



UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2024/2025

TESI DI LAUREA

DIVENIRE ARBITRI DELLA PROPRIA VITA:
GLI STRUMENTI DI RIEDUCAZIONE NEI CONTESTI PENITENZIARI

DOCENTE RELATORE: Prof. Luca Scacchi

STUDENTE:

22 D03 488

Aurora Riassetto

Dedico questa tesi a chi ha subito violenza, a chi ha visto la fiducia donata spezzarsi davanti
ai propri occhi.

A chi, in quell'istante, ha sentito crollare il proprio mondo.

Voglio credere che le persone possano cambiare, che siano in grado di comprendere i propri
errori e ricostruirsi a partire da essi.

Perché credere in questa piccola, ma immensa speranza, fa meno male che pensare che
nell'animo umano esista un lato oscuro che non potremo mai conoscere fino in fondo.

Come lo facciamo questo carcere? I muri come li farebbe, lei?

*Alti, molto alti, ci avrei scommesso. Ma i muri bisogna farli bassi, prima di tutto per
economia e poi per dare aria ai detenuti.*

*I detenuti hanno bisogno di ossigeno, date ossigeno al detenuto, perché il detenuto ossigenato
rende il doppio*

Dal film "Totò terzo uomo" (1951)

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1 – Dimensioni psicologiche dell'autodeterminazione.....	4
1.1 Il sé	4
1.2 L'empowerment.....	5
1.2.1 L'empowerment psicologico	6
1.3 Il Locus of Control	8
1.3.1 Influenza della cultura e della famiglia sul Locus of Control	9
1.3.2 Modelli multidimensionali del Locus of Control.....	10
1.3.3 Una visione articolata e dinamica del Locus of Control	11
1.4 L'autoefficacia.....	12
1.4.1 L'autoefficacia collettiva.....	13
1.5 La dimensione comunitaria e del gruppo	14
CAPITOLO 2 – Stigma e contesto penitenziario.....	17
2.1 La teoria dell'etichettamento di Howard Becker e il suo impatto sui detenuti	17
2.1.1 Critiche alla teoria.....	19
2.2 Lo Stigma: riflessioni di Erving Goffman.....	20
2.2.1 Oltre Goffman: Un'evoluzione del concetto di stigma	22
2.3 Il carcere come istituzione totale: funzioni, normativa e criticità in Italia	23
2.4 La giustizia riparativa come strumento di riconciliazione e crescita personale	25
CAPITOLO 3 – Dalla rieducazione alla risocializzazione	29
3.1 La rieducazione e risocializzazione	29
3.1.1 Il ruolo dei volontari e degli educatori.....	30
3.2 Progetti ed esperienze (basate su empowerment e autoefficacia)	31
3.2.1 Progetto WIT	31
3.2.2 Progetto WOM.....	33
3.2.3 Rehabilitation through the Arts.....	35
3.3 Rieducare attraverso il fare: lavoro, cooperazione e responsabilità	36
3.4 Riflessioni conclusive.....	38
CONCLUSIONE.....	40
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	42

INTRODUZIONE

Michel Foucault, filosofo, sociologo e storico francese, pubblica nel 1975 “Sorvegliare e punire”, un’opera che ha trasformato il modo di leggere le istituzioni penitenziarie occidentali. In questo saggio, Foucault analizza i meccanismi storici e politici che caratterizzavano le carceri mostrando come esso sia diventato il sistema attraverso cui la società disciplina, controlla e normalizza i corpi. Egli sosteneva che le persone avevano consapevolezza delle criticità e delle problematiche della prigione quando essa non risultava utile, eppure noi esseri umani non sappiamo quale altra soluzione trovare a questo sistema che seppur “detestabile” come afferma Foucault, risulta il migliore. In questo suo pensiero individuo l’ambiguità strutturale del carcere: da un lato riconosciamo la sua funzione sociale ma dall’altro non possiamo ignorare le criticità che lo caratterizzano. Soprattutto in relazione alla sua in-capacità di rieducare. Per secoli, infatti, la pena si è concentrato sul supplizio, ovvero sulla punizione fisica spettacolarizzata. L’obiettivo dietro questa pratica era ed è tutt’ora in alcuni Paesi, quella di incutere timore nei cittadini e dal dissuaderli dal commettere reati. La punizione risultava uno strumento di potere che si manifestava attraverso il corpo del detenuto. Con il tempo, tuttavia, l’obiettivo della pena cambia: “alla espiazione che strazia il corpo, deve succedere un castigo che agisca in profondità sul cuore, il pensiero, la volontà, la disponibilità.” (Foucault, 1975 p. 19). La punizione non scompare ma si interiorizza, per cui gli oggetti di interesse sono l’identità, la soggettività e la condotta.

La mia tesi affronta il tema della rieducazione e della risocializzazione delle persone detenute all’interno del contesto penitenziario. Analizzo gli strumenti interni al soggetto, come l’autoefficacia, l’empowerment e il *Locus of Control*, che rappresentano le risorse psicologiche e motivazionali necessarie per un percorso di cambiamento; e successivamente approfondisco la dimensione esterna, cioè quei meccanismi che non dipendono esclusivamente dalla volontà

individuale: l'etichettamento, lo stigma sociale e il carcere inteso come istituzione totale, con le sue dinamiche di controllo e marginalizzazione.

La tesi si concluderà con l'analisi di alcuni progetti concreti realizzati con persone detenute, che mostrano come sia possibile promuovere percorsi di crescita, responsabilizzazione e reinserimento sociale quando si investe in interventi strutturati.

Il mio percorso di volontariato in carcere mi ha permesso di avvicinarmi a una realtà troppo spesso ignorata o semplificata. Questa esperienza mi ha mostrato quanto sia fondamentale investire in strumenti, modelli e pratiche che favoriscano il cambiamento. In assenza di questi investimenti, il carcere rischia di ridursi a un luogo di sola esclusione, incapace di generare delle trasformazioni che siano positive ed efficaci. Un sistema penitenziario che non rieduca fallisce nel suo compito, come sancito anche dalla Costituzione Italiana e produce inoltre, degli effetti negativi sull'intera società perché siamo tutti a rimetterci. Troppo spesso sentiamo espressioni come “prendere e buttare la chiave” che però non sono semplici modi di dire, ma sono caratterizzanti una cultura che si è fondata e si basa ancora, tutt'oggi, sulla punizione e che considera il carcere un luogo di esclusione. La persona detenuta viene ridotta al suo reato e privata della possibilità di cambiamento. Diventa quindi necessario interrogarsi su quali percorsi siano realmente efficaci per le persone detenute e su quali attività favoriscano una trasformazione, anche nell'approccio che la persona utilizza nel compiere le scelte di vita e nell'assumersi la responsabilità di esse. La lettura del carcere, a mio avviso, è anche una lettura della società e di come essa gestisca l'individuo quando devia dalle norme che regolano la convivenza fra le persone.

Nel primo capitolo illustrerò alcuni concetti chiave per comprendere lo sviluppo dei processi di autodeterminazione e di crescita personale come il Sé, l'empowerment, l'autoefficacia e il *Locus of Control* osservando anche l'influenza che l'ambiente culturale e familiare esercita su di esso. Concludendo sul ruolo che la comunità e il gruppo esercitano in questi processi. Nel

secondo capitolo affronto la tematica dell'etichettamento, le sue relative critiche per poi soffermarmi sul sistema penitenziario come istituzione totale, indagando successivamente gli aspetti critici di esso e le funzioni svolte. Il capitolo conclusivo si presenta come la parte concreta e pratica della mia tesi: illustro infatti, alcuni progetti realizzati nei penitenziari che lavorano e si focalizzano sui concetti espressi nei capitoli precedenti.

CAPITOLO 1 – Dimensioni psicologiche dell'autodeterminazione

Il presente capitolo intende esplorare alcuni concetti della psicologia sociale e della psicologia di comunità fondamentali per comprendere i processi di crescita individuale e collettiva: il Sé, l'empowerment, il *Locus of Control*, il senso di auto-efficacia insieme all'importanza della dimensione comunitaria e del gruppo. Il percorso proposto prende avvio analizzando inizialmente le dimensioni psicologiche legate alla percezione di controllo e alla capacità percepita di agire efficacemente nella realtà per comprendere come i processi di cambiamento e partecipazione collettiva trovino origine nella consapevolezza e nel senso di efficacia personale. Questo capitolo ha l'obiettivo di mostrare come queste dimensioni si intreccino e valorizzino la persona non solo come individuo autonomo, ma come parte integrante di una rete sociale capace di generare trasformazione e benessere.

1.1 Il sé

Un concetto centrale per comprendere lo sviluppo dei processi di autodeterminazione e di crescita personale è quello di Sé e in questa prospettiva, esso costituisce il punto di partenza per comprendere come si sviluppino il senso di efficacia personale e i processi di empowerment. William James è stato fra i primi a parlare del Sé come processo sociale e dinamico che si costruisce attraverso l'interazione e si manifesta quando l'individuo interiorizza i ruoli e le aspettative sociali (James, 1890). Herbert Mead, nel suo lavoro del 1934, ha sviluppato la teoria dell'interazionismo simbolico, una prospettiva che interpreta l'identità come un processo dinamico e relazionale. Secondo Mead, il sé prende forma attraverso l'interazione sociale e l'uso di simboli condivisi, come il linguaggio, che consentono all'individuo di attribuire significato alle proprie esperienze e di riconoscersi come soggetto distinto dagli altri (Mead, 1934; Mead, 1937). Il sé, dunque, emerge nel dialogo costante tra l'individuo e il contesto sociale, attraverso la capacità di assumere il punto di vista dell'altro e di riflettere sulle proprie azioni. Successivamente, la riflessione psicologica si è interessata maggiormente sui processi cognitivi e alle percezioni che il soggetto sviluppa in merito alla capacità di fronteggiare le sfide e di agire nel mondo. In questa prospettiva, Bandura (1986) evidenzia come l'immagine del Sé sia in grado di esercitare un'influenza nel comportamento dell'individuo, condizionando di conseguenza le scelte e le capacità di azione.

In continuità con questa prospettiva, Goleman (1995) colloca l'autoconsapevolezza come una componente fondamentale dell'intelligenza emotiva. Egli la definisce come la capacità di riconoscere e comprendere i propri stati interni (emozioni, pensieri, impulsi e comportamenti) e di utilizzarli in modo regolato nelle interazioni sociali. L'autoconsapevolezza si sviluppa e si affina proprio attraverso il confronto con gli altri, confermando l'idea di Mead che il sé sia un prodotto dell'interazione.

Questi autori condividono che lo sviluppo dell'individuo non avvenga mai in isolamento, ma sempre all'interno di un contesto sociale, nelle interazioni con gli altri, nell'interiorizzazione dei ruoli e delle aspettative sociali, ma anche attraverso il confronto con gli altri (Bandura, 1986). I processi di crescita personale sono relazionali e situati, cioè radicati nella capacità dell'individuo di entrare in contatto con il contesto sociale, di riconoscere le proprie risorse interne e di lavorare su quelle esterne.

1.2 L'empowerment

I percorsi di sviluppo della persona sono stati analizzati dalla psicologia di comunità attraverso il concetto dell'Empowerment. Rappaport fu il primo a definirlo nel 1981 come un processo di acquisizione del potere, inteso come crescita delle possibilità dei singoli e dei gruppi di controllare attivamente la propria vita. Amerio (2000) definisce l'empowerment come quello strumento che offre possibilità di emancipazione da una condizione di quasi totale assenza di opportunità, permettendo all'individuo di assumersi responsabilità.

Levanco e Novara (2000) sostengono che l'empowerment è un processo di ampliamento delle possibilità di cui il soggetto può disporre per fronteggiare un cambiamento.

L'attenzione degli studi sull'empowerment si rivolge alla dimensione individuale, sociale e comunitaria; in questo senso, il processo viene interpretato come una competenza universale che non deve essere "insegnata", ma piuttosto sbloccata e resa accessibile (Dallago, 2006).

Un'ulteriore prospettiva è quella offerta da Brusciaglioni (1991) che ritiene che questo processo abbia l'obiettivo di aprire una nuova possibilità all'interno del soggetto. L'approccio self-empowerment di Brusciaglioni vede il fondamento di questo processo sul desiderio più che sul bisogno e si crea su quattro dimensioni che sono l'autoefficacia, il *Locus of Control*, la speranza intesa come la tendenza ad immaginare un futuro migliore e il pensiero positivo, ovvero l'abilità a direzionare la mente verso i propri desideri, punti di forza e risorse. Dunque, il comportamento è il risultato di queste dimensioni e della percezione soggettiva di successo o insuccesso. Se l'individuo percepisce di avere autoefficacia, controllo interno, speranza e

pensiero positivo, tenderà ad agire con maggiore coinvolgimento; al contrario, un basso livello in queste dimensioni può alimentare passività, rinuncia o learned helplessness. Questo modello mostra come il comportamento non sia solo una reazione agli stimoli esterni, ma il prodotto di un processo cognitivo-emotivo complesso, nel quale la percezione di sé e del futuro gioca un ruolo centrale (Bruscaglioni, 1991).

Zimmerman, nei primi anni 2000, propone diverse modalità per misurare l'empowerment in diversi contesti e per distinguerlo dagli altri costrutti. La sua multidimensionalità fa riferimento ai progetti e interventi a livello comunitario, organizzativo e anche individuale.

Egli si interessò all'empowerment definendolo un processo che conduce dalla learned helplessness, intesa da Zimmerman come passività appresa, alla learned hopelessness, ovvero l'acquisizione di abilità e il loro utilizzo. Zimmerman concepisce l'empowerment come un processo che parte dall'individuo (dimensione intrapersonale), passa attraverso la capacità di interpretare il contesto (dimensione interazionale) e si concretizza nell'azione (dimensione comportamentale). Queste tre componenti rendono l'empowerment un processo integrato: ma non basta avere fiducia in sé (controllo), serve anche capire l'ambiente (consapevolezza) e agire concretamente (coinvolgimento) (Zimmerman, 1990, 2000).

1.2.1 L'empowerment psicologico

Kiefer (1984) introduce l'empowerment psicologico definendolo come un processo tridimensionale rivolto all'acquisizione di abilità, competenze e informazioni utili alla vita sociale. Egli individua quattro stadi di sviluppo dell'empowerment psicologico che sono l'entrata, l'avanzamento, l'integrazione e l'impegno. La fase iniziale si caratterizza con la presa in contatto dell'individuo con il processo di empowerment e consapevolezza dei propri bisogni. L'individuo successivamente sviluppa competenze e abilità, rafforzando la percezione di controllo permettendo quindi crescita personale e cognitiva, con un aumento dell'autoefficacia. Le nuove competenze vengono interiorizzate con un senso di appartenenza e stabilità e l'individuo utilizza le abilità acquisite in modo attivo e responsabile.

In comune, questi autori vedono l'empowerment come un processo evolutivo che parte dall'individuo e si estende al gruppo e alla comunità, rappresenta un ponte tra cognizione, emozione e comportamento, che integra autoefficacia, controllo e azione.

Ed è un risultato trasformativo, che porta dall'impotenza appresa alla partecipazione attiva e responsabile.

La letteratura contemporanea sull'empowerment, come messo in evidenza da Heaton et al. (2024), mostra come esso sia un processo collettivo e situato e che quindi richiede delle condizioni strutturali e relazionali per svilupparsi. L'articolo analizza i fattori che favoriscono e ostacolano lo sviluppo dell'empowerment attraverso l'analisi del caso del Community Research and Engagement Network (COREN), un modello di interventi empowerment realizzato in quartieri svantaggiati dell'Inghilterra. Un primo aspetto che emerge è che lo sviluppo dell'empowerment è influenzato dalle dinamiche di potere presenti nei contesti, in questo senso le iniziative possono fallire poiché non intervengono efficacemente sugli squilibri di potere che limitano la possibilità di agire della persona. Un altro aspetto fondamentale è la valorizzazione della conoscenza derivata dall'esperienza fatta dalle persone delle disuguaglianze, un esempio concreto è il caso della Grenfell Tower, che mette in luce come l'ascolto e la considerazione della conoscenza esperienziale sia fondamentale per lo sviluppo dell'empowerment. Prima del disastro erano state inviate differenti segnalazioni sulle problematiche strutturali e i rischi della sicurezza che erano presenti ma esse erano state ignorate causando successivamente un incendio che causò la morte a numerose persone. Questo caso è emblematico poiché mette in luce come sia a partire dall'esperienza diretta delle persone che vivono un contesto che diventa possibile la conoscenza di una determinata realtà. Quando si escludono le voci delle persone dai processi decisionali si produce una frattura e l'empowerment non si può sviluppare senza ascolto, riconoscimento e legittimazione del sapere esperienziale dei soggetti nei processi decisionali (Heaton et al., 2024). Un terzo aspetto per lo sviluppo dell'empowerment riguarda la partecipazione come pari, ovvero la possibilità di creare degli spazi in cui le persone possano dialogare e agire come pari, cioè come soggetti aventi le stesse opportunità e capacità di incidere sulle decisioni. Infine, sono necessarie risorse e materiali concreti come la formazione e il supporto. Oltre alle condizioni interne, Heaton et al. (2024) evidenziano l'importanza della costruzione di alleanze oltre i semplici confini della comunità e del locale. Disuguaglianze sociali e di salute hanno radici strutturali e politiche, e quindi è necessario un dialogo fra comunità che permetta di condividere e conoscere realtà differenti. Il fine di questo dialogo è quello di creare il potere necessario per incidere sui livelli decisionali; alcune situazioni che producono disuguaglianza, ad esempio, non possono essere modificate attraverso semplici interventi locali, ma necessitano di coalizioni e di alleanze esterne.

In sintesi, emerge che lo sviluppo di empowerment, secondo Heaton et al. (2024), necessita di un sistema di condizioni strutturali e relazionali che partono dal ridimensionamento del potere, della conoscenza esperienziale e dall'importanza della dimensione dei pari per concludere con

la dimensione collettiva come fonte di comprensione, confronto, dialogo. Tutte queste condizioni sono in relazione con l'empowerment perché è in queste modalità che si produce azione individuale e collettiva.

1.3 Il *Locus of Control*

Uno dei costrutti centrali all'interno dell'empowerment psicologico è il *Locus of control* (LoC) definito come le modalità attraverso le quali una persona ritiene che gli eventi siano generati dai propri comportamenti (o azioni) oppure da cause esterne indipendenti dalla propria volontà (Rotter, 1954). Il concetto venne elaborato da Julian B. Rotter all'interno della sua teoria dell'apprendimento sociale, nella quale l'autore analizzò il modo in cui aspettative e rinforzi contribuiscono a modellare i comportamenti individuali (Lefcourt, 1982).

Il *Locus of Control* assume due orientamenti principali. Quando la percezione del controllo è rivolta verso l'interno, l'individuo ha la tendenza a considerare gli eventi come il risultato delle proprie scelte e dei propri comportamenti. Il secondo orientamento è il LoC esterno, quando la percezione del controllo è rivolta verso l'esterno, l'individuo ha la tendenza ad attribuire gli eventi a fattori fuori dal proprio dominio in questo senso chi adotta questa prospettiva attribuisce la responsabilità e gli esiti delle proprie azioni all'esterno (Rotter, 1954)

Gli studi sull'attribuzione causale formulata da Heider (1958) furono utili per gli approfondimenti successivi. Heider è la persona a cui spesso si attribuisce l'origine dei modelli di attribuzione, nei suoi primi studi rifletteva l'impostazione logica-empirica di queste teorie sostenendo che le persone si comportino come scienziati ingenui nel tentativo di attribuire significato al mondo sociale e poterlo controllare (Baxter & Braithwaite, 2008). Egli si concentrò sull'attribuzione causale, descritto come un processo mediante il quale gli individui riescono a individuare le cause delle azioni e degli eventi che osservano e vivono, focalizzandosi su quanto un individuo tenda a giudicare la causa di un comportamento come interna (una disposizione dell'individuo o una sua caratteristica) oppure esterna (un fattore ambientale) (Manusov e Spitzberg, 2008).

Il processo di attribuzione rappresenta uno strumento utile per comprendere e analizzare le dinamiche della comunicazione interpersonale e delle relazioni: uno studio condotto da Stewart, Keel e Schiavo (2006) ha analizzato le attribuzioni eseguite nei confronti di persone con disturbi alimentari rispetto a quelle fatte nei confronti di chi non presenta tali disturbi; questa ricerca ha evidenziato come nel caso del primo gruppo si tendesse a percepire l'individuo come

responsabile della propria condizione. Studi successivi di Weiner (1972) sottolinearono che le cause delle azioni e degli eventi possono essere anche stabili o instabili e controllabili o incontrollabili, fornendo così strumenti più precisi per prevedere il comportamento e l'impegno individuale. Il concetto di stabilità riguarda la durata nel tempo, ovvero quanto le cause di un evento siano durature o meno nel tempo. Con il termine controllabilità invece, egli intende la percezione che l'individuo possiede in merito alla possibilità di controllare o meno le cause di un evento.

Nella mia esperienza, considero che uno studente con un LoC interno e percepito come controllabile, di fronte al non superamento di un esame, tenda ad attribuire la causa dell'insuccesso alla propria preparazione insufficiente. In questo modo riconosce che la responsabilità dipende da un impegno di studio non adeguato, piuttosto che da fattori esterni come la difficoltà del compito proposto dal docente, che invece rappresenterebbe una causa esterna e non controllabile.

A partire da queste basi teoriche, Donald S. Hiroto (1974) condusse uno dei primi esperimenti per verificare la connessione tra *Locus of Control* e *Learned Helplessness*, definita come lo stato cognitivo ed emotivo di un individuo che, avendo sperimentato esperienze negative incontrollabili, sviluppa la convinzione di non poter influenzare gli eventi della propria vita. Descritto da Seligman anche come pessimismo appreso (Seligman & Maier, 1967; Overmier & Seligman, 1967).

Lo studio coinvolse 96 studenti universitari classificati in base al loro *Locus of Control* e suddivisi in gruppi sperimentali esposti a differenti condizioni: un gruppo sottoposto a stimoli avversivi a cui non potevano sottrarsi, un gruppo con possibilità di fuga e un gruppo di controllo senza esposizione. Successivamente, tutti i partecipanti furono sottoposti a prove di *fuga-evitamento*. I risultati furono significativi: i soggetti del primo gruppo mostrarono un ritardo nell'apprendimento delle risposte di fuga rispetto agli altri gruppi, con circa il 50% di fallimenti nelle prove, contro il 13% del secondo gruppo e l'11% del gruppo di controllo. Inoltre, emerse una differenza tra individui con locus interno ed esterno: gli esterni risultarono più lenti, con maggiori fallimenti e tempi di latenza più elevati, confermando la loro maggiore vulnerabilità alla condizione di impotenza appresa (Hiroto, 1974).

1.3.1 Influenza della cultura e della famiglia sul *Locus of Control*

Un ulteriore contributo significativo proviene dal lavoro dello psicologo olandese Geert Hofstede (1970). A partire dagli anni Settanta, attraverso le sue ricerche sulle dimensioni culturali, egli mostra come i contesti culturali influenzino valori, comportamenti e modalità di

interpretare gli eventi. In questa prospettiva, la distinzione tra culture individualiste e collettiviste risulta particolarmente utile anche per comprendere l'orientamento del Locus of Control. Nelle culture individualiste, dove l'autonomia e il raggiungimento degli obiettivi sono considerati prioritari per le persone, è più probabile che si sviluppi la convinzione di poter influenzare direttamente gli eventi della propria vita. Questo favorisce l'emergere di un *Locus of Control* interno, basato sull'idea che impegno, competenze e decisioni personali siano determinanti negli esiti delle proprie azioni.

Nelle culture collettiviste invece, prevale il benessere del gruppo su quello del singolo e le decisioni sono spesso condivise, quindi gli individui tendono a percepire un minor controllo sugli eventi. In questi contesti è più frequente un *Locus of Control* esterno, che porta a interpretare gli accadimenti come il risultato di dinamiche sociali, norme collettive o circostanze esterne difficilmente modificabili (Hofstede, 1970).

La famiglia costituisce il primo spazio simbolico e affettivo in cui il bambino impara a interpretare il mondo, attribuire significati agli eventi e comprendere il rapporto tra le proprie azioni e le conseguenze. È all'interno di questo contesto che si formano le prime aspettative: il bambino apprende se dalle proprie azioni ne conseguono degli effetti. Il *Locus of Control* risulta quindi influenzato dalle dinamiche familiari, dai modelli educativi appresi e di riferimento e dalle interazioni avute in età precoce, che contribuiscono a creare delle credenze più interne o più esterne rispetto alla possibilità di influenzare e controllare la realtà (Bernardi, 2002).

1.3.2 Modelli multidimensionali del *Locus of Control*

Negli anni Settanta sono stati individuati dei modelli multidimensionali e multifattoriali per esplorare il concetto di *Locus of Control*. Hanna Levenson, psicologa clinica, nel volume *Research with the Locus of Control Construct* (1973) propose un costrutto dimensionale che metteva in discussione quello proposto da Rotter di tipo categoriale e unidimensionale (modello interno/esterno). Il controllo, per Levenson, non era inteso come semplice opposizione fra interno ed esterno ma come dimensioni che possono coesistere nella stessa persona (Levenson, 1973). Per la ricercatrice, inoltre, esistono modi diversi di percepire che il controllo non dipenda da sé. La *Levenson's Locus of Control Scale* (1981) riprende allora la teoria dell'apprendimento sociale di Rotter, ma la articola in tre sottoscale: I- Internal Scale, P- Powerful Others Scale, C- Chance Scale.

La sottoscala dell'internalità misura quanto una persona crede che gli eventi dipendano dalle proprie azioni e capacità, valuta quindi responsabilità personale, agency, senso di padronanza. La sottoscala Powerful Others misura quanto una persona percepisce che il controllo sia

esercitato da figure “potenti”, autorità, istituzioni, persone con potere, valutando quindi influenza sociale e ruolo dell’autorità. La sottoscala Chance misura quanto una persona attribuisce gli eventi al caso, alla fortuna, al destino, all’imprevedibilità, valutando fatalismo, imprevedibilità percepita, credenza nella casualità (Levenson, 1981).

I punteggi alti in ciascuna sottoscala indicano elevate aspettative di controllo da parte della fonte corrispondente; punteggi bassi riflettono la tendenza a non credere in quel *Locus of Control*. Un punteggio basso nella scala I, ad esempio, non può essere interpretato come una credenza nel caso: significa soltanto che il soggetto non percepisce sé stesso come determinante degli esiti. Dal punto di vista empirico, una persona può ottenere punteggi alti o bassi in tutte e tre le scale; potrebbe dichiarare di sentirsi personalmente in controllo e allo stesso tempo affermare che la vita è una sequenza casuale di eventi controllati da altri fattori (Levenson, 1981).

1.3.3 Una visione articolata e dinamica del *Locus of Control*

La formulazione di Rotter ha posto le basi per intendere il *Locus of Control* come aspettativa generalizzata di controllo sugli esiti della propria vita e sulla definizione degli obiettivi, ma la letteratura contemporanea ne offre una lettura più articolata e dinamica (Simmen-Janevska et al., 2012). Le evidenze più recenti hanno dimostrato come il LoC sia un indicatore condizionato e sensibile alle condizioni ambientali, alle disuguaglianze sociali e alle esperienze traumatiche. Assume un ruolo centrale nella determinazione dei comportamenti di salute modellando le aspettative fra il comportamento attuato e i possibili esiti (Steptoe e Wardle, 2001). In questo senso l’aderenza ai trattamenti medici proposti (Nafradi et al., 2017, Milaniak et al., 2022) e alle misure preventive (Bianchi et al., 2022; Fatima et al., 2021) sono state associate sia ad un LoC interno che a un LoC esterno. Diversi studi mettono in evidenza che un orientamento esterno possa essere un vantaggio in determinate circostanze, ad esempio se il controllo è attribuito a fattori esterni negli anziani e nelle persone con una bassa alfabetizzazione sanitaria, l’adesione ai trattamenti e alle misure preventive sembra facilitata (Nie et al., 2023; Gruszczyńska et al., 2020; Rodon et al., 2022). Se invece si considera il LoC in termini di salute, allora l’attribuzione del controllo a fattori interni è associata a risultati migliori (minor suscettibilità alla malattia, maggior benessere soggettivo e aumento dell’attività fisica) (van den Akker et al., 2006; Kesavayuth et al., 2022).

Come evidenza Schepisi (2024) vi sono numerosi studi che condividono l’idea secondo la quale il LoC sia un indicatore della salute mentale; per esempio, uno studio su pazienti con un disturbo dallo spettro schizofrenico e disturbi dell’umore, ha mostrato come il LoC esterno rappresenti

un indicatore transdiagnostico di vulnerabilità (ovvero una vulnerabilità comune a più disturbi), correlato a un recupero meno efficace e anche a maggior ansia e basso livello di autostima (Harrow et al., 2019). Schepisi (2024) osserva che l'attribuzione esterna possa essere collegata ad un andamento imprevedibile delle malattie mentali, come ad esempio dei cambiamenti rapidi e continui dell'umore nel disturbo bipolare.

Il LoC ha un impatto anche nei casi di ansia e depressione, uno stile attributivo esterno sembra avere un impatto negativo sia per quanto riguarda le malattie che sulla gravità e sui rischi che esse diventino croniche. Inoltre, per Struijs (2018), l'esternalità influenza l'aderenza alla terapia farmacologica. Un punteggio più alto di LoC esterno aumenta rischi di cronicità della malattia nei pazienti depressi (Wiersma, 2011). Un LoC interno assume invece un ruolo di prevenzione e protezione riducendo il rischio di sintomi depressivi (Spijker, 2001).

Un altro aspetto interessante osservato è come le credenze e le aspettative possano influenzare anche l'interpretazione degli eventi traumatici e quindi modellino le risposte ad essi, si osserva quindi una correlazione fra LoC esterno e disturbo post-traumatico da stress (PTSD) in situazioni di disastri naturali, malattie fisiche, pandemie e guerre (Schepisi, 2024). Si è osservata inoltre un'associazione fra orientamenti del LoC e condizioni di vulnerabilità sociale come nelle popolazioni migranti e nelle minoranze etniche. Si riscontrano per esempio difficoltà e ostacoli nell'accesso alle risorse, ai servizi sanitari e alle barriere strutturali caratterizzanti della nostra società. Degli studi condotti in Germania e in Grecia mettono in risalto il fatto che i migranti tendono a manifestare più frequentemente un LoC esterno (Schepisi, 2024). Questi risultati sono importanti poiché rilevanti sul piano clinico, in alcune situazioni l'esternalità può facilitare il trattamento, soprattutto nelle situazioni in cui aumenta la fiducia che il paziente ha nei confronti dei professionisti; ad esempio, Chang et al., (2015) ha messo in evidenza come un LoC esterno orientato verso il medico sia associato ad un comportamento maggiormente favorevole nei confronti degli stabilizzatori dell'umore. Mentre un orientamento interno tende a causare una minor aderenza terapeutica sia per il disturbo bipolare che per la schizofrenia (Lazary et al., 2021).

1.4 L'autoefficacia

Un altro costrutto importante nei processi di empowerment psicologico è quello dell'autoefficacia. Introdotto da Albert Bandura (1977), uno psicologo sociale del XX secolo, l'autoefficacia è definita come la convinzione che un soggetto possiede nelle proprie capacità e abilità nell'organizzare ed eseguire le azioni necessarie per affrontare sfide o situazioni

specifiche. In questo senso l'autoefficacia non riguarda le abilità possedute ma ciò che la persona crede di fare con esse. Secondo Bandura, una delle caratteristiche fondamentali dell'autoefficacia è la sua dipendenza dal contesto, questo significa che non si manifesta in modo simile in tutte le situazioni, né con la stessa intensità. La percezione di essere efficaci varia, infatti, in funzione delle richieste dell'ambiente, delle competenze richieste e delle esperienze vissute dell'individuo: una persona può sentirsi molto sicura in un ambito specifico e, allo stesso tempo, percepire scarsa efficacia in un altro.

Bandura sostiene che le credenze di autoefficacia si sviluppano a partire da quattro principali fonti di informazione, che contribuiscono in modo diverso alla costruzione del senso di competenza personale (Bandura, 1977). La prima è rappresentata dalle esperienze di prestazione ovvero i successi e gli insuccessi vissuti in prima persona. La seconda riguarda il confronto sociale, attraverso cui l'osservazione delle prestazioni altrui fornisce un termine di paragone utile per valutare le proprie capacità. Una terza fonte è la persuasione verbale, cioè il sostegno, i riscontri e gli incoraggiamenti delle figure significative, che possono rafforzare o meno la fiducia nelle proprie capacità. Infine, la dimensione emotiva e dei sentimenti influenza il modo in cui l'individuo interpreta la propria efficacia: per esempio, dei livelli elevati di stress e ansia possono essere interpretati come segnali di incapacità, mentre condizioni emotive più stabili favoriscono una percezione di maggiore controllo (Bandura, 1997).

Un aspetto centrale della letteratura contemporanea riguarda le conseguenze dell'autoefficacia sui comportamenti e sulle emozioni. Degli studi mettono in evidenza come le persone che si percepiscono maggiormente efficaci tendano a porsi degli obiettivi più sfidanti e anche a resistere maggiormente in situazioni difficili (Bandura, 1997; Vancouver et al., 2001). Una meta-analisi realizzata da Stajkovic e Luthans (1998) sostiene che l'autoefficacia è uno dei predittori più validi e rilevanti della performance, in situazioni di stesse abilità, chi crede di poter riuscire tende effettivamente a ottenere risultati migliori. Una ricerca più recente sottolinea inoltre che l'autoefficacia è un fenomeno "situato", è influenzata da fattori di personalità, come stabilità emotiva ed estroversione (Judge et al., 2007), ma anche da elementi legati al contesto come gli ambienti scolastici e lavorativi mentre contesti imprevedibili e rigidi tendono a rendere meno forte il senso di autoefficacia (Luthans et al., 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Il confronto con i pari e la qualità delle relazioni che vengono costruite nell'arco della vita contribuiscono alla costruzione dell'autoefficacia, soprattutto in età evolutiva (Schunk & Pajares, 2002).

1.4.1 L'autoefficacia collettiva

L'autoefficacia collettiva rappresenta l'estensione della teoria socio-cognitiva di Bandura (1986, 1997), il quale aveva definito l'autoefficacia individuale come la convinzione di poter esercitare un'azione intenzionale capace di modificare l'ambiente in senso favorevole. In questa prospettiva, ciò che un gruppo ritiene di poter realizzare insieme influenza direttamente la qualità delle sue prestazioni, la capacità di persistere nelle difficoltà e la direzione verso cui orienta il proprio futuro. Si può parlare di efficacia collettiva percepita di un gruppo quando si perseguono degli obiettivi condivisi (Bandura, 1997; 2000). Uno studio recente condotto su docenti di sostegno e su insegnanti in formazione presso l'università di Trento conferma questa prospettiva, esaminando come la percezione dell'efficacia collettiva si manifesti anche nelle relazioni professionali e nell'organizzazione della scuola. Valenza et al. (2025) mostrano che l'efficacia collettiva si costruisce a partire dai processi di condivisione, sostegno reciproco e coordinamento fra i docenti. Quest'ultimi risultano elementi essenziali per le pratiche inclusive, soprattutto per l'ambiente scolastico in cui bisogna valorizzare la partecipazione di ognuno. In conclusione quindi, gli elementi essenziali per la percezione dell'efficacia collettiva sono il supporto reciproco fra i colleghi in formazione che permette al gruppo di funzionare; la collaborazione e l'interdipendenza che permette ai soggetti di condividere strategie e prospettive; un terzo aspetto è la formazione condivisa e continua fra i docenti, che permette di sviluppare, per esempio, dei linguaggi comuni; infine, l'organizzazione scolastica è il luogo di espressione dell'efficacia collettiva, il gruppo di persone, il clima che si crea, la leadership e la definizione degli obiettivi diventano fattori cruciali per sostenere o ostacolare la capacità dei soggetti di agire all'interno di un ambiente (Valenza et al., 2025). Wang, Farooq e Carroll (2013) sviluppano il costrutto di autoefficacia creativa collettiva, descrivendo la creatività di gruppo come un processo dinamico che integra fasi divergenti e convergenti, riflessività, valutazione e condivisione intergruppo. La creatività, in questa prospettiva, non è solo generazione di idee, ma anche capacità di integrarle, negoziarle e trasformarle in soluzioni condivise.

1.5 La dimensione comunitaria e del gruppo

Una prospettiva utile per comprendere i processi di crescita personale riguarda l'attenzione ai fattori sociali, culturali e ambientali che influenzano l'esperienza individuale, determinando o influenzando i processi di inclusione, empowerment e coesione (Facchi e Magan, 2022).

La comunità, intesa non solo come spazio geografico ma come territorio simbolico e relazionale (McMillan e Chavis, 1986), rappresenta infatti il contesto entro cui si sviluppano processi di

recovery. La recovery¹ come sottolineato da Anthony (1993) e Davidson (2003), non si limita alla remissione clinica, ma si fonda sulla possibilità di vivere una vita significativa attraverso appartenenza, speranza ed empowerment. In questo senso, la comunità diventa una risorsa fondamentale per coinvolgere attivamente famiglie e reti sociali nella definizione dei percorsi terapeutici. La recovery (Piga et al., 2012) possiede una dimensione sociale e politica poiché i servizi proposti devono essere in grado di aiutare i soggetti nell'essere in grado di utilizzare le risorse possedute e quelle fornite dall'esterno. Bisogna garantire accoglienza alle persone, relazioni di aiuto, risorse economiche e percorsi di cura seguiti da esperti. Si possono individuare delle linee guida dell'intervento di guarigione: in primis il servizio deve essere orientato alla persona, ciò significa che bisogna proporre interventi a partire dalla possibilità di fornire delle risorse materiali e umane che permettano al soggetto di sentirsi protagonista del suo percorso. In secondo luogo, bisogna garantire e promuovere la formazione per i soggetti implicati nel percorso, a partire dagli operatori e per le persone che fanno esperienza del disagio. Un terzo assunto è determinato dall'importanza dell'inclusione sociale e dall'inserimento lavorativo che permettono ai soggetti di fare esperienza dello svolgere un ruolo attivo. La rete sociale e le persone di supporto sono essenziali per un percorso di recovery, è fondamentale incentivare la creazione di legami significativi al fine di ricreare un senso di comunità necessario per la guarigione. I servizi orientati alla guarigione devono focalizzarsi in particolar modo sulla creazione di spazi di ascolto e accoglienza, essa deve divenire una priorità poiché è necessario creare dei luoghi aperti a tutti nei quali sentirsi agenti attivi, inclusi e appartenenti. Un altro aspetto indagato da Piga et al (2012) è l'utilizzo dei farmaci come dispositivi transitori del percorso di guarigione, cioè come strumenti che aiutano il soggetto in modo consapevole. La trasformazione dei servizi di salute mentale verso un approccio comunitario ha quindi individuato nuovi obiettivi: promuovere processi di recovery, sostenere empowerment e partecipazione, e costruire contesti inclusivi capaci di generare benessere collettivo (OMS Europa, 2025).

Se la comunità rappresenta il contesto più ampio, il gruppo ne costituisce la dimensione dinamica, il luogo in cui le relazioni si concretizzano e diventano strumenti di cambiamento. Il primo autore a farne riferimento nei suoi studi fu Kurt Lewin, il quale aveva come interesse i fenomeni che hanno origine quando un insieme di individui si trova a stare insieme. Egli

¹Definita da Davidson et al. (2000) come un processo personale attraverso il quale la persona, in seguito all'esperienza di un disturbo mentale, si ricostruisce dalla malattia attraverso speranza, relazioni e partecipazione sociale.

definisce il gruppo come un'entità diversa rispetto all'insieme dei singoli individui che ne fanno parte (Lewin, 1947).

Lewin parla di una totalità dinamica perché il gruppo è caratterizzato da relazioni di interdipendenza fra i membri che determinano le caratteristiche strutturali del gruppo; è un'entità autonoma con delle sue regole che si costruiscono nell'interazione fra i soggetti ma dinamica, in continuo cambiamento e relazione con l'esterno. Lewin struttura questa sua visione del gruppo a partire dal concetto di campo inteso come una totalità di fattori in interdipendenza tra loro in un preciso momento. Sottolineando che all'interno di ogni ambiente ci sono delle forze che influenzano il comportamento umano.

Questa prospettiva si concretizzò anche in strumenti come i T-group, gruppi di formazione esperienziale che miravano a sviluppare consapevolezza e competenze relazionali.

Questo approccio, centrato sulla dimensione relazionale, trova un proseguimento negli obiettivi della psicologia di comunità, che non si limita a osservare i gruppi in sé, ma mira a sviluppare le competenze della comunità nel suo insieme.

Come sottolineano Facchi e Magnani (2022), in una società sempre più individualistica emerge la necessità di realizzare forme di gruppaltà orientate alla costruzione di ciò che i Barone, Chillemi, Di Falco e Giaini (2022, come citato in Facchi & Magnani, 2022) definiscono “interdipendenze sane” che contribuiscono alla creazione di un clima di collaborazione all'interno dei servizi per prevenire il malessere e promuovere invece il benessere mentale di comunità. In quest'ottica, Mamone (2022, come citato in Facchi & Magnani, 2022) mette in evidenza la valenza della metodologia gruppale propria dell'approccio etnoclinico; sottolineando come il gruppo sia uno strumento essenziale per contrastare l'individualismo e ricondurre l'esperienza entro una prospettiva di appartenenza, comunità e cultura. L'autrice ribadisce inoltre l'importanza di riconoscere che non esiste una cultura unica e universale verso cui tendere; al contrario, la molteplicità e la pluralità culturale costituiscono una risorsa concreta e operativa, capace di favorire l'incontro tra gruppi e di dare voce alle diverse modalità di interpretare il mondo e di narrare le storie che li definiscono come comunità ed entità etniche.

La comunità e il gruppo possono essere visti come elementi interdipendenti: la prima è un contesto in cui si sviluppa identità e dimensione relazionale mentre il secondo come spazio dinamico caratterizzato dalle interazioni fra i soggetti che ne fanno parte. Entrambi sono strumenti fondamentali per promuovere empowerment, resilienza e benessere psicologico, trasformando l'individualismo in partecipazione e coesione sociale.

CAPITOLO 2 – Stigma e contesto penitenziario

Il carcere è tra le istituzioni più complesse della società contemporanea, non è soltanto un luogo di detenzione, ma uno spazio caratterizzato da dinamiche sociali, culturali e psicologiche che modificano l'identità dei detenuti e il loro rapporto con la società. Questo capitolo si propone di indagare e raccontare tali dinamiche seguendo un percorso che parte dall'analisi dei processi di etichettamento e stigmatizzazione (con relative critiche), mostrando come l'ingresso in carcere produca una ridefinizione dell'identità del soggetto. Verranno poi proposti degli studi successivi alla teoria dell'etichettamento osservando come questo concetto a partire dagli anni Ottanta e Novanta sia cambiato. Successivamente il capitolo affronta le criticità del sistema penitenziario, il sovraffollamento, le carenze di risorse e le rigidità organizzative che ostacolano la funzione rieducativa prevista dall'ordinamento. Infine, il capitolo apre uno sguardo sulle prospettive della giustizia riparativa, analizzandone i presupposti teorici e le potenzialità trasformative sia per la persona detenuta sia per la comunità.

2.1 La teoria dell'etichettamento di Howard Becker e il suo impatto sui detenuti

Il primo passo per comprendere i processi psicologici che avvengono nell'incarceramento, è quello di approfondire il concetto di etichettamento. Edwin Lemert (1951) distingue con precisione tra atto deviante ed etichettamento. Il punto centrale è che la devianza non nasce semplicemente dal comportamento, ma dalla reazione sociale che quel comportamento suscita. Il controllo sociale può trasformare un semplice atto deviante in devianza: in questo passaggio Lemert trasforma un comportamento in una categoria sociale, con effetti profondi sulla vita dell'individuo (Lemert, 1951).

Nel 1973 David Rosenhan pubblicò sulla rivista *Science* l'articolo intitolato “*On being sane in insane places*”, in cui mise in discussione la validità delle diagnosi psichiatriche. L'esperimento prevedeva il ricovero, sotto falso nome, di Rosenhan e di alcuni collaboratori in diversi istituti psichiatrici, simulando sintomi di disturbo mentale per verificare la capacità degli operatori di distinguere tra la sanità e la patologia. Nella prima fase dello studio, i partecipanti, tutti senza alcuna condizione clinica, dichiararono di percepire allucinazioni uditive; una volta ammessi, tornarono a comportarsi in modo del tutto normale, senza ulteriori sintomi. Nonostante ciò, furono comunque trattati come pazienti psichiatrici, ricevendo prescrizioni farmacologiche e diagnosi di schizofrenia.

La seconda fase dell'esperimento coinvolse un altro istituto, al quale Rosenhan chiese di individuare eventuali pseudopazienti tra i ricoverati e il personale segnalò erroneamente diversi

soggetti come “sani”. Questo risultato evidenziò la difficoltà a distinguere con certezza tra individui con disturbi mentali e persone sane, sottolineando anche i rischi di disumanizzazione caratterizzanti delle pratiche diagnostiche psichiatriche. La disumanizzazione si manifesta quando la persona viene trattata non più come un individuo complesso, ma come un “caso”, un insieme di sintomi perdendo riconoscimento (Bandura, 1999; Haslam, 2006)

Questo esperimento rappresenta un chiaro esempio di etichettamento: autori come Lemert (1951), Goffman (1963) e Becker (1963) hanno contribuito allo sviluppo della *Labelling Theory*, un orientamento teorico che mette in evidenza il ruolo dei meccanismi di attribuzione e di categorizzazione sociale nella costruzione dell'identità individuale. Tale prospettiva sottolinea come l'etichetta attribuita dall'ambiente sociale possa condizionare profondamente la percezione di sé e il percorso di vita dell'individuo (Clemente & Danieli, 2016).

La devianza è definita come il risultato dell'etichettamento poiché deviante è colui al quale l'etichetta è stata attribuita con successo (Becker, 1963).

Edwin Lemert (1951) sottolinea l'importanza di distinguere tra devianza primaria e devianza secondaria, concetti strettamente legati ai processi di interiorizzazione delle categorizzazioni. La prima si riferisce ai comportamenti che hanno un impatto marginale e che non comportano l'accettazione dell'etichetta di deviante; la devianza secondaria emerge invece quando il soggetto interiorizza l'etichetta che gli è stata attribuita e mette in pratica comportamenti che la confermano (Lemert, 1951).

L'etichettamento causa un processo di modificazione dell'identità sociale dell'individuo. Il soggetto impara a percepirsi come un deviante, sviluppando di conseguenza anche delle abitudini e delle convinzioni che confermano l'etichetta che gli è stata attribuita e questo percorso Becker lo definisce come “carriera deviante” (Clemente e Danieli, 2016).

Il circuito generato dall'attribuzione dell'etichetta può essere ricondotto al meccanismo definito da Merton (1948) come la profezia che si autoadempie, utilizzata per descrivere la capacità dei processi di attribuzione di modificare gli eventi in direzione conforme al significato da esse dato. In psicologia l'effetto pigmalione è utilizzato per descrivere il comportamento tramite il quale le persone tendono a conformarsi alle aspettative e all'immagine che gli altri hanno di loro. L'esperimento condotto da Rosenthal e Jacobson (1965) chiamato “effetto Rosenthal” come obiettivo aveva il verificare se le aspettative degli insegnanti potessero influenzare il rendimento degli studenti. I due studiosi iniziarono con il comunicare agli insegnanti i risultati considerevoli degli studenti ad un test che in realtà non era stato somministrato, e che, quindi, essi erano destinati a una crescita intellettuale particolarmente rapida. Il comportamento degli insegnanti a queste informazioni si modificò, essi iniziarono a fornire riscontri positivi, prestare

più attenzione e incoraggiare gli studenti. Questi furono comportamenti non intenzionali ma che crearono un clima favorevole allo sviluppo cognitivo dei bambini etichettati come “brillanti”. Dopo un anno, Rosenthal e Jacobson riproposero il test del Q.I e i risultati furono particolari: gli alunni indicati come “promettenti” migliorarono più degli altri; soprattutto per le prove di ragionamento (Versace, 2017).

L’esperimento dimostra come le aspettative influenzino in questo caso il comportamento degli insegnanti e che si trasformino quindi in una profezia che si autoadempie: Merton (1948) sosteneva che se gli uomini definiscono come reali determinate situazioni o circostanza allora esse lo saranno nelle loro conseguenze.

Nonostante ciò, il processo di etichettamento dipende anche da variabili socio-ambientali per cui una persona che appartiene ad uno stato sociale più basso ha anche probabilità maggiori di ricevere un’etichetta di deviato (Clemente e Danieli, 2016; Merton, 1948). Becker, nel suo celebre *Outsiders*, afferma che un comportamento non è deviante in sé ma è il risultato di un processo sociale.

2.1.1 Critiche alla teoria

La *Labelling Theory*, nata negli anni ’60 in un clima di contestazione sociale, perse progressivamente centralità tra la fine degli anni ’70 e gli anni ’80. L’attenzione si è focalizzata in particolar modo sul ruolo assunto dalle relazioni sociali nel modellare e creare le carriere criminali. Le critiche empiriche (Wellford, 1975; Ball, 1983) mostrarono che l’etichettamento non produce automaticamente devianza secondaria, non è sufficiente l’etichetta di deviante per causare nel soggetto una carriera criminale. Mettendo in discussione l’idea di Becker e Lemert secondo la quale in seguito ad una reazione sociale si innesca l’interiorizzazione dell’identità deviante. Mentre Wellford & Triplett (1993) evidenziano limiti teorici come la scarsa attenzione alle differenze individuali e la tendenza al determinismo (Plummer, 1979), secondo la quale se vieni etichettato come deviante allora lo diventerai. Il risultato fu una progressiva perdita di interesse per questo filone di studi, sostituito da teorie più compatibili con il nuovo paradigma criminologico, un orientamento diffuso negli anni ’80 centrato sul controllo, sulla responsabilità individuale, su un paradigma punitivo, sulla predizione al rischio piuttosto che sulle interazioni e sui processi sociali (Wilson, 1975). Wellford e Triplett (1993) osservarono che il modello su cui si fondava la *Labelling Theory* appariva concettualmente ristretto solo sul ruolo delle reazioni sociali e dell’attribuzione dell’etichetta considerandole come l’unica fonte di recidiva. A questo limite si aggiungeva, secondo gli stessi autori, l’evoluzione che la teoria

aveva subito negli anni Settanta e Ottanta, quando venne progressivamente associata alla *Conflict Theory*, un orientamento sociologico che interpreta la società come un sistema dinamico in continuo mutamento, caratterizzata da tensioni fra i gruppi sociali e dominata da rapporti di dominio (Crozier, 1974).

Finendo così per assorbire le critiche rivolte alle prime formulazioni di quest'ultima, soprattutto riguardo al loro carattere ideologico e alla difficoltà di verifica empirica. Infine, Wellford e Triplett (1993) sottolineano anche l'allontanamento della *Labelling Theory* dalle sue radici interazioniste simboliche, che avevano caratterizzato i contributi pionieristici di Lemert (1951). Alcuni autori si focalizzarono sul ruolo svolto dalla cultura nelle concezioni sociali di crimine e criminalità. L'interazionismo simbolico, infatti, è una prospettiva sociologica secondo la quale il comportamento degli individui e la loro costruzione di significati si creano sulla base delle interazioni con gli altri. Questa prospettiva ha influenzato la teoria dell'etichettamento poiché la devianza non dipende solo dall'atto commesso, ma dalle reazioni sociali che esso scaturisce (Blumer, 1969). Triplett & Upton, infine, nell'articolo *Labeling Theory: Past, Present, and Future* (2015) sottolineano tre critiche che furono decisive per la perdita di interesse nei confronti della *Labelling Theory*: la prima critica riguardava l'idea che non tutte le persone etichettate continuano a commettere reati, spesso la punizione in realtà riduce la probabilità di recidiva. La seconda critica fu in merito al fatto che la teoria postula che tutte le persone reagiscano allo stesso modo di fronte all'attribuzione dell'etichetta trascurando però le differenze individuali. Infine, ci si domanda come la società dovrebbe invece reagire al reato e se le modalità di reazioni producano etichette e crimini.

2.2 Lo Stigma: riflessioni di Erving Goffman

Come afferma Goffman in *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* (1963), la società stabilisce le modalità di categorizzazione degli individui e quali attributi siano considerati normali per ciascuna di esse. Quando entriamo in relazione con l'altro ci costruiamo un'immagine di esso e anticipiamo le categorie e gli attributi. Quando incontriamo uno sconosciuto, le prime impressioni ci portano spontaneamente ad attribuirgli una categoria sociale e una serie di caratteristiche che riteniamo tipiche di quella categoria. Queste anticipazioni si trasformano in aspettative normative, cioè in richieste implicite su come quella persona dovrebbe comportarsi o apparire. Di solito non siamo consapevoli di queste aspettative, finché non vengono messe in discussione.

Per Goffman lo stigma nasce da una discrepanza significativa tra ciò che ci si aspetta (identità virtuale) e ciò che si manifesta realmente (identità attuale), ma non ogni discrepanza produce stigma. Produce uno stigma solo quella discrepanza che è valutata negativamente, mette in discussione una norma sociale, riduce simbolicamente il valore sociale della persona. Il punto cruciale, cioè, è che il tratto che è discrepante deve essere socialmente definito come discreditante. La contraddizione attiva un processo di ridefinizione dell'immagine dell'altro, ma è la svalutazione culturale dell'attributo a trasformarlo in stigma (Goffman, 1963). Nella lettura operata da Goffman sullo stigma allora è la distinzione fra l'identità sociale virtuale e quella attuale. La prima si riferisce all'identità che attribuiamo ai soggetti, alle supposizioni che facciamo e alle aspettative che si creano in seguito. L'identità sociale attuale fa riferimento invece alla categoria della quale la persona fa parte e quindi agli attributi che è legittimo assegnarle. In questo senso lo stigma può essere rappresentato come una frattura tra queste due identità. Per Erving Goffman (1963) quando incontriamo qualcuno operiamo una classificazione in categorie sociali, le quali producono delle aspettative automatiche su quella persona. Ciò che scopriamo della persona però talvolta contraddice le aspettative sociali e la società considera quell'attributo negativo o svalutante. È proprio qui che si produce la frattura: il momento in cui l'identità sociale virtuale non coincide più con l'identità sociale attuale, generando uno scarto che ridefinisce immediatamente il modo in cui l'individuo viene percepito e trattato (Goffman, 1963). Questa discrepanza non è un semplice errore di valutazione, ma un processo sociale che ricolloca la persona in una categoria diversa, spesso stigmatizzata, riducendo la sua complessità a quell'unico tratto considerato problematico.

Goffman (1963) definisce lo stigma su tre livelli: fisico (ad esempio le deformazioni fisiche), culturale e sociale (come l'appartenenza etnica o la classe sociale) e caratteriale (ad esempio una dipendenza o la disonestà possono essere considerati tratti di debolezza e criticabili). In tutti questi casi, l'individuo porta con sé una caratteristica che cattura l'attenzione degli altri e la presenza dello stigma lo riduce, agli occhi della società, a un essere "meno che umano", esposto a diverse forme di discriminazione che ne limitano le opportunità di vita e di integrazione. La gestione dello stigma diventa così una caratteristica generale della vita sociale, presente ovunque vi siano norme di identità. Goffman sottolinea inoltre che il normale e lo stigmatizzato non sono categorie fisse, ma prospettive che emergono nelle interazioni sociali. Il deviante viene considerato come un soggetto privo della propria identità, e di conseguenza la sua dimensione viene ridotta ad una semplice etichetta imposta sia dalle istituzioni che dalla società; l'aspetto critico e problematico di ciò è che le reazioni che i soggetti hanno in merito a

questa etichetta influenzano il deviante in modo definitivo, ostacolando ogni possibilità di reintegrazione (Lemert, 1972; Sbordoni, 1998).

Nel contesto penitenziario, il carcere è un'istituzione totale in cui l'etichetta di 'criminale' viene rafforzata, consolidando lo stigma sociale e istituzionale che accompagna il detenuto anche oltre la pena (Goffman, 1961).

In conclusione, lo stigma non è una qualità intrinseca dell'individuo, ma un processo relazionale che si manifesta ovunque vi siano norme di identità. Normali e stigmatizzati condividono la stessa struttura mentale e possono passare da un ruolo all'altro. Lo stigma, dunque, è una prospettiva sociale che si produce nelle interazioni e che accompagna la vita di ciascuno, trovando nel contesto istituzionale, come il carcere, una delle sue espressioni più evidenti e durature (Goffman, 1963).

2.2.1 Oltre Goffman: Un'evoluzione del concetto di stigma

Nell'articolo *Conceptualizing Stigma*, Link e Phelan (2001) riflettono sullo stigma come elemento che esiste grazie all'intrecciato di cinque elementi. In primo luogo, bisogna individuare le differenze tra gli esseri umani al fine di controllarle. La maggior parte di esse talvolta tende ad essere ignorata perché considerata neutra e senza rilevanza sociale (ad esempio il colore degli occhi). Altre differenze, invece, come il colore della pelle, il quoziente intellettivo, le preferenze sessuali o il genere, ricevono oggi una grande rilevanza sociale. Il punto è il processo attraverso cui la società decide quali differenze diventeranno socialmente significative e poi le usa per trattare alcune persone come inferiori. Le differenze, come ogni oggetto sociale, sono inquadrare in uno specifico Stereotipo², che assume esplicite valenze negative, ad esempio gli "immigrati sono criminali", che crea una divisione noi/ loro per cui la persona non è più semplicemente una persona con una caratteristica ma una categoria. Ed in questa categoria che nasce lo stigma: la persona perde status e viene discriminata attraverso una minor fiducia, isolamento, meno possibilità lavorative. L'elemento interessante introdotto da Link e Phelan (2001) è la considerazione secondo la quale lo stigma esista solo se chi etichetta ha potere (anche in termini di posizione sociale), ciò comporta che lo stigma venga considerato un processo sociale che nasce nelle strutture sociali (istituzioni, norme e potere).

² Lo stereotipo è una credenza generalizzata attribuita ai membri di un gruppo sociale, definito da Lippman (1922) come delle immagini nella nostra testa.

Dopo la definizione processuale proposta da Link e Phelan, la letteratura successiva ha ulteriormente ampliato la comprensione dello stigma, spostando l'attenzione non solo sulle strutture sociali che lo producono, ma anche sui processi psicologici attraverso cui lo stigma viene vissuto e interiorizzato. In questa direzione si colloca il contributo di Major e O'Brien (2005), che interpretano lo stigma come una minaccia all'identità.

Crocker e colleghi (1998) propongono che la stigmatizzazione si verifichi quando una persona possiede (o si crede che possieda) un attributo o una caratteristica che trasmette un'identità sociale svalutata in un particolare contesto. È importante però tener conto del fatto che lo stigma è specifico della relazione e del contesto: non risiede nella persona, ma nel contesto sociale.

Gli stereotipi e le valutazioni negative tendono a essere condivisi all'interno di una cultura (Crocker et al., 1998; Steele, 1997) e finiscono per costituire la base attraverso cui si escludono o si evitano i membri del gruppo stigmatizzato (Leary & Schreindorfer, 1998; Major & Eccleston, 2004). Sebbene esistano meccanismi generali che favoriscono l'esclusione di determinate categorie sociali, sono gli schemi culturali (esempio "gli immigrati sono una minaccia.") a stabilire quali attributi diventino stigmatizzati.

2.3 Il carcere come istituzione totale: funzioni, normativa e criticità in Italia

Il termine istituzione proviene dal latino *institutio-onis* "proposito, regola, consuetudine, istruzione", mentre l'aggettivo "totale" fa riferimento al tutto, all'intero (Treccani, s.v. "istituzione", s.d.). Troviamo in queste definizioni l'origine di quelle che Goffman chiama istituzioni totali: "il luogo di residenza e di lavoro di gruppi di persone che, tagliate fuori dalla società per un periodo di tempo, si trovano a vivere una situazione comune, trascorrendo parte della loro vita in un regime chiuso e formalmente amministrato" (Goffman, 2010, p. 39). Esempi concreti sono il carcere, gli ospedali psichiatrici oppure i campi di concentramento. Le istituzioni totali sono quindi luoghi in cui gli individui si trovano a vivere che delimitano e limitano i rapporti con il mondo esterno e lo controllano anche con barriere fisiche di isolamento (mura alte, filo spinato oppure sbarre) (Goffman, 2010).

Nelle forme contemporanee di detenzione questa chiusura risulta attenuata. Alcuni autori parlano infatti di istituzioni "porose" o "osmotiche" (Garland, 2001; Wacquant, 2009) per indicare un modello in cui l'isolamento non è totale ma lascia aree e spazi di apertura. Il termine "poroso" viene usato dai sociologi contemporanei come Garland (2001) e Wacquant (2009) per indicare che il carcere non è più una sorta di blocco chiuso ma un sistema, il quale permette anche degli scambi con l'esterno, e quindi con la società. Il termine "osmotico" fa riferimento

invece allo scambio regolato e filtrato con l'esterno che non è ancora pienamente libero. Nel contesto italiano, questa trasformazione si inserisce in un percorso storico più ampio. Fino alla metà del Novecento il carcere rimaneva ancorato a logiche prevalentemente di custodia, fondate sull'isolamento e sulla disciplina, in continuità con ciò che Foucault (1975) descrive come funzione normalizzatrice della pena. A partire dagli anni Settanta, anche in Italia si afferma progressivamente una concezione più aperta e orientata al reinserimento sociale. La riforma dell'Ordinamento Penitenziario del 1975 rappresenta un passaggio significativo di questo processo, introducendo il principio del trattamento rieducativo, il lavoro come diritto, l'istruzione e la formazione professionale, e riconoscendo esplicitamente il valore dei contatti con l'ambiente esterno (Foucault, 1975; Goffman, 1961; Ordinamento penitenziario, 1975). Nonostante questa evoluzione verso una maggiore apertura, il carcere conserva criticità tipiche delle istituzioni totali (Goffman, 2010). La vita dei detenuti è regolata da procedure, regole, orari e controlli che limitano l'autonomia. In questo quadro si inseriscono le funzioni attribuite alla pena detentiva dall'ordinamento italiano: retributiva, preventiva e rieducativa (Corte costituzionale, s.d.). Nel sistema penale italiano, la funzione retributiva si ritrova negli art. 27 e 132 del Codice penale, che stabiliscono che debba esserci una pena proporzionata in base alla gravità del reato commesso. La funzione preventiva è richiamata dall'art. 133 del Codice penale, che si interessa sulla valutazione del pericolo sociale rappresentato e della capacità a delinquere del reo. Infine, la funzione rieducativa è sancita dall'art. 27, comma 3, della Costituzione, che orienta la pena al reinserimento sociale del condannato (D.P.R. 230/2000).

«Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato» (Costituzione della Repubblica Italiana, 1948, art. 27, c. 3).

Nel carcere odierno sono numerose le criticità, a partire dal tasso di sovraffollamento del 120%, che rappresenta una violazione dei diritti umani, costringendo l'individuo, ad esempio, a stare in uno spazio limitato (Pieri, 2021). Il sovraffollamento non è un fenomeno recente, sin dal secolo scorso si è manifestato come un problema di tipo strutturale del sistema penitenziario italiano. Già dagli anni Ottanta e Novanta si erano registrati dei livelli elevati di affollamento ma la situazione è peggiorata nei primi anni Duemila, quando nel 2010 il tasso di affollamento ha superato il 150%, portando la Corte Europea dei Diritti dell'Uomo a condannare l'Italia per trattamento inumano (sentenza Torreggiani, 2013; Antigone, 2023). Il sovraffollamento non è mai stato realmente risolto, dopo una breve diminuzione tra il 2013 e il 2016, i numeri hanno ricominciato a crescere stabilmente, tornando oltre il 120% negli anni successivi. Anche oggi il

tasso rimane elevato, con significative differenze territoriali e con istituti che superano ampiamente la capienza regolamentare (Garante Nazionale, 2023).

Melossi & Pavarini (1977) descrivevano il carcere come un luogo strutturalmente violento, disciplinare, incapace di realizzare la rieducazione. Alessandro Baratta (1990) ha mostrato come le condizioni materiali, la mancanza di risorse e la funzione selettiva del sistema penale producano sofferenza e disuguaglianza. Sciascia (1961) denunciava la violenza istituzionale e la disumanizzazione del carcere già negli anni '60.

Sono numerosi gli atti di violenza quotidiani fra i detenuti e nei confronti della polizia penitenziaria. Il carcere diviene scuola di violenza e di morte, tenendo conto anche dei numerosi suicidi che avvengono al suo interno, che però non riguardano solo i detenuti, ma anche il personale di vigilanza (Pieri, 2021). A queste criticità si aggiungono la carenza di personale educativo, scarse opportunità lavorative e di conseguenza anche formative, le condizioni materiali spesso inadeguate e l'impatto della detenzione sulla salute mentale, che rendono più difficile realizzare la finalità rieducativa prevista dalla Costituzione (Garante Nazionale dei diritti delle persone private della libertà personale, 2023; Antigone, 2023).

Una riflessione interessante è portata da Giorgio Pieri all'interno del libro *Carcere. L'alternativa è possibile* del 2021, che si chiede se il carcere sia migliorabile. Egli scrive che esso non sia migliorabile ma inconvertibile perché il carcere si basa su principi legati al profitto che non considerano più la natura dell'uomo definendolo così una "cosa". In questo senso Pieri spiega come sia necessario creare nuovi spazi e luoghi al cui centro non si trovi il profitto ma l'uomo. Pieri scrive "creare realtà di accoglienza dove anche il detenuto viene trattato secondo i principi di gratuità, altro non è che costruire la società del gratuito" (Pieri, 2021, p. 39).

2.4 La giustizia riparativa come strumento di riconciliazione e crescita personale

Come afferma Pieri, "È innegabile una responsabilità sociale, che coinvolge famiglie, parrocchie, scuola, quartiere, città e anche diffusa moralità che è diventata cultura, la cultura della morte. La società del profitto genera questa cultura" (Pieri, 2021, p. 57). Pieri parla di una "cultura della morte", una cultura che mette il profitto al centro e che finisce per disumanizzare, è un modo per descrivere un modello sociale che produce esclusione e sofferenza. La riflessione di Pieri introduce la giustizia riparativa, che vede il reato anche come un evento che coinvolge l'intera comunità. L'idea secondo la quale esista una "responsabilità sociale" che rispecchia i principi riparativi secondo cui bisogna includere processi di riconoscimento, dialogo e ricostruzione dei legami sociali.

Howard Zehr, criminologo americano, fu uno dei primi a fornire una forma teorica alla giustizia riparativa soprattutto con il suo libro *Changing Lenses* (1990). Zehr racconta il sistema penale come un organismo che ignora la dimensione umana del reato, per questo motivo egli riconosce l'importanza della vittima, del reo e della comunità in quanto lo scopo è individuare soluzioni orientate alla riparazione, alla riconciliazione e alla sicurezza collettiva. Ponendo l'attenzione al danno operato nei confronti della vittima e di conseguenza ai suoi bisogni, alla responsabilizzazione dell'autore del reato e al coinvolgimento attivo di entrambi (Zehr, 2002). McCold (2001) voleva costruire un modello di giustizia riparativa limitata al contesto penale e che non sia influenzata da elementi di altri paradigmi come quello della giustizia retributiva e rieducativa.

La giustizia retributiva, nelle teorie contemporanee, interpreta la pena come una forma di censura morale e giuridica che deve essere proporzionata al reato e che ristabilisce simbolicamente l'ordine violato (von Hirsch, 1993; Duff, 2001). In Italia, la rieducazione è vista come uno strumento di riconoscimento della dignità e dei diritti sociali (Baratta, 1990). La giustizia rieducativa, nelle teorie contemporanee, vede la pena ha come un elemento orientato alla responsabilizzazione, alla costruzione di una nuova identità sociale e al reinserimento nella comunità, quindi come un percorso di trasformazione personale e sociale. Non si limita a punire, ma si pone l'obiettivo di creare le condizioni necessarie affinché la persona possa cambiare e non tornare a delinquere (Maruna, 2001; Morris, 1982; Baratta, 1990).

Proprio per questo Wachtel definisce la propria concezione "purista", priva di contaminazioni concettuali appartenenti ad altre filosofie. E, in suo scritto con McCold dichiara che: "se utilizzate in modo diffuso, le pratiche riparative possono contribuire in modo significativo al progetto più grande di migliorare la civiltà della società.", in questa sua affermazione riconosce il valore delle pratiche riparative anche al di fuori dell'ambito penale (Wachtel & McCold, 2001, p. 114).

Il modello purista si costruisce sulla definizione di Marshall secondo cui la giustizia riparativa è un processo nel quale tutte le parti coinvolte cooperano per comprendere come fronteggiare la conseguenza e le implicazioni del reato (Marshall, 1996). Bazemore e Walgrave (1948) criticano la definizione di Marshall in quanto non si interessa alla riparazione del danno, lasciando indefiniti i confini dei processi che possono essere considerati "riparativi". Gli autori osservano che, seguendo Marshall, anche un semplice incontro di condivisione di emozioni potrebbe essere etichettato come giustizia riparativa e questo solleva un interrogativo: un percorso partecipativo che non produce responsabilità, trasformazioni, nuove consapevolezze,

è significativo e sufficiente? Oppure è da considerare come una forma partecipativa che genera un'illusione di cambiamento più che un cambiamento reale? (Bazemore & Walgrave, 1999).

Il modello massimalista (o consequenziale) di Walgrave (2008) autore belga, rappresenta una delle posizioni più strutturate. Il reato nella sua concezione non è la sola violazione di una norma ma un danno alla persona, alla società, che richiede un intervento di riparazione. Egli definisce la giustizia riparativa "reattiva" perché essa interviene come conseguenza e risposta al reato. La giustizia riparativa, per lui, è quindi una forma di risposta che si attiva *dopo* il fatto, una modalità reattiva che mira a ricostruire ciò che il reato ha leso. In questa visione, fare giustizia significa orientare l'intervento verso la ricomposizione del danno nelle sue diverse dimensioni: individuale, relazionale e sociale (Walgrave, 2008). Questo modello è definito anche consequenziale perché secondo l'autore il solo termine massimalista indicava che la riparazione fosse sempre possibile in ogni caso; mentre l'aggettivo consequenziale sottolinea che la giustizia riparativa è definita dalla sua conseguenza (la riparazione del danno), non dal processo attraverso cui tale riparazione avviene (Walgrave, 2011).

Quindi Zehr ribadisce l'importanza della partecipazione attiva dei coinvolti e che una riparazione imposta dal giudice non corrisponda a giustizia riparativa (intesa come un processo come dai puristi). Walgrave, partendo dalla definizione di Zehr, sottolinea invece come anche un'azione imposta possa corrispondere a giustizia riparativa (Zehr, 2002, Walgrave, 2008).

Nel testo di Grazia Mannozi (2017) la giustizia riparativa non ha una sola definizione ma viene descritta attraverso più prospettive che inglobano presupposti antropologici, questioni filosofiche, dati e norme giuridiche. Essa può essere trattata attraverso tre componenti: quella antropologica, vittimologica e teologica.

La componente teologica, affermata soprattutto in America, Nuova Zelanda e Canada sottolinea come la giustizia riparativa sia emersa inizialmente come un percorso di studi e ricerca in ambienti con forti influenze religiose spesso legati a comunità cristiane che hanno creato i primi centri di mediazione (con valori legati alla riconciliazione, perdono, dialogo e ricostruzione dei legami).

Anche l'antropologia ha contribuito, gli antropologi hanno studiato alcune pratiche conciliative tipiche delle società semplici che hanno ispirato le riflessioni sulla giustizia riparativa contemporanea. Il problema sorge però proprio dal fatto che non si possano riprodurre dei modelli nati in società molto differenti per applicarli in quella occidentale. Uno dei rischi che emerge nel testo di Grazia Mannozi è la decontestualizzazione, dovuta al fatto che le società occidentali sono più individualiste, complesse e meno coese.

Si riconosce infine nella vittimologia il ruolo di aver trasformato la visione del conflitto, attribuendo alla vittima un valore fondamentale nella comprensione del crimine, includendo anche strategie di sostegno.

Van Ness e Heetderks Strong (1997) parlano di restorative justice “promotes healing” orientata alla cura del male arrecato alla vittima e alla comunità. In questa prospettiva quindi il reato non è più inteso come una semplice violazione di una norma ma come “violazione dei diritti individuali e come frattura delle relazioni sociali”. La prospettiva da loro elaborata rispecchia quella proposta da Burnside e Baker (1994) definita relational justice: per cui il reato non è prima di tutto una violazione della legge, ma una rottura delle relazioni sociali. (*Relational Justice: Repairing the Breach*, 1994)

La giustizia riparativa emerge come un paradigma complesso e plurale. Le diverse declinazioni puriste, consequenziali e relazionali mostrano come la giustizia riparativa non possa essere ridotta a una singola, ma debba essere compresa come un insieme di pratiche e principi orientati alla riparazione, alla responsabilizzazione e alla partecipazione. In questo senso, la giustizia riparativa può essere intesa non solo come risposta al reato, ma come proposta etica e sociale capace di contrastare quella “cultura della morte” richiamata da Pieri (2021), aprendo la possibilità di una giustizia che non si limiti a punire, ma che miri a ricostruire un qualcosa distrutto dal conflitto.

CAPITOLO 3 – Dalla rieducazione alla risocializzazione

In questo capitolo affronterò il tema della rieducazione, osservando come, nel corso del tempo, si sia progressivamente preferito l'utilizzo dell'espressione *risocializzazione* per delineare quei percorsi di accompagnamento del detenuto nella sua trasformazione e nel suo successivo reinserimento in società. Analizzo, inoltre, il ruolo svolto dai volontari e dagli educatori in questo processo di cambiamento. È proprio in questo capitolo che la mia tesi trova una sua concretezza: verranno infatti presentati tre progetti realizzati nei penitenziari italiani e statunitensi, che mostrano come i concetti analizzati nei capitoli precedenti possano tradursi in interventi reali. Il capitolo si concluderà con una lettura dell'attività lavorativa come strumento anch'esso educativo e trasformativo per la persona, oltre che come attività produttiva necessaria.

3.1 La rieducazione e risocializzazione

Quando si parla di rieducazione ci si trova di fronte a delle contraddizioni teoriche e pratiche, da un lato il termine rieducare sottolinea la pretesa che vi siano dei valori condivisi e univoci a cui aderire che la nostra società impone, dall'altro abbiamo la Costituzione italiana che attraverso delle leggi e articoli impone la funzione rieducativa sottolineando principi come il rispetto della dignità, dei diritti e la possibilità di svolgere un'attività lavorativa che però spesso non sono garantiti. In questo senso alla pena viene attribuito valore solo se si riescono a modificare e correggere i comportamenti del soggetto detenuto (Mosconi, 2001). Anche Migliori (2008) sottolinea l'ambiguità della parola "rieducare" la quale può tradursi in un adattamento passivo del soggetto alle norme sociali senza un reale e attivo investimento della persona nel percorso.

Per superare questo paradosso si parla allora di reinserimento e risocializzazione, la quale risulta una sfida dell'attuale sistema detentivo. Il reinserimento necessita di essere organizzato, programmato ed è necessario accompagnare il detenuto in questo percorso. Se si assume che rieducare significhi innanzitutto ricostruire delle relazioni allora diventa importante accompagnare le persone detenute al ritorno alla vita libera. Di conseguenza il reinserimento necessita continuità, orientamenti e presenza delle istituzioni nella vita del soggetto (Decembrotto, 2020). Elemento essenziale nella programmazione del reinserimento è la promozione dell'essere umani e del suo benessere attraverso la valorizzazione delle sue capacità, delle conoscenze possedute e della persona stessa. La differenza è che non si parla più

di percorsi individuali ma comunitari, a partire dalla creazione di reti con il contesto locale. Un autentico percorso dovrebbe presentarsi come un processo di empowerment individuale, di comunità e di cittadinanza attiva, orientato alla costruzione di un benessere collettivo (Branca & Colombo, 2003). Accanto alla costruzione condivisa di risposte ai bisogni della persona, questo approccio permette anche di affrontare gli effetti dei processi di marginalizzazione che, come ricorda Bauman (2005), generano “vite di scarto”: persone considerate superflue, escluse e progressivamente private delle risorse necessarie per vivere. È necessario tenere in considerazione il contesto sociale in cui la persona è inserita poiché proporre una progettazione individuale centrata solo su di essa rischia di attribuire la responsabilità per ogni evento, anche non direttamente collegato al soggetto, ad esso. In questo senso si individuano due protagonisti dei percorsi di reinserimento: il detenuto che deve riprogettarsi la vita e la comunità, intesa come un insieme di soggetti e reti (familiari, amicali ma anche lavorative e culturali) (Decembrotto, 2020).

3.1.1 Il ruolo dei volontari e degli educatori

Nel passaggio dalla rieducazione alla risocializzazione, la figura dell'educatore e quella del volontario assumono un ruolo centrale nella costruzione dei percorsi di cambiamento e trasformazione fondati sulle relazioni. Le figure dell'educatore e del volontario sono chiamate a coinvolgersi in una dinamica relazionale con il soggetto (detenuto) in una relazione di riconoscimento l'uno dell'altro, di reciprocità e dono (Mauss, 2002; Lévinas, 1963).

Bertolini (1988) afferma che la relazione è l'elemento fondamentale nell'atto educativo, non si tratta di una semplice trasmissione di informazioni e conoscenze, ma è un incontro fra persone. All'interno di questo quadro si colloca anche il volontariato come una pratica del dono, Zamagni (2005) sottolinea come quest'ultimo sia caratterizzante di una dinamica non utilitaristica, fondata appunto sulla gratuità e sul bene comune. Nel contesto penitenziario, il volontariato rappresenta una presenza fondata sulla gratuità e sul riconoscimento della dignità dell'altro, Come sottolinea Zamagni (2005) il volontariato autentico genera in primo luogo reciprocità e in questo senso il volontario non agisce per un obbligo istituzionale ma per una motivazione intrinseca che si costruisce sulla dinamica del dono (Derrida, 1996).

L'educatore e il volontario, seppur con ruoli differenti, condividono una responsabilità pedagogica importante: accompagnare il soggetto verso la risocializzazione e il cambiamento (Maruna, 2001).

Il contributo dei professionisti dell'area sanitaria, educativa e trattamentale ha un obiettivo comune: sostenere l'autonomia del detenuto, la quale diventa un punto di incontro fra la sicurezza, la tutela della salute, e i percorsi educativi, permettendo alla persona di risentirsi progressivamente proprietario della sua vita, del suo cambiamento e della sua cittadinanza (Braibanti, 2015).

I professionisti che operano per facilitare i processi di inclusione e partecipazione comunitaria sono fondamentali, poiché svolgono un ruolo che permette di creare le condizioni necessarie affinché la comunità diventi un luogo capace di sostenere anche percorsi di empowerment collettivo e di miglioramento della qualità della vita dei suoi membri. Questi professionisti contribuiscono allo sviluppo di un maggiore potere di azione nel soggetto, inteso come capacità di crearsi opportunità e di coglierle (Branca & Colombo, 2003).

È nell'interazione tra individuo, comunità e professionisti che si attua un reale percorso di reinserimento (Decembrotto, 2020).

3.2 Progetti ed esperienze (basate su empowerment e autoefficacia)

La presente sezione descrive alcuni progetti realizzati con persone detenute con l'obiettivo di promuovere processi di empowerment e rafforzamento dell'autoefficacia nei partecipanti. Le prime due esperienze, denominate "WIT" (*Women in Transition*) e "WOM" (*Women on Movement*) sono rappresentative del territorio italiano poiché realizzate nelle due carceri femminili toscane di Firenze Sollicciano e a Pisa Don Bosco. Il progetto WOM è il proseguo del progetto pilota WIT, creato come intervento di ricerca per lo sviluppo di laboratori self-empowerment rivolti alle donne detenute.

Il terzo progetto, denominato "Rehabilitation Through the Arts" è stato invece realizzato nell'istituto penitenziario Sing Sing nello stato di New York, anch'esso rappresenta un esempio significativo di intervento mirato a favorire processi di crescita personale e responsabilizzazione attraverso delle attività artistiche fisiche.

3.2.1 Progetto *WIT*

Women in Transition (WIT) è un progetto realizzato nel 2018 nelle due carceri femminili toscane di Firenze Sollicciano e a Pisa Don Bosco. Il progetto, coordinato dalla psicologa e terapeuta Grazia Zuffa, che insieme alla sua collaboratrice Susanna Ronconi ha redatto il report finale nel 2019, nasce come progetto pilota con l'obiettivo di stimolare l'attenzione nei

confronti della sofferenza vissuta nel quotidiano dalle detenute. L'intervento lavorava sui vissuti delle donne detenute per la promozione di autoefficacia e autostima (Ronconi e Zuffa, 2019).

Il report del 2019 descrive la metodologia del progetto come una forma di ricerca-azione, una modalità nella quale la ricerca e l'intervento coincidono, le fasi principali di questa metodologia sono l'osservazione, l'analisi dei bisogni, la progettazione dell'intervento, l'azione e la valutazione (Lewin, 1946). Il primo step del progetto ha coinvolto diversi professionisti del contesto detentivo, volontari, educatori, il corpo di Polizia Penitenziaria e le donne detenute. L'obiettivo era quello di comprendere la percezione che questi soggetti possiedono della dimensione cognitiva e affettiva, confrontando successivamente l'immagine che hanno le donne del contesto carcerario e del loro rapporto con esso con quella delle figure professionali e istituzionali. Il secondo step della ricerca-azione prevedeva l'attivazione del laboratorio "Donne in transizione, il tesoro nascosto", un percorso che si focalizzava sul self-empowerment attraverso l'organizzazione di sei incontri per ciascun carcere. Il terzo step prevedeva una valutazione ed un feedback del progetto da parte degli operatori e dei professionisti che ne hanno preso parte (Zuffa e Ronconi, 2019).

L'approccio al self-empowerment utilizzato nel Laboratorio si ispira al modello proposto da Bruscazioni e Gheno, che concepiscono l'empowerment come un processo di attivazione delle risorse personali e di riconoscimento delle proprie capacità di incidere sul contesto (Bruscazioni e Gheno, 2002; Bruscazioni, 2007; Gheno, 2005). Il percorso di self-empowerment viene considerato sotto due aspetti: il piano soggettivo, che si interessa alla consapevolezza che le donne possiedono di loro stesse, della loro vita e delle azioni; e quello di contesto, che riguarda le condizioni relazionali, sociali e istituzionali in cui si forma la consapevolezza. Il report evidenzia come, sul lato personale, le donne possedessero una buona consapevolezza della propria vita, delle sfide affrontate e dei traguardi ma questa ricchezza tendeva spesso poi a rimanere in ombra dalla focalizzazione sul reato e sulla colpa, andando di conseguenza a indebolire autostima, fiducia e autoefficacia. Sul piano del contesto, emergono degli elementi come le reti sociali³ fragili, le risorse economiche limitate e i legami affettivi mancanti, che ostacolavano i processi di empowerment. Al tempo stesso giocavano un ruolo fondamentale all'interno del laboratorio, le relazioni tra le donne detenute, le quali risultarono una risorsa significativa per i processi di cambiamento (Zuffa e Ronconi, 2019).

³ Il concetto di rete sociale trova la sua definizione sociologica grazie ai lavori di Barnes (1954), gli individui costruiscono connessioni che attraversano ruoli e appartenenze, dando vita alle relazioni.

Un secondo strumento utilizzato nel laboratorio è l'approccio autobiografico, che si rifà al modello elaborato da Duccio Demetrio (1999), che considera la narrazione di sé uno strumento di autoformazione e consapevolezza. Il percorso aveva l'obiettivo di aiutare le detenute donne a recuperare uno sguardo positivo su di sé, aumentando quindi consapevolezza delle proprie risorse personali. Il laboratorio si focalizzava inoltre, sulla percezione di autoefficacia percepita. Erano previste quindi narrazioni personali ed erano incentivati gli scambi con il gruppo al fine di consentire apprendimento condiviso (Zuffa e Ronconi, 2019).

Come citato la precedenza, il laboratorio WIT si è articolato in sei incontri focalizzati sul riconoscimento della propria identità e della pluralità di quest'ultima, sulla valorizzazione delle proprie capacità, della consapevolezza dell'apprendimento condiviso, la scoperta delle risorse che vi sono all'interno del contesto penitenziario e il sostegno reciproco (Zuffa e Ronconi, 2019). Un ulteriore obiettivo della ricerca-azione è stato verificare quali fossero i feedback e i rimandi degli operatori e quindi del contesto penitenziario rispetto ai percorsi proposti di empowerment.

3.2.2 Progetto WOM

Il progetto *Women in Movement* nasce come prosecuzione del progetto pilota WIT (*Women in Transition*) e viene realizzato nel 2021/2022 con l'obiettivo di ampliare e diffondere il modello di intervento basato sul laboratorio di self-empowerment rivolto alle donne detenute. La prima fase del progetto prevedeva la creazione di un percorso di formazione per le figure che operano all'interno del contesto penitenziario, attraverso un seminario che si poneva come obiettivo quello di trasmettere gli strumenti e la metodologia del laboratorio. La seconda fase prevedeva invece, l'estensione dei laboratori agli istituti penitenziari italiani guidati dai volontari che avevano partecipato precedentemente ai corsi di formazione (Donati, Franchi, Meringolo, O'Neill, Ronconi & Zuffa, 2022).

Il metodo utilizzato nel progetto WOM fu quello dell'autobiografia, utilizzato come strumento già nel progetto pilota WIM. Il lavoro autobiografico rappresenta un processo maieutico poiché la persona riesce a riorganizzare le sue emozioni, decisioni ed eventi attraverso la scrittura della propria vita e storia. Catherine Bateson (1992) definisce questo processo una "ricomposizione della propria vita", cioè la possibilità della persona di ri-definire dei momenti della sua vita che restituiscano un'immagine di sé accettabile.

Un aiuto prezioso svolto fu quello del facilitatore, un ruolo essenziale per la conduzione degli incontri al fine di direzionare il discorso e aiutare i volontari. Un aspetto essenziale è quello

della comunicazione, è necessario spiegare quali sono gli obiettivi del percorso alle detenute, come si svolgerà il lavoro, quali sono le figure che intervengono e con le quali esse entreranno in relazione. Risulta indispensabile garantire riservatezza e privacy, ciò che viene trattato all'interno degli incontri è confidenziale (Donati, Franchi, Meringolo, O'Neill, Ronconi & Zuffa, 2022).

Il laboratorio si sviluppa intorno a cinque dimensioni principali: coltivare una visione positiva e plurale di sé; depotenziare le difficoltà soggettive; liberare e coltivare l'energia del desiderio; mobilitare le risorse del contesto e attivare le risorse personali interne. Il laboratorio mira a sostenere il self-empowerment delle donne in tutte le dimensioni della loro vita: familiare, sociale, lavorativa e personale. Aiuta le donne nello sviluppo di un'immagine positiva di sé concentrandosi in particolar modo sulle risorse che si possiedono, cercando di limitare l'impatto che le difficoltà e i limiti che ciascuna possiede agiscano nell'ostacolare il cambiamento.

La dimensione del "liberare e coltivare l'energia desiderante" sottolinea come il cambiamento nasca dal desiderio della persona di crescere ed esplorare nuove possibilità, nella volontà di conoscere le risorse che sostengano il cambiamento. Attraverso il lavoro autobiografico, le donne imparano a riconoscere delle risorse che in precedenza erano ignorate che possono aiutarle per tutto l'arco della vita (Donati, Franchi, Meringolo, O'Neill, Ronconi & Zuffa, 2022).

Come sottolineano Ronconi e Zuffa (2022), il laboratorio si fonda sulla dimensione individuale e collettiva, il gruppo rappresenta da un lato un contenitore emotivo, dall'altro lo strumento nel quale si sviluppano e si modificano le identità, le relazioni e anche dinamiche di rispecchiamento.

La sequenza di attività proposta è la seguente: un gioco rompighiaccio che crea il clima di ascolto e apertura necessario per il laboratorio; un gioco autobiografico, che attiva la memoria episodica aiutando i soggetti a selezionare i ricordi significativi. Il successivo momento denominato "suq" prevede la condivisione e lo scambio in gruppo al fine di creare delle connessioni tra la dimensione individuale e il contesto collettivo. È prevista poi una scrittura autobiografica individuale al fine di dare forma all'esperienza vissuta, facendo emergere ciò che il manuale chiama "il tesoro nascosto della propria forza", spesso caratterizzato da stigma, pregiudizi e dalla cultura della colpa (Donati, Franchi, Meringolo, O'Neill, Ronconi & Zuffa, 2022). Infine, la lettura in gruppo restituisce alla persona la sua storia attraverso lo sguardo delle altre senza giudizio.

Un elemento interessante del progetto WOM è la fase conclusiva, anch'essa un momento di formazione articolato in due livelli: individuale e collettivo. La restituzione individuale prevede

che le partecipanti osservino gli appunti prodotti durante gli incontri e che prendano in considerazione le immagini, le scritte, le parole che sono risultate significativamente per loro, trascrivendoli successivamente in post.it. La restituzione collettiva prevede che questi post-it siano affissi su un pannello comune affinché ciascuna possa inserire una parola chiave da “donare” al gruppo come simbolo di cambiamento e trasformazione comune. Il laboratorio si chiude con un rito di saluto, come un gioco simbolico che lavora sulle connessioni costruite nel gruppo (Donati, Franchi, Meringolo, O’Neill, Ronconi & Zuffa, 2022).

3.2.3 Rehabilitation through the Arts

La *Rehabilitation Through the Arts* (2026) nasce nel 1966 all’interno dell’istituto penitenziario Sing Sing, nello stato di New York. La fondatrice è Katherine Vockins, la quale si avvicinò al contesto carcerario per opera del marito Hans Hallundbaek, impegnato in attività di volontariato educativo. Il programma prevede l’utilizzo dell’arte (danza, musica, scrittura creativa e arti visive) come strumento per sviluppare competenze e potenzialità come la comunicazione, il problem solving e la collaborazione. I valori che guidano il programma sono quattro: la dignità, descritta come la capacità di riconoscere la dimensione umana e il riconoscimento del soggetto indipendentemente dal reato commesso (*Rehabilitation Through the Arts*, 2026). La creatività è lo strumento di espressione fondamentale utilizzato nelle attività ricreative; l’impegno, inteso come la capacità di assumersi responsabilità individuali o collettive; e infine, la collaborazione, strumento e valore cardine per la costruzione del senso di comunità fra i detenuti attraverso il lavoro condiviso. Come sopra citato la RTA ha come scopo lo sviluppo di competenze che favoriscano il reinserimento e la crescita personale: i collaboratori del programma si interessano nella promozione della responsabilità, nell’aumento dell’autostima e dell’autoefficacia, nello sviluppo del senso critico necessario anche per la gestione dei conflitti (Vockins, 2026).

Lo strumento utilizzato sono le arti, uno strumento che risulta molto utile nella riabilitazione, esse permettono al soggetto di fare esperienza attraverso il corpo e il contatto con gli altri soggetti. Le arti sviluppano la capacità di osservare e valutare il mondo da prospettive diverse (Vockins, 2026).

Vi sono degli studi che hanno misurato gli effetti del programma sui detenuti; il Purchase College (SUNY) ha messo in mostra che la RTA è un catalizzatore di apprendimento, coloro che partecipano al programma hanno una maggior tendenza a proseguire gli studi e a completare i percorsi educativi. Il John Jay College of Criminal Justice e NYS DOCCS hanno mostrato come il programma contribuisca a una diminuzione dei reati. La RTA lavora in dieci istituti

penitenziari nello stato di New York, in California e Delaware. Katherine Vockins ha messo in luce come molti degli ex partecipanti del programma siano attualmente assistenti sociali, educatori, attivisti e figure di riferimenti per altri detenuti (Vockins, 2026).

Un esempio concreto di lavoro prodotto dal programma è il film “Sing Sing”, realizzato nel 2023 e candidato a tre Oscar, che racconta la storia reale di John “Divine G” Whitfield, un ex partecipante del programma. Il film è basato direttamente sul programma teatrale della RTA e porta in scena capacità e competenze come la resilienza, il rispetto per la dignità umana e la cooperazione (*Rehabilitation Through the Arts*, 2026).

3.3 Rieducare attraverso il fare: lavoro, cooperazione e responsabilità

Il tema del lavoro impone di riportare il carcere al centro della riflessione scientifica e sociale. Nel sistema penitenziario italiano, rappresenta uno degli strumenti fondamentali del trattamento rieducativo. Come osservano Pizzera e Romano (2011), il lavoro permette un reinserimento in società, offrendo opportunità di responsabilizzazione, consapevolezza del ruolo sociale che si possiede, empowerment e acquisizione di competenze. Un carcere isolato, ovvero lasciato a sé stesso, difficilmente svolge una funzione rieducativa, rischiando di trasformarsi in un luogo che non è adeguatamente preparato per preparare il detenuto al ritorno in comunità (Gabrielli, 2025).

Pizzera e Romano (2011) mettono in mostra come le numerose iniziative lavorative che sono state attivate sul territorio italiano da parte degli istituti penitenziari costituiscano la base essenziale per rendere effettivo il reinserimento. Gli elementi necessari affinché si verifichino le condizioni sopra citate sono un lavoro produttivo, gratificante, remunerato e soprattutto, deve essere organizzato in modo tale da permettere all’individui di acquisire competenze professionali utilizzabili in società.

Le attività descritte nell’articolo di Pizzera e Romano riguardano i settori industriali, artigianali e delle ristrutturazioni. Già Foucault (1975) mise in luce l’importanza del lavoro come strumento in grado di normalizzare e disciplinare coloro che erano considerati devianti. Sampson e Laub (1993; 2003), nella loro teoria dei “turning points”, dimostrano come l’accesso alla dimensione lavorativa stabile costituisca un elemento fondamentale nel percorso di allontanamento dal crimine, poiché rafforza i legami sociali convenzionali.

Significativo è il modello sperimentato presso la Casa Circondariale di Bollate, considerata un esempio di istituto orientato al territorio e alle attività lavorative interne ed esterne. Presso la

Casa di Reclusione di San Gimignano è stato avviato un progetto di produzione dello zafferano accompagnato da corsi di formazione per operatori, mentre negli istituti di Opera e Bollate sono attive attività di coltivazione agricola. Queste esperienze mostrano come il lavoro agricolo, grazie alla sua dimensione concreta e alla responsabilizzazione, possa favorire l'acquisizione di autonomia. Nella casa Circondariale di Monza sono presenti laboratori di assemblaggio di componenti elettriche e falegnameria mentre nella Casa Circondariale di Venezia "La Giudecca" sono stati sviluppati laboratori di sartoria, cosmetica e lavanderia con soggetti provenienti anche dall'esterno. In questo contesto il lavoro assume una funzione relazionale, non solamente economica, il detenuto entra in relazione con la comunità favorendo quindi il legame sociale che in precedenza si era spezzato in seguito al reato commesso. La cooperazione sociale assume quindi un ruolo fondamentale di mediazione fra l'istituto penitenziario e la società, in questo senso il lavoro agisce da un lato sul piano individuale, dall'altro su quello comunitario e quindi di inclusione sociale (Pizzera e Romano. 2011). Il detenuto svolgendo un'attività lavorativa oltre a produrre sostenimento economico, favorisce anche una maggior consapevolezza delle proprie capacità e quindi anche del ruolo sociale che si possiede (Furfaro, 2008).

In questo quadro si inseriscono le esperienze di agricoltura sociale analizzate da Giarè, Borsotto e Ricciardi (2015), l'attività agricola è un lavoro fisico che richiede pazienza, cura e continuità, elementi che possono favorire lo sviluppo di responsabilità e di pianificazione del lavoro. Inoltre, come osserva l'autore, il lavoro agricolo è uno strumento di gratificazione immediata, il prodotto che il soggetto si trova fra le mani è il simbolo concreto della sua attività e dell'utilità sociale che essa ha posseduto. Dal punto di vista psicosociale, l'agricoltura sociale assume un ruolo di appartenenza poiché i progetti promossi si realizzano all'esterno del carcere e in relazione con il territorio, favorendo quindi le interazioni con la comunità.

Un progetto significativo è stato attivato presso la Casa Circondariale di Taranto nel 2014 chiamato "Il Giardino sinergico/terapeutico quale strumento di prevenzione", che coinvolge detenuti che si occupano della coltivazione di piante e ortaggi. Il progetto ha visto la sua continuità nella realizzazione di un frutteto e di altre coltivazioni e orti anche per i reparti femminili. A questo progetto vennero affiancati e integrati percorsi di formazione e inserimento lavorativo rivolti anche ai detenuti minorenni che mostrarono la dimensione terapeutica e riabilitativa dell'attività agricola. Il progetto "Campo Aperto" realizzato nel carcere di Secondigliano in Campania è un altro esempio di attività che oltre a produrre competenze, permette anche un reinserimento e una riconoscenza in quanto i prodotti realizzati dai detenuti,

affiancati da dei tutor, sono commercializzati all'esterno (Giarè, 2015). Si cerca quindi di creare delle reti fra carcere, territorio, istituzioni, comunità e cooperative sociali (Borsotto et al., 2019). Queste modalità operative favoriscono processi di inclusione e contribuiscono a ridurre l'etichettamento sociale: il detenuto non è più percepito soltanto come soggetto da controllare o come portatore di una pena, ma diventa un individuo che produce concretamente un bene o un servizio socialmente riconosciuto (Borsotto, Giarè e Ricciardi, 2015).

Il concetto di identità narrativa proposto da McAdams (2001) permettere di comprendere la funzione risocializzante del lavoro: il soggetto detenuto, attraverso il fare, riorganizza la sua storia personale attraverso pratiche di responsabilità, di utilità e appartenenza sociale, le quali sono strumenti fondamentali al fine di realizzare un percorso di risocializzazione.

Offrire opportunità di lavoro ai detenuti, quindi, costituisce uno dei più efficaci strumenti di prevenzione della recidiva⁴, il lavoro permette di acquisire responsabilità, di crearsi una routine e una progettualità necessaria nella vita di tutti i giorni, eliminando anche la dimensione spesso passiva della detenzione vissuta dai soggetti (Gabrielli, 2018). È attraverso l'attività produttiva che il detenuto sperimenta il senso di appartenenza con il territorio e la comunità, contribuendo anche alla comprensione del ruolo sociale e alla costruzione della propria identità personale e sociale (Gabrielli, 2018; Giarè, 2015).

3.4 Riflessioni conclusive

Le riflessioni di Braibanti (2015) suggeriscono che la risocializzazione non possa essere solo caratterizzata da interventi, ma come un processo che coinvolge differenti aspetti: la salute, il lavoro, le relazioni e la comunità intesa come territorio. La prospettiva freireana della "pedagogia della liberazione" mette in risalto l'importanza della creazione di spazi e momenti sociali, nei quali la persona può sperimentare l'esercizio dei suoi diritti, della sua responsabilità e quindi anche delle competenze apprese. La risocializzazione può essere intesa come progetto collettivo e a partire da questa consapevolezza allora il carcere può trasformarsi in uno spazio di cura e cittadinanza, non solamente di custodia (Braibanti, 2015; Freire, 1992). Un carcere realmente risocializzante e responsabilizzante è quello che si interroga sulle pratiche quotidiane e che rivaluta i propri modelli formativi e organizzativi (soprattutto i linguaggi utilizzati). È un carcere che mette al primo posto la dignità della persona, il suo rispetto e l'importanza della

⁴Nella definizione di Farrington (2003) è la tendenza di un individuo che è già stato condannato a commettere nuovi reati dopo una sanzione penale ottenuta in precedenza.

dimensione relazionale. Comunitaria e personale. Di conseguenza, è necessario un investimento culturale che coinvolga operatori, volontari e istituzioni (Ronconi e Zuffa, 2019).

CONCLUSIONE

Come emerge dai capitoli precedenti, sono numerosi i fattori e le circostanze che possono influenzare i processi di cambiamento all'interno del contesto penitenziario e di rieducazione. L'influenza della dimensione interna ed esterna assume pesi differenti ma entrambe risultano fondamentali e interconnesse. Da un lato, le risorse psicologiche dell'individuo, quali l'autoefficacia, il *Locus of Control* e l'empowerment, sono le condizioni necessarie al fine di permettere al soggetto di percepirsi agente attivo del proprio cambiamento. Dall'altro, queste risorse devono svilupparsi in un contesto che sia favorevole e non stigmatizzante, oppure influenzato da elementi che possono ostacolare il processo di trasformazione.

Le ricerche e gli studi effettuati per la stesura di questa tesi mi hanno permesso di comprendere come il percorso di cambiamento sia dinamico, relazionale e comunitario. Gli interventi raccontati sono una chiara dimostrazione di come il carcere possa diventare un luogo di crescita e consapevolezza, non solo di esclusione, come talvolta avviene. Ad ogni modo è necessario un cambiamento culturale: una visione più aperta nel riconoscere che le persone possono realizzare, attraverso l'apprendimento e le possibilità di azione (lavoro, attività ricreative, corsi), delle trasformazioni.

L'opinione che mi sono fatta e che emerge dagli scritti esaminati è che il reinserimento non dipende soltanto dal singolo, ma dalla responsabilità collettiva, dall'impegno della comunità nel non giudicare ma nel comprendere, senza etichette, stereotipi e soprattutto paura.

È necessario un investimento, oltre che economico, culturale e sociale, nella promozione di progetti e interventi all'interno del carcere. In primis sarebbe necessaria una maggior prevenzione delle fragilità che caratterizzano la nostra società, ma anche un ripensamento del modo in cui guardiamo alla devianza e alla pena. La prevenzione implica il riconoscimento che molte condotte che poi diventano devianti sono il risultato di vulnerabilità strutturali come la povertà educativa, l'isolamento, le dipendenze, l'assenza di modelli di riferimento funzionali.

La comunità, quindi, deve diventare parte attiva del processo perché la sicurezza non nasce dal controllo e dalla punizione, ma dalla partecipazione, dalla relazione con l'altro e dalla responsabilità condivisa. E anzi, molto spesso strumenti come il controllo si sono rivelati inefficaci poiché rendono il soggetto passivo, non permettendogli di arrivare alla consapevolezza che possiede e può apprendere gli strumenti necessari per ricostruirsi un'identità. Anche in vista del fatto che degli approcci centrati sulla sorveglianza tendino a non far sperimentare all'individuo forme di autonomia necessarie per i percorsi di cambiamento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Amerio, P. (2000). *Psicologia di comunità*. Il Mulino.

Anthony, W. A. (1993). *Recovery from mental illness: The guiding vision of the mental health service system in the 1990s*. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16(4), 11–23.

Antigone. (2023). *XIX rapporto sulle condizioni di detenzione*. Antigone Edizioni.

Ball, R. A. (1983). *Development of basic norm violation: Neutralization and self-concept within a male cohort*. *Criminology*, 21, 75–94.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (1999). *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209.

Bandura, A. (2000). *Exercise of human agency through collective efficacy*. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78.

Baratta, A. (1982). *Criminologia critica e critica del diritto penale*. Il Mulino.

Baratta, A. (1990). *Le basi filosofiche della criminologia critica*. Edizioni Gruppo Abele.

Barnes, J. A. (1954). *Class and committees in a Norwegian island parish*. *Human Relations*, 7(1), 39–58.

Bateson, M. C. (1992). *Comporre una vita*. Feltrinelli.

Bauman, Z. (2005). *Vite di scarto*. Laterza.

Baxter, L. A., & Braithwaite, D. O. (2008). *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives*. Sage.

fallo Bazemore, G., & Walgrave, L. (1999). *Restorative justice: In search of fundamentals*. In G. Bazemore & L. Walgrave (Eds.), *Restorative juvenile justice: Repairing the harm of youth crime* (pp. 45–74). Criminal Justice Press.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.

- Bianchi, D., Lonigro, A., Norcia, A. D., Tata, D. D., Pompili, S., Zammuto, M., Cannoni, E., Longobardi, E., & Laghi, F. (2022). *A model to understand COVID-19 preventive behaviours in young adults: Health locus of control and pandemic-related fear*. *Journal of Health Psychology*, 27(14), 3148–3163.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Boccardo, L., Stano, I. *In carcere: una comunicazione oltre le parole Motivazioni, ruoli, stili di relazione dei volontari in area penale*. Associazione “La fraternità”. 11-13, 19-20.
- Borgi, M., Genova, F., & Cirulli, F. (2015). *Agricoltura sociale: processi, pratiche e riflessioni per l'innovazione sociosanitaria*. In Borsotto, P., Giarè, F., e Ricciardi, G (Ed.), *Agricoltura sociale: processi, pratiche e riflessioni per l'innovazione sociosanitaria* (pp. 126–139). Istituto Superiore di Sanità.
- Borgogni, L., Petitta, L., & Steca, P. (2001). *Scala di autoefficacia organizzativa*. Organizzazioni Speciali.
- Borkman, T. (1976). *Experiential knowledge: A new concept for the analysis of self-help groups*. *Social Service Review*, 50(3), 445–456.
- Braibanti, P. (2015). *Ripensare la salute. Per un riposizionamento critico nella psicologia della salute*. FrancoAngeli.
- Branca P. e Colombo F. (2003), *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali, «Animazione Sociale»*, vol. 169, pp. 31-42.
- Bruscaglioni, M. (1991). *Self-empowerment*. FrancoAngeli.
- Bruscaglioni, M. (2007), *Persona Empowerment*, Franco Angeli, Milano.
- Bruscaglioni, M., S. Gheno (2002), *Il gusto del potere*, Franco Angeli
- Cesana, M. L., Giordano, F., Boerchi, D., Rivolta, M., & Castelli, C. (2015). *Disegnare per ricostruire: Studio pilota sul riconoscimento delle risorse interne ed esterne dei detenuti in una casa circondariale. Narrare i Gruppi – Etnografia dell'interazione quotidiana*, 269–289.
- Chang, C. W., Sajatovic, M., & Tatsuoka, C. (2015). *Correlates of attitudes toward mood stabilizers in individuals with bipolar disorder*. *Bipolar Disorders*, 17(1), 106–112.
- Civita, A. (2017). *Ripensare alla rieducazione in carcere*. 128-140.
- Clemente, E., & Danieli, R. (2016). *La prospettiva sociologica*. Pearson.
- Corleone, F. (2018). *Il carcere come luogo di educazione*. *Innovatio Educativa*, 10–12.
- Corte costituzionale. (s.d.). *Finalità e limiti della funzione di indirizzo politico*.
- Costituzione della Repubblica Italiana. (1948). *Costituzione della Repubblica Italiana*.

- Crozier, B. (1974). *Una teoria del conflitto*. Hamilton.
- Dallago, L. (2006). *Che cos'è l'empowerment*. Carocci.
- Davidson, L. (2003). *Living outside mental illness: Qualitative studies of recovery in schizophrenia*. NYU Press.
- Davidson, L., Rowe, M., Tondora, J., O'Connell, M. J., & Lawless, M. S. (2009). *Recovery in mental health: A guide for practitioners*. Oxford University Press.
- Decembrotto L. (2017), *Marginalità e inserimento sociale. L'intervento educativo a tutela dei soggetti vulnerabili nel percorso d'uscita dal carcere*, «*Studium Educationis*», vol. 3, pp. 65-73.
- Decembrotto L. (2019), *Marginalità vissute tra carcere e strada. Analisi, sfide e idee per una progettazione educativa oltre la detenzione*, Napoli, Liguori.
- Demetrio, D. (1999). *L'educazione autobiografica*. Raffaello Cortina.
- Derrida, J. (1996). *Donare il tempo. La moneta falsa*. Raffaello Cortina.
- Donati, C., Franchi, S., Meringolo, P., O'Neill, E., Ronconi, S., & Zuffa, G. (2022). *WOM – Women on Movement: Manuale per i laboratori di self-empowerment con le donne detenute*. Società della Ragione.
- Facchi, E., & Magnani, N. (2022). *Verso il benessere mentale di comunità*. *Nuova Rassegna di Studi Psichiatrici*, 25.
- Fatima, I., Yaqoob, S., Jamil, F., et al. (2021). *Relationship between locus of control and health-promoting behaviors in Pakistani women with polycystic ovary syndrome: Coping strategies as mediators*. *Women's Health*, 17.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (A. Fontana, Trad.). Einaudi.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia della speranza. Un incontro con la pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Gabrielli, C. (2025). *Il lavoro penitenziario strumento di risocializzazione e antidoto alla recidiva*. Studi Urbinati, A - Scienze Giuridiche, Politiche ed Economiche.
- Garante Nazionale dei diritti delle persone private della libertà personale. (2023). *Relazione al Parlamento*. Garante Nazionale.
- Garland, D. (2001). *The Culture of Control*. Oxford University Press.
- Gheno, S. (2005), *L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, McGraw Hill, Milano
- Giofrè, F. (2023). *Istituzioni totali*. In A. F. L. Baratta, C. Conti, & V. Tatano (Eds.), *Manifesto lessicale per l'accessibilità ambientale: 50 parole per progettare l'inclusione* (pp. 199–202). Anteferma Edizioni.

- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall. (Ed. consultata: Penguin Classics, 2022)
- Goffman, E. (2010). *Asylums. Le istituzioni totali: I meccanismi dell'esclusione e della violenza* (F. Basaglia, Trans.). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1961)
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gruppo di lavoro sulla Recovery. (2012). *La dimensione sociale e politica della Recovery: Per intraprendere i vari e diversi viaggi nelle possibilità di guarigione* [A. Piga, C. Stylianidis, C. Canova, G. Blasi, I. Marin, M. Pellegrini, P. Appollonio, R. Davì, S. Turisini, S. Hvalic, S. Sinossi].
- Gruszczyńska, M., Wyszomirska, J., Sielańczyk, A. D., & Bąk-Sosnowska, M. (2020). *Selected psychological predictors of medication adherence in older adults with chronic diseases*. *Nursing Open*, 8(1), 317–326.
- Harrow, M., Hansford, B. G., & Astrachan-Fletcher, E. B. (2009). *Locus of control: Relation to schizophrenia, recovery, and depression and psychosis—A 15-year longitudinal study*. *Psychiatry Research*, 168(3), 186–192.
- Haslam, N. (2006). *Dehumanization: An integrative review*. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 252–264.
- Heaton, L., Halliday, E., Wheeler, P., Ring, A., Kaloudis, H., & Popay, J. (2024). *Strengthening community empowerment initiatives as a route to greater equity: An English case study*. *Community Development Journal*.
- Hiroto, D. S. (1974). *Locus of control and learned helplessness*. *Journal of Experimental Psychology*, 102(2), 187–193.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2007). *Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?* *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 693–710.
- Kesavayuth, D., Tran, D. B., & Zikos, V. (2022). *Locus of control and subjective well-being: Panel evidence from Australia*. *PLOS ONE*, 17(8), e0272714.
- Kurtz, L. F. (1997). *Self-help and support groups: A handbook for practitioners*. Sage.
- Lainas, S. (2023). *Self-help/mutual aid groups for health and psychosocial problems: Key features and their perspectives in the 21st century*. *American Journal of Community Psychology*, 71(1–2), 123–140.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Lazary, J., Pogany, L., De Las Cuevas, C., Villasante-Tezanos, G. A., & De Leon, J. (2021). *Adherence to psychiatric medications: Comparing patients with schizophrenia, bipolar disorder and major depression*. *Neuropsychopharmacologia Hungarica*, 23(4), 363–373.
- Leary, M. R., & Schreindorfer, L. S. (1998). *The stigmatization of HIV and AIDS: Rubbing salt in the wound*. In V. J. Derlega & A. P. Barbee (Eds.), *HIV and social interaction* (pp. 12–29). Sage Publications, Inc.
- Lefcourt, H. M. (Ed.). (2014). *Locus of control: Current trends in theory and research*. Psychology Press. (Original work published 1982)
- Lemert, E. M. (1951). *Social pathology: A systematic approach to the theory of sociopathic behavior*. McGraw-Hill.
- Lemert, E. M. (1972). *Human deviance, social problems, and social control* (2nd ed.). Prentice-Hall.
- Levenson, H. (1973). *Multidimensional locus of control in psychiatric patients*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 397–404.
- Levenson, H. (1981). *Differentiating among internality, powerful others, and chance*. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (Vol. 1, pp. 15–63). Academic Press.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*
- Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics*. *Human Relations*, 1, 5–41.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). *Conceptualizing stigma*. (T. Deeb, Trans.). *Omran*, 31(8), 141–160. (Original work published 2001)
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). *Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction*. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572.
- Magnani, N., Cardamone, G., & Corlito, G. (2016). *La recovery, il recupero della soggettività e la cultura dell'incontro*. *Nuova Rassegna di Studi Psichiatrici*, 13.
- Major, B., & Eccleston, C. P. (2005). *Stigma and Social Exclusion*. In D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Marques (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 63–87). Psychology Press.
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). *The social psychology of stigma*. *Annual Review of Psychology*, 56, 393–421.
- Mancuso, R. (2011). *Scuola e carcere: Educazione, organizzazione e processi comunicativi*. FrancoAngeli.
- Mannozi, G. (2017). *Giustizia riparativa*. In *Enciclopedia del diritto*. Giuffrè Editore.
- Marradi, A., & Gasperoni, G. (2002). *Costruire il dato*. Vol. 3: Le scale Likert. FrancoAngeli.

- Marshall, T. (1996). *The evolution of restorative justice in Britain. European Journal on Criminal Policy and Research*, 4(4), 21–43.
- Maton, K. I., & Salem, D. A. (1995). *Organizational characteristics of empowering community settings: A multiple case study approach. American Journal of Community Psychology*, 23(5), 631–656.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). *Narrative identity. Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). *Sense of community: A definition and theory. Journal of Community Psychology*, 14, 6–23.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Mela, A., & Chicco, E. (2016). *Comunità e cooperazione: Un intervento sul benessere psicologico nel Salvador*. FrancoAngeli.
- Melossi, D., & Pavarini, M. (1977). *Carcere e fabbrica. Alle origini del sistema penitenziario*. Il Mulino.
- Merton, R. K. (1948). *The self-fulfilling prophecy. The Antioch Review*, 8(2), 193–210.
- Migliori S. (2008), *Conoscere il carcere. Storia, tendenze, esperienze locali e strategie formative*, Pisa, ETS.
- Milaniak, I., Dębska, G., Król, B., Wierzbicki, K., & Przybyłowski, P. (2022). *Health locus of control and health behaviors in organ transplant recipients: A multicenter study. Transplantation Proceedings*, 54(4), 995–1001.
- Morris, N. (1982). *The future of imprisonment*. University of Chicago Press.
- Munn-Giddings, C., Hart, C., & Ramon, S. (2016). *Self-help groups and mental health. In M. Hardcastle, D. Kennard, S. Grandison, & L. Fagin (Eds.), The Palgrave handbook of adult mental health* (pp. 1–20). Palgrave Macmillan.
- Naldi, A. (2007). *La funzione rieducativa e risocializzatrice, il trattamento penitenziario, il lavoro recluso: Alcuni paradossi del carcere di oggi. Antigone. Quadrimestrale di critica del sistema penale e penitenziario*, 45–59. L'Harmattan Italia.
- Navon-Katz, R., & Erez, M. (2005). *When collective and self-efficacy affect team performance. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9(4), 241–252.
- Nie, S., Peng, H., Ju, Q., Liang, Q., Zhang, C., Qiang, X., & Gan, Y. (2023). *The relationship between meaning in life and health behaviors in adults aged 55 years and over during the COVID-19 pandemic. International Journal of Behavioral Medicine*, 30(3), 388–397.
- Ordinamento penitenziario. (1975). *Legge 26 luglio 1975, n. 354. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 212*.

- Overmier, J. B., & Seligman, M. E. P. (1967). *Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding*. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63(1), 28–33.
- Pieri, G. (2021). *Carcere. L'alternativa è possibile*. Sempre Editore.
- Pizzera, G., & Romano, C. A. (2011). *Il lavoro come strumento fondamentale del trattamento penitenziario ed il ruolo della cooperazione sociale*. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 23–29.
- Plummer, K. (1979). *Misunderstanding labeling perspectives*. In D. Downes & P. Rock (Eds.), *Deviant Interpretations* (pp. 85–121). Oxford: Martin Robertson.
- Rappaport, J. (1981). *In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention*. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1–25.
- Rodon, C., Chin, J., & Chevalier, A. (2022). *Assessing COVID-19 health literacy and its relationships with locus of control*. *Health Education Research*, 37(3), 143–154.
- Ronconi, S. e G. Zuffa (2014) (a cura di), *Recluse, lo sguardo della differenza femminile sul carcere*, Ediesse, Roma
- Rosenhan, D. L. (1973). *On being sane in insane places*. *Science*, 179(4070), 250–258.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (2003). *Shared beginnings, divergent lives: Delinquent boys to age 70*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sbordoni, S. (1998). *Le nozioni di devianza primaria e devianza secondaria in Edwin M. Lemert*. *Rivista di diritto e criminologia*, Università di Firenze.
- Schepisi, C. (2024). *Role of locus of control in mental health behaviours and outcomes*. *Dialogues in Philosophy, Mental and Neurosciences*, 17(1), 17–28.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). *The development of academic self-efficacy*. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press.
- Sciascia, L. (1961). *L'ordine delle somiglianze*. Laterza.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). *Failure to escape traumatic shock*. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1–9.

- Simmen-Janevska, K., Brandstätter, V., & Maercker, A. (2012). *The overlooked relationship between motivational abilities and posttraumatic stress*. *European Journal of Psychotraumatology*, 3, 17293.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Spijker, J., Bijl, R. V., de Graaf, R., & Nolen, W. A. (2001). *Determinants of poor 1-year outcome of major depression*. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 103(2), 122–130.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). *Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261.
- Steele, C. M. (1997). *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.
- Steptoe, A., & Wardle, J. (2001). *Locus of control and health behaviour revisited*. *British Journal of Psychology*, 92, 659–672.
- Struijs, S. Y., Lamers, F., Spinhoven, P., van der Does, W., & Penninx, B. W. J. H. (2018). *The predictive specificity of psychological vulnerability markers for the course of affective disorders*. *Journal of Psychiatric Research*, 103, 10–17.
- Tolomelli, A. (2020). *L'empowerment come strumento di ri-abilitazione con il coinvolgimento della comunità*. FrancoAngeli.
- Triplett, R., & Upton, L. (2015). *Labeling theory: Past, present, and future*. In A. R. Piquero (Ed.), *The handbook of criminological theory* (pp. 300–316). Wiley.
- Van Ness, D. W., & Heetderks Strong, K. (2010). *Restoring justice: An introduction to restorative justice* (4th ed.). Routledge.
- Valenza, M., Filosofi, F., Serbati, A., & Venuti, P. (2025). *Autoefficacia degli insegnanti ed efficacia collettiva. Innovazione formativa per una scuola inclusiva*
- Van den Akker, M., Vos, R., & Knottnerus, J. A. (2006). *Susceptibility in multimorbidity*. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(9), 934–939.
- Vancouver, J. B., Thompson, C. M., Tischner, E. C., & Putka, D. J. (2001). *Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance*. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 507–516.
- Versace, A. (2017). *“Pigmalione” nelle società multiculturali: La conferma comportamentale*. *Quaderni di Intercultura*, 9, 189–204.
- Vockins, K. (2026). *Founder's legacy*. In *Rehabilitation Through the Arts – About us*.
- Wachtel, T., & McCold, P. (2001). *Restorative justice in everyday life*. In H. Strang & J. Braithwaite (Eds.), *Restorative justice, and civil society* (pp. 114–129). Cambridge University Press.

- Wacquant, L. (2009). *Punire i poveri. Il nuovo governo dell'insicurezza sociale*. DeriveApprodi.
- Walgrave, L. (2011). *Restorative justice: Towards a coherent model*. In E. Zinsstag & I. Vanfraechem (Eds.), *Confencing and restorative justice* (pp. 31–48). Oxford University Press.
- Walgrave, L. (2013). *Restorative justice, self-interest and responsible citizenship (1st ed.)*. Willan.
- Wang, L., Farooq, U., & Carroll, J. M. (2013). *A model of collective creative efficacy*. *Creativity Research Journal*.
- Wellford, C. (1975). *Labeling theory and criminology: An assessment*. *Social Problems*, 22, 332–345.
- Wellford, C., & Triplett, R. (1993). *The future of labeling theory: Foundations and promises*. In F. Adler & W.S. Laufer (Eds.), *New Directions in Criminological Theory*, Vol. 4 (pp. 1–22). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Wiersma, J. E., van Oppen, P., van Schaik, D., van der Does, A., Beekman, A., & Penninx, B. (2011). *Psychological characteristics of chronic depression*. *Journal of Clinical Psychiatry*, 72(3), 288–294.
- Williams, F. P., & McShane, M. D. (2015). *Criminology theory: Selected classic readings (4th ed.)*. Routledge.
- Wilson, J. Q. (1975). *Thinking about crime*. Basic Books.
- Zamagni, S. (2005). *Gratuità e agire economico: Il senso del volontariato*. Working Paper n. 9, Università di Bologna.
- Zambianchi, M. (2015). *Promuovere l'autoefficacia lavorativa e creativa collettiva nelle organizzazioni: Una ricerca-azione partecipata*. *Counseling. Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 8(2).
- Zara, G., & Farrington, D. P. (2016). *Criminal recidivism: Explanation, prediction and prevention*. Taylor & Francis
- Zehr, H. (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Herald Press.
- Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books.
- Zimmerman, M. A. (1990). *Taking aim on empowerment research*. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 169–177.
- Zimmerman, M. A. (2000). *Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis*. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology*. Kluwer Academic.
- Zorzetto, S., & Cardamone, G. (2020). *Territorio e mediazione: prospettive partecipative in salute mentale di comunità*. *Nuova Rassegna di Studi Psichiatrici*, 19.
- Zuffa, G., & Ronconi, S. (2019). *Women in Transition. Report del progetto pilota nelle carceri femminili toscane*. Regione Toscana.

RINGRAZIAMENTI

Desidero esprimere la mia più sincera gratitudine *al mio relatore*, il professor Luca Scacchi.

Ho seguito con grande interesse le sue lezioni di Psicologia di Comunità, apprezzando profondamente la sua vasta cultura e la sua capacità di trasmettere con chiarezza e passione le tematiche legate alla prevenzione, al funzionamento delle comunità e al ruolo dei servizi e dei centri per la salute mentale. Questa sua competenza ha notevolmente rafforzato il mio interesse e la mia sensibilità verso questi ambiti.

Lo ringrazio inoltre per avermi accompagnata durante l'intero percorso di scrittura della tesi con grande serietà, precisione, competenza e costante disponibilità, offrendomi un sostegno puntuale, onesto e sempre attento.

Desidero esprimere la mia più profonda gratitudine *all'Università della Valle d'Aosta* per questi tre anni straordinari e formativi, che hanno rappresentato un'esperienza ricca di crescita personale.

In particolare, desidero ringraziare l'Ateneo per avermi offerto l'opportunità di partecipare al programma Erasmus, un'esperienza che considero tra le più significative e preziose della mia vita.

Un ringraziamento speciale e commosso va alla professoressa *Silvia Testa*. La professoressa mi ha accompagnata e sostenuta con grande generosità e competenza sia nella fase preparatoria sia durante l'intero percorso della mobilità internazionale. Ogni suo chiarimento, suggerimento e incoraggiamento è stato fondamentale per la mia scelta universitaria e per affrontare con serenità e consapevolezza tale opportunità.

Il suo prezioso sostegno e la sua dedizione rimarranno per sempre un ricordo indelebile e un punto di riferimento nel mio percorso.