforzare le forze dell'ordine, migliorare le capacità investigative (specialmente per i reati digitali) e garantire una giustizia efficace e rapida è fondamentale per la deterrenza e la punizione.
2. **Politiche sociali inclusive:** parallelamente, è cruciale investire in strategie che mirino a ridurre le disuguaglianze e a promuovere l'inclusione sociale. Questo significa sostenere il reddito, creare opportunità di lavoro, garantire un accesso equo all'istruzione e ai servizi, e riqualificare le aree più svantaggiate.

Solo attraverso un approccio che affronti sia le manifestazioni che le radici profonde del disagio socio-economico, potremo costruire un'Italia più equa, sicura e inclusiva per tutti i suoi cittadini.

2.6. Il ruolo dell'istruzione nella prevenzione della devianza

Quando analizziamo le cause e i rimedi della devianza e della criminalità, un fattore emerge con chiarezza cristallina: il ruolo insostituibile dell'istruzione. La scuola, in tutte le sue forme e a tutti i livelli, non è semplicemente un luogo di apprendimento di nozioni; è un pilastro fondamentale nella costruzione di una società più sicura e giusta, agendo come una potente barriera contro i percorsi devianti. L'istruzione, prima di tutto, è un veicolo primario per lo sviluppo di competenze cognitive e sociali essenziali. In classe, gli studenti imparano a esercitare il pensiero critico, a risolvere problemi in modo costruttivo e a elaborare informazioni complesse. Queste capacità sono vitali per affrontare le sfide della vita senza ricorrere a soluzioni impulsive o violente. Contemporaneamente, la scuola è un laboratorio per l'acquisizione di competenze sociali ed emotive: è qui che si impara l'empatia, la comunicazione efficace, la gestione delle proprie emozioni e il rispetto delle regole. Interagire con pari e insegnanti in un ambiente strutturato permette di interiorizzare norme di comportamento pro-sociale, riducendo la probabilità di conflitti o aggressività¹¹³.

Oltre a formare menti e caratteri, l'istruzione apre le porte a opportunità legittime e alla mobilità sociale. Un buon livello di istruzione si traduce direttamente in migliori prospettive di occupazione e in un lavoro stabile e dignitoso. Questo è un antidoto potente alla devianza, poiché riduce la necessità o la tentazione di intraprendere attività illegali per il sostentamento, specialmente per coloro che provengono da contesti di deprivazione economica. L'istruzione costruisce un "capitale umano" che permette agli individui di progredire, offrendo loro percorsi validi e gratificanti che distolgono dalla criminalità. La disoccupazione giovanile, spesso un terreno fertile per il disagio e la devianza, può essere efficacemente contrastata da un sistema educativo che prepara i giovani a essere competitivi nel mercato del lavoro¹¹⁴. L'istruzione è, inoltre, un fattore chiave di inclusione sociale. La dispersione scolastica, ovvero l'abbandono precoce degli studi, è uno dei principali predittori di rischio per la devianza minorile. Ogni ragazzo o ragazza che lascia la scuola prima del tempo perde un ambiente protettivo e

¹¹³ https://dona-ora.savethechildren.it/donazione-regolare/?utm_source=bing&utm_medium=cpc&utm_campaign=rf-rg-brand-sea&causale=13200&msclkid=6140656c37c11e2ad94d0d07f1774937.

¹¹⁴ <https://www.diritto.it/devianza-minorile-ed-esperienze-di-prevenzione-un-impegno-per-operatori-nuovi-servizi-e-comunita/>.

strutturato, esponendosi maggiormente a influenze negative e a situazioni di emarginazione. La scuola è un baluardo per l'integrazione di studenti provenienti da contesti svantaggiati, di giovani immigrati o di coloro che affrontano difficoltà di apprendimento, offrendo loro gli strumenti per l'autonomia e la piena partecipazione alla società. In questo ambiente, i giovani possono sviluppare un senso di appartenenza e costruire un'identità positiva basata sui propri meriti e successi, piuttosto che cercare riconoscimento in contesti devianti¹¹⁵. Infine, la scuola funge da contesto di socializzazione cruciale e da rete di supporto. Offre ai giovani l'opportunità di interagire con gruppi di pari che condividono valori positivi, riducendo l'attrazione verso compagnie negative. Gli insegnanti, figure di riferimento essenziali, possono identificare precocemente segnali di disagio, offrendo supporto e indirizzando studenti e famiglie verso i servizi di aiuto necessari. Attraverso attività extrascolastiche come sport, arte o volontariato, la scuola canalizza le energie giovanili in direzioni costruttive, tenendole lontane da percorsi a rischio. È fondamentale sottolineare che non basta la mera frequenza scolastica; è la qualità dell'istruzione a fare la differenza. Questo implica l'adozione di metodologie didattiche inclusive e stimolanti, la formazione continua degli insegnanti sulle dinamiche del disagio giovanile, una stretta collaborazione con il territorio – coinvolgendo famiglie, servizi sociali e associazioni – e una costante attenzione alla prevenzione del bullismo e del cyberbullismo, per garantire un ambiente di apprendimento sicuro¹¹⁶.

In sintesi, investire nell'istruzione significa investire nella sicurezza e nel futuro della nostra comunità. È una delle strategie preventive più efficaci contro la devianza e la criminalità. Un sistema educativo forte, accessibile e inclusivo è la diga più solida che possiamo costruire contro la marginalità e il disagio, riducendo la necessità di interventi repressivi a posteriori, che sono spesso meno efficaci e più costosi. L'istruzione non è solo conoscenza, è libertà, opportunità e, in ultima analisi, prevenzione.

2.6.1. Sviluppare le competenze prosociali a scuola: una chiave per limitare la devianza

Le competenze pro-sociali si riferiscono a quell'insieme di comportamenti volontari che mirano a beneficiare gli altri o la società nel suo complesso, come l'empatia, la

¹¹⁵ Ibidem.

¹¹⁶ <https://www.centromoses.it/psicologia-clinica/disagi-trattati/disagio-in-adolescenza/bullismo-e-cyberbullismo/>.

cooperazione, l'altruismo, la capacità di risolvere i conflitti pacificamente, il rispetto delle regole e la comunicazione efficace. Coltivarle in ambiente scolastico significa dotare i giovani di strumenti preziosi che limitano drasticamente il rischio di percorsi devianti. L'ambiente scolastico, infatti, offre una routine, regole chiare e aspettative di comportamento. Questo aiuta i bambini e gli adolescenti a interiorizzare il valore delle norme e della disciplina, fondamentali per la convivenza civile. Imparare a rispettare gli orari, le consegne e le indicazioni degli insegnanti è un primo passo verso il rispetto delle leggi e delle regole sociali più ampie. La quotidianità scolastica, inoltre, è fatta di interazioni continue con pari e adulti. È qui che i bambini imparano a condividere, a negoziare, a gestire le frustrazioni e a confrontarsi con punti di vista diversi. Attività di gruppo, progetti collaborativi e giochi di squadra sono occasioni preziose per sviluppare l'empatia e la cooperazione. Quando un bambino aiuta un compagno in difficoltà o impara a lavorare insieme per un obiettivo comune, sta esercitando e rafforzando le sue capacità pro-sociali¹¹⁷.

Molte scuole stanno integrando programmi specifici di Social Emotional Learning (SEL), che insegnano esplicitamente agli studenti a riconoscere e gestire le proprie emozioni, a stabilire e mantenere relazioni positive, a prendere decisioni responsabili e a gestire situazioni sfidanti¹¹⁸. Questi programmi sono cruciali per ridurre comportamenti aggressivi, bullismo e altre forme di devianza giovanile. La loro efficacia è ampiamente documentata da studi nel campo della psicologia dell'educazione e della criminologia evolutiva (ad esempio, Casel.org è una risorsa autorevole che raccoglie evidenze sull'efficacia del SEL). Affrontare attivamente e prevenire il bullismo (e il cyberbullismo) è un modo diretto per promuovere comportamenti pro-sociali. Le scuole che creano un ambiente sicuro e inclusivo, dove le prepotenze non sono tollerate e le vittime si sentono protette, incoraggiano l'empatia, il rispetto reciproco e la responsabilità verso il benessere degli altri. L'efficacia di tali programmi è confermata da ricerche sull'ambiente scolastico sicuro (ad esempio, Ministero dell'Istruzione e del Merito - Linee Guida per la prevenzione e il contrasto del bullismo e cyberbullismo)¹¹⁹. Infine, le scuole che si aprono al territorio, coinvolgendo famiglie, associazioni e istituzioni locali, creano una rete di supporto più ampia. Attività di volontariato scolastico, progetti di cittadinanza attiva o iniziative che

¹¹⁷ <https://www.mim.gov.it/web/guest/home>.

¹¹⁸ <https://casel.org/>.

¹¹⁹ Ibidem.

beneficiano la comunità (es. pulizia di un parco, raccolta fondi per beneficenza) insegnano ai giovani il valore del contributo sociale e del sentirsi parte di qualcosa di più grande.

Investire nello sviluppo delle competenze pro-sociali significa intervenire alla radice dei comportamenti devianti. Un individuo che ha sviluppato una forte empatia, è capace di risolvere i conflitti senza violenza, rispetta le regole e si sente parte di una comunità, è intrinsecamente meno propenso a intraprendere percorsi criminali. Le competenze pro-sociali agiscono come un "cuscinetto" che assorbe le frustrazioni e offre alternative costruttive di fronte alle difficoltà, riducendo la probabilità che il disagio si trasformi in devianza.

In un contesto sociale sempre più complesso, dove la povertà e la disuguaglianza possono generare tensioni, rafforzare il ruolo della scuola nella promozione di queste abilità diventa cruciale. Non si tratta solo di formare bravi studenti, ma di educare cittadini responsabili e consapevoli, capaci di contribuire positivamente alla società e di fare scelte che beneficino non solo sé stessi, ma l'intera comunità. La scuola, in questo senso, è una vera e propria agenzia di prevenzione sociale, la cui importanza è riconosciuta da diverse discipline, dalla sociologia dell'educazione alla criminologia minorile.

Capitolo 3 – La ricerca sul campo

“Vuoi evadere? Leggi un libro!”.

Omar, giovane detenuto
nel carcere di San Vittore di Milano

3. Un cambio di prospettiva: dal carcere ai banchi di scuola

Il carcere è frequentemente oggetto di discussione pubblica, talvolta in maniera eccessiva, con una narrazione spesso focalizzata sulle condizioni degradanti della detenzione: si denunciano il sovraffollamento, l'inadeguatezza dei servizi sanitari, e più in generale, la violazione della dignità umana dei reclusi. Solo in rari casi, tuttavia, l'attenzione si concentra sull'aspetto della rieducazione del detenuto, principio cardine del sistema penitenziario. Quando ciò avviene, il discorso tende a privilegiare l'operato delle associazioni che promuovono attività culturali, ricreative o laboratoriali, tralasciando quasi completamente il ruolo dell'istruzione scolastica e, di conseguenza, quello dei docenti che operano all'interno degli istituti penitenziari. Nonostante ciò, il diritto all'istruzione per i detenuti ha radici normative profonde. Già nel 1931, sebbene in termini di obbligo piuttosto che di diritto, si prevedeva l'accesso all'istruzione per la popolazione carceraria. Tale impostazione è stata confermata e rafforzata con l'approvazione dell'ordinamento penitenziario del 1975, e successivamente con il regolamento del 2000, che ha riconosciuto l'istruzione come un diritto fondamentale del detenuto¹²⁰. All'interno del quadro normativo penitenziario si esplicitano obiettivi quali la rieducazione, l'alfabetizzazione di base, la formazione culturale, l'orientamento professionale e l'apprendimento permanente – tutti elementi che richiamano esplicitamente le finalità proprie dell'istituzione scolastica.

Nello specifico, il diritto all'istruzione per le persone detenute trova un fondamento esplicito nella Costituzione italiana, che agli articoli 27 e 34 sancisce, rispettivamente, la funzione rieducativa della pena e l'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione inferiore per tutti i cittadini, inclusi i detenuti. Tali principi hanno progressivamente orientato il legislatore verso la costruzione di un sistema educativo penitenziario fondato non sulla

¹²⁰ F. De Vitis (2011). *Scuola e Carcere. Work in progress* in *Formazione e insegnamento*, 9, 273-280.

coercizione, ma sul riconoscimento dell'istruzione come diritto e opportunità di reintegrazione sociale. La Legge n. 503 del 1958 segna un primo passo in questa direzione, con l'istituzione delle scuole elementari carcerarie e la nomina di insegnanti dedicati, inizialmente in ruoli speciali. Tuttavia, solo con la Legge n. 354 del 1975 (Ordinamento Penitenziario) l'istruzione viene formalmente riconosciuta come parte integrante del trattamento rieducativo, alla pari del lavoro, della religione e delle attività culturali e ricreative¹²¹. Da questo momento, i corsi scolastici in carcere devono seguire i medesimi programmi della scuola pubblica. Successivi interventi normativi, tra cui le circolari ministeriali e l'O.M. n. 455/1997, affidano la gestione dell'istruzione penitenziaria ai Centri Territoriali Permanenti (poi divenuti CPIA), ribadendo la necessità di percorsi formativi personalizzati e coerenti con i principi dell'educazione degli adulti. Il D.P.R. 230/2000, regolamento di attuazione dell'Ordinamento Penitenziario, rafforza il diritto allo studio attraverso l'istituzione di commissioni didattiche all'interno degli istituti penitenziari. Il quadro normativo più recente è rappresentato dal D.P.R. 263/2012, che ridefinisce l'istruzione degli adulti includendo l'offerta di corsi secondari, professionali e universitari anche all'interno delle carceri¹²². Questo processo ha portato, negli anni, a una crescente attenzione alla qualità degli ambienti educativi penitenziari: se nei vecchi istituti le aule sono spesso ricavate in spazi polifunzionali, le strutture più moderne prevedono sezioni scolastiche dedicate e, in alcuni casi, aree riservate ai detenuti studenti nelle sedi individuate come poli universitari. Nel 2018, le esperienze dei vari PUP confluiscono nella CNUPP (Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari), istituita presso la CRUI, con il compito di promuovere, coordinare e monitorare le attività universitarie nelle carceri. Secondo i dati dell'anno accademico 2022/2023, 43 università aderiscono alla CNUPP, con 1.458 studenti iscritti ai corsi universitari, in prevalenza uomini, adulti (età media 51–55 anni), e italiani. Le aree disciplinari più frequentate sono quelle politico-sociali, letterarie, giuridiche e agro-alimentari¹²³. Tuttavia, non esiste un modello univoco di PUP. Le esperienze sono eterogenee, dipendono da specifiche convenzioni locali e si sviluppano come prototipi adattati al contesto. In alcuni casi i PUP coincidono con sezioni detentive a regime attenuato,

¹²¹ C. Cardinali, R. Craia (2016). *Istruzione e rieducazione: quale ruolo per la scuola in carcere?* In *Formazione e insegnamento*, 14 (2), 127-142.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ L. Decembrotto (2024). *Educare in carcere. Elementi di critica pedagogica al paradigma rieducativo*. Erikson.

dotate di spazi dedicati allo studio, biblioteche e tutoraggio universitario; in altri, si tratta di progetti distribuiti, che offrono accesso a servizi universitari anche in assenza di spazi formalizzati. L'accesso ai benefici del PUP non è garantito a tutti i detenuti, ma può essere condizionato da criteri amministrativi, dal regime detentivo, dal genere, dalla durata della pena o dalla condotta. La riflessione teorica alla base dei PUP sottolinea il valore emancipativo e trasformativo dell'apprendimento in carcere: non si tratta solo di facilitare l'iscrizione universitaria, ma di promuovere una cultura dell'inclusione e del dialogo, capace di aprire l'università a nuovi soggetti e prospettive, e al contempo di aprire il carcere alla società e alla conoscenza. In quest'ottica, i PUP non si limitano alla trasmissione di contenuti disciplinari, ma si configurano come spazi di cittadinanza, confronto interculturale, e partecipazione attiva.

3.1. Il disegno della ricerca: il mio ruolo di tutor nel PUP di Parma e la ricerca sulla dispersione scolastica nei percorsi di devianza

L'esperienza di tutorato ha rappresentato per me non solo un'occasione formativa e relazionale significativa, ma anche un contesto di osservazione privilegiato, dal quale è scaturita una riflessione più ampia su alcuni aspetti trasversali delle biografie dei detenuti. In particolare, ho realizzato una ricerca etnografica finalizzata a indagare il legame tra dispersione scolastica e prossimità a percorsi di devianza e criminalità nei soggetti coinvolti. In particolare, l'osservazione partecipante durante questa ricerca immersiva è stata portata avanti utilizzando come strumento fondamentale il diario di campo, attraverso il quale sono state raccolte quotidianamente annotazioni, riflessioni e descrizioni dettagliate di eventi, dialoghi e situazioni osservate. Questo approccio ha consentito di costruire una narrazione ricca e articolata, in grado di integrare l'analisi quantitativa dei dati con una dimensione qualitativa essenziale per comprendere pienamente le complessità della dispersione scolastica e delle sue connessioni con il contesto socioculturale.

A questo strumento si sono affiancati discussioni di gruppo condotti in modo informale che miravano a ricostruire le esperienze scolastiche pregresse, le dinamiche di esclusione vissute e il possibile nesso tra l'interruzione del percorso educativo e l'avvicinamento a contesti devianti.

La metodologia adottata, di tipo qualitativo ed etnografico, ha privilegiato un approccio empatico e partecipativo, volto a valorizzare la dimensione soggettiva e riflessiva dei detenuti coinvolti. I loro racconti e i momenti condivisi sono stati raccolti, elaborati e interpretati nel diario etnografico, che si è rivelato uno strumento fondamentale non solo per la rilevazione dei dati, ma anche per l'autoanalisi del mio ruolo di tutor e ricercatore sul campo. I primi esiti del lavoro evidenziano come la povertà educativa, l'interruzione precoce della frequenza scolastica e l'assenza di figure educative di riferimento abbiano avuto un ruolo importante nei percorsi di marginalizzazione, alimentando sentimenti di esclusione, sfiducia e disconnessione sociale, che in alcuni casi hanno facilitato il contatto con contesti criminali. Pertanto, questa ricerca, pur nella sua dimensione circoscritta, intende offrire un contributo alla comprensione del rapporto tra educazione, prevenzione e inclusione sociale, e si inserisce nel dibattito pedagogico sulla funzione trasformativa dell'istruzione in contesti di deprivazione e vulnerabilità.

Prima di procedere con la descrizione dettagliata della ricerca, è importante sottolineare che tutti i detenuti hanno prestato consenso informato alla partecipazione, e le informazioni sono state trattate in modo anonimo e rispettoso della riservatezza, nel pieno rispetto dei principi etici della ricerca educativa.

3.1.1. La domanda di ricerca

La domanda di ricerca che orienta l'indagine può essere così formulata:

“In che modo le esperienze di dispersione scolastica hanno inciso sui percorsi di vita dei detenuti studenti universitari, e in quale misura esse possono essere considerate fattori predisponenti all'ingresso in circuiti di marginalità e devianza?”

Tale domanda si sviluppa attorno ad alcuni interrogativi specifici:

- Quali sono le esperienze scolastiche pregresse degli studenti detenuti?
- In che modo il sistema scolastico ha (o non ha) saputo rispondere alle loro esigenze educative e personali?

- La mancanza di un percorso formativo continuo e significativo ha contribuito alla loro esclusione sociale?
- È possibile individuare una relazione percepita tra la discontinuità formativa e l'avvicinamento a esperienze criminali?
- Che valore attribuiscono oggi all'istruzione universitaria in carcere nel loro processo di risignificazione personale e sociale?

La ricerca si propone dunque di esplorare non solo i nessi causali, ma anche le rappresentazioni soggettive e le riflessioni critiche degli studenti coinvolti, con l'intento di restituire complessità alle traiettorie individuali e valorizzare il ruolo trasformativo dell'educazione anche in contesti di restrizione della libertà. Inoltre, il diario di campo ha permesso di catturare e conservare le sfumature dell'esperienza di tutorato vissuta, e poiché tale metodologia e il processo etnografico si promettono di analizzare la realtà che si ha di fronte nel modo più naturale possibile, le risposte a cui auspica la ricerca non sono state ottenute ponendo in modo diretto e strutturato le domande sopra citate, ma attraverso flussi di pensieri e narrazioni.

3.1.2. L'accesso al campo: spazio e tempo

La ricerca si è svolta nell'arco temporale compreso tra dicembre 2024 e settembre 2025, all'interno del PUP dell'Istituto penitenziario di Parma. Il calendario degli incontri ha previsto una presenza costante e continuativa: ogni martedì mattina, dalle 9:00 alle 12:00, svolgendo attività di supporto individuale e di gruppo con i quattro studenti detenuti assegnati.

A questa attività si è affiancata, con cadenza settimanale, la partecipazione congiunta ai laboratori di Sociologia culturale, tenuti ogni venerdì dalle 9:00 alle 11:30, durante i quali, oltre all'osservazione delle dinamiche interattive tra studenti, docenti e operatori, ho avuto l'opportunità di raccogliere ulteriori dati qualitativi. In particolare, le attività autobiografiche proposte nei laboratori hanno rappresentato uno spazio privilegiato di espressione personale e riflessione narrativa, offrendo un materiale prezioso per la comprensione delle biografie scolastiche e delle esperienze pregresse dei partecipanti. L'incontro settimanale regolare, protrattosi per otto mesi, ha permesso di instaurare un clima relazionale fondato sulla fiducia reciproca, condizione essenziale per l'emersione di narrazioni autentiche e per lo sviluppo di una ricerca partecipata e rispettosa dei tempi soggettivi di ciascuno.

Lo spazio fisico della ricerca è rappresentato dalle aule didattiche interne all'Istituto Penitenziario in cui è attivo il PUP. Queste aule, pur all'interno di un contesto di reclusione, sono state predisposte in modo da favorire la concentrazione, la condivisione e il dialogo. Si tratta di ambienti sobri ma funzionali, dotati di arredi scolastici di base, lavagne, testi cartacei e, seppur limitatamente, strumenti didattici utili allo studio individuale e collettivo. Tali spazi sono stati pensati per garantire una relativa continuità con l'ambiente accademico esterno, offrendo così ai detenuti studenti una dimensione educativa quanto più possibile riconoscibile e dignitosa.

Il laboratorio del venerdì, distinto dalle attività di tutorato, si è svolto in un'aula diversa, più ampia e attrezzata per attività di gruppo, e ha favorito una dinamica più aperta e interattiva. In questo secondo setting, la possibilità di osservare i partecipanti in situazioni meno strutturate e più espressive, come nel caso dei lavori autobiografici, ha offerto un punto di vista complementare alle interazioni più formali e individualizzate del martedì.

La ripetitività temporale e la coerenza spaziale degli incontri hanno costituito un elemento metodologico cruciale: la continuità dell'osservazione ha consentito un progressivo approfondimento dei temi emersi, nonché una maggiore attendibilità delle interpretazioni.

In più, lo spazio e il tempo della ricerca, nel contesto specifico dell'educazione universitaria in carcere, non sono semplicemente coordinati logistici, ma diventano dimensioni fondative dell'esperienza di apprendimento e di osservazione. In un ambiente come quello penitenziario, dove il tempo è scandito da regole esterne e lo spazio è spesso limitato e simbolicamente carico, la possibilità di costruire uno spazio-tempo educativo stabile, anche se parziale, rappresenta di per sé un atto pedagogico significativo. In questo senso, la mia presenza regolare come tutor e ricercatrice ha assunto un valore non solo formativo, ma anche relazionale e trasformativo, aprendo margini di ascolto, riconoscimento e rielaborazione all'interno di un contesto segnato dalla privazione della libertà.

3.1.3. Gli utenti

I quattro partecipanti alla ricerca costituiscono un piccolo ma significativo gruppo eterogeneo, accomunato da alcune caratteristiche socio-anagrafiche e da un percorso

condiviso all'interno del PUP. Tutti uomini, italiani, con un'età compresa tra i 45 e i 53 anni, sono attualmente ristretti nel circuito di Alta Sicurezza 3 e stanno scontando pene di lunga durata. Le loro provenienze regionali – Puglia, Sicilia, Calabria ed Emilia-Romagna – riflettono la diffusione territoriale delle forme di criminalità organizzata e radicata, da cui alcuni di loro provengono, sebbene con esperienze e percorsi personali differenti. Il loro accesso all'università avviene in età adulta e in regime detentivo, a seguito di un percorso di rielaborazione interiore e di riconoscimento del valore formativo dello studio. Tutti sono iscritti al corso di Scienze dell'Educazione, scelta non casuale, ma motivata – secondo quanto emerso nei colloqui – dal desiderio di comprendere meglio le dinamiche educative, la propria biografia e le responsabilità individuali rispetto al proprio passato.

Le esperienze scolastiche precedenti risultano essere segnate da frammentazione, abbandoni precoci, bocciature o frequenze irregolari. In due casi, l'interruzione degli studi si è verificata già durante la scuola media, mentre negli altri due casi si è trattato rispettivamente di un percorso tecnico-professionale mai portato a compimento e un abbandono avvenuto già dalla scuola primaria. La mancanza di un'adeguata rete familiare e l'inserimento precoce in contesti marginali o criminali hanno contribuito a consolidare un rapporto conflittuale con l'istituzione scolastica, vissuta spesso come distante, inaccessibile o priva di senso. Nonostante tali vissuti, il loro attuale impegno universitario si configura come una esperienza di discontinuità positiva rispetto al passato: lo studio è oggi percepito come strumento di emancipazione, riflessione critica e costruzione di nuove possibilità, anche all'interno delle restrizioni imposte dal carcere. Il loro approccio allo studio è improntato a un forte senso di responsabilità e a un investimento personale che va oltre il semplice adempimento di compiti accademici. Il contesto universitario penitenziario si configura dunque, per questi studenti, come spazio simbolico e concreto di trasformazione, dove la narrazione di sé, la riflessione educativa e la relazione con l'altro diventano strumenti di senso e, potenzialmente, di cambiamento.

3.2. Metodi e prassi

L'impostazione metodologica di questo lavoro si colloca all'interno del paradigma qualitativo ed etnografico, in una prospettiva interpretativa e costruttivista che riconosce nella soggettività, nella relazione e nel contesto i principali vettori di

produzione del sapere. L'approccio adottato si configura come un'etnografia educativa a sfondo narrativo, in cui l'interazione diretta e continuativa con i partecipanti ha rappresentato non solo una fonte di dati, ma anche un'esperienza di co-costruzione di significato. La mia duplice posizione, come tutor universitaria e ricercatrice, ha permesso di intrecciare l'osservazione partecipante con pratiche di ascolto attivo, dialogo e restituzione, in un quadro metodologico fondato sull'etica della cura e della responsabilità relazionale.

In questo paragrafo si presenteranno dunque i riferimenti teorico-metodologici che hanno orientato la ricerca, gli strumenti utilizzati, le fasi operative, le strategie adottate per la raccolta e le riflessioni critiche legate alla posizione della ricercatrice e alle specificità del contesto penitenziario. L'intento è quello di restituire la complessità del processo di indagine, valorizzando la dimensione processuale della ricerca, la negoziazione dei significati e il valore pedagogico della relazione educativa come spazio privilegiato di ascolto e trasformazione.

3.2.1. Osservazione partecipante o partecipazione osservante?

Nel contesto della ricerca qualitativa in ambito pedagogico, il metodo dell'osservazione partecipante si configura come una pratica imprescindibile per cogliere la complessità dei processi formativi, soprattutto in ambienti ad alta densità simbolica e relazionale, come il carcere. A differenza dell'osservazione esterna o non partecipante, l'osservazione partecipante implica un coinvolgimento diretto del ricercatore all'interno del contesto indagato, nella duplice veste di osservatore e di soggetto attivo dell'interazione. Il valore di tale metodologia risiede nella possibilità di cogliere dinamiche implicite, significati taciti e modalità relazionali che difficilmente emergerebbero attraverso strumenti standardizzati¹²⁴. In particolare, il contesto carcerario – per sua natura chiuso, regolato e spesso refrattario all'ingerenza esterna – richiede un approccio capace di sviluppare relazioni di fiducia, ascolto autentico e una presenza significativa che non sia solo funzionale alla raccolta dati, ma anche orientata a costruire spazi di riconoscimento reciproco.

L'osservazione partecipante, pur nella sua ricchezza euristica, presenta anche una serie di criticità epistemologiche da tenere in considerazione. In primo luogo, la coincidenza

¹²⁴ G. Boncori (2009). *Osservazione pedagogica: metodo e applicazioni*. Roma.

tra ruolo educativo e ruolo di osservatore impone una continua riflessione sul rischio di sovrapposizione tra relazione formativa e raccolta dati, con possibili effetti sulla spontaneità delle risposte o sulla direzione del dialogo. A ciò si aggiunge la questione dell'eticità dell'osservazione¹²⁵: lavorare con persone private della libertà richiede la massima attenzione al rispetto della dignità, della riservatezza e della volontarietà nella partecipazione.

La nozione di “partecipazione osservante” come delineata da Bastien si differenzia dall'osservazione partecipante tradizionale per il ruolo che la partecipazione, spesso intensa e di lunga durata, riveste all'interno della ricerca: in alcuni casi, infatti, il ricercatore è già inserito nel gruppo studiato e deve compiere una transizione verso una postura riflessiva e distante, senza mai recidere completamente il vincolo relazionale.

La partecipazione osservante sottolinea così la centralità dell'investimento personale e la necessità di bilanciare immersione e distanziamento analitico, rendendo esplicita la tensione tra coinvolgimento e osservazione. Questo modello arricchisce la gamma delle posizioni etnografiche e sollecita una costante auto-riflessione del ricercatore sulle implicazioni epistemologiche ed etiche del proprio ruolo, soprattutto in contesti nei quali la relazione educativa e la raccolta dati sono strettamente intrecciate. Alla luce di tali considerazioni, la partecipazione osservante può favorire una maggiore consapevolezza della complessità dei processi relazionali e interpretativi propri della ricerca sul campo, contribuendo così a elaborare strategie operative attente alla dignità e alla volontarietà dei soggetti coinvolti¹²⁶.

In questa specifica ricerca si può parlare anche di partecipazione osservante. Quest'ultima ha rappresentato una scelta non solo coerente con l'approccio educativo della ricerca, ma anche funzionale a far emergere narrazioni profonde legate al vissuto scolastico e alla sua intersezione con i percorsi di devianza: ha reso visibili quegli aspetti del quotidiano educativo carcerario che sfuggono alla visibilità istituzionale, restituendo uno sguardo più denso, critico e situato. In più, tale partecipazione osservante si è concretizzata nella presenza attiva in aula, condividendo spazi e tempi. Infine, a supporto di tale esperienza, il diario di campo è stato utilizzato in maniera sistematica come strumento metodologico centrale. Esso ha assunto un duplice valore

¹²⁵ M. Michellini (2017). “Osservazione educativa. Ricerca di un paradigma.” *Pedagogia più Didattica*, 3(2).

¹²⁶ S. Bastien (2007) Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherche qualitatives*, 27(1): 127-140.

epistemologico: da un lato, come strumento di rilevazione dei dati osservativi, utile a registrare dettagli, comportamenti, interazioni e conversazioni rilevanti emerse durante le attività didattiche; dall'altro, come dispositivo di autoriflessione critica, volto a interrogare la mia posizione di osservatrice-partecipante, i vissuti emotivi legati alla ricerca e le dinamiche implicite del contesto.

3.2.2. *Il diario di campo*

Prima di analizzare nel dettaglio le caratteristiche del diario di campo redatto durante l'esperienza di ricerca, è essenziale, seppur sinteticamente, contestualizzare temporalmente l'introduzione di questo strumento metodologico, poiché tale inquadramento permette di comprendere le motivazioni che ne hanno determinato l'adozione.

L'antropologia moderna trova uno dei suoi momenti fondativi nell'opera di Bronislaw Malinowski, che per primo teorizzò l'importanza imprescindibile dell'esperienza sul campo come base del sapere antropologico. A lui si deve la codificazione del metodo dell'osservazione partecipante, che non solo ridefinisce la figura dell'antropologo – ora professionista e osservatore immerso nella vita quotidiana dei nativi – ma sancisce anche la separazione definitiva da un'antropologia fino ad allora basata su fonti secondarie, documenti coloniali e testimonianze indirette. Con la pubblicazione, nel 1922, di *Argonauti del Pacifico Occidentale*, Malinowski propone per la prima volta una metodologia sistematica fondata su un principio rivoluzionario: la conoscenza antropologica dev'essere costruita in situ, attraverso un'immersione profonda e continuativa nella cultura studiata. L'introduzione all'opera rappresenta, di fatto, la prima formalizzazione del funzionalismo, ma anche la dichiarazione esplicita di un intento epistemologico preciso: cogliere il punto di vista dei nativi, ricostruendo la logica interna della loro vita sociale¹²⁷. Questa aspirazione si fonda però su un'ambiguità di fondo. L'etnografo, da un lato, rivendica la necessità di un metodo oggettivo e distaccato, che gli permetta di sistematizzare dati e rilevare funzioni culturali; dall'altro, pretende di immedesimarsi nei soggetti studiati, di penetrarne la visione del mondo – un'impresa resa problematica dal fatto che tali soggetti, secondo lo stesso Malinowski, non sarebbero in grado di riflettere sulla propria cultura in modo

¹²⁷ F. Rahola (2002). *Pratiche etnografiche e sapere antropologico* in A. Dal Lago, R. De Biasi, Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale. Laterza, Roma-Bari, 27-53.

sistematico. In tal senso, l'informatore locale viene concepito più come un mediatore inconsapevole che come un vero interlocutore¹²⁸.

La tensione tra metodo oggettivo e dimensione soggettiva è stata resa ancora più evidente dalla pubblicazione postuma del *Diario in senso stretto*, in cui Malinowski registra, con sorprendente sincerità, pensieri intimi, frustrazioni e pregiudizi razziali. Questo documento, fortemente in contrasto con il tono controllato delle sue opere accademiche, ha aperto uno squarcio sulla soggettività latente del ricercatore, mettendo in crisi l'ideale dell'antropologo come osservatore neutrale e rafforzando l'idea che ogni sapere etnografico sia in parte prodotto da una relazione situata, affettiva e ambivalente. A differenza di molte analisi sociologiche che mantengono una distanza oggettivante dal campo, il volume "Abitare la frontiera" di Luca Giliberti si inserisce in quella tradizione di ricerca che, come già il diario personale di Malinowski, mette al centro la soggettività e la dimensione vissuta del ricercatore. Attraverso una lunga e intensa indagine etnografica nelle "borderlands" tra Italia e Francia, Giliberti mostra come la narrazione della frontiera non possa essere neutra o disincarnata: il libro evidenzia come la pretesa di neutralità da parte delle scienze sociali rischi di legittimare, se non rafforzare, le disuguaglianze e le esclusioni sociali che caratterizzano i contesti di confine, rendendo esplicito il ruolo politico ed etico della ricerca sul campo¹²⁹.

James Clifford ha sottolineato come il lavoro di Malinowski rappresenti un momento cruciale di auto-modellamento dell'antropologia: l'etnografo costruisce sé stesso come soggetto epistemico nello stesso momento in cui costruisce l'oggetto della propria analisi. Questa costruzione implica inevitabilmente una dialettica tra distanza e prossimità, tra controllo scientifico e coinvolgimento soggettivo.

Tuttavia, come evidenzia con forza il libro *Boza!*, dello stesso Giliberti, la dimensione coloniale, così centrale nelle dinamiche sociali, politiche ed economiche delle società studiate, incredibilmente non emerge in questi lavori classici di Malinowski. Questi testi parlano delle comunità come se il colonialismo non fosse mai esistito, occultandone le conseguenze e svuotando di significato le relazioni di potere che ne derivano. Tale assenza non è un semplice errore di omissione, bensì un segno della

¹²⁸ L. Giliberti, L. Queirolo Palmas (2024). *Boza! Diari dalla frontiera*. Elèuthera.

¹²⁹ L. Giliberti, L. (2020). *Abitare la frontiera. Lotte neorurali e solidarietà ai migranti sul confine franco-italiano*. Ombre corte.

finzione di neutralità che attraversa l'antropologia tradizionale, una neutralità che serve a legittimare e naturalizzare la subordinazione e le disuguaglianze coloniali¹³⁰.

Questa mancata presa in considerazione della dimensione coloniale rende più evidente la necessità di superare la dicotomia tra distanza e prossimità e di affrontare il paradigma etnografico in modo critico, riflessivo e politicamente consapevole. Come emerge dal diario di Malinowski, dove si scorge la soggettività latente e il coinvolgimento personale del ricercatore, così anche nell'analisi sociale e culturale è indispensabile riconoscere le tracce profonde di colonialismo e potere che modellano le rappresentazioni e le conoscenze delle società "altre".

Da questa prospettiva, il lavoro etnografico non può più essere inteso come una mera raccolta oggettiva di dati o come una semplice descrizione neutrale, ma deve essere concepito come un prodotto teorico e politico che interroga e denuncia le strutture di dominio che continuano a permeare i contesti studiati e il campo stesso della ricerca antropologica. La parzialità del diario di campo è una sua forza metodologica: fatta di scelte di cosa osservare, come interpretare e quali dettagli valorizzare, essa rispecchia il laboratorio conoscitivo in cui il ricercatore si inserisce attraverso una partecipazione attiva e relazionale. Questo implica che il diario non deve essere considerato un archivio neutrale o un semplice deposito di dati grezzi, ma piuttosto un testo ibrido e dialogico, capace di mettere in luce tensioni, attriti e dimensioni nascoste della realtà sociale.

Inoltre, "Boza!" evidenzia come rendere pubblici questi diari rappresenti un atto di trasparenza epistemologica e una scommessa sul valore letterario e critico della scrittura nelle scienze sociali¹³¹. La pubblicazione espone alla luce i momenti più intimi e conflittuali della ricerca, invitando i lettori a confrontarsi con la parzialità e la complessità della conoscenza prodotta dalla ricerca sul campo. Tale pratica stimola una riflessione più ampia sul ruolo della soggettività, sulle alleanze costruite con i narratori e sull'importanza di un approccio etnografico che sia al contempo rigoroso, sensibile e narrativo.

L'analisi critica dei diari di campo come fonti non neutrali e parziali, come proposta da Giliberti, implica un riconoscimento della natura co-costruita del sapere etnografico e una valorizzazione del diario come strumento di indagine che unisce riflessività, narrazione e rigore metodologico.

¹³⁰ L. Giliberti, L. Queirolo Palmas (2024). *Boza! Diari dalla frontiera*. Elèuthera.

¹³¹ *Ibidem*.

In sintesi, l'operato di Malinowski ha avuto almeno tre effetti importanti¹³²:

- ha introdotto la pratica dell'autoriflessione come parte integrante del lavoro di campo;
- ha messo in discussione la distinzione netta tra dati e informazioni, mostrando come ogni descrizione etnografica sia intrinsecamente teorica e soggettiva;
- ha contribuito alla valorizzazione del "campo" come luogo di interazione e relazione, non come semplice spazio di raccolta dati.

A partire da allora molti antropologi hanno cominciato a includere nei loro testi riflessioni sul proprio ruolo, sulle emozioni provate durante il campo, sui fallimenti metodologici, inaugurando così una nuova stagione dell'antropologia: quella riflessiva e dialogica, centrata non solo sull'altro, ma anche sul sé.

Tale excursus storico e narrativo espone con chiarezza le potenzialità e limiti della metodologia adottata all'interno della ricerca.

3.2.3. *La ricerca nel PUP*

Nel diario di campo ogni voce è stata datata, organizzata in modo cronologico e accompagnata da un titolo sintetico che richiamava il tema centrale emerso durante la sessione (es. *Difficoltà nel comprendere il lessico universitario, narrazione di un abbandono scolastico precoce, motivazione e resistenza*). L'obiettivo era mantenere un filo narrativo coerente, ma anche permettere una facile consultazione a posteriori.

Ciascuna annotazione ha compreso tre sezioni distinte.

1. *Osservazione descrittiva*: registravo con attenzione il contesto, le dinamiche relazionali, il tono emotivo, e le modalità di partecipazione degli studenti. Ad esempio, nel primo incontro, uno studente ha manifestato una forte frustrazione nell'affrontare il linguaggio accademico di alcuni testi, esprimendo il timore di "non essere abbastanza intelligente per l'università". Questo episodio è stato descritto nel dettaglio, segnalando le reazioni non verbali, la gestione del gruppo e il mio intervento.

¹³² F. Dei (2016). *Antropologia culturale. Temi e prospettive contemporanee*. Il Mulino, Bologna.

2. *Narrazioni spontanee*: spesso, durante le sessioni, emergevano racconti autobiografici non sollecitati ma altamente significativi. Questi frammenti di memoria, riferiti soprattutto all'esperienza scolastica passata o alla percezione di sé nel sistema educativo, venivano trascritti fedelmente, cercando di mantenere il registro linguistico originale. Un esempio emblematico è il racconto di un detenuto che ricordava il primo giorno in cui fu sospeso da scuola, e il successivo allontanamento definitivo a soli tredici anni.
3. *Riflessione personale e metodologica*: in questa sezione, il diario si configurava come spazio di autoriflessione. Annotavo le mie reazioni emotive, gli interrogativi etici e metodologici, i dubbi sulle dinamiche di potere e rappresentazione. In più di un'occasione ho evidenziato come la mia presenza come tutor universitario potesse attivare processi di identificazione, ma anche di dipendenza o aspettativa, elementi cruciali da monitorare nel ruolo del ricercatore in contesto sensibile.

Il diario è stato accompagnato da appunti manoscritti raccolti durante o immediatamente dopo gli incontri, spesso sotto forma di parole chiave, schemi o frasi significative. In particolare, ho utilizzato un quaderno suddiviso per sezioni alfabetiche, ispirandomi a un sistema di catalogazione utile per il successivo lavoro di analisi tematica. Alcuni esempi di voci ricorrenti includono: *educazione interrotta, frustrazione scolastica, resilienza, motivazione, assenza di figure adulte significative*. Sporadicamente, ho integrato elementi grafici: schemi logici delle dinamiche narrate, brevi mappe concettuali delle traiettorie scolastiche raccontate dai detenuti, o diagrammi che collegavano vissuti individuali a categorie analitiche emerse (come "devianza percepita", "esclusione educativa", "riscatto attraverso lo studio").

In alcune pagine, ho inserito anche citazioni tratte da letture teoriche o pedagogiche che mi hanno aiutato a interpretare ciò che emergeva dal campo: ad esempio, dopo un colloquio particolarmente denso, ho annotato un riferimento a Paulo Freire e alla sua idea di "educazione come pratica di libertà", utile per comprendere la tensione trasformativa che alcuni studenti sembravano attribuire al percorso universitario in carcere.

Nel tempo, il diario si è trasformato da semplice strumento di annotazione a vero e proprio spazio di costruzione del significato. Esso ha accompagnato l'intero processo di ricerca, dalla fase esplorativa fino all'elaborazione finale dei dati, offrendo una base empirica densa e riflessiva. L'uso costante di questo dispositivo ha permesso di

tracciare con precisione lo sviluppo delle relazioni, la trasformazione delle rappresentazioni e, soprattutto, il modo in cui l'esperienza formativa si intrecciava con la narrazione della propria storia di vita da parte dei detenuti.

3.3. Oltre il muro, dentro le parole

Entrare in campo: tra curiosità e incertezze

PUP di Parma, 17 dicembre 2024

9:00-12:00

Oggi ho incontrato per la prima volta il gruppo con cui lavorerò durante il tutorato nel corso di Scienze dell'Educazione. Ciascuno porta con sé una storia e un bagaglio umano profondamente diversi che emergono nei gesti, negli sguardi e nel modo di porsi. Bruno, che viene dalla Calabria, è un uomo di 53 anni con un'aria riflessiva e cauta, sembra misurare ogni parola e ogni gesto con attenzione, forse anche per proteggersi da delusioni passate. All'opposto, Vincenzo, più giovane di qualche anno e originario della Puglia, si presenta con un atteggiamento più aperto, pronto alla conversazione e alla condivisione, come chi ha ancora molta voglia di mettersi in gioco e di imparare. C'è poi Rino, che arriva dall'Emilia-Romagna e ha 52 anni; il suo modo di interagire tradisce una certa riservatezza, un filtro protettivo dietro cui nasconde forse sfiducia e diffidenza. Infine, Salvatore, siciliano di 53 anni, è il più riservato del gruppo: osserva con calma e attenzione, lasciando trapelare poco delle sue emozioni, ma non manca di mostrare interesse e curiosità sotto la superficie apparentemente distaccata.

L'aula stessa sembra un rifugio fragile e prezioso all'interno delle mura carcerarie: le pareti dai colori chiari e sobri, i banchi disposti a ferro di cavallo per favorire lo scambio, una lavagna bianca e alcune mensole con libri e vocabolari, tutti elementi volti a ricreare un ambiente il più possibile simile a quello di una vera classe universitaria.

In questo contesto, ho percepito nei loro occhi una miscela complessa di emozioni: paura, speranza, insicurezza, ma anche una palpabile voglia di riscatto. È come se da un lato fosse presente la consapevolezza di intraprendere un percorso difficile, ma dall'altro il bisogno urgente di credere in questa nuova opportunità.

Il mio compito di tutor e ricercatrice appare da subito delicato e sfidante. Devo trovare il giusto equilibrio: essere un punto di riferimento solido e affidabile, ma senza mai

imporre la mia autorità, mantenendo sempre un atteggiamento di ascolto e sensibilità. Le prime comunicazioni con il gruppo sono state caratterizzate da una volontà di spiegare chiaramente gli obiettivi e le modalità del corso, ma anche da una costante attenzione a non perdere nessuno per strada, soprattutto quando i testi accademici hanno mostrato la loro complessità e la difficoltà di comprensione, in particolare per Bruno e Salvatore.

Ho colto un momento di evidente frustrazione in Bruno, che ha ammesso con onestà di sentirsi spaesato davanti a certi passaggi scolastici:

“Sa, tutor, io ho passato tanti anni lontano dai libri. La scuola... non è mai stata facile per me. In Calabria, quando ero ragazzo, dovevi lavorare o restare a casa. Leggere certi libri, con quei vocaboli lunghi... a volte mi sembra di non capire nulla. È come se quelle parole non fossero per noi. Non è solo che non conosco certe parole, è che mi sento fuori posto, come se questa università fosse un mondo a parte, dove non posso entrare. A volte penso che non riuscirò mai a stare al passo, che questa non è una strada per me. E allora mi chiedo: che senso ha provarci? Perché buttarmi in qualcosa che sembra già troppo difficile, quasi irraggiungibile?”

Questo è un segnale importante che evidenzia non solo un divario di competenze, ma anche un senso profondo di esclusione e lontananza dal sistema educativo tradizionale. Sarà quindi essenziale costruire un lavoro paziente, non solo tecnico ma anche motivazionale, per accompagnare ciascuno in un percorso adatto alle proprie esigenze. Ora che ho vissuto questo primo approccio, mi preparo ad affrontare le prossime fasi con la consapevolezza che non si tratta solo di trasmettere conoscenze, ma di costruire con attenzione, rispetto e creatività un'esperienza che possa generare significato e cambiamento.



Vincenzo

45 anni
Puglia
Abbandono
scolastico alla
scuola media
Contesto sociale
di povertà e
famiglia con
poche
disponibilità
culturali



Rino

52 anni
Emilia-
Romagna
Ha frequentato
un istituto
professionale
Famiglia con
poche reti di
supporto



Salvatore

53 anni
Sicilia
Abbandono
scolastico alla
scuola media
Famiglia
totalmente
assente



Bruno

53 anni
Calabria
Abbandono
scolastico alla
scuola primaria
Famiglia in
estrema povertà
culturale e
sociale

SCHEMA RIELABORATO IN FORMATO DIGITALE E REALIZZATO DURANTE IL PRIMO GIORNO DI STESURA DEL DIARIO DI CAMPO. I DETENUTI HANNO AVUTO LA POSSIBILITÀ DI ISCRIVERSI ALL'UNIVERSITÀ DI PARMA CONCLUDENDO I LORO STUDI ALL'INTERNO DELL'ISTITUTO PENITENZIARIO (SCUOLA MEDIA/SCUOLA SUPERIORE).

Stereotipi di ritorno

PUP di Parma, 8 gennaio 2025

9:00–12:00

Durante l'incontro odierno, Bruno è apparso di buon umore, più loquace del solito. Dopo una breve discussione sul materiale di studio, il tono della conversazione si è spostato verso un registro più personale. Mentre parlavamo delle motivazioni che spingono ognuno a continuare il percorso universitario, Bruno, sorridendo con un'aria ironica, ha detto:

“Eh, ma tu che stai qua come tutor sarai sicuramente una secchiona, e vieni da una famiglia benestante, si vede.”

Il gruppo ha reagito con qualche risata, ma ho percepito nel suo tono un misto di curiosità e distanza. Ho mantenuto un atteggiamento sereno, ascoltando senza interrompere. Salvatore ha subito aggiunto:

“Magari, Bruno! Non è detto che chi studia abbia tutto facile.”

La discussione è proseguita in modo spontaneo, diventando quasi un confronto su come il contesto familiare e sociale influenzi le opportunità di studio.

Bruno ha raccontato di non aver mai conosciuto nessuno nella sua vita che studiasse “per piacere”:

“Da noi, se studiavi, voleva dire che non avevi problemi di soldi. Io dovevo lavorare a quattordici anni, e la scuola era già un lusso.”

Ha spiegato che, da piccolo, provava un sentimento di invidia e distanza verso coloro che potevano “permettersi di perdere tempo sui libri”.

“Quando ti vedo qua, mi viene da pensare che la tua vita sia tutta diversa,” ha aggiunto con tono più serio, “ma poi penso... forse pure tu ti fai le tue fatiche.”

Le sue parole hanno suscitato riflessioni da parte di Vincenzo e Salvatore, che hanno parlato della ferita sociale legata al non sentirsi abbastanza per certi ambienti. Vincenzo ha detto:

“Io alla fine ho capito che chi studia non sempre ha tutto facile. A volte è solo più testardo.”

La narrazione si è arricchita di ricordi di esclusione e di strategie di sopravvivenza, in cui l’istruzione veniva percepita come simbolo di un mondo estraneo.

Le parole di Bruno mi hanno colpita, poiché mettevano in luce la persistenza di stereotipi profondi legati al capitale culturale e alla rappresentazione sociale dell’istruzione. La battuta iniziale, apparentemente leggera, rivelava un confine simbolico tra “noi” e “voi”, tra chi appartiene a un mondo di opportunità e chi ne è rimasto fuori.

Questo episodio mi ha dato modo di riflettere su quanto, nel contesto carcerario, la figura del tutor universitario possa incarnare — anche involontariamente — un modello percepito come distante o inaccessibile.

Dal punto di vista metodologico, invece, l’interazione ha messo in evidenza l’importanza di mantenere un ascolto empatico e non difensivo: accogliere il pregiudizio come forma di narrazione, non come ostacolo. Solo attraverso questo tipo

di scambio si possono far emergere esperienze di esclusione che, altrimenti, resterebbero taciute.

Sul piano emotivo, ho percepito quanto la mia presenza, pur neutrale, sia investita di significati sociali proiettivi legati alla classe, al genere e al sapere — fattori che, nella ricerca sul campo, non possono mai essere davvero invisibili.

Povertà economica e povertà educativa: due facce della stessa esclusione

PUP di Parma, 14 gennaio 2025

9:00-12:00

Oggi il gruppo ha discusso apertamente del peso della povertà economica nelle loro vite. Bruno, parlando del suo passato in Calabria, racconta di aver lasciato la scuola da ragazzino perché “bisognava lavorare o stare a casa”, descrivendo la scuola come un lusso per pochi e uno spazio poco accogliente per chi non aveva il “vestito giusto” o i libri. Vincenzo, dalla Puglia, sottolinea come la precarietà economica della sua famiglia abbia inciso sulle sue possibilità di apprendimento:

“Non avevamo soldi per le ripetizioni, né qualcuno che ci seguisse, e prendere brutti voti non era una tragedia, era la normalità”.

Le narrazioni convergono: la povertà economica ha limitato le opportunità educative, alimentando la sensazione di essere “fuori posto” a scuola, dove il linguaggio e le aspettative sembravano appartenere a un altro mondo. Salvatore aggiunge:

“Sono cresciuto in un paese dove chi era povero si vergognava anche solo a chiedere aiuto. La scuola era per chi ha i soldi, non per noi”.

Durante la riflessione, emerge che la povertà educativa non è solo una questione di risorse materiali insufficienti, ma anche di mancanza di reti di sostegno, di adulti di riferimento, di modelli positivi. Si è parlato di come la scuola avesse una funzione selettiva che penalizzava chi non arrivava già “preparato” da casa, accentuando così

vulnerabilità e insicurezze. Il tema dell'incrocio tra povertà materiale e povertà educativa attraversa tutte le biografie.

Sono stata molto toccata dalle parole di Rino aggiunte all'improvviso:

“È la prima volta che qualcuno mi chiede cosa penso, che mi fa sentire capace di imparare”.

Il gruppo conclude che, per molti, la marginalità sociale nasce proprio dalla mancanza di occasioni di apprendimento e dalla fatica di sentirsi riconosciuti.

Vincenzo e il sogno di diventare educatore di strada

PUP di Parma, 21 gennaio 2025

Ore: 9:00 - 12:00

Durante la lezione di oggi Vincenzo ha condiviso una testimonianza molto intensa, raccontando la sua esperienza di vita e come la frequenza all'università in carcere abbia cambiato radicalmente la sua prospettiva. Con voce pacata ma carica di emozione, ha narrato il momento in cui, da ragazzo, aveva vissuto l'abbandono scolastico, sentendosi escluso e abbandonato, e come, durante il percorso universitario in carcere, fosse arrivata per lui la scoperta di un nuovo sogno: diventare educatore di strada.

“Il mio sogno ora è diventare educatore di strada. Voglio aiutare quei ragazzi che come me si sentono persi, che non trovano sostegno da nessuna parte. Io voglio essere quella persona che ti dice: “non sei solo”.

Ha spiegato che, fino a poco tempo fa, vedeva la scuola come un muro freddo e insormontabile, un luogo che lo aveva respinto e segnato. Ma oggi sente che l'università gli ha aperto una finestra sul mondo e su sé stesso. Grazie allo studio e ai confronti con gli altri partecipanti, Vincenzo ha potuto riflettere sul proprio passato e sulle responsabilità personali di quelle scelte. Ha riconosciuto che vuole utilizzare la sua esperienza, fatta di difficoltà e cadute, per aiutare altri giovani in situazioni di rischio, diventando un punto di riferimento e di sostegno che non ha mai avuto.

Questa rivelazione è stata accolta con un silenzioso rispetto dal gruppo, mentre io annotavo con attenzione le sue parole, percependo quanto questo momento raccontasse la trasformazione profonda che l'educazione può generare, anche (o soprattutto) in contesti di privazione. Vincenzo ha espresso il desiderio di studiare per acquisire strumenti teorici e pratici che gli permettano di lavorare concretamente nel sociale, convinto che il ruolo di educatore di strada sia una risposta concreta e significativa alla sua storia e a quella di molti altri.

Narrazione di un abbandono precoce

PUP di Parma, 4 febbraio 2025

9:00-12:00

Durante la lezione di oggi, in un momento di grande spontaneità, Vincenzo ha iniziato a raccontare nel dettaglio il suo primo allontanamento dalla scuola, causato da una sospensione disciplinare. La sua voce era bassa, quasi a sfidare il silenzio dell'aula, eppure carica di una profonda emozione. Usava parole semplici e scarse, ma ogni frase sembrava pesare come un macigno.

“Avevo forse tredici anni. Una sospensione. Per qualche scaramuccia con i compagni, o forse perché non mi facevo capire... Non ricordo bene. Ricordo però bene la sensazione di essere abbandonato, come se quello fosse il mio posto: fuori, solo e senza più un punto di riferimento. La scuola, per me, da allora è stata un muro, rigido e freddo, senza porte o finestre”.

Il racconto evocava immagini di isolamento e incomprendimento, di un sistema educativo che si era mostrato più punitivo che inclusivo. Quel momento di sospensione non era stato solo un allontanamento fisico dalle lezioni, ma aveva segnato l'inizio di un'esclusione più profonda, alimentando in lui un senso di marginalità e di silenzio educativo. Questa esperienza riflette in modo preciso l'analisi di Paul Willis, che nella sua celebre etnografia *Learning to Labour* ha mostrato come la scuola spesso non “parli” a certi soggetti, in particolare a quei giovani provenienti da classi sociali svantaggiate, costruendo un ambiente in cui l'esclusione è un elemento strutturale

e non un mero incidente di percorso. Willis descrive una cultura “anti-scuola” sviluppata dai ragazzi, come reazione e forma di resistenza a un sistema che percepiscono come distante, incomprensivo e in parte ostile. Questa controcultura, pur manifestandosi attraverso comportamenti oppositivi, non è semplicemente un rifiuto infantile, ma una risposta strategica a un’istituzione che non riesce a riconoscere né valorizzare la loro esperienza e il loro vissuto¹³³. Nel diario di campo, emergono chiaramente queste dinamiche di esclusione e marginalizzazione, in cui il silenzio e la sospensione diventano metafore della distanza tra il sistema scolastico e le soggettività degli studenti più vulnerabili.

L’ascolto attento e silenzioso degli altri partecipanti ha contribuito a creare un clima di empatia e fiducia, in cui qualcuno ha cominciato ad aggiungere frammenti di storie simili. Le loro parole hanno risuonato come eco, rivelando un’esperienza condivisa di difficoltà scolastiche, di famiglie fragili, di insegnanti che spesso non sapevano come o non volevano intervenire.

La mia presenza come tutor ha cercato di offrire un’ancora di ascolto senza giudizio, prendendo appunti con cura per non perdere la spontaneità e la forza emotiva di quei racconti. Ho percepito quanto questo momento fosse cruciale: non solo per raccogliere dati, ma per restituire valore a esperienze fin troppo spesso negate o invisibilizzate.

Questa condivisione ha aperto una riflessione profonda sul ruolo dell’istruzione, che dovrebbe essere un luogo di emancipazione e inclusione, e che invece per molti si era rivelato un ambiente di esclusione e punizione. È emerso con chiarezza che la questione non è soltanto il mancato raggiungimento di obiettivi scolastici, ma la percezione di essere stati messi da parte, rifiutati da un sistema che avrebbe dovuto invece accogliere e sostenere.

Questa esperienza si raccorda con i principi della ricerca partecipativa in chiave emancipatoria, che mira a coinvolgere attivamente i soggetti della ricerca non solo come meri oggetti di indagine, ma come protagonisti consapevoli del processo conoscitivo e trasformativo. La ricerca partecipativa promuove l’empowerment, ossia la crescita della capacità di agire e di incidere sulle proprie condizioni di vita, attraverso la costruzione condivisa di significati e strategie. Essa consente così di trasformare i

¹³³ P. Willis (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.

contesti educativi e sociali problematici in spazi di dialogo, riflessione critica e azione collettiva¹³⁴.

Nel mio ruolo, si è trattato dunque non solo di facilitare l'apprendimento di nozioni, ma di aprire spazi di riscatto personale, di riconsiderazione di sé e di riapertura di nuove possibilità, restituendo dignità e voce a chi si sente escluso. Così l'educazione può davvero diventare strumento di emancipazione sociale, in linea con le pedagogie critiche ispirate a Paulo Freire, che sottolineano come la coscientizzazione e la partecipazione attiva siano condizioni necessarie per il cambiamento.

Il ruolo del gruppo amicale nella devianza

PUP di Para, 18 febbraio 2025

Ore: 9:00 - 12:00

Oggi il gruppo ha mostrato una dinamica particolare che merita una riflessione approfondita sul ruolo delle relazioni amicali nei percorsi di devianza. Durante la discussione libera, è emerso che alcuni membri hanno trovato nel gruppo, pur amicale, anche una sorta di "zona di comfort" rispetto a modelli di comportamento deviante vissuti nel passato. Salvatore ha raccontato come, nella sua comunità di origine, il gruppo amicale fosse spesso legato a comportamenti devianti o illegali come modo di sopravvivenza o affermazione sociale. Questa appartenenza ha creato un senso di identità forte ma ha anche rinforzato abitudini e stili di vita che hanno facilitato l'ingresso in circuiti criminali:

“Sapete, nel mio quartiere, stare insieme ai ragazzi della mia età significava fare certe cose... era come un patto non scritto, se non stavi con noi, eri fuori. Non era solo amicizia, era una famiglia di strada, con regole dure che ti impedivano di uscire da certi giri”.

Rino ha aggiunto a metà voce:

¹³⁴https://elearning.unito.it/psych/pluginfile.php/142699/mod_resource/content/1/ricerca%20azione.pdf

“Anch’io ricordo che da noi era così. Restare fuori significava rischio, a volte l’unica maniera per essere qualcuno era vivere quei momenti... e così ci siamo persi”.

Ho osservato come la complicità e la lealtà reciproca nel gruppo, pur essendo fonte di sostegno emotivo, a volte si traducevano in forme di protezione verso comportamenti negativi, generando, paradossalmente, resistenza al cambiamento. Alcuni detti e scambi di sguardi tradivano un non detto legato al passato, come un segreto condiviso che rafforzava la coesione interna ma al tempo stesso alimentava una forma di devianza collettiva.

Tuttavia, nel corso della mattinata, ho percepito un lento spostamento della narrazione verso la consapevolezza che quel tipo di gruppo, seppur forte, poteva trasformarsi in un ostacolo al percorso di riscatto che l’università e la formazione stavano tentando di costruire.

La tensione tra appartenenza e desiderio di cambiamento è diventata palpabile, con gli studenti che hanno iniziato a interrogarsi su come poter mantenere relazioni di amicizia senza ripiombare in logiche deviate.

I racconti evidenziano la complessità delle reti sociali in cui sono immersi questi uomini. Il gruppo amicale, infatti, con la sua ambivalenza, rappresenta una risorsa e una sfida: è capace di offrire sostegno ma anche di rinforzare devianze storiche, e il lavoro educativo deve saper mediare questa dualità.

Lo studio senza privacy

PUP di Parma, 4 marzo 2025

9:00–12:00

Nel corso dell’incontro, Rino è apparso visibilmente provato. Dopo aver svolto alcune attività di gruppo, ha chiesto di potermi parlare in modo più riservato. L’atmosfera nella stanza era piuttosto tesa, con frequenti interruzioni e un continuo via vai di personale. Rino ha esordito dicendo:

“Studiare qui dentro, in queste condizioni, è una guerra. Non c’è mai un momento in cui uno può stare da solo, pensare, ragionare.”

Mentre mi parlava, si voltava spesso verso la porta, controllando che nessuno lo ascoltasse o interrompesse. A tratti abbassava il tono di voce, come se temesse di essere giudicato o frainteso dagli altri presenti. Nonostante la situazione, ha insistito nel voler condividere le sue difficoltà, manifestando una certa irritazione e senso di impotenza. Rino ha spiegato che la mancanza di privacy pesa quasi quanto la privazione della libertà fisica:

“Io, per studiare, ho bisogno di silenzio, mi devo concentrare. Qui è impossibile: sempre qualcuno che parla, che chiede, che guarda cosa fai.”

Ha raccontato che spesso gli altri detenuti non comprendono la sua scelta di impegnarsi nello studio; qualche volta lo prendono in giro, altre volte gli chiedono di aiutarli o distraggono con richieste continue. Ha aggiunto:

“Questa stanza non è mai solo mia, anche la sera devo condividere le luci, la radio, la tv. Se provo a leggere, arrivano gli altri. A volte mi rifugio in bagno solo per stare dieci minuti da solo con i libri.”

Il suo racconto si è arricchito di esempi di piccoli stratagemmi quotidiani per ritagliarsi spazi di concentrazione, sottolineando come anche una semplice ora di lettura possa diventare una conquista.

La testimonianza di Rino evidenzia come il diritto allo studio, già formalmente problematico in carcere, si scontri con una realtà ambientale che ostacola ogni forma di autonomia personale. L'assenza di privacy non è solo un limite fisico, ma assume una valenza psicologica significativa: mina la motivazione, la capacità di introspezione e la dignità del percorso educativo.

L'ascolto di questi vissuti va oltre il semplice registro empatico; porta a interrogarsi sulle condizioni materiali che determinano il successo o il fallimento del progetto rieducativo. La difficoltà di crearsi un proprio spazio in carcere riflette una questione più ampia di possibilità reali offerte dal sistema penitenziario.,

Inoltre, emerge il valore della resilienza: ogni strategia messa in atto da Rino – dal rifugiarsi in bagno all'assorbire critiche dei compagni – rappresenta una forma di

resistenza quotidiana che merita attenzione e riconoscimento nella costruzione del sapere in privazione.

Motivazione e identità in trasformazione

PUP di Parma, 18 marzo 2025

9:00-12:00

L'energia che si respirava nel gruppo oggi era intensa e palpabile, carica di una tensione positiva e di una voglia di cambiamento che andava oltre la semplice frequenza al corso. Durante la sessione, Salvatore ha condiviso con grande convinzione quanto lo studio rappresenti per lui una vera e propria "finestra di libertà".

“Per me studiare qui dentro non è solo imparare, è come se mi dessero una possibilità di essere altro rispetto a quello che tutti vedono. Non voglio più essere solo "il detenuto", voglio costruire qualcosa di nuovo, un'identità diversa.

Il carcere mi sta dando questa opportunità. Un'opportunità che la mia terra, la Sicilia, non mi ha mai dato. Ho vissuto in una famiglia assente e in un paesino dove i più "forti" non andavano a scuola. La scuola era per i deboli, per i figli di papà”.

Rino, più silenzioso fino a quel momento, si è lasciato andare a una riflessione pensosa:

“Quando entri in classe ti senti sotto una lente di ingrandimento, come se ogni errore fosse la conferma che non sei abbastanza. Temo di fare brutte figure anche davanti a me stesso. Nessuno ha mai creduto in me e adesso non ci credo più neanche io.

Ho iniziato l'università per gioco, per fare bella figura davanti ai miei figli e per avere qualche ora in più di svago oltre le solite mansioni lavorative date dal carcere.

Ora non è più un gioco. È una sfida personale, che ho paura però di non vincere”.

La discussione si è trasformata in uno scambio aperto, dove ognuno ha potuto esprimere dubbi e speranze. Ho annotato l'importanza di un sostegno metodologico che non si limiti alla trasmissione di contenuti, ma che accompagni la costruzione di nuova identità e motivazione, attraverso un ascolto attivo e strumenti flessibili e personalizzati.

In questo ambiente educativo carcerario, ogni passo avanti non è soltanto un apprendimento, ma una vittoria contro lo stigma e la marginalità, un pezzo di libertà conquistata.

Il sogno della boxe e il peso delle scelte sbagliate

PUP di Parma, 15 aprile 2025

9:00-11:30

Oggi Salvatore ha voluto parlare della sua passione per la boxe, che ha segnato la sua vita prima che la strada e le scelte sbagliate la interrompessero. Mentre raccontava, il suo sguardo si faceva intenso e a tratti malinconico.

“La boxe era la mia vita. Da ragazzino vivevo per allenarmi, per quel momento in cui salivo sul ring e sentivo che tutto il resto spariva... sognavo di diventare un campione, di uscire da quel posto difficile con i guantoni nelle mani.

La strada mi ha preso. Le tentazioni, le persone sbagliate, la voglia di farcela in fretta. Ho iniziato a frequentare giri che non c’entravano niente con la boxe. Le scelte che ho fatto mi hanno allontanato dal ring e alla fine sono finito qui.

Per anni ho messo da parte quel sogno, ho dimenticato chi ero davvero. La boxe per me non era solo uno sport, era la speranza di una vita diversa. Ora, però, questa università mi sta dando un’altra possibilità. Magari potrei insegnare ai ragazzi cosa vuol dire lottare, e non solo sul ring, ma anche nella vita. Voglio aiutarli a non cadere negli stessi errori che ho fatto io”.

Salvatore ha concluso con una certa determinazione:

“Sì, è dura guardare indietro senza rimpianti, ma credo che la passione per la boxe non morirà mai davvero dentro di me. Forse questo è solo un nuovo inizio”.

Questo dialogo mi ha fatto vedere in maniera ancora più chiara quanto la passione possa essere travolta da scelte sbagliate, ma anche quanto la voglia di riscatto possa trasformare una storia. Salvatore sembra pronto a ricostruire un pezzo della sua vita, partendo da quella che una volta era la sua più grande speranza.

Dinamiche di gruppo nel laboratorio di sociologia

Teatro Istituto Penitenziario di Parma, 25 aprile 2025

9:00-11:30

Nel laboratorio di oggi si è creato un tessuto di relazioni che ha cominciato a intrecciarsi con forza nonostante le diverse provenienze e storie personali dei partecipanti. Questi momenti rappresentano un passaggio cruciale: da individualità isolate a un gruppo capace di sostenersi reciprocamente.

L'insegnante ha proposto un'attività autobiografica, chiedendo a ciascuno di condividere una memoria significativa legata al proprio passato. La narrazione ha fatto emergere vissuti di esclusione, perdite, lotte personali, aprendo spazi di ascolto autentico.

Rino ha cominciato raccontando:

“Ricordo il giorno in cui sono finito in galera. Non era solo la fine di una strada, era quella sensazione di essere tagliato fuori da tutto, dalla famiglia, dagli amici, perfino dai miei sogni. Ma oggi, qui con voi, riesco a trovare un senso, come se potessimo ancora ricostruire qualcosa. Per molto tempo ho vissuto con il peso di decisioni sbagliate. In carcere ho avuto la possibilità di guardarmi dentro e capire cosa voglio davvero cambiare. In questo gruppo sento che non sono solo, che possiamo aiutarci a non cadere”.

Nel corso della discussione, tuttavia, sono emerse tensioni legate a vecchie rivalità e sospetti, che l'insegnante ha saputo gestire con delicatezza, riportando il focus sulla condivisione e sulla comprensione reciproca.

Vincenzo ha parlato delle difficoltà incontrate all'esterno e nell'ambiente carcerario:

“Sono cresciuto in un paese dove le opportunità erano poche e spesso ho sentito il mondo voltarmi le spalle.

Se riusciamo a sostenerci davvero, possiamo cambiare la nostra storia.

Non è facile aprirsi, soprattutto a uomini con storie molto diverse dalla mia. Ma oggi ho capito che queste differenze possono diventare una forza”.

Ho osservato attentamente gesti, sguardi, pause silenziose. Nelle espressioni e nelle risposte ho colto la nascita di un sentimento di appartenenza e resilienza, elementi fondamentali per la trasformazione che l'educazione penitenziaria vuole promuovere. Il dialogo di oggi ha mostrato ancora con forza come l'educazione in carcere funzioni non solo come trasmissione di saperi, ma come spazio sociale vitale, dove si costruiscono relazioni e si riconoscono esperienze condivise di esclusione e speranza.

Studio e disillusione sul reinserimento

PUP di Parma, 29 aprile 2025

9:00-12:00

Durante la sessione di studio, Salvatore ha lavorato con particolare impegno e concentrazione su alcuni testi di sociologia dedicati al reinserimento sociale post-detenzione. Verso la fine dell'incontro, si è lasciato andare a riflessioni personali che tradivano una crescente insoddisfazione rispetto alle sue aspettative sul carcere come ambiente rieducativo. Mentre gli altri si preparavano a uscire per la pausa, Salvatore ha scelto di restare ancora qualche minuto, volendo condividere alcune considerazioni che gli stavano a cuore. Il suo tono era pacato, ma venato di amarezza.

Salvatore ha raccontato che, man mano che approfondisce le tematiche del reinserimento attraverso lo studio, si rende conto che il carcere raramente rappresenta un vero luogo di preparazione al ritorno in società:

“Io pensavo che studiare qua mi avrebbe dato qualche strumento, che il carcere servisse a imparare qualcosa per ripartire. Ma alla fine vedo solo muri, regole, tanta solitudine. Nessuno ti spiega davvero come ricominciare”.

Ha aggiunto che le attività proposte sono spesso “standardizzate”, poco calibrate sulle reali necessità di chi dovrà confrontarsi con il mondo esterno.

“Il reinserimento resta una parola astratta qua dentro, mi sembra che tutto sia pensato per tenerci occupati più che per aiutarci a cambiare davvero.”

Il gruppo, ascoltando, ha mostrato solidarietà, aggiungendo che anche i pochi momenti di formazione sembrano sganciati dalla realtà che li aspetta fuori. Le parole di Salvatore

mettono in discussione il senso stesso del trattamento penitenziario orientato al reinserimento. La disillusione che emerge nel suo racconto evidenzia lo scollamento tra ciò che il carcere promette formalmente e ciò che concretamente offre.

Studiare diventa allora non solo un'opportunità di crescita personale, ma anche uno strumento di consapevolezza critica rispetto ai limiti strutturali dell'istituzione. Raccogliere queste voci significa interrogare le politiche penitenziarie con uno sguardo realmente situato e attento ai soggetti.

La de-standardizzazione del percorso di reinserimento appare una necessità urgente. Le riflessioni di Salvatore restituiscono il disagio e la solitudine di chi, pur impegnandosi nello studio, percepisce la distanza fra le proprie aspirazioni e le opportunità concrete offerte dalla realtà carceraria.

Etichette come catene

PUP di Parma, 13 maggio 2025

9:30–12:00

Durante la lezione odierna, il gruppo ha affrontato il tema della devianza, discutendo i diversi approcci sociologici che la interpretano come costruzione sociale e non solo come violazione di norme. Rino ha partecipato con grande attenzione, prendendo appunti e intervenendo più volte. Quando è stato introdotto il concetto di etichettamento, ha alzato lo sguardo dal quaderno e, con un tono genuinamente sorpreso, ha detto:

“Ma allora quello che ho vissuto per anni... ha un nome!”

La sua esclamazione ha interrotto per un attimo il flusso della discussione, ma ha aperto uno spazio di condivisione spontanea che ha coinvolto anche gli altri partecipanti.

Rino ha raccontato che prima di iniziare a studiare non aveva mai pensato che certi comportamenti, atteggiamenti o reazioni potessero essere compresi e spiegati all'interno di un discorso più ampio.

“Io pensavo di essere solo uno che sbagliava, che agiva d’istinto, senza capire. Ora capisco che certe scelte non nascono nel vuoto, che ci sono dei perché dietro i modi di fare.”

Ha proseguito spiegando come lo studio del concetto di devianza lo abbia aiutato a riconoscere schemi di comportamento legati a stigmatizzazione, marginalità e aspettative sociali.

“Mi ha colpito scoprire che tante volte sono gli altri a renderci devianti e che certe etichette pesano come catene.”

Gli altri membri del gruppo hanno annuito, e si è generata una discussione sentita sul senso di essere “etichettati” e sul desiderio di ricominciare a definirsi attraverso nuove parole. L’intervento di Rino rappresenta uno dei momenti più intensi osservati durante il percorso: mette in luce la potenza trasformativa dello studio come strumento di autoriflessione e ri-significazione della propria esperienza. La sua sorpresa di “poter dare un nome alle cose” rivela la funzione emancipatoria della conoscenza, che permette di passare da un vissuto di colpa a uno di consapevolezza critica. Metodologicamente, questo episodio sottolinea l’importanza di creare contesti educativi in cui il sapere non resti astratto, ma diventi occasione di connessione tra teoria e biografia. Studiare la devianza, in questo caso, non è stato solo apprendere un concetto ma re-interpretare la propria storia attraverso nuove categorie di senso.

La scena di Rino che riconosce sé stesso nei termini della sociologia è un atto di riappropriazione simbolica: il sapere, in carcere, può restituire una voce a chi per lungo tempo è stato definito solo da quella degli altri.

Imparare dal vuoto delle fiabe

PUP di Parma, 20 maggio 2025

9:00-12:00

Durante l’attività del laboratorio di sociologia del venerdì, si è chiesto al gruppo di riscrivere una fiaba famosa in modo riflessivo, mettendo in luce significati simbolici e

messaggi sociali. Al termine dell'esercizio, Bruno si è mostrato visibilmente turbato e in difficoltà nel tentativo di completare il compito. Mi ha chiesto di parlare in privato, esprimendo un senso di frustrazione legato al fatto di non aver mai avuto un'esperienza familiare che gli consentisse di conoscere quelle storie. La sua postura chiusa e lo sguardo abbassato tradivano un disagio profondo.

Bruno ha raccontato di non avere mai avuto nessuno che gli raccontasse fiabe o storie da bambino:

“Io non ricordo una volta che qualcuno mi abbia letto una fiaba, che mi abbia raccontato qualcosa che non fosse solo problemi o litigi. A casa mia non è mai stato così.”

Ha aggiunto che questa mancanza di supporto affettivo e narrativo gli ha fatto sentire un vuoto, un'assenza di punti di riferimento che, a suo dire, lo ha portato inevitabilmente a scelte sbagliate nella vita.

“Quando non hai nessuno che ti guida, devi cercarti strade da solo, e spesso sono quelle sbagliate.”

Bruno ha posto l'accento sull'assenza di una rete familiare solida, che a suo avviso ha aggravato la sua condizione di isolamento e fragilità emotiva. Ha espresso un desiderio confuso di recuperare quel tempo perduto, ma anche un senso di rassegnazione rispetto alle ferite che questa mancanza ha lasciato.

L'esperienza di Bruno rappresenta un passo ulteriore nella comprensione di quanto la dimensione affettiva e culturale sia determinante per lo sviluppo personale e sociale. Il difficile confronto con l'attività di riscrittura di una fiaba ha evidenziato non solo una carenza simbolica ma anche la portata di una privazione culturale profonda, che accompagna spesso chi vive condizioni di marginalità.

Le narrazioni come quelle di Bruno ricordano l'importanza di integrare nel percorso educativo momenti di narrazione e di ricostruzione identitaria. La difficoltà di “trovare una voce” nelle storie condivise è anche un segnale di ciò che manca nelle reti di supporto, e si configura come un tema centrale per la rieducazione in carcere. Emotivamente, si coglie un sentimento di perdita che non è solo individuale ma

collettivo, e che richiede attenzione e comprensione per non restare invisibile nel lavoro di ricerca e intervento.

Lezioni come evasione

PUP di Parma, 27 maggio 2025

9:00-12:00

Oggi la lezione si è focalizzata sull'importanza dello studio come momento di pausa dalla realtà carceraria. Vincenzo ha partecipato attivamente, mostrando un atteggiamento rilassato e sereno, che ha contrastato con la tensione solitamente presente negli incontri. Verso la fine dell'appuntamento, ha condiviso con me, in un momento più informale, un pensiero che ha suscitato una breve ma significativa riflessione collettiva nel gruppo.

Vincenzo ha affermato che partecipare alle lezioni e parlare con me, la tutor, rappresenta per lui un vero e proprio modo per evadere, seppur per poche ore, dalla realtà carceraria:

“Quando sto qui con voi, con te, almeno per qualche ora sento di essere fuori, di non essere rinchiuso in quel posto. È come se la mia testa potesse andare lontano, in un altro mondo.”

Ha raccontato che queste occasioni gli permettono di rimettersi in gioco, di sentirsi parte di qualcosa che non è definito solo dalla detenzione.

“Anche se è solo per un po', è come respirare aria nuova.”

Il suo racconto ha toccato anche il valore umano del rapporto con il tutor, che non si limita a un rapporto didattico, ma diventa un piccolo spazio di fiducia e dialogo in un contesto altrimenti fortemente limitante.

L'affermazione di Vincenzo sottolinea nuovamente il ruolo cruciale delle attività educative e del supporto relazionale come momenti di sollievo e riorganizzazione psicologica dentro il carcere. Le narrazioni dei partecipanti

mostrano che lo studio può diventare un luogo di resistenza emotiva, capace di contrastare il senso di reclusione.

Emergono i bisogni profondi di identità e appartenenza, che si possono attivare anche in spazi temporanei e simbolicamente “altri”.

La sfida delle assenze

PUP di Parma, 10 giugno 2025

9:00-12:00

Oggi ho notato con soddisfazione una crescita evidente nell’impegno del gruppo verso il percorso di studio, ma si è anche manifestato un tema critico che potrebbe minare la continuità del lavoro: le assenze frequenti di alcuni partecipanti. Bruno, in particolare, ha spiegato apertamente che molte delle sue assenze sono dovute a problemi familiari complessi e a problemi di salute che, nonostante la sua volontà, gli impediscono di essere sempre presente.

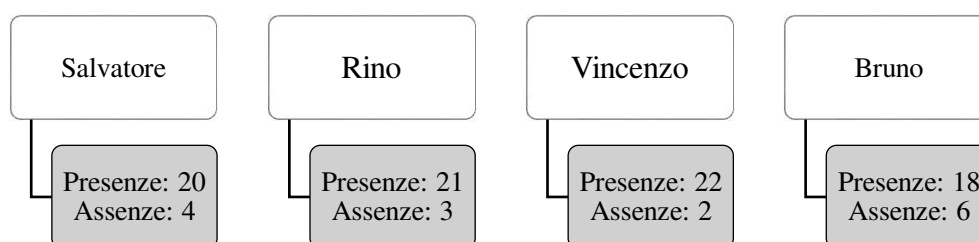
Ne abbiamo parlato in modo molto franco durante un momento di confronto, un dialogo che ha messo a nudo le fragilità spesso invisibili che pesano sulle spalle di questi uomini. Ho sottolineato l’importanza della costanza nella frequenza come elemento chiave per il successo accademico e personale, ma ho voluto anche rispettare i loro limiti e le difficoltà contingenti e purtroppo tipiche di un contesto così rigido e complesso come quello carcerario.

Ho proposto insieme a loro di lavorare su un piano flessibile e personalizzato per il recupero delle lezioni perse (rispettando sempre orari e permessi rilasciati dal carcere) adattando gli obiettivi e le scadenze per non escludere nessuno dal percorso. È emersa una collaborazione bella e spontanea da parte di tutti i membri del gruppo, che ha dimostrato la volontà di sostenersi a vicenda, proponendo una sorta di rete di appoggio per chi si trova in difficoltà.

Bruno stesso ha espresso un sentimento di gratitudine per questo approccio non giudicante:

“Sento che posso contare su di voi, e questo cambia tutto. A volte vorrei mollare, ma sapere che non devo farlo da solo mi dà la forza di andare avanti”.

La giornata trascorsa ha messo in luce nuovamente come il tutorato non sia solo un percorso di trasmissione di sapere, ma uno spazio dove si intrecciano la solidarietà, la comprensione e l'adattamento alle diverse esigenze. Le assenze non sono semplicemente dati numerici, ma segnali di bisogni personali e sociali, che il gruppo e io ci impegniamo a tenere in considerazione per facilitare un cammino di crescita autentico e sostenibile.



RIELABORAZIONE DIGITALE DELLO SCHEMA REALIZZATO DURANTE LA GIORNATA DEL 10 GIUGNO 2025 PER MONITORARE LE ASSENZE ACCUMULATE DAL 17 DICEMBRE 2024 FINO A QUEL MOMENTO.

Superare gli ostacoli: giorno dell'esame orale

PUP di Parma, 24 giugno 2025

9:00-11:00

Oggi è stata una giornata densa di tensione, attesa e, in qualche misura, di emozione condivisa. Gli studenti detenuti si sono preparati per sostenere l'esame orale, un momento cruciale che racchiude non solo il valore accademico, ma anche simbolico di questo percorso speciale.

L'aula era allestita con cura, più sobria e formale del solito, con la commissione d'esame composta da due docenti che sono arrivati in carcere appositamente per la prova. A loro volta, gli studenti erano vestiti con attenzione, consapevoli dell'importanza di quell'appuntamento.

Ho osservato Rino, visibilmente nervoso, che cercava di calmarsi con respiri profondi. Poco prima di entrare, mi ha detto a bassa voce:

“Questa è la mia occasione per dimostrare che posso farcela, nonostante tutto”.

Vincenzo, con il suo solito entusiasmo controllato, ha condiviso un pensiero più ottimista:

“Non importa il risultato, conta la fatica che abbiamo fatto per arrivarci. È già una vittoria”.

Durante l'esame, ogni studente ha mostrato le proprie conoscenze con impegno, ma anche con l'emozione di chi sa di avere davanti a sé un momento di svolta. Ho preso nota delle pause, dei piccoli sorrisi di sollievo, degli sguardi di incoraggiamento tra loro.

Al termine, la commissione ha espresso pareri positivi, riconoscendo l'impegno e la qualità della preparazione nonostante le condizioni particolari del contesto. Il momento della verbalizzazione è stato vissuto con un senso di sollievo e gratitudine.

Dopo l'esame, in un breve scambio nel corridoio, Salvatore mi ha detto:

“Oggi ho capito che studiare qui non è solo per prendere un voto, è per riprendermi la vita che ho perso.

Appena avrò la possibilità di chiamare i miei figli dirò loro che il papà è riuscito a prendere il suo primo 30 e lode!”

Questa giornata ha ribadito in modo tangibile quanto l'istruzione sia un percorso di riscossa personale e di rinnovata fiducia in sé stessi, una sfida che si gioca anche sulla capacità di resistere e di credere nelle proprie possibilità nonostante tutto.

Un momento di tensione

Teatro Istituto Penitenziario di Parma, 8 luglio 2025

9:00-11:30

La giornata è iniziata con una nota di tensione palpabile nell'aria. Durante un momento di confronto informale prima dell'inizio dell'attività, è scoppiata una discussione tra Bruno e Rino, due studenti che portano con sé storie e vissuti molto diversi ma che evidentemente avevano accumulato rancori non detti. La causa apparente era una divergenza su un punto metodologico, ma sotto la superficie emergevano vecchie incomprensioni e sfiducia reciproca.

Ho sentito subito la responsabilità di intervenire per evitare che quella frattura si allargasse, ricordando al gruppo che questo spazio è costruito sulla collaborazione e sul rispetto reciproco, anche quando si trattano temi difficili o si hanno opinioni contrastanti. Ho cercato di ascoltare con attenzione le ragioni di entrambi, valorizzando il punto di vista e le emozioni, ma invitandoli a trovare un terreno comune, un modo per superare la difficile fase.

L'insegnante di sociologia, presente in teatro, ha saputo incanalare l'energia in modo costruttivo, proponendo subito un'attività di gruppo centrata su una tematica autobiografica. L'obiettivo era mettere in comune vissuti e riflessioni personali in un contesto dove la parola e l'ascolto diventano strumenti di mediazione e conoscenza reciproca.

Durante questa fase, Bruno ha iniziato a raccontare una parte del suo percorso in Calabria, parlando delle difficoltà familiari e sociali che lo avevano segnato, mentre Rino ha condiviso la sua esperienza da emiliano, fatta di isolamento e perdite. L'atmosfera si è trasformata gradualmente: le parole hanno sciolto il gelo, e si è creata una nuova apertura nel gruppo.

Il carcere si è dimostrato uno spazio dove si apprendono anche le capacità fondamentali del vivere insieme, del dialogo e della gestione dei conflitti, molto spesso radicati in biografie segnate da rotture e traumi.

Ho annotato con cura ogni dettaglio: i gesti nervosi trasformarsi in sguardi di comprensione, le pause colme di emozione ma ora consapevoli, le parole che lentamente diventano ponte. Questa esperienza ha rafforzato in me la convinzione che

il percorso educativo in carcere si debba sempre accompagnare a una sensibilità umana profonda, capace di trasformare il conflitto in occasione di crescita e di costruzione di nuovi legami. D'altronde, come sostiene anche Stefano Allievi¹³⁵, *non vi può essere incontro senza conflitto*.

La forza della resilienza

PUP di Parma, 15 luglio 2025

9:00-12:00

Oggi, mentre il gruppo si avvicina alla conclusione del percorso per la pausa estiva, ho percepito con chiarezza un forte senso di appartenenza e orgoglio nei loro confronti. Parlare della loro esperienza con il corso, delle difficoltà affrontate e superate, mi ha fatto comprendere quanto la loro motivazione sia stata alimentata non solo dalla volontà di acquisire conoscenze, ma soprattutto dal desiderio profondo di riscattarsi e di scrivere una nuova pagina della propria vita.

Bruno, con la voce che tradiva emozione, ha raccontato di come la sua vita fosse stata segnata da scelte sbagliate e mancanza di opportunità, ma che oggi sentiva di aver ritrovato una forza interiore che lo spingeva a migliorarsi.

“Non avrei mai pensato di farcela, ma ogni giorno qui mi insegna che posso cambiare, che la mia storia non è scritta per sempre”.

Vincenzo ha aggiunto con orgoglio che la resilienza è tutto e che, nonostante abbiamo vissuto momenti difficili, la voglia di emergere e di non essere definiti dal passato li ha uniti.

Questo corso ha donato loro uno spazio dove poter crescere, essere sostenuti e rispettati.

Salvatore, più riservato, ha parlato del valore del gruppo:

¹³⁵ Professore di Sociologia e direttore del Master in Religions, Politics and Global Society presso l'Università di Padova.

“Insieme siamo diventati più forti. Sentire che non siamo soli, condividere paure e speranze, è stato fondamentale. Questa esperienza ci ha insegnato a rialzarci, a non mollare”.

Rino ha concluso con una riflessione profonda:

“La resilienza non è solo resistere alle difficoltà, è anche sapersi reinventare, trovare nuovi significati e costruire un futuro. Questo percorso è stato tutto questo per me”.

Ho annotato come, dietro le difficoltà tangibili, emergesse una volontà irriducibile di trasformazione che ha trovato nel tutorato un ambiente prezioso di crescita e rinascita. Questo spazio, oltre a fornire strumenti accademici, è diventato un laboratorio di vita, dove la sofferenza si può trasformare in forza e la collaborazione diventa ponte per il futuro.

Il ritorno dopo la pausa estiva: un'accoglienza calorosa

PUP di Parma, 16 settembre 2025

9:00-12:00

Questa mattina sono tornata in aula dopo la sospensione estiva e, appena entrata, il clima è stato subito diverso dal solito. I volti dei partecipanti si sono accesi in sorrisi sinceri e negli sguardi si percepiva una gioia autentica. Bruno ha alzato la mano per salutarmi, Vincenzo ha esclamato:

“Che bello rivederti, finalmente si riparte!”

Salvatore e Rino hanno trovato il coraggio di dichiarare apertamente quanto la mia presenza avesse fatto la differenza nei mesi passati.

Abbiamo trascorso i primi minuti a condividere sensazioni e pensieri sulla pausa: molti hanno confessato di aver sentito la mancanza dell'incontro settimanale, e addirittura di aver atteso con impazienza il momento del ritorno. Il gruppo ha manifestato un segno

forte di legame umano e di reciproca fiducia, ricambiando l'attenzione e il sostegno che, nei mesi precedenti, avevamo costruito insieme.

Durante la lezione, ho notato una partecipazione ancora più attiva e motivata: i detenuti studenti si sono impegnati con entusiasmo, come a voler recuperare il tempo perso.

Rino, con la voce emozionata, ha detto:

“Siamo contenti di ricominciare, insieme si lavora meglio”.

L'atmosfera si è arricchita di calore umano e nuova energia, confermando che la pausa non ha affievolito il senso di appartenenza, ma lo ha rafforzato.

Questa accoglienza così spontanea e positiva mi ha permesso di riflettere sulla forza resiliente del gruppo, sull'importanza della costanza relazionale nel percorso educativo penitenziario, e su quanto sia fondamentale sentirsi parte di una comunità educativa anche in un contesto difficile come quello del carcere. Nel diario ho annotato con gratitudine: *tornare qui oggi ha significato ritrovare non solo studenti, ma persone pronte a condividere emozioni, crescere e nuove sfide, confermando che il rapporto educativo è, prima di tutto, relazione.*

Riflessioni sull'autobiografia come percorso di emancipazione

PUP di Parma, 30 settembre 2025

9:00-12:00

La lezione odierna è nata da un intreccio tra esperienze personali e riflessioni teoriche. Il giorno precedente avevo partecipato a un seminario dedicato all'autobiografia in carcere come strumento educativo ed emancipativo; ne ho riportato ai detenuti-studenti alcune considerazioni sul valore della scrittura di sé come pratica di consapevolezza e di rinascita identitaria. L'incontro si è aperto con una domanda semplice ma profonda:

“Che cosa succede quando raccontiamo la nostra storia?”

Durante la discussione, Bruno ha rotto il silenzio dicendo che per lui il racconto di sé è come “riaprire una ferita che non si è mai chiusa davvero”, ma ha aggiunto subito dopo

che “forse solo così una ferita può cicatrizzarsi”. Il gruppo ha reagito con ascolto attento; Salvatore ha annuito e ha ricordato come scrivere di sé, anche solo poche righe, lo abbia aiutato a mettere in ordine i pensieri. Vincenzo, sempre più riflessivo nel modo di argomentare, ha interpretato la scrittura autobiografica come “un modo per rimettere la testa dentro la realtà, ma con altri occhi”.

Le parole di Rino hanno portato la conversazione su un terreno inatteso:

“Non ho mai scritto di me perché pensavo che la mia storia non interessasse a nessuno. Ma ora capisco che serve soprattutto a me”.

In queste parole ho colto la dimensione emancipativa di cui avevo sentito parlare al seminario — la possibilità, cioè, che l’autobiografia restituisca voce a chi è stato ridotto al silenzio, permettendo di narrare la propria vita al di là dell’etichetta di “detenuto”.

Sul piano osservativo, la postura dei partecipanti ha mostrato un equilibrio raro tra vulnerabilità e presenza: mani intrecciate, sguardi bassi nei momenti di confessione, poi un graduale sollevarsi degli occhi l’uno sull’altro, come a cercare riconoscimento reciproco.

Ho annotato nel diario che la riflessione sul sé scritto attiva un processo di soggettivazione simile a quello descritto da Paulo Freire: scrivere diventa atto politico di riappropriazione di sé e del proprio linguaggio. In questo senso, molte delle storie ascoltate sembravano segnare una transizione significativa — dal dolore della vittima del sistema educativo al protagonismo di chi sceglie di ridefinirsi attraverso le parole. Verso la fine dell’incontro ho proposto un piccolo esercizio ispirato al seminario: descrivere un momento della propria vita in cui si è sentita una svolta, anche minima. Ne sono emersi scritti brevi ma intensi. Bruno ha raccontato del giorno in cui ha ricevuto la prima lettera da suo figlio dopo anni di silenzio, Vincenzo ha descritto la sensazione del suo primo esame universitario in carcere, e Rino ha scritto un frammento in cui definiva lo studio come “l’unico spazio dove posso essere libero senza muovermi”.

La lezione ha mostrato come la scrittura autobiografica in carcere non sia solo strumento pedagogico, ma pratica trasformativa che consente di articolare nuove forme di identità. Da semplice attività didattica, il “laboratorio” si è evoluto in un “luogo terzo”, dove la parola apre percorsi di cura e risignificazione.

Concludendo la giornata, ho annotato tra le mie riflessioni finali che “insegnare in carcere significa prima di tutto imparare a tacere per ascoltare le narrazioni nascoste”, perché è da quelle che comincia ogni autentico processo emancipativo.

Narrazione di un'emarginazione scolastica

PUP di Parma, 1 ottobre 2025

9:00-12:00

Rino ha deciso di condividere un episodio della sua adolescenza che, come ha detto lui stesso, “gli è rimasto stampato dentro, come una macchia difficile da cancellare”.

Con voce bassa ma ferma, ha raccontato un momento avvenuto durante le scuole superiori, in un istituto tecnico della sua città.

“Era l’inizio del secondo anno”, ha detto, “e la professoressa mi chiese di leggere ad alta voce un brano di un libro che non avevo mai visto prima. Quando iniziai a leggere, inciampai su una parola difficile, e la classe scoppiò a ridere. Anche lei sorrise, ma quel sorriso per me fu una condanna. Da quel giorno mi sono chiuso. Mi sedevo in fondo, non alzavo più la mano”.

Le sue parole sono state accompagnate da una lunga pausa, caricata di un peso emotivo che l’aula ha percepito nitidamente. Si è passato, in pochi secondi, dal semplice racconto alla rievocazione del vissuto: il tono della voce cambiava, diventava più lento, quasi trattenuto.

“Ogni volta che parlavo, mi sembrava di dire qualcosa di sbagliato. Mi prendevano in giro per come parlavo, per l’accento, per i vestiti. Mi sentivo un errore continuo. Alla fine, ho smesso di andarci. Un giorno ho detto a mia madre che non ci andavo più, e lei non ha insistito. Da lì è stato come se la scuola non avesse più niente a che fare con me.”

Durante il racconto, Vincenzo e Bruno lo ascoltavano in silenzio. Salvatore, che di solito interviene poco, ha aggiunto a bassa voce:

“Ti capisco. Quando ti fanno sentire inferiore, non serve che ti caccino: te ne vai da solo.”

Quella frase ha innescato un momento di intensa condivisione, in cui i presenti hanno riconosciuto come l'emarginazione vissuta a scuola avesse rappresentato per molti di loro il primo passo verso l'abbandono e la successiva deriva verso la devianza. Sul piano osservativo, l'aula è apparsa attraversata da un silenzio denso e concentrato. Tutti si mostravano coinvolti, con lo sguardo fisso su Rino che, nel proseguire, sembrava progressivamente liberarsi da un peso.

Non pensavo che dopo tanti anni mi avrebbe fatto ancora male ricordarlo. Ma ora mi rendo conto che quello è stato il momento in cui ho iniziato a credere di non valere niente. E quando credi a quello, tutto il resto viene da sé.”

Questa testimonianza si inserisce in modo emblematico nel quadro teorico della violenza simbolica individuata da Bourdieu: la scuola, lungi dall'essere solo un luogo di apprendimento, può diventare spazio di riproduzione delle diseguaglianze, dove chi non possiede il “capitale culturale” richiesto interiorizza la propria esclusione. Rino ha vissuto quel processo come una ferita formativa, che lo ha portato progressivamente a rinunciare alla propria voce, fino a ritirarsi completamente dal percorso scolastico. Nel mio diario ho annotato che il suo racconto ha aperto nel gruppo una riflessione condivisa sulla responsabilità collettiva dell'insegnamento e sull'impatto invisibile di gesti apparentemente minimi. La risata di una classe, lo sguardo complice di un adulto, possono produrre fratture profonde nella costruzione identitaria. Sul piano metodologico, la lezione di oggi ha mostrato il valore della narrazione biografica come strumento di coscientizzazione. Rino, nel ricostruire il suo passato, non si è limitato a raccontare un dolore, ma ha compiuto un atto di rielaborazione critica; ha collegato la propria traiettoria di dispersione scolastica a un sistema più grande, riconoscendone le dinamiche di esclusione. Nel commento finale, ha detto con voce più leggera:

“Forse se qualcuno allora mi avesse detto che non ero io a sbagliare, ma che era la scuola a non capire me, non avrei smesso di andarci.”

Ho segnato quella frase come una chiave interpretativa potente: nel riconoscimento della non-colpa si apre la possibilità dell'emancipazione. In quel momento, il tutorato è apparso come un luogo di restituzione e di riscatto, dove l'ascolto e la parola diventano finalmente strumenti di cura.

3.3.1. Riflessioni conclusive

Questa ricerca ha esplorato il ruolo dell'istruzione come elemento centrale nel percorso di rieducazione e riscatto dei detenuti, un diritto sancito da normative italiane che nel tempo si sono evolute per garantire pari opportunità educative in carcere. L'esperienza diretta del tutorato nel PUP di Parma ha permesso di osservare come l'accesso allo studio universitario, pur in un contesto complesso come quello carcerario, offra uno spazio di trasformazione personale e collettiva. I detenuti coinvolti, uomini adulti provenienti da contesti sociali segnati da povertà educativa ed economica, hanno vissuto l'istruzione non come mera obbligatorietà formale, ma come occasione di riscoperta di sé e di costruzione di nuove identità più positive e consapevoli.

L'approccio qualitativo ed etnografico adottato, basato sull'osservazione partecipante e sull'uso del diario di campo, ha rivelato le sfumature emotive e relazionali che caratterizzano questo percorso educativo. Le difficoltà iniziali nell'affrontare il linguaggio accademico e nelle relazioni di gruppo sono state progressivamente superate grazie alla creazione di un ambiente di fiducia e sostegno reciproco. Le narrazioni degli studenti hanno evidenziato quanto la discontinuità formativa e la carenza di figure educative di riferimento abbiano giocato un ruolo cruciale nei processi di esclusione sociale e devianza. Tuttavia, la resilienza e la motivazione interna degli studenti hanno trovato nel PUP un contesto in cui coltivare speranze e ambizioni, trasformando la frustrazione in un impegno autentico verso l'apprendimento.

Le dinamiche di gruppo, il confronto con le proprie storie e le attività laboratoriali hanno reso visibile il valore non solo cognitivo ma anche sociale e affettivo dell'istruzione carceraria. È emerso chiaramente come il ruolo del tutor e degli educatori vada oltre la semplice trasmissione di conoscenze, configurandosi come accompagnamento motivazionale, sostegno emotivo e costruzione di un tessuto di relazioni che promuove la crescita personale e la cittadinanza attiva. L'esperienza porta così a sottolineare la necessità di politiche e pratiche formative capaci di integrare

supporti flessibili e personalizzati, per contrastare le fragilità e incentivare la partecipazione continua.

In sintesi, l'istruzione in carcere si conferma uno strumento fondamentale non solo per l'accesso a nuove competenze, ma per la prevenzione della marginalità sociale e la costruzione di percorsi di libertà interiori. Il percorso scolastico e universitario può diventare pertanto una potente forma di riscatto, dando voce a storie di vita spesso taciute e aprendo nuove prospettive di inclusione e reintegrazione nella società. Questa esperienza narrativa e qualitativa, ripercorrendo le difficoltà, le conquiste e le relazioni costruite, invita infine a una visione pedagogica dell'educazione in carcere che sia centrata sulla dignità della persona e sulla funzione trasformativa dell'apprendimento, anche nei contesti di privazione della libertà.

Capitolo 4

*“Nel vero dialogo,
entrambe le parti sono disposte a cambiare.”*

Thich Nhat Hanh,
Creating true peace: ending conflict in yourself

4. Narrazioni e trasformazioni: un’analisi qualitativa dei diari di campo

In questo capitolo si propone un’analisi qualitativa dei dialoghi emersi nel diario di campo, soffermandosi sulle tematiche più ricorrenti: rappresentazioni della scuola, percezione della devianza, costruzione dell’identità personale e collettiva.

I dati qualitativi emersi offrono spunti di riflessione sulla letteratura di riferimento e sui dati già presentati nei capitoli precedenti, interrogandosi sulle possibili implicazioni per la prevenzione della dispersione scolastica in contesti di devianza. Questo passaggio permette di collegare l’esperienza empirica a considerazioni teoriche e operative in ambito sociale e educativo.

4.1. Esperienze, teorie e dati in dialogo

L’analisi delle variabili socioeconomiche, familiari e culturali come determinanti della dispersione scolastica richiede una riflessione articolata che accolga sia i dati quantitativi presentati nel Capitolo 1, sia le teorie riportate che le evidenze narrate nel diario di campo. Il quadro complessivo restituisce una tensione profonda tra condizioni strutturali e dimensioni soggettive dell’esperienza educativa, suggerendo come le disparità concrete che investono studenti e famiglie configurino un sistema di esclusione complesso e stratificato.

Innanzitutto, la povertà economica rappresenta uno dei fattori più connotanti e persistenti. Dal punto di vista statistico, i dati confermano che i livelli di reddito e le difficoltà economiche familiari sono fortemente correlati ai tassi di abbandono e dispersione. Le regioni del Mezzogiorno, tra cui Sicilia, Calabria e Campania, nonché territori di provenienze di tre studenti della ricerca, registrano annualmente tassi di dispersione scolastica significativamente più elevati rispetto a Nord e Centro Italia, con un’incidenza costante superiore anche rispetto alla media nazionale e a quella europea.

Questa disparità è connessa a un quadro di svantaggio economico generalizzato, che si traduce in un più limitato accesso a servizi, materiali didattici, opportunità di sostegno e ambienti educativi di qualità. Nel diario di campo, questa condizione si traduce in narrazioni emblematiche come quella di Bruno che ricorda: “La scuola era per chi aveva i soldi... da noi, se studiavi, voleva dire che non avevi problemi di soldi. Io dovevo lavorare a quattordici anni, e la scuola era già un lusso”, sintetizzando un sentimento diffuso di esclusione materiale che impedisce una partecipazione piena e continuativa al percorso formativo.

Nel racconto dei detenuti studenti, inoltre, la scuola emerge con forza come un luogo distante, selettivo e spesso percepito come ostile. Le esperienze narrate restituiscono l'immagine di un'istituzione inaccessibile, che invece di accogliere, ha prodotto vissuti di esclusione, precarietà sociale e marginalizzazione. I percorsi scolastici raccontati sono frammentati e segnati da interruzioni precoci: bocciature, sospensioni, abbandoni. Eventi che segnano l'inizio di una traiettoria di allontanamento, non solo dall'istruzione, ma anche dalla partecipazione sociale. Bruno e Vincenzo esprimono con chiarezza questa sensazione di esclusione strutturale.

Bruno racconta: “Non solo che non conosco certe parole, che mi sento fuori posto, come se questa università fosse un mondo a parte”. Vincenzo ricorda: “Avevo forse tredici anni. Una sospensione. Per qualche scaramuccia con i compagni, o forse perché non mi facevo capire... Non ricordo bene. Ricordo quella sensazione di essere abbandonato”.

La scuola non viene descritta come un diritto universale, ma come un “luogo non per tutti”, in cui chi proviene da contesti familiari fragili si trova spesso senza strumenti culturali per decodificare il linguaggio accademico, percepito come estraneo e respingente. Vincenzo ribadisce come le condizioni di precarietà sociale vissute abbiano profondamente influenzato il valore e l'importanza che egli attribuiva all'istruzione: “Non avevamo soldi per le ripetizioni, né qualcuno che ci seguisse, e prendere brutti voti non era una tragedia, era la normalità”. Aspetto confermato anche dalle parole di Salvatore: “Sono cresciuto in un paese dove chi era povero si vergognava anche solo a chiedere aiuto. La scuola era per chi ha i soldi, non per noi”.

A illuminare queste dinamiche intervengono diversi riferimenti teorici, che, messi in sinergia, permettono una lettura strutturata e complessa. Paul Willis nel 1997, nei suoi studi etnografici, mostra come i giovani delle classi lavoratrici vivano la scuola come uno “spazio altro”, alienante e distante dai propri codici culturali. La conseguenza è una

forma di “resistenza culturale”, che spesso si traduce in autoesclusione¹³⁶. Questa distanza simbolica tra studenti e istituzione è ulteriormente chiarita dalla teoria di Basil Bernstein, che attraverso i concetti di codice ristretto e codice elaborato¹³⁷, evidenzia come il linguaggio scolastico privilegi chi già dispone di un patrimonio culturale compatibile con quello dell’istituzione. Bruno, a tal proposito, afferma: “Leggere certi libri, con quei vocaboli lunghi... a volte mi sembra di non capire nulla. Come se quelle parole non fossero per noi”. Rino, aggiunge: “È la prima volta che qualcuno mi chiede cosa penso, che mi fa sentire capace di imparare”.

La ricerca di Annette Lareau contribuisce a completare il quadro, mostrando come le “strategie educative” differenziate per classe sociale influenzino profondamente l’accesso e il successo scolastico¹³⁸. Per chi, come Bruno, è cresciuto in contesti in cui il lavoro precoce era l’unica alternativa concreta (“In Calabria, quando ero ragazzo, dovevi lavorare o restare a casa”), l’istruzione non è mai stata vissuta come una reale possibilità.

Le evidenze raccolte trovano una robusta cornice interpretativa nel pensiero di Pierre Bourdieu, il quale ha fornito strumenti concettuali fondamentali per comprendere le dinamiche di esclusione educativa. In particolare, i concetti di capitale culturale, habitus e campo consentono di analizzare la distanza esistente tra i detenuti studenti e l’istituzione scolastica come il risultato di una carenza strutturale di risorse culturali e simboliche.

L’habitus, inteso come l’insieme di disposizioni interiorizzate che orientano percezioni, pensieri e comportamenti, si pone in conflitto con le aspettative e le norme proprie dell’ambiente educativo, generando sensazioni di inadeguatezza, esclusione e disaffezione. Questo contrasto si acuisce ulteriormente nel contesto educativo penitenziario, dove le disuguaglianze si manifestano in modo più marcato. Tali dinamiche sono tangibili anche attraverso le parole dei detenuti: “Eh, ma tu che stai qua come tutor sarai sicuramente una secchiona, e vieni da una famiglia benestante, si vede.”

Un concetto centrale è quello di “curriculum nascosto”, che definisce l’insieme delle norme implicite e delle aspettative silenziose presenti nelle istituzioni scolastiche.

¹³⁶ P. Willis (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.

¹³⁷ B. Bernstein (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.

¹³⁸ A. Lareau (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.

Questo curriculum privilegia chi possiede già un adeguato capitale culturale e tende a marginalizzare chi proviene da contesti socioculturali svantaggiati, relegandolo in posizioni subalterne¹³⁹.

Tuttavia, l'esperienza del PUP rappresenta un'opportunità di rottura di tali meccanismi riproduttivi. Attraverso la mediazione dei tutor, la partecipazione ai laboratori e l'instaurarsi di relazioni significative, si attiva un processo di acquisizione trasformativa di capitale culturale e sociale, che consente di riattivare biografie interrotte e di costruire nuove identità. Vincenzo, ad esempio, si fa portavoce di una nuova ridefinizione del sé: "Il mio sogno ora è diventare educatore di strada".

Il concetto di «violenza simbolica», formulato da Bourdieu, permette di comprendere come le istituzioni scolastiche perpetuino disuguaglianze che non sono soltanto strutturali, ma anche culturali e simboliche, conferendo a modalità di esclusione invisibili e interiorizzate un'apparenza di naturalità e legittimità. Nel diario di campo, tali dinamiche si traducono in vissuti di estraneità e alienazione, come emerge dalle espressioni «la scuola è un lusso per pochi», attraverso cui si racconta un'esperienza scolastica percepita come luogo di non accoglienza e mancato riconoscimento delle specificità individuali¹⁴⁰.

La scolarizzazione, in questo quadro, si configura non solo come problema di accesso materiale, ma anche come un processo complesso di inserimento in un ambiente che non riesce a mediare efficacemente la disuguaglianza culturale di partenza, amplificando così sentimenti di esclusione e disagio.

La violenza simbolica, in quanto forma di potere «dolce» e invisibile, si esercita mediante l'imposizione di categorie culturali, ruoli sociali e visioni del mondo che i soggetti dominati interiorizzano e assumono come naturali. Tale interiorizzazione determina che le categorie di valutazione e i valori dominanti siano percepiti come universali e giusti, mentre ogni deviazione o insuccesso viene interpretato come frutto di carenze personali e culturali. Pertanto, i soggetti dominati finiscono per accettare e legittimare la propria posizione subordinata, contribuendo così alla stabilizzazione e alla riproduzione delle disuguaglianze sociali in un processo paradossale in cui la dominazione si auto-riproduce perché riconosciuta come naturale e interiorizzata.

¹³⁹ P. Bourdieu, J.-C & Passeron (1970). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Armando Editore.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

Questa dinamica, però, non è semplice rassegnazione; al contrario, è caratterizzata da una profonda ambivalenza fatta di conflitti interiori, frustrazioni e tensioni tra la pressione a conformarsi e il desiderio di affermazione e riscatto. Ciò genera complesse forme di resistenza e adattamento che possono tradursi in ribellione, autoesclusione o strategie di negoziazione identitaria¹⁴¹.

Bourdieu sottolinea come questa «violenza a doppio taglio» coinvolga sia i dominanti, incatenati alle loro rappresentazioni di potere, sia i dominati, che ne interiorizzano e riproducono gli effetti con maggiore efficacia proprio perché invisibili e naturalizzati. Infine, le narrazioni raccolte offrono un'immagine collettiva della devianza come risposta alla marginalità, viste come forme di appartenenza alternativa e di riconoscimento all'interno dei gruppi di pari, spesso definiti come «famiglia di strada». Salvatore e Rino sintetizzano questa esperienza con le parole: “Nel mio quartiere, stare insieme ai ragazzi della mia età significava fare certe cose... era come un patto non scritto”, illustrando la funzione protettiva e identitaria di tali reti sociali.

Il pensiero di Durkheim consente di leggere la devianza come fenomeno sociale e funzionale: esito dell'anomia, ovvero della crisi dei legami sociali e normativi. Ma, al tempo stesso, anche come possibilità trasformativa¹⁴². All'interno del carcere, le attività formative, i gruppi di studio e il tutorato diventano spazi di rinegoziazione delle norme e di costruzione di nuove appartenenze. In questa direzione si muove anche la teoria della *strain* di Robert Merton, che analizza la tensione tra obiettivi condivisi e mancanza di mezzi legittimi per raggiungerli¹⁴³. L'accesso all'istruzione universitaria in carcere può essere interpretato come *una forma di innovazione legittima*, una ribellione positiva che rifiuta i codici devianti per costruire nuovi percorsi di senso.

L'esperienza narrata nel diario evidenzia anche la dinamica della *devianza secondaria*, descritta da Edwin Lemert: l'interiorizzazione dello stigma contribuisce a rafforzare il comportamento deviante¹⁴⁴. A ciò si lega la teoria dell'etichettamento di Howard Becker, secondo cui nessun atto è intrinsecamente deviante: è l'attribuzione sociale a definirlo come tale. Tuttavia, attraverso relazioni educative significative, i detenuti riescono a rinegoziare la propria identità e trasformare lo stigma in risorsa. La riflessione di Salvatore riassume perfettamente questi concetti: “Per me studiare qui

¹⁴¹ Ibidem.

¹⁴² É. Durkheim (1897). *Le Suicide: étude de sociologie*. Paris: Félix Alcan.

¹⁴³ R. K. Merton (1938). *Social Structure and Anomie*. *American Sociological Review*, 3(5), 672-682.

¹⁴⁴ <https://www.gnsc.adv.br/wp-content/uploads/2020/11/Lemert-2.pdf>.

dentro non è solo imparare, è come se mi dessero una possibilità di essere altro rispetto a quello che tutti vedono. Non voglio più essere solo "il detenuto", voglio costruire qualcosa di nuovo, un'identità diversa.”

Questi processi di ri-significazione si intrecciano con la teoria del controllo sociale di Travis Hirschi, secondo cui l'adesione alle norme dipende dalla forza dei legami affettivi e sociali¹⁴⁵: “Quando non hai nessuno che ti guida, devi cercarti strade da solo, e spesso sono quelle sbagliate.”

Se l'assenza di attaccamento ha favorito in passato l'adesione a gruppi devianti, oggi la relazione con tutor e compagni di studio rappresenta un nuovo vincolo affettivo prosociale.

La teoria dell'associazione differenziale di Edwin Sutherland evidenzia come il comportamento deviante venga appreso attraverso interazioni con ambienti sociali che ne favoriscono la trasmissione¹⁴⁶. Il carcere universitario, al contrario, diventa luogo di nuovi apprendimenti, dove si incontrano modelli di comportamento alternativi e si costruiscono nuove reti di significato.

A integrare questa prospettiva si inserisce la teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura. L'ambiente educativo diventa il contesto in cui si apprendono comportamenti attraverso il *modeling*, l'osservazione e il rinforzo vicariante. Gli studenti, osservando tutor e pari impegnati, acquisiscono nuove strategie di adattamento e aumentano la propria *autoefficacia*: la percezione di essere in grado di influire sulla realtà¹⁴⁷. È qui che la motivazione si trasforma da passiva in attiva, e l'identità da stigmatizzata a resiliente. Rino ci racconta: “Mi ha colpito scoprire che tante volte sono gli altri a renderci devianti e che certe etichette pesano come catene.”

Non si tratta solo di un cambiamento individuale, ma anche di una resistenza collettiva. La teoria del panopticon di Michel Foucault descrive il carcere come spazio di sorveglianza totale, dove il potere si esercita attraverso la disciplina. In un contesto complesso e rigido come quello penitenziario anche studiare diventa una sfida ancora più difficile: “Io, per studiare, ho bisogno di silenzio, mi devo concentrare. Qui è impossibile: sempre qualcuno che parla, che chiede, che guarda cosa fai... Questa stanza non è mai solo mia”.

¹⁴⁵ M. R. Gottfredson, & T. Hirschi (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford University Press.

¹⁴⁶ E. H. Sutherland (1939). *Principles of Criminology*. J.B. Lippincott.

¹⁴⁷ A. Bandura (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Eppure, l'istruzione si configura come *contro-potere*, offrendo uno spazio di riflessione critica e di emancipazione¹⁴⁸. Vincenzo, in numerose occasioni, ha evidenziato come la partecipazione alle lezioni rappresentasse per lui un vero e proprio respiro di libertà, un momento durante il quale riusciva a sentirsi lontano dalle mura carcerarie, concedendosi per qualche ora una pausa mentale e emotiva dalla realtà dell'istituto penitenziario.

Allo stesso modo, Erving Goffman, attraverso i concetti di *istituzione totale* e *stigma*¹⁴⁹, aiuta a comprendere come la scuola in carcere, pur inserita in un contesto opprimente, permetta la costruzione di microspazi di libertà e reinvenzione del sé: "Oggi, qui con voi, riesco a trovare un senso, come se potessimo ancora ricostruire qualcosa. Per molto tempo ho vissuto con il peso di decisioni sbagliate. In carcere ho avuto la possibilità di guardarmi dentro e capire cosa voglio davvero cambiare. In questo gruppo sento che non sono solo, che possiamo aiutarci a non cadere".

Il diario di campo rivela con chiarezza anche come stress cronico, alienazione e disperazione appresa abbiano segnato profondamente le biografie scolastiche e personali dei detenuti. Tutti i partecipanti riportano un vissuto di inadeguatezza associato alla scuola, percepita come fonte di ansia e frustrazione. L'esperienza educativa negativa si è trasformata in un circolo vizioso: fallimenti scolastici, senso di esclusione, ritiro sociale e infine contatto con gruppi devianti.

Il concetto di *carico allostatico* aiuta a comprendere come lo stress ripetuto – per povertà, isolamento, mancanza di riconoscimento – abbia eroso la capacità di affrontare le sfide¹⁵⁰. Molti detenuti descrivono meccanismi di disperazione appresa: "Nessuno ha mai creduto in me, ora non ci credo neanche io". In assenza di modelli educativi positivi e strumenti emotivi, le scelte devianti hanno rappresentato l'unica via di sopravvivenza: "La strada mi ha preso. Le tentazioni, le persone sbagliate, la voglia di farcela in fretta. Ho iniziato a frequentare giri che non c'entravano niente con la boxe. Le scelte che ho fatto mi hanno allontanato dal ring e alla fine sono finito qui".

¹⁴⁸ M. Foucault (1975). *Sorvegliare e Punire: Nascita della Prigione*. Torino: Einaudi. Pp. 200-201, ed. it.

¹⁴⁹ E. Goffman (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Anchor Books.

¹⁵⁰ B. S. Ewen (1998). "Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load." *Annals of the New York Academy of Sciences*, 840(1), 33-44.

Tuttavia, il PUP si configura come uno spazio in cui è possibile trasformare lo stress in resilienza: “La resilienza non è solo resistere alle difficoltà, è anche sapersi reinventare, trovare nuovi significati e costruire un futuro... non avrei mai pensato di farcela, ma ogni giorno qui mi insegna che posso cambiare, che la mia storia non è scritta per sempre”.

Attraverso il tutorato, il gruppo classe e le relazioni non giudicanti, gli studenti riscoprono fiducia in sé stessi, sviluppano competenze emotive e intraprendono un percorso di *autoefficacia positiva*. Come affermato da Vincenzo: “Voglio aiutare quei ragazzi che, come me, si sentono persi”.

Alla luce di questo quadro teorico ed empirico integrato, l’istruzione universitaria in carcere si rivela come uno spazio di *resistenza simbolica*, di reinvenzione identitaria e di emancipazione sociale. Più che un semplice percorso didattico, rappresenta un vero e proprio *dispositivo trasformativo*, capace di rompere con i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze e restituire voce, dignità e progettualità a soggetti spesso privati di entrambe. La cultura, in questo modo, rappresenta una possibilità in luogo dove le possibilità vengono negate, e le autobiografie uno strumento di emancipazione e testimonianza in grado di trasformare il tempo in una pausa di riflessione. La collaborazione e le relazioni amicali all’interno del PUP e dei laboratori sono una testimonianza di pratiche corali che garantiscono il rilevamento della diversità attraverso esperienza di comunanza. Le parole di Rino sono un esempio concreto a tal riguardo: “Grazie ai miei racconti e all’ascolto delle vite degli altri, sono riuscito a dare un nome ai miei comportamenti. Come facevo a rendermi conto della gravità delle mie azioni se non sapevo nemmeno nominarle? Oggi, grazie all’università e alle attività in carcere so cosa vuol dire devianza, emarginazione e stigma. Tutto ciò che ho sempre vissuto ma mai saputo nominare”. Salvatore aggiunge: “La cultura mi ha dato la possibilità di perdonare mia madre, ho sempre dato la colpa a lei per le mie scelte sbagliate. Ora ho capito che il suo modo di fare rigido non era frutto di poco amore, ma semplicemente dei pochi strumenti che l’ambiente in cui era cresciuta le avevano garantito”.

I racconti di Salvatore e Rino sono una dimostrazione di come la libertà passi attraverso la cultura e renda il detenuto libero da schemi subculturali e modelli da sempre appresi. L’istruzione, dunque, si configura come un dispositivo necessario per conoscere sé stessi e il perché del reato commesso, permettendo di resistere al processo di

disumanizzazione in un ambiente in cui le condizioni per cambiare sono ancora più complesse.

Di seguito una tabella riassuntiva che organizza le principali variabili, evidenze e riferimenti teorici citati nell'analisi della dispersione scolastica e dell'esperienza educativa in carcere. Ogni categoria sintetizza i punti chiave rilevati dal lavoro, mostrando il legame tra dati, testimonianze e riferimenti teorici.

VARIABILI, EVIDENZE E TEORIE SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA

Variabile/ Fattore	Testimonianze dal diario di campo	Evidenze quantitative	Teorie/Riferimenti principali	Implicazioni sulla dispersione
Povertà economica	"La scuola era per chi aveva i soldi"	Tassi elevati di dispersione nel Sud (Sicilia	Bourdieu (capitale culturale), Willis (resistenza culturale),	Accesso limitato, esclusione materiale e culturale
	"Da noi, se studiavi, non avevi problemi di soldi"	18%, Calabria 15%) legati a povertà materiale e risorse.	Lareau (strategie educative)	
	"Non avevamo soldi per le ripetizioni, né qualcuno che ci seguisse"			
Fragilità familiare	"Avevo tredici anni. Una sospensione. Sensazione di abbandono"	Bocciature, sospensioni e abbandoni precoci che segnano percorsi scolastici frammentati.	Lareau, Bernstein (codice scolastico, esclusione culturale)	Mancanza di supporto e risorse, fragilità relazionali
	"Mancanza di supporto e risorse"			
	"Un giorno ho detto a mia madre che non ci andavo più, e lei non ha insistito"			

Distanza culturale	"Non conosco certe parole, mi sento fuori posto"	Sentimenti di alienazione, linguaggio percepito come estraneo, senso di esclusione.	Bernstein, Bourdieu (violenza simbolica)	Sentimenti di esclusione e stigma, rischio di autoesclusione
	"La scuola è un lusso per pochi"			
	"Quando iniziai a leggere, inciampai su una parola difficile, e la classe scoppiò a ridere"			
Esperienza scolastica negativa	"Mi sentivo come se non fossi degno neanche di sedermi lì"	Bocciature, insuccessi, senso di fallimento e atteggiamenti di rifiuto della scuola.	Lemert, Becker (devianza secondaria, etichettamento)	Circolo vizioso di fallimento e disimpegno
	"Gli insegnanti non mi aiutavano"			
	La scuola, per me, da allora è stata un muro, rigido e freddo, senza porte o finestre".			
Devianza come risposta	"Nel mio quartiere, stare insieme ai ragazzi era come una famiglia di strada"	Appartenenza a reti sociali di solidarietà di strada, risposta alla marginalità.	Durkheim, Merton, Sutherland	Marginalità, appartenenza a gruppi di solidarietà alternativa
	"Quando non hai nessuno che ti guida, devi cercarti strade da solo, e spesso sono quelle sbagliate."			

Emancipazione educativa	"Grazie all'università in carcere, ora so cosa vuol dire devianza e posso cambiare"	Partecipazione ai PUP come occasione di riscatto e ricostruzione identitaria.	Bandura, Hirschi, Foucault, Goffman	Ri-significazione, empowerment, recupero di nuove identità
	"È la prima volta che mi fa sentire capace di imparare"			
	"Quando sto qui con voi, con te... è come se la mia testa potesse andare lontano, in un altro mondo"			
	"Studiare qui non è solo per prendere un voto, è per riprendermi la vita che ho perso"			
Stress e carico allostatico	"Nessuno ha mai creduto in me... ora credo in me"	Vissuti di ansia, ritiro sociale, senso di saturazione emotiva.	Ewen, teoria dello stress e della resilienza	Disperazione, vulnerabilità e possibilità di rinascita tramite supporto
	"La pressione mi ha quasi distrutto"			
Trasformazione della devianza	"Voglio aiutare ragazzi come me, per cambiare la loro vita"	Nuove traiettorie di senso, autoefficacia, ricostruzione identitaria.	Bandura, Becker, Sutherland	Ricostruzione di sé, riappropriazione del futuro, processi di riabilitazione
	"L'istruzione mi ha ridato speranza"			

	“Il mio sogno è diventare un educatore di strada”			
--	---	--	--	--

Questa sintesi mostra come variabili strutturali e soggettive si intreccino nell’esperienza educativa penitenziaria, configurando meccanismi di esclusione ma anche opportunità di riscatto legate all’accesso all’istruzione universitaria.

4.1.1. *Analisi delle emozioni e dei linguaggi (verbale e non verbale)*

L’analisi del linguaggio verbale e non verbale nei dialoghi tra i detenuti studenti di Parma rivela un’articolazione complessa di modalità comunicative fondamentali per comprendere la dimensione educativa e relazionale del percorso formativo.

Il linguaggio verbale adottato dai partecipanti si caratterizza per la sua autenticità e semplicità espressiva, riflettendo le radici di esclusione educativa e sociale da cui provengono¹⁵¹. Le narrazioni sono spesso frammentarie, con un lessico di uso comune ma carico di forte valenza emotiva, che emerge chiaramente nelle confidenze personali e nelle storie autobiografiche. L’uso di metafore concrete — come il “muro freddo” della scuola o la “finestra di libertà” dello studio — permette di rappresentare efficacemente esperienze di distanza, barriera ma anche di apertura e speranza. La ripetizione di termini legati alla fatica, all’insicurezza e al desiderio di riscatto segnalano la centralità delle emozioni nel processo comunicativo e la funzione narrativa come strumento di elaborazione e trasformazione. Le tonalità della voce, a volte bassa e riflessiva, altre volte carica di passione, costruiscono un ritmo dialogico che favorisce la condivisione e il coinvolgimento emotivo tra i membri del gruppo.

Il linguaggio non verbale osservato durante le sessioni di tutorato e laboratorio svolge un ruolo cruciale nell’accompagnare e potenziare il significato delle parole. I gesti, le pause, gli sguardi e le posture comunicano stati d’animo di ansia, protezione, apertura o riservatezza¹⁵². Ad esempio, l’attenzione alla misurazione delle parole da parte di Bruno e la riservatezza di Rino si manifestano attraverso sguardi evitanti o movimenti cauti; al contrario, l’atteggiamento aperto e comunicativo di Vincenzo si esprime anche

¹⁵¹ https://concorsipubblici.fpcgil.it/wp-content/uploads/2021/09/3_La-comunicazione-verbale-e-non-verbale.pdf.

¹⁵² <https://www.igorvitale.org/comunicazione-non-verbale-emozioni/>.

in gestualità più ampie e in un contatto visivo diretto. Le pause, spesso cariche di tensione emotiva, diventano spazi di riflessione e di accoglienza del silenzio, favorendo la costruzione di un clima di fiducia necessario alla narrazione. I momenti di conflitto e tensione, come nello scontro tra Bruno e Rino, mostrano come il linguaggio non verbale anticipi e amplifichi le dinamiche relazionali, con il tutor che interviene per mediare e ricostruire un clima collaborativo.

L'interazione tra linguaggio verbale e non verbale crea una dinamica comunicativa integrata, essenziale per la qualità del processo educativo in carcere. La parola, spesso carica di vulnerabilità e difficoltà, trova nel supporto non verbale un rinforzo e un'attenuazione del rischio di esclusione e giudizio. L'ambiente di tutorato, con le sue configurazioni spaziali e temporali, facilita l'emergere di queste comunicazioni sottili, che contribuiscono a costruire un senso di appartenenza e di riconoscimento reciproco. Inoltre, il linguaggio non verbale accompagna la motivazione, la resilienza e il desiderio di crescita, rendendo visibile l'impegno personale oltre le parole. In più, dal punto di vista metodologico, l'osservazione partecipante e la compilazione sistematica del diario di campo hanno permesso di cogliere sfumature e dettagli del linguaggio verbale e non verbale che avrebbero potuto sfuggire a una rilevazione meno immersiva¹⁵³. L'attenzione ai segnali non verbali è risultata fondamentale per una comprensione più profonda delle dinamiche relazionali e affettive che si intrecciano con il percorso formativo. Tali aspetti, spesso inespressi o difficili da articolare a parole, emergono nella corporeità degli atteggiamenti, nel ritmo delle interazioni e nelle pause, confermando la centralità di un approccio olistico e sensibile all'educazione in contesti di privazione della libertà.

LINGUAGGIO VERBALE E NON VERBALE NEL DIARIO DI CAMPO

Aspetto	Esempi e dialoghi dal diario di campo	Analisi
Linguaggio verbale	«A volte penso che non riuscirò mai a stare al passo»	Linguaggio autentico e semplice, arricchito da metafore concrete che esprimono distanze emotive
	«La scuola è un muro freddo da superare»	

¹⁵³ <https://nonsolopedagogia.it/comunicazione-verbale-e-non-verbale-a-confronto-nellemozione-di-rabbia/>.

	«Lo studio è per me una finestra di libertà»	e possibilità di riscatto. Le variazioni di tono e ritmo dialogico aumentano la partecipazione emotiva e la condivisione dell'esperienza.
	«Spesso mi sento stanco e sconfitto»	
	Voce bassa, con pause che sottolineano il peso emotivo, e con toni che passano dalla rassegnazione alla speranza.	
Linguaggio non verbale	Bruno evita il contatto visivo, con sguardi fugaci e mani che si intrecciano nervosamente;	La comunicazione non verbale amplifica e sottolinea le emozioni espresse verbalmente, rendendo evidente ansia, protezione, apertura e vulnerabilità. Il silenzio e le pause diventano elementi di accoglienza e riflessione, anticipando momenti di conflitto o di apertura.
	Vincenzo mantiene un contatto visivo diretto, con gesti ampi che accompagnano le parole;	
	Salvatore mostra una postura chiusa in momenti di disagio, mentre si apre progressivamente durante la conversazione;	
	pause prolungate cariche di tensione si alternano a momenti di silenzio riflessivo tra i partecipanti.	

L'analisi delle emozioni conferma la complessità delle interazioni che hanno dato vita alla ricerca. Nei primi incontri emerge con forza un sentimento di esclusione e frustrazione collegato all'esperienza scolastica passata e alle difficoltà di accesso al linguaggio accademico. Bruno, ad esempio, manifesta chiaramente una sensazione di spaesamento e inadeguatezza di fronte a certi testi universitari, accompagnata da un'insicurezza che si traduce in momenti di silenzio e parole cariche di resa emotiva: "A volte penso che non riuscirò mai a stare al passo". Queste emozioni si traducono in un vissuto di distanza dalla scuola percepita come fredda, elemento che contribuisce a un sentimento di isolamento e autoesclusione. Contrapposte a queste difficoltà vi sono emozioni di speranza e motivazione, che spesso emergono in modo graduale e si rafforzano nel corso del percorso. Vincenzo esprime un desiderio intenso di riscatto

personale, narrando come la formazione universitaria in carcere abbia trasformato un sogno di diventare educatore di strada in una possibilità concreta. Questa emozione di speranza si accompagna a un senso di appartenenza e di responsabilità verso sé stessi e gli altri, elementi che il gruppo sostiene e valorizza reciprocamente, creando un clima educativo positivo¹⁵⁴.

Il percorso non è privo di momenti di ansia e insicurezza che si manifestano in occasioni quali gli esami orali, vissuti come prove di valutazione da superare non solo sul piano accademico ma anche personale. La tensione emotiva si percepisce nel linguaggio del corpo, nei respiri profondi e nei piccoli sorrisi di sollievo condivisi fra i partecipanti. Rino, in particolare, esprime a voce bassa la paura di non essere all'altezza, ma anche la determinazione a non arrendersi, descrivendo l'università come "una sfida personale".

Significativa è l'emergere di emozioni positive legate alla solidarietà e al senso di appartenenza. Il gruppo si configura come spazio protetto in cui i partecipanti si sostengono a vicenda nelle difficoltà, condividendo non solo dubbi ma anche speranze e successi. Ad esempio, nelle riflessioni sulle assenze e sulle fragilità personali, Bruno esprime gratitudine verso il gruppo che lo "fa sentire meno solo" e gli dà la forza di non mollare. Questa rete di sostegno emotivo è fondamentale per affrontare le difficoltà istituzionali e personali legate alla detenzione e al percorso universitario.

Anche le emozioni legate al conflitto trovano uno spazio di espressione e mediazione nel gruppo. L'acuirsi di tensioni tra Bruno e Rino mostra come rancori e diffidenze possano emergere, ma al contempo viene evidenziata la capacità del gruppo e dei tutor di trasformare tali momenti in occasioni di crescita e comprensione reciproca. La gestione emotiva di questi momenti, attraverso l'ascolto attivo e la negoziazione, contribuisce a consolidare il legame di fiducia e a promuovere una cultura del rispetto e della collaborazione.

Infine, attraversano tutto il percorso le emozioni legate alla resilienza e alla rinascita personale. I detenuti studenti manifestano una progressiva consapevolezza del valore della loro trasformazione, identificando nel percorso universitario uno spazio dove "la sofferenza si può trasformare in forza" e dove la "collaborazione diventa ponte per il futuro". Queste emozioni testimoniano un processo di rielaborazione positiva di sé, in

¹⁵⁴ <https://www.santagostino.it/magazine-psiche/comunicazione-non-verbale/>.

cui il dolore, il rimpianto e la fatica convivono con il desiderio di costruire nuove prospettive di vita.

EMOZIONI NEGATIVE E POSITIVE NEL DIARIO DI CAMPO

Aspetto	Esempi e dialoghi dal diario di campo	Analisi
Emozioni negative	Bruno: «A volte penso che non riuscirò mai a stare al passo» — sensazione di spaesamento e resa emotiva.	Esclusione, frustrazione, ansia, inadeguatezza legate all'esperienza scolastica passata.
	Rino esprime «paura di non essere all'altezza» e tensione palpabile nella postura e nella voce.	Paura di non essere all'altezza, stress da esami orali, tensione emotiva.
	Vissuti di distanza dalla scuola percepita come «muro freddo, esperienza di alienazione.	Sentimenti di isolamento, autoesclusione e ritiro sociale.
Emozioni positive	Vincenzo: desiderio intenso di diventare educatore di strada, la formazione come finestra sul mondo.	Speranza, motivazione, desiderio di riscatto personale e appartenenza al gruppo.
	Bruno esprime gratitudine per il gruppo che lo fa sentire meno solo e lo sostiene a non mollare.	Solidarietà e sostegno reciproco nel gruppo, gratitudine verso il supporto ricevuto.
	Emersione progressiva di autostima e autoefficacia positiva nel processo educativo da parte di tutti gli studenti.	Resilienza, capacità di trasformare la sofferenza in forza, sviluppo delle competenze emotive.
Gestione del Conflitto	Conflitto tra Bruno e Rino mediato dal tutor, che favorisce la crescita e la comprensione	Emozioni legate a tensioni e scontri, manifestazioni di

	reciproca attraverso l'ascolto attivo.	rancori e diffidenze, vissuti costruttivi.
Funzione del Gruppo	Il gruppo genera un clima educativo positivo che sostiene la motivazione, l'empatia e la gestione della rabbia.	Spazio protetto per espressione e mediazione delle emozioni, sviluppando legami di fiducia.

4.2. *Limiti e potenzialità della ricerca*

Nella presentazione di una ricerca etnografica, e in particolare in contesti complessi come quello carcerario, risulta fondamentale riconoscere e esplicitare sia i limiti che le potenzialità dell'indagine. Il riconoscimento dei limiti metodologici, quali il campione ristretto, le difficoltà di accesso al campo e i vincoli etici, contribuisce a delineare con onestà e rigore scientifico il contesto entro cui i risultati possono essere interpretati, evitando generalizzazioni inappropriate. Contemporaneamente, mettere in luce le potenzialità permette di valorizzare gli aspetti innovativi e le opportunità di approfondimento che la ricerca offre, come la capacità di restituire voci spesso invisibili, di generare nuove conoscenze e di promuovere riflessioni critiche per la pratica educativa e sociale. Questa duplice attenzione garantisce così un equilibrio tra consapevolezza critica e fiducia nel valore trasformativo dell'esperienza di ricerca, fondamentale per un'analisi completa e rigorosa.

4.2.1. *Limiti della ricerca*

Dal punto di vista metodologico, la ricerca si confronta con il vincolo rappresentato da un campione estremamente ristretto, costituito da pochi detenuti studenti. Tale circoscrizione limita la possibilità di generalizzare i risultati a un più ampio universo carcerario o educativo, sia in ambito nazionale che internazionale. Inoltre, l'impiego di una metodologia qualitativa basata sull'osservazione partecipante e sulla raccolta di narrazioni autobiografiche, pur arricchendo la conoscenza della dimensione soggettiva dei protagonisti, introduce inevitabilmente un grado di soggettività nella selezione e nell'interpretazione dei dati, con il potenziale rischio di parzialità o di omissione di aspetti rilevanti che non emergono spontaneamente. La rigidità delle condizioni di

accesso e le implicazioni etiche inerenti alla tutela della riservatezza e del consenso informato possono altresì rappresentare un limite alla completezza dell'analisi.

Dal punto di vista teorico, la ricerca si concentra principalmente sull'influenza della povertà materiale, educativa e del contesto sociale come fattori predisponenti alla devianza, rischiando di valorizzare in misura riduttiva questa dimensione rispetto a un più ampio ventaglio di variabili quali fattori individuali di tipo psicologico, genetico o relativi a esperienze traumatiche pregresse non necessariamente riconducibili al solo contesto economico e accademico. Inoltre, la complessità delle dinamiche psicologiche quali lo stress cronico, la disperazione appresa o l'autoefficacia deviante, pur supportate da un quadro teorico solido, possono essere semplificate nella loro articolazione particolare nella singola esperienza dell'individuo, trascurando così la pluralità di risposte e di resilienza che possono emergere anche da contesti di grave disagio.

Sul piano pratico, il contesto specifico del carcere e, in particolare, dell'istituzione universitaria penitenziaria è caratterizzato da elementi peculiari che ne limitano la trasferibilità ad altri ambienti educativi o sociali. L'organizzazione, le condizioni strutturali, la presenza di vincoli regolativi e temporali condizionano l'estensione e la profondità delle interazioni e degli interventi realizzabili, nonché la possibilità di interventi a lungo termine o di monitoraggio esteso. Inoltre, le influenze del contesto sociale esterno, quali dinamiche familiari, di quartiere o politiche, sfuggono alla portata diretta del progetto, riducendone potenzialmente l'efficacia globale e introducendo elementi di complessità difficile da controllare.

Infine, sul piano etico, è indispensabile considerare come l'analisi di dati sensibili di persone in situazione di restrizione della libertà possa involontariamente contribuire a fenomeni di stigmatizzazione se non opportunamente mediata da una contestualizzazione rigorosa e da un'applicazione attenta dei principi etici relativi al rispetto della dignità e della riservatezza.

4.2.2. Potenzialità della ricerca

La ricerca compiuta presenta potenzialità profonde e articolate, che si manifestano su più livelli e si riflettono sia nella sfera teorica che in quella applicativa.

La limitatezza del campione non costituisce unicamente una restrizione metodologica, bensì si configura anche come un manifesto di speranza: la presenza e la voce anche di

un singolo individuo dimostrano che la possibilità di cambiamento permane e si rende tangibile anche nei contesti come quelli detenuti.

L'utilizzo del diario di campo come strumento privilegiato di raccolta dati consente di superare la mera rilevazione quantitativa e di entrare nel merito delle storie vissute e raccontate direttamente dai soggetti coinvolti. Questo approccio non solo permette di documentare condizioni e fenomeni spesso invisibili nelle statistiche ufficiali, ma soprattutto restituisce voce ai detenuti, riconoscendo loro la dignità di soggetti agenti, capaci di riflessione critica, consapevolezza e progettazione personale. La ricchezza narrativa arricchisce la ricerca con dati qualitativi di elevato valore euristico, utili a far emergere complessità e contraddizioni delle esperienze umane in contesti di povertà estrema e privazione della libertà.

La ricerca approfondisce, inoltre, il ruolo cruciale dell'educazione come leva strategica di trasformazione e prevenzione. Attraverso la testimonianza diretta degli studenti detenuti, emerge quanto il percorso universitario penitenziario non sia solo un fattore di acquisizione cognitiva, ma una straordinaria occasione di ricostruzione identitaria, di recupero dell'autostima e di sviluppo di competenze emozionali e sociali. Il tutorato universitario si configura così come un ambiente protetto di rinascita e empowerment, capace di interrompere meccanismi di esclusione e stigma, generando nuovi progetti di vita e desideri di appartenenza sociale positiva. Questa evidenza valorizza la dimensione pedagogica e terapeutica dell'educazione, proponendo il carcere come possibile laboratorio di innovazione educativa e sociale, oltre che penale.

Un ulteriore punto di forza risiede nell'attenzione dedicata alle dinamiche relazionali, e in particolare al ruolo dei gruppi di pari nella costruzione dell'identità e nella trasmissione dei codici culturali devianti o resilienti. Ciò consente di formulare ipotesi di intervento più efficaci, basate sulla trasformazione delle reti sociali, sulla promozione di modelli positivi e sul coinvolgimento attivo dei soggetti nella costruzione di comunità educative coese e inclusive.

La ricerca presenta un valore pratico e politico rilevante. Fornisce dati e riflessioni approfondite che possono supportare decisori, operatori e agenzie educative nel disegnare politiche pubbliche e pratiche educative innovative, maggiormente aderenti ai bisogni reali delle persone detenute. Questi elementi rappresentano una base solida per potenziare programmi di inclusione sociale, prevenzione della recidiva e di riabilitazione, con importanti ricadute sull'intera società.

Pertanto, la ricerca svolge un ruolo chiave nell'ampliare le conoscenze, stimolare la riflessione critica e orientare pratiche inclusive efficaci, confermandosi come un contributo significativo e originale nel dialogo tra teoria, ricerca empirica e prassi educativa in contesti di forte marginalità sociale.

4.3. Proposte per il futuro

L'analisi dei temi emersi conduce a una visione complessa e critica dell'educazione in carcere come fenomeno sociale, pedagogico e politico, il cui futuro ha bisogno di progettualità intersezionale e interdisciplinare.

Le proposte di sviluppo futuro richiedono la personalizzazione dei percorsi formativi: occorre promuovere modelli educativi plurali, che rispondano alle specificità biografiche, ai livelli di scolarizzazione e alle esigenze motivazionali dei detenuti. Ciò implica un ripensamento della didattica e della progettazione curricolare, in cui il tutoraggio individuale svolge una funzione di snodo tra istituzioni penitenziarie e università, tra scuola e territorio. In questo processo, la relazione educativa si trasforma da atto trasmissivo a pratica trasformativa: uno spazio in cui la sospensione del giudizio e il riconoscimento del valore della storia personale assumono centralità. Inoltre, la costruzione di reti territoriali stabili di collaborazione tra scuola, enti locali, università e terzo settore è condizione necessaria per sviluppare interventi sistemici contro la dispersione scolastica e la marginalizzazione¹⁵⁵. Queste reti devono sostenere la continuità educativa anche in presenza di assenze prolungate, offrire strategie di recupero individualizzato, e favorire la transizione tra il dentro e il fuori, aiutando il reinserimento sociale e lavorativo. Il coinvolgimento attivo di gruppi di apprendimento e di comunità educanti trasforma il carcere da spazio di reclusione in laboratorio sociale, dove la responsabilità e l'auto-narrazione sono strumenti di empowerment¹⁵⁶. Un altro tema strategico riguarda la formazione permanente degli educatori e dei docenti. Le competenze professionali richieste in carcere spaziano dalla gestione della complessità relazionale alla progettazione individualizzata, dall'accompagnamento emotivo al lavoro di gruppo. Si tratta di acquisire strumenti critici, sospensione del

¹⁵⁵ https://www.lalegislazionepenale.eu/wp-content/uploads/2018/11/La-Regina_Istruzione-e-formazione-professionale-in-carcere-2.pdf

¹⁵⁶ Ibidem.

giudizio e capacità di vedere nel conflitto un'occasione di cambiamento¹⁵⁷. I laboratori di formazione devono proporsi non come momenti isolati, ma come pratiche sociali continuative capaci di alimentare processi di autoriflessione e innovazione didattica.

Le esperienze e i progetti di cittadinanza attiva e di partecipazione (ad esempio, volontariato, laboratori intergenerazionali, storytelling sociale) hanno mostrato una significativa funzione nel ricostruire soft skills e competenze di vita. Promuovere il protagonismo dei detenuti, la valorizzazione delle storie di riscatto, la responsabilizzazione collettiva sono processi che creano ponti tra la condizione detentiva e la società, favorendo l'inclusione reale.

Infine, la prospettiva futura implica l'implementazione di strumenti di valutazione qualitativa e quantitativa dell'impatto delle azioni educative, nonché l'ampliamento dei campioni di ricerca e il confronto tra modelli nazionali e internazionali. È necessario incentivare la ricerca interdisciplinare, il dialogo tra pratiche e politica, e la pubblicazione di buone pratiche e risultati utili a orientare le future strategie di policy educativa, tenendo conto delle potenzialità della formazione universitaria come leva di trasformazione personale e sociale¹⁵⁸.

4.3.1. Riflessioni personali

La realtà penitenziaria contemporanea rappresenta un ambito di forte tensione tra principi di giustizia, educazione e inclusione sociale. Nell'attuale modello, il carcere permane come luogo di segregazione e controllo, spesso incapace di favorire un reale cambiamento personale e sociale. Il PUP costituisce una significativa innovazione educativa all'interno di questo contesto, offrendo spazi di formazione e relazioni significative che mirano a interrompere i meccanismi di esclusione e marginalizzazione. Tuttavia, la presenza stessa del carcere impone limiti strutturali che impediscono una piena realizzazione delle potenzialità trasformative dell'istruzione, soprattutto se l'accesso all'educazione dipende da criteri meritocratici ristretti, che non sempre riflettono la complessità e l'imprevedibilità dei processi di cambiamento individuale.

L'orizzonte di un futuro senza carcere si pone come sfida radicale e necessaria per una società che intende rifiutare la logica della separazione e della segregazione come

¹⁵⁷ <https://polopenitenziario.unimib.it/didattica>.

¹⁵⁸ https://www.antigone.it/upload/I_percorsi_di_istruzione_universitaria_delle_detenute.pdf.

risposta principale alla devianza. Questo futuro prospetta un sistema di giustizia che privilegia la prossimità educativa, ovvero l'erogazione di percorsi formativi e di sostegno direttamente nei contesti di vita degli individui, mantenendo il legame con la propria comunità e garantendo un sostegno continuo e inclusivo. La distanza imposta dall'istituzione carceraria, anche quando mediata da progetti educativi come il PUP, rimane un fattore di alienazione che limita la costruzione di legami sociali positivi e la ricostruzione di identità alternative alla devianza.

Il PUP può dunque essere interpretato come un primo passo, importante ma parziale, verso una prospettiva più ampia che mira a superare progressivamente la segregazione istituzionale. L'obiettivo è quello di sviluppare modelli educativi che non solo permettano la formazione accademica in carcere, ma che si estendano oltre le mura detentive, integrando strumenti di sostegno socioeducativo che coinvolgano direttamente le comunità territoriali. In tal modo, l'istruzione smette di essere un privilegio concesso a condizione di esclusione fisica dalla società e diventa uno strumento di inclusione reale, capace di accompagnare il soggetto in un percorso di crescita sostenuto da relazioni di prossimità, continuità e riconoscimento.

Il superamento del carcere in favore di pratiche di giustizia basate sulla prossimità educativa è sostenuto da numerosi studi e modelli internazionali, che mostrano come alternative basate sulla relazione, la responsabilizzazione e il supporto comunitario siano più efficaci nel prevenire la recidiva e nel promuovere il benessere individuale e collettivo. La sfida futura consiste quindi nell'allineare politiche pubbliche, risorse educative e sistemi di tutela sociale affinché l'esperienza del PUP diventi l'inizio di un sistema integrato di educazione e giustizia rigenerativa, capace di ridefinire la relazione tra cittadino e società senza ricorrere alla segregazione carceraria quale prima risposta. Tuttavia, va riconosciuto che un cambiamento di tale portata implica una trasformazione culturale profonda, che la società attuale non è ancora pronta ad accettare pienamente. Le resistenze sociali, politiche e istituzionali derivano da radicate paure, percezioni distorte della sicurezza e da una concezione ancora prevalente della punizione come risposta primaria alla devianza. Questo rende difficile l'abbandono dell'istituzione carceraria come paradigma dominante, rallentando l'adozione di modelli alternativi basati sulla prossimità educativa e sulla solidarietà sociale. Solo attraverso un impegno collettivo e una rinnovata sensibilità culturale sarà possibile superare queste barriere e avviare concretamente il processo di superamento del carcere come luogo di segregazione, per costruire una giustizia più inclusiva e umana.

Conclusione

La presente ricerca si è posta l'obiettivo di indagare il rapporto tra dispersione scolastica, devianza e percorsi di emancipazione educativa in contesto penitenziario, focalizzandosi sull'esperienza innovativa del PUP di Parma. La domanda di ricerca ha cercato di comprendere in che modo le esperienze di dispersione scolastica vissute nei contesti di provenienza abbiano inciso sulle traiettorie di vita degli studenti detenuti, e quali possano essere le implicazioni di tali esperienze nella definizione della devianza e nelle possibilità concrete di riscatto educativo e personale. La metodologia qualitativa ed etnografica ha permesso di raccogliere, attraverso l'osservazione partecipante e lo strumento metodologico privilegiato del diario di campo, una ricca mole di narrazioni e impressioni che restituiscono la complessità delle vite dei detenuti studenti. La narrazione etnografica, costruita con continuità e cura, ha messo in luce come la dispersione scolastica non sia mai un fenomeno isolato né meramente individuale, ma intrecciato a fattori strutturali, culturali e simbolici che si riflettono anche nelle difficoltà di accesso e partecipazione alla vita accademica in carcere. Attraverso il diario di campo, infatti, si è potuto osservare chiaramente come i detenuti studenti vivano l'istruzione come un'opportunità di ricostruzione personale e sociale, capace di modificare l'habitus e di rompere la riproduzione delle disuguaglianze.

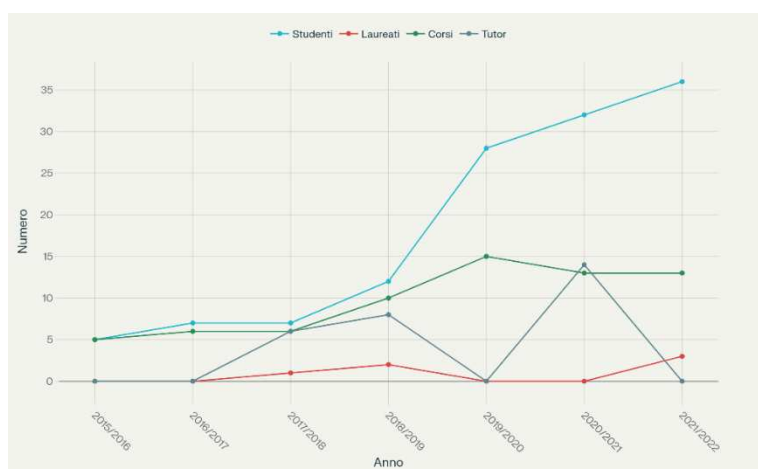
Allo stesso tempo, si è evidenziato il ruolo centrale delle relazioni di tutorato e dei gruppi di studio che, più che mera attività di supporto accademico, si configurano come dispositivi di ascolto, riconoscimento e trasformazione, capaci di attivare processi di resilienza e di costruzione di nuove identità. Questa dimensione relazionale emerge come fulcro della capacità del PUP di generare percorsi di riscatto autentici e significativi.

Sul piano teorico, la ricerca ha mostrato come l'istruzione universitaria in carcere svolga una funzione che travalica la mera trasmissione di conoscenze, configurandosi quale dispositivo di rielaborazione identitaria e di emancipazione sociale, in grado di contrastare la riproduzione della marginalità e di affermare concretamente il diritto all'istruzione – anche nei contesti di privazione della libertà. I risultati qui esposti suggeriscono che interventi educativi integrati e contestualizzati costituiscano non solo una strategia efficace di prevenzione della recidiva, ma anche una via privilegiata per

promuovere una nuova cultura della giustizia, orientata all'inclusione e alla restituzione della dignità della persona.

L'analisi longitudinale dei dati quantitativi del PUP di Parma – come rappresentato nella tabella allegata e nel relativo grafico – offre uno spaccato significativo dell'evoluzione di questa esperienza: dal 2015/2016 al 2021/2022 si osserva una costante crescita del numero di studenti coinvolti (da 5 a 36), con una parallela espansione dei corsi di laurea e una progressiva presenza di tutor nella seconda metà del periodo indagato. Allo stesso tempo, si registra un incremento graduale dei laureati tra i detenuti, segnale del rafforzamento dell'efficacia formativa del progetto. Questi dati empirici dimostrano che l'offerta universitaria in carcere, se opportunamente strutturata e supportata, è in grado di rispondere a una domanda formativa crescente e di generare percorsi di inclusione, resilienza e risignificazione identitaria anche in contesti altamente stigmatizzati.

DATI PUP DI PARMA



Anno Accademico	Numero studenti	Laureati	Corsi di Laurea coinvolti	Tutor attivi
2015/2016	5		5	
2016/2017	7		6	
2017/2018	7	1	6	6
2018/2019	12	2	10	8
2019/2020	28		15	
2020/2021	32		13	14
2021/2022	36	3	13	

Fonte: <https://www.polouniversitariopenitenziario.unipr.it/didattica/i-tutor/122/>.

I dati empirici, con circa 220 detenuti attualmente iscritti e 300 docenti impegnati, mostrano non solo una crescita quantitativa, ma soprattutto una qualità crescente nei percorsi formativi e un rafforzamento della motivazione degli studenti. Gli esami sostenuti, le attività laboratoriali e le narrazioni stesse catturate nel diario documentano non una semplice adesione formale al sistema universitario, ma una partecipazione viva, critica e desiderosa di cambiamento.

Le riflessioni teoriche e le narrazioni raccolte dialogano con alcune delle principali teorie sociologiche della devianza, mettendo in evidenza come il superamento dell'abbandono scolastico e l'accesso a spazi educativi inclusivi rappresentino leve cruciali per interrompere il ciclo della marginalità e della criminalità. In particolare, il concetto di violenza simbolica di Bourdieu offre un quadro interpretativo potente per comprendere le difficoltà iniziali e il senso di alienazione vissuto dai detenuti, ma anche le potenzialità trasformative messe in atto grazie al supporto relazionale e formativo del PUP.

Questa ricerca contribuisce quindi a ribaltare alcune narrazioni dominanti che vedono l'educazione in carcere come un mero strumento di formazione tecnica o di contenimento: al contrario, essa si configura come un laboratorio di cittadinanza, di responsabilizzazione e di riconoscimento umano, anche in un contesto segnato dalla privazione della libertà.

L'esperienza del PUP, i dati quantitativi di effettivo impatto formativo e la ricchezza delle narrazioni autobiografiche testimoniano che investire nell'educazione universitaria in carcere significa investire nella prevenzione della recidiva, nella costruzione di una società inclusiva e nella promozione di equità di opportunità. Una sfida che richiede non solo risorse e continuità, ma un cambio culturale profondo, che riconosca nella valorizzazione della persona e nella costruzione di legami solidali la vera via per la rigenerazione sociale.

In prospettiva, il modello del PUP di Parma può e deve diventare un punto di riferimento nazionale e internazionale, con la speranza che le politiche educative e penitenziarie si orientino sempre più verso una giustizia rigenerativa basata sulla prossimità educativa, sul rispetto della dignità e sui processi di trasformazione concreta delle vite degli individui.

Alla luce di tali considerazioni, si auspica che il modello del PUP di Parma possa essere ulteriormente consolidato e replicato, e che le politiche educative penitenziarie

assumano un carattere strutturale, continuativo e scientificamente fondato. Futuri sforzi di ricerca potrebbero concentrarsi sull'analisi comparativa di altri contesti regionali, sull'impatto a lungo termine dei percorsi formativi universitari in carcere e sull'individuazione di buone pratiche atte a rafforzare le reti tra università, istituzioni penitenziarie e società civile. La promozione di una cultura della "giustizia educante" rappresenta la via maestra per correggere gli squilibri di partenza, generando negli individui e nelle comunità processi autentici di riconoscimento, partecipazione e cittadinanza attiva.

In ultima istanza, per arricchire l'analisi e restituire una dimensione autentica e partecipativa alla ricerca, è stato chiesto ai detenuti studenti di esprimersi su due questioni fondamentali: quale consiglio darebbero ai giovani che si sentono persi ed esclusi, a rischio di percorsi devianti; e quali cambiamenti suggerirebbero per migliorare la struttura scolastica, visto che loro stessi ne hanno sperimentato in prima persona la mancanza di inclusività.

Consigli ai giovani a rischio di devianza

Salvatore sottolinea con vigore l'importanza della consapevolezza e della valorizzazione dell'istruzione:

"Ai ragazzi che si sentono persi dico di non fidarsi delle scorciatoie facili. Spesso essa è solo un'illusione che porta a un vicolo cieco. La scuola è lo strumento con cui si conquista la vera libertà e si apre il cammino verso un futuro migliore."

Rino pone l'attenzione sul valore conoscitivo e riflessivo dell'educazione:

"Lo studio è la chiave che permette di vedere oltre il presente e di evitare di cadere in scelte che sembrano facili ma sono distruttive. Consiglio di non mollare, di cercare in sé stessi la forza per cambiare e rivalutare l'istruzione."

Bruno richiama la funzione di rete e supporto:

"La scuola deve essere un luogo dove sentirsi accolti e trovano sostegno. Chi si sente

solo, senza aiuto, rischia di perdere la strada. Trovare qualcuno che crede in te è già il primo passo per non perdersi.”

Vincenzo enfatizza la resilienza e la scelta consapevole:

"Non bisogna arrendersi alla prima difficoltà, anche se ci si sente esclusi. Il cammino dell'istruzione rappresenta la possibilità concreta di lasciare alle spalle il passato e costruire un futuro diverso."

Proposte di miglioramento della scuola

Salvatore, impegnato nell'analisi critica dell'istituzione, suggerisce:

"La scuola deve diventare più attenta ai bisogni di chi parte svantaggiato, ascoltare di più e giudicare meno, capendo che ogni studente porta con sé una storia e delle difficoltà che devono essere accolte."

Rino insiste sull'importanza di insegnanti preparati, empatici e consapevoli delle differenze:

"Gli insegnanti devono riuscire a entrare in relazione con studenti che spesso non provengono dagli stessi ambienti culturali. Solo così la scuola può diventare un vero spazio di inclusione."

Bruno chiede una scuola più umana, fatta di rapporti e fiducia:

"Oggi la scuola sembra un luogo freddo e distante. Dovrebbe diventare un posto dove ogni ragazzo si senta riconosciuto e supportato, un luogo di scambio e crescita personale."

Vincenzo propone l'ampliamento di modalità di apprendimento e una maggiore apertura culturale:

"La scuola dovrebbe offrire più spazio alle storie diverse, agli approcci alternativi, perché l'uniformità spesso lascia indietro chi non si riconosce nei modelli tradizionali."

Queste istanze, raccolte attraverso uno spazio di dialogo autentico, forniscono un contributo prezioso per una riflessione critica e propositiva sulle politiche educative. Le testimonianze dei detenuti evidenziano come la scuola debba evolversi da luogo di mera trasmissione disciplinare a comunità accogliente e inclusiva, capace di rispondere alle necessità di chi più rischia l'esclusione, promuovendo così reali percorsi di riscatto e partecipazione sociale.

In ultima analisi, questa ricerca evidenzia quanto l'educazione, e in particolare la lotta alla dispersione scolastica, rappresenti un nodo cruciale non solo per l'esito formativo individuale, ma anche per la costruzione di un tessuto sociale più equo e coeso. Il legame tra esclusione educativa e devianza, lungi dall'essere un semplice rapporto di causa-effetto, si configura come un intreccio complesso di fattori socioeconomici, culturali e simbolici che richiedono una risposta altrettanto multidimensionale e integrata.

Attraverso il racconto diretto e l'osservazione partecipata all'interno del PUP di Parma, è emersa la straordinaria capacità dell'educazione di agire come strumento di trasformazione identitaria e di resistenza culturale. Tale esperienza ha dimostrato che il carcere, pur nei suoi profili coercitivi e segregativi, può diventare spazio di possibilità, dove il protagonismo delle persone detenute si traduce in un percorso attivo di autoaffermazione e riscatto sociale. La centralità delle relazioni di tutorato, il valore del supporto empatico e della costruzione di un ambiente educativo inclusivo si rivelano quindi elementi imprescindibili per contrastare la marginalità e favorire l'inclusione. Questo lavoro invita pertanto a ripensare le politiche educative e penitenziarie, spostando lo sguardo dal semplice controllo sociale a investimenti sistemici che valorizzino l'educazione come leva di giustizia, autonomia e partecipazione democratica. È urgente promuovere modelli di istruzione inclusivi e personalizzati, capaci di intercettare le diversità di contesto e di offrire ai giovani strumenti concreti per ricostruire il proprio progetto di vita.

Inoltre, la ricerca pone l'accento sull'importanza di mantenere vivo il dibattito critico sui meccanismi di esclusione simbolica, evidenziando come pratiche educative

consapevoli possano contribuire a decostruire le logiche di subordinazione e a ridisegnare orizzonti di partecipazione attiva e di empowerment.

Queste riflessioni aprono spazi per ulteriori indagini e, soprattutto, per l'azione concreta, sollecitando un impegno collettivo che coinvolga istituzioni, comunità e singoli. Solo attraverso un approccio integrato e multidisciplinare sarà possibile affrontare le sfide legate alla dispersione scolastica e all'inclusione sociale, contribuendo a costruire una società dove la scuola non sia più un luogo di esclusione, ma un vero spazio di crescita e di opportunità per tutte e tutti.

Bibliografia

- Akers, R. L., Sellers, C. S. (2013). *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application*. Oxford University Press.
- Baldacci, M. (2018). *Dispersione scolastica: Le cause, le conseguenze e le strategie di intervento*. Carocci.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bastien S. (2007) Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherche qualitatives*, 27(1): 127-140.
- Batini, F., Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli, Milano.
- Batini, F. (2022). *A lunar landscape school dropout in RicercaAzione*. Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Routledge Kegan Paul, London.
- Bordoni, C. (2018). *Devianza e società. Norme, trasgressioni, controllo sociale*. Mimesis.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Armando Editore.
- Carchedi, F. (2015). *Minori devianti: Devianza e criminalità minorile*. FrancoAngeli.
- Colombo, M. (2018). *Dispersione scolastica e disuguaglianze sociali*. Carocci.
- Ford, J. D., Courtois, C. A. (2014). *Complex PTSD, affect dysregulation, and problematic sexual behavior*. *Psychiatric Annals*, 44(8), 350-355.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e Punire: Nascita della Prigione*. Einaudi, Torino.
- Foucault, M. (1977). *Due lezioni, in Microfisica del Potere*. Einaudi, Torino.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Anchor Books.
- Gottfredson, M. R., Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford University Press.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley University of California Press.
- Laval, C., Vergne, F. (2021). *La scuola non è una merce*. Laterza.
- Laval, C., Vergne, F. (2021). *Education Démocratique, la révolution scolaire à venir*. La Découverte.

- Merton, R. K. (1938). *Social Structure and Anomie*. American Sociological Review, 35, 672-682.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. The Free Press.
- Mocetti, S. (2007). *Scelte post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria*. Compagnia di San Paolo.
- Sutherland, E. H. (1939). *Principles of Criminology*. J.B. Lippincott.
- Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House, Farnborough.
- Rahola, F. (2002). *Pratiche etnografiche e sapere antropologico* in Dal Lago, A., De Biasi, R. *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*. Laterza, Roma-Bari.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*. Polity Press.
- Saraceno, C. (2014). *Disuguaglianze e diversità nelle società contemporanee*. Il Mulino.
- Decembrotto, L. (2024). *Educare in carcere. Elementi di critica pedagogica al paradigma rieducativo*. Erikson.
- Boncori, G. (2009). *Osservazione pedagogica: metodo e applicazioni*. Roma.
- Michellini, M. (2017). *Osservazione educativa. Ricerca di un paradigma*. In *Pedagogia più Didattica*, 32.
- Dei, F. (2016). *Antropologia culturale. Temi e prospettive contemporanee*. Il Mulino, Bologna.

Sitografia

https://baripedia.org/wiki/Il_pensiero_sociale_di_C389mileDurkheim_e_PierreBourdieu

<https://casel.org>.

<https://cesie.org/ricerche/early-dati-strategie-dispersione-scolastica>

<https://commission.europa.eu/system/files/2021-01/european-semester-thematic-factsheet-early-school-leavers-it.pdf>

<https://concorsipubblici.fpcgil.it/wp-content/uploads/2021/09/3La-comunicazione-verbale-e-non-verbale.pdf>

<https://deputatipd.it/files/documenti/62DecretoCaivano1.pdf>.

https://dona-ora.savethechildren.it/donazione-regolare?utm_source=bing&utm_medium=cpc&utm_campaign=rf-rg-brand-sea-causale-13200&msclkid=6140656c37c11e2ad94d0d07f1774937.

<https://education-estimates.org/out-of-school> (consultato il 23/04/2024).

<https://e-medine.org/it/eu-direct/dispersione-scolastica-cos-e-dati-cause>

<https://ebSCO.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/differential-association-theory>

<https://geopop.it/la-dispersione-scolastica-in-italia-e-al-127-tra-le-piu-alte-deuropa-capiamo-il-fenomeno>

<https://gnsC.adv.br/wp-content/uploads/2020/11/Lemert-2.pdf>.

<https://historyofsocialwork.org/eng/details.php?cPS19canonid=161>.

<https://icquattroNovembre-mediapercadante.edu.it/pnrr-15-miliardi-per-il-piano-contro-la-dispersione-scolastica>.

<https://lalegislazionepenale.eu/wp-content/uploads/2018/11/La-Regina-Istruzione-e-formazione-professionale-in-carcere-2.pdf>.

<https://lavialibera.it/it-schede-822-abbandonoscolastico>

<https://lascuolaoggi.it/dati-ministeriali-dispersione-scolastica>

<https://liceopitagoraselargius.edu.it/w1/wp-content/uploads/2023/12/La-dispersione-scolastica-in-Italia-2022.pdf>

<https://mim.gov.it/web/guest/home>

<https://mim.gov.it/dati-e-statistiche>

<https://nces.ed.gov>

<https://oecd.org>

<https://paa2010.populationassociation.org/papers/100033>

<https://people.unipi.it/riccardoguidi/wp-content/uploads/sites/100/2023/04/Lezione8Sociologia.pdf>

<https://polopenitenziario.unimib.it/didattica>

<https://polouniversitariopenitenziario.unipr.it/didattica/i-tutor>

<https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/04/mpi.AOOGABMI.Registro-DecretiR.0000019.02-02-2024.pdf>

<https://reimp.it/onewebmedia/DEVIANZA%20E%20CRIMINALIT%C3%80%20MINORILE.%20DOTT.SSA%20ANTONUCCI.pdf>

https://savethechildren.it/donazione-regolare?utm_source=bing&utm_medium=cpc&utm_campaign=rf-rg-brand-sea-causale-13200&msclkid=6140656c37c11e2ad94d0d07f1774937

<https://simplypsychology.org/hirschi-control-theory-crime.html>

<https://simplypsychology.org/hirschi-control-theory-crime.html>

https://simonaruffini.it/teoria-dell-etichettamento?doing_wp_cron=1751733085.2966799736022949218750

https://simonaruffini.it/la-scuola-di-chicago-teoria-della-devianza-5?doing_wp_cron=1751812791.7383189201354980468750

<https://soziotheo.de/theories-of-crime-anomie-strain-theories-anomie-theory-merton?lang=en>

<https://unesco.org/en/articles/world-education-statistics-2024>

<https://www.adir.unifi.it/rivista/2006/cimmino/cap1.htm>

<https://www.antigone.it/upload/Ipercorsi-di-istruzione-universitaria-delle-detenute.pdf>

<https://www.britannica.com/topic/Causes-of-Delinquency>

<https://www.centromoses.it/psicologia-clinica/disagi-trattati/disagio-in-adolescenza/bullismo-e-cyberbullismo>

<https://www.centrostudiaffido.it/articoli/minorenni-prevenire-disagio>

<https://www.diritto.it/devianza-minorile-ed-esperienze-di-prevenzione-un-impegno-per-operatori-nuovi-servizi-e-comunita>

<https://www.dsu.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid535597.pdf>

<https://www.econopoly.ilsole24ore.com/2025/05/07/dispersione-scolastica-poverta-italie-allarme-futuro>

<https://www.formazioneancia.it/le-misure-del-decreto-caivano-per-i-ragazzi>

<https://www.formazioneancia.it/le-misure-del-decreto-caivano-per-i-ragazzi>

<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

<https://www.geopop.it/la-dispersione-scolastica-in-italia-e-al-127-tra-le-piu-alte-deuropa-capiamo-il-fenomeno>

<https://www.lascuolaoggi.it/dati-ministeriali-dispersione-scolastica>

<https://www.mim.gov.it/web/guest/home>

<https://www.mim.gov.it/dati-e-statistiche>

<https://www.oecd.org>

<https://www.poliziadistato.it>

<https://www.polouniversitariopenitenziario.unipr.it/didattica/i-tutor>

<https://www.researchgate.net/publication/228261627> In School and Out of Trouble
e The Minimum Dropout Age and Juvenile Crime

<https://www.santagostino.it/magazine-psiche/comunicazione-non-verbale>

<https://www.savethechildren.it/donazione->

regolare?utm_source=bing&utm_medium=cpc&utm_campaign=rf-rg-brand-sea-causale-13200&msclkid=6140656c37c11e2ad94d0d07f1774937

Ringraziamenti

Il percorso di tutorato svolto nel contesto penitenziario ha rappresentato per me un'esperienza di profonda crescita personale e professionale, di cui mi sento sinceramente grata. Questo anno, seppur breve nel tempo, ha costituito un'opportunità unica per mettermi in gioco, affinare le mie competenze educative e ampliare il mio orizzonte di comprensione rispetto alle dinamiche di inclusione, esclusione e trasformazione sociale.

Pertanto, ringrazio la Prof.ssa Pellegrino e tutti gli operatori che lavorano all'interno del PUP di Parma per aver avuto fiducia nelle mie capacità e per avermi dato la possibilità di intraprendere questo percorso arricchente sia dal punto di vista umano che accademico. In più, ringrazio il mio relatore, il Prof. Luca Giliberti, per la preziosa guida, la disponibilità e consigli forniti durante il lavoro di ricerca e la stesura della tesi. Il suo costante supporto è stato fondamentale per il raggiungimento di questo risultato. Infine, sono particolarmente felice di aver potuto instaurare un rapporto di fiducia e scambio con i detenuti, che hanno saputo arricchire il mio punto di vista con le loro storie, riflessioni e resistenze quotidiane. Il dialogo con loro ha significato entrare in un luogo spesso invisibile e complesso, dove ogni piccola conquista educativa si carica di un valore simbolico e umano immenso.

Riconosco con orgoglio il percorso condiviso, nonostante le sfide, le difficoltà ambientali e i limiti strutturali del contesto carcerario. Questo cammino ha confermato in me l'importanza di un'educazione che sappia ascoltare, accogliere e valorizzare le esperienze individuali come fondamento per costruire nuove possibilità.