

Patrimonio e comunità educanti: percorsi pedagogici per il welfare urbano

Sabina Leoncini

Università degli studi di Siena

Sinossi: Le recenti crisi globali hanno reso evidente la necessità di una pedagogia capace di sviluppare competenze anticipatorie e riflessive per orientarsi nella complessità del vivere urbano. In questo quadro, l'educazione al patrimonio culturale assume un ruolo strategico nel delineare forme innovative di welfare urbano, dove la città diviene spazio educativo, di inclusione e di cittadinanza attiva. Il progetto PACE – Patrimonio culturale e comunità educanti (PRIN 2022) indaga come il patrimonio, inteso nelle sue dimensioni materiali e immateriali, possa costituire risorsa per la costruzione di comunità solidali, inclusive e dialogiche. Le metodologie partecipative adottate pongono al centro le professioni pedagogiche ed educative, chiamate a promuovere processi di cura, valorizzazione culturale e rigenerazione sociale. L'arte e le nuove tecnologie emergono così come strumenti per rafforzare il legame tra persone, luoghi e memorie, alimentando un welfare urbano fondato sulla dignità, la relazione e il futuro condiviso.

Parole chiave: *patrimonio culturale; welfare urbano; città; inclusione; comunità educanti.*

Abstract: Recent global crises have highlighted the need for a pedagogy capable of developing anticipatory and reflective skills to navigate the complexity of urban life. In this context, education for cultural heritage takes on a strategic role in shaping innovative forms of urban welfare, where the city becomes an educational space, fostering inclusion and active citizenship. The PACE project – Cultural Heritage and Educating Communities (PRIN 2022) investigates how heritage, understood in its material and immaterial dimensions, can serve as a resource for building supportive, inclusive, and dialogical communities. The participatory methodologies adopted place pedagogical and educational professions at the center, as they are called upon to promote processes of care, cultural enhancement, and social regeneration. Art and new technologies thus emerge as tools to strengthen the bond between people, places, and memories, nurturing an urban welfare based on dignity, relationships, and a shared future.

Keywords: *cultural heritage; urban welfare; city; inclusion; educating communities.*

Vorrei farti capire che tutti siamo prigionieri di qualcosa, di qualcuno. Chi si sente libero lo può essere anche in prigione. Cos'è la prigione? Mia cara, vorrei parlarti di tante cose. Forse solo scrivendo si possono dire. Amo questo mio lavoro, così come ho amato l'insegnamento.
(Benelli, Martini, Mavilla, 2020 pag. 24).

Introduzione: I percorsi educativi in carcere

Gli interventi educativi in carcere rappresentano oggi una delle sfide più significative del sistema penitenziario contemporaneo, poiché consentono di orientare la detenzione verso la costruzione di nuove traiettorie esistenziali e di processi di consapevolezza e responsabilità personale. La funzione dell'educazione in carcere non si esaurisce nella mera trasmissione di conoscenze, ma assume una dimensione riflessiva e trasformativa, capace di favorire la riappropriazione di sé e la rielaborazione critica della propria storia personale (Foucault, 1975; Dewey, 1938). In questa prospettiva, la formazione diventa uno spazio di libertà interiore, un'occasione per "formarsi e riformarsi" attraverso l'esperienza, in linea con la pedagogia trasformativa (Mezirow, 1991). La funzione educativa del carcere si configura come una componente essenziale del trattamento penitenziario, finalizzata a promuovere la crescita personale, morale e sociale dei detenuti. Essa permette di valorizzare il potenziale individuale e di restituire alle persone recluse la possibilità di sentirsi protagoniste del proprio cambiamento. L'obiettivo è attivare un processo di autodeterminazione, in cui l'individuo non subisca passivamente la pena, ma partecipi attivamente alla costruzione del proprio percorso di reinserimento sociale. Come osserva Morin (1999), educare significa insegnare a pensare in modo complesso, sviluppando la capacità di gestire l'incertezza e la libertà-condizioni necessarie anche nel contesto della reclusione. Nonostante il riconoscimento del valore pedagogico del tempo detentivo, la progettazione e la realizzazione di percorsi formativi in carcere rimangono complesse. Le strutture penitenziarie, infatti, sono spesso segnate da vincoli istituzionali, carenze organizzative e logiche custodiali che tendono a prevalere su quelle educative. Gli operatori si confrontano quotidianamente con emergenze, limitazioni di spazi e risorse, che rendono difficile mantenere costante la finalità educativa del trattamento. Ciò può comportare il rischio di ridurre l'educazione a semplice attività accessoria, piuttosto che a pratica di emancipazione (Freire, 1970). Un aspetto critico riguarda la natura stessa dell'istituzione carceraria, la quale, pur dichiarando di voler promuovere l'autonomia del detenuto, tende a riprodurre modelli di dipendenza e regressione (Goffman, 1961). Questo processo è visibile non solo nelle regole e nei comportamenti, ma anche nel linguaggio istituzionale, basti pensare al diminutivo "domandina" per indicare la richiesta di un bene o di un permesso, che riflette una condizione di infantilizzazione e perdita di potere decisionale. La pedagogia della cura e del riconoscimento reciproco, proposta da Wolf (2020), invita invece a ripensare l'educazione in carcere come spazio relazionale, dove il detenuto non è oggetto di intervento ma soggetto di apprendimento e co-costruzione di significato. A livello internazionale, numerose ricerche confermano che i programmi educativi in carcere generano impatti positivi tangibili. Stickle e Schuster (2023) evidenziano che la partecipazione a percorsi formativi riduce significativamente la recidiva e produce vantaggi economici per la società, dimostrando che "le scuole in carcere" rappresentano un investimento sociale, non una spesa. Parallelamente, Romero-Carazas et al. (2025) mostrano come l'apprendimento adulto in contesto penitenziario favorisca processi di risocializzazione e rafforzi il senso di appartenenza comunitaria. In Italia, Basilisco (2024) propone di interpretare il trattamento rieducativo alla luce della pedagogia degli adulti, promuovendo percorsi personalizzati di crescita e consapevolezza. Le politiche europee ribadiscono questa visione ampia e integrata dell'educazione in carcere infatti la Survey on Prison Education and Training in Europe (European Commission, 2012) e le European Prison Rules (Council of Europe, 2019) sottolineano che l'offerta formativa deve comprendere non solo l'istruzione formale, ma anche attività culturali, ricreative, artistiche e sportive, come strumenti di sviluppo globale della persona. Recenti contributi (Müller et al., 2023) confermano il valore delle attività motorie e cooperative nel rafforzare la fiducia in sé e nelle relazioni sociali. In sintesi, l'educazione in carcere deve essere intesa come pratica di libertà (Freire, 1970), come un diritto fondamentale e un processo di emancipazione personale e collettiva. Essa non mira unicamente alla rieducazione in senso stretto, ma alla costruzione di cittadinanza, alla restituzione di dignità e alla possibilità di risignificare la propria vita. Solo attraverso percorsi formativi autentici e inclusivi il carcere può trasformarsi da

luogo di punizione a spazio di rigenerazione umana, dove la conoscenza diventa strumento di riscatto e rinascita.

Che cos'è il PRIN PACE e di cosa si occupa

Il progetto PRIN PACE 2022 - Patrimonio Culturale e Comunità Educanti. Formare competenze e professionalità per un nuovo benessere urbano (Progetti di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale - MUR - finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU, codice: 2022W3NC33 CUP: J53D23011660008) è qui descritto dal punto di vista delle attività svolte presso l'Unità di Ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena. Il progetto mira a indagare le potenzialità educative, sociali e culturali del patrimonio urbano e territoriale mediante le metodologie della ricerca-azione partecipativa, promuovendo pratiche innovative di educazione al patrimonio capaci di stimolare pensiero critico, cittadinanza attiva e dialogo interculturale. Curato congiuntamente dall'Università degli Studi di Napoli Federico II, dall'Università degli Studi di Siena e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, sotto la responsabilità scientifica delle professoresse Francesca Marone, Maria Rita Mancaniello e Marisa Musaio, il progetto si propone di coniugare ricerca, formazione e sperimentazione, costruendo spazi di riflessione condivisa tra mondo accademico, istituzioni educative, musei e contesti sociali complessi. Le attività si sono sviluppate lungo diversi assi di intervento, attraverso laboratori di educazione al patrimonio che hanno integrato tecnologie digitali e metodologie partecipative. Tali percorsi hanno coinvolto adulti in condizioni di marginalità sociale e culturale, studenti di scuole secondarie, nonché detenuti minori e adulti degli istituti penitenziari di Firenze e Prato. Questo approccio ha permesso di esplorare il valore del patrimonio culturale come spazio vivo di significati e appartenenze, in grado di sostenere processi di autodeterminazione, consapevolezza e inclusione sociale (Chatterjee & Noble, 2013). Complessivamente, il progetto ha coinvolto circa un centinaio di partecipanti, insieme a insegnanti, educatori museali, funzionari giuridico-pedagogici e pedagogiste, generando un dialogo interdisciplinare tra saperi, pratiche e istituzioni. Tale dimensione di collaborazione intersetoriale riflette l'idea di comunità educante (Marone, Musaio, Pesare, 2023), dove l'educazione non è circoscritta a spazi formali, ma si estende ai contesti sociali e culturali come processo condiviso di crescita collettiva. Parallelamente, il PRIN PACE ha promosso seminari, convegni e incontri pubblici dedicati alla figura dell'educatore e dell'educatrice al patrimonio, in relazione alla Legge 55/2024 sull'ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e sull'istituzione dei relativi albi professionali. Tale normativa, pur riconoscendo l'importanza strategica delle professioni pedagogiche per lo sviluppo del welfare educativo e per il contrasto alle povertà educative, non include ancora in modo specifico il settore dell'educazione al patrimonio. Questo lascia scoperto il profilo professionale di coloro che, pur operando da anni nel campo della mediazione culturale e museale, si collocano in un'area di confine tra competenze pedagogiche, storico-artistiche e sociali (Musaio, 2020). Le attività di riflessione promosse dal progetto hanno costituito un'importante occasione per discutere il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze educative legate al patrimonio, evidenziando il contributo decisivo di queste figure nei processi di costruzione di una cittadinanza culturale diffusa e partecipata (ICOM, 2022). Inoltre, il PRIN PACE ha condotto un lavoro di analisi comparata sulle pratiche di mediazione attraverso l'esperienza AMIR, un'iniziativa coordinata da persone con background migratorio che ha esplorato la mediazione culturale come strumento di coesione, dialogo e giustizia sociale. Tale esperienza, coerente con la prospettiva della pedagogia interculturale (Portera, 2020), ha messo in luce il ruolo del patrimonio come luogo di incontro e di pace simbolica, rafforzando l'idea che la conoscenza condivisa rappresenti un ponte tra culture. L'intento finale del progetto è quello di restituire alla comunità scientifica e sociale una riflessione multidimensionale sull'educazione al patrimonio, intesa come spazio di inclusione, partecipazione e cittadinanza democratica. In questa visione, il patrimonio culturale diviene un bene comune educativo, capace di favorire la crescita individuale e collettiva, sostenendo lo sviluppo di competenze critiche e relazionali in grado di alimentare nuovi modelli di convivenza civile e sostenibile (Sandell & Nightingale, 2012; UNESCO, 2015).

Patrimonio culturale e creatività come risorsa per costruire comunità

Nel contesto detentivo il desiderio di “evasione” si manifesta spesso come una tensione continua verso l’altrove: non tanto la fuga fisica quanto la ricerca di spazi mentali e simbolici che consentano di immaginare e costruire una propria narrativa di senso. Il tempo disponibile alla persona detenuta viene frequentemente attraversato da immagini, ricordi e proiezioni che puntano al recupero di luoghi affettivamente importanti o alla ri-costruzione di identità interrotte. In questa dinamica, qualsiasi attività che sottragga il soggetto al mero svolgimento di pratiche detentive rigide, favorendo invece spazio simbolico e creatività, può svolgere la funzione di “evasione metaforica”, offrendo opportunità di rielaborazione e di riflessione. Questo fenomeno è stato osservato dalla letteratura pedagogica sul carcere, che sottolinea come il tempo della pena possa diventare tempo dell’apprendere se adeguatamente progettato (Zizoli, 2021). Il patrimonio culturale (materiale e immateriale) si rivela strumento particolarmente potente in questa prospettiva. L’avvicinamento alla storia locale, ai monumenti, alle storie di personaggi che hanno segnato il territorio può offrire al detenuto non solo contenuti cognitivi, ma soprattutto occasioni di connessione con la comunità di appartenenza e di risignificazione della propria esperienza. L’educazione al patrimonio, intesa come pratica formativa che unisce conoscenza, cura e partecipazione, favorisce lo sviluppo del pensiero critico e della cittadinanza: elementi essenziali per percorsi di reinserimento e per la costruzione di responsabilità civica (Mancaniello, Marone & Musaio, 2023). Il processo trasformativo che si attiva in contesti educativi non formali e laboratoriali (inclusi quelli attivati in carcere) richiama il concetto di apprendimento trasformativo di Mezirow: l’esperienza educativa rileva e ristruttura schemi di senso, promuovendo cambi di prospettiva che possono rendere possibile una diversa progettualità di vita (Mezirow, 1991). Quando il patrimonio viene reso accessibile attraverso metodologie partecipative come laboratori, storytelling, pratiche di mediazione, si apre la possibilità di costruire significati condivisi, capaci di incidere sulla percezione di sé e dell’altro. Le pratiche laboratoriali stimolano il pensiero divergente e la curiosità, competenze fondamentali per rompere l’inerzia identitaria imposta dalla detenzione e per immaginare alternative valide alla recidiva (Pinto Minerva & Vinella, 2012). La creatività, in questo quadro, non è mero esercizio estetico: diventa una competenza educativa centrale. Essa consente al soggetto di sperimentare, progettare e proporre soluzioni in contesti di instabilità e fragilità, alternando continuità e discontinuità, disciplina e invenzione, dinamiche che favoriscono lo sviluppo di autonomia e agency. Le attività artistiche realizzate in carcere (pittura, scrittura, laboratori performativi, fotografia, ma anche fruizione mediata da tecnologie immersive) mostrano effetti positivi sia sul benessere psicologico sia sulle relazioni interpersonali: l’arte media il riconoscimento reciproco, rende visibili competenze nascoste e restituisce una forma di dignità espressiva (Ercolano, 2024).

Educazione al patrimonio e tecnologie

A livello pratico, i progetti che integrano patrimonio, arte e innovazione tecnologica, come l’uso della realtà immersiva per esplorare luoghi culturali sperimentata nel progetto PRIN PACE, ampliano le possibilità esperienziali dei detenuti, permettendo percorsi di apprendimento situato non vincolati dai limiti logistici della detenzione. L’esperienza virtuale di un bene culturale può aprire scenari emotivi e cognitivi che facilitano la rielaborazione autobiografica e la progettualità verso il futuro (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023). Tali soluzioni tecnologiche, se valorizzate pedagogicamente, diventano leva per la partecipazione e per la costruzione di competenze digitali e narrative spendibili nella vita sociale. È importante segnalare che l’educazione in carcere, per essere efficace, richiede una cornice progettuale rigorosa: figure professionali formate, spazi di confronto interdisciplinare (tra pedagogisti, operatori museali, educatori penitenziari e operatori sociali) e forme di valutazione che ne misurino gli impatti sul piano sociale e personale. In questo senso si inseriscono le riflessioni su profili professionali e ordinamenti (es. dibattito normativo italiano sulle professioni pedagogiche) che richiedono attenzione per il riconoscimento delle competenze specifiche dell’educatore al patrimonio Mancaniello, Marone, Musaio, 2023). Il lavoro con soggetti in contesti di marginalità chiede approcci costruiti sulla relazione, sulla cura e sulla valorizzazione del capitale simbolico dei partecipanti (Musaio, 2021). Nel corso delle esperienze pratiche e di ricerca-azione (come i gruppi sperimentali promossi dal progetto PRIN PACE) emergono due esiti rilevanti: da un lato, la capacità del patrimonio

e dell'arte di produrre legami e processi di riconnessione sociale; dall'altro, la possibilità di formare professionalità ibride, in grado di mediare tra saperi artistici, competenze pedagogiche e sensibilità sociali. Le pratiche coordinate da persone con storie migratorie (come ad esempio le iniziative di mediazione culturale) confermano che il patrimonio può diventare luogo di costruzione di pace e giustizia sociale, favorendo dialogo interculturale e inclusione (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023). Infine, l'educazione al patrimonio in carcere non è un'operazione puramente strumentale: essa implica un ripensamento del significato stesso di "comunità educante", dove il patrimonio non è solo oggetto di tutela ma risorsa condivisa capace di sostenere progetti di cittadinanza democratica. Costruire comunità significa mettere in rete esperienze, competenze e desideri, restituendo ai partecipanti la possibilità di diventare protagonisti di processi di cura collettiva. Le evidenze e le riflessioni di pedagogisti e operatori che lavorano in contesti penitenziari mostrano che questo tipo di intervento può realmente contribuire alla ricomposizione del tessuto sociale e alla promozione di nuove forme di partecipazione civica (Decembrotto, 2023; Oggionni, 2019; Zizoli, 2021).

La cura e la rigenerazione sociale: pratiche educative e orizzonti di speranza nei percorsi penitenziari

La cura, intesa come pratica educativa e relazionale, si configura nel contesto penitenziario come un principio operativo capace di alimentare la speranza e di promuovere progettualità concrete. Curare la speranza non è un atto retorico ma un impegno professionale che si traduce nell'attivazione di concreti affidamenti, nella costruzione di prossimità fraterne e nella progettazione di orizzonti possibili per la vita delle persone private della libertà. Per l'operatore sociale, questo significa riconoscere le risorse soggettive dei detenuti, promuovere percorsi di riscatto e favorire pratiche di riconciliazione con sé e con la comunità di riferimento (Lizzola, Musaio, Pesare, 2023). La cura educativa, dunque, richiede la capacità di vedere e valorizzare ciò che ancora può essere generato dalla relazione educativa, evitando che il ruolo professionale si riduca a una "mistica della fragilità" ossia a forme di tutela che producono subalternità, passività o assistenzialismo e orientandolo invece verso la promozione dell'autonomia e della responsabilità personale (Benelli, Martini, Mavilla, 2020). Nel lavoro quotidiano con persone segnate da esperienze di esclusione e marginalità, saper "stare sulla soglia" diventa una competenza pedagogica centrale: la soglia non va intesa soltanto come passaggio spaziale, ma come un tempo e uno spazio vissuto, abitabile, entro il quale si aprono opportunità di riflessione critica sulle proprie relazioni e sul proprio stile di vita. In tale spazio, l'incontro educativo si fa occasione per sperimentare nuove modalità di relazione, condivisione e progettualità, un luogo di ascolto che consente il ripensamento della propria esistenza e la graduale costruzione di nuovi progetti vitali (Lizzola, 2021; Musaio, 2021). Da questa prospettiva pedagogica si motiva il passaggio dal concetto di rieducazione a quello di rigenerazione sociale. Linguaggi come "ri-educare", "ri-abilитаре" o "ri-socializzare" contengono la tensione a recuperare condizioni ritenute perdute; tuttavia, il rischio è che la logica del "ri-" rimandi a una forma di normalizzazione centrata sul ripristino di standard socialmente accettati piuttosto che su autentiche trasformazioni soggettive (Barone, 2011). Una pedagogia della rigenerazione, invece, si pone come obiettivo la costruzione di nuovi legami sociali e di cittadinanza, promuovendo non solo la trasformazione individuale, ma anche la responsabilizzazione collettiva e la partecipazione della comunità nei processi di reinserimento (Marone, Musaio, Pesare, 2023). Il quadro normativo italiano riconosce formalmente la necessità di individualizzare il trattamento penitenziario (art. 13 O.P.) e richiama la Costituzione (art. 3) nell'obiettivo di rimuovere gli ostacoli che limitano la piena partecipazione sociale dei cittadini. Tuttavia, la mera enunciazione normativa non garantisce automaticamente pratiche educative effettive: occorre tradurre i principi giuridici in scelte progettuali che prevedano figure qualificate, coordinamento interprofessionale e strumenti valutativi dedicati. In questo senso, la riflessione pedagogica invita a spostare l'attenzione dalla conformazione comportamentale alla promozione di autonomie personali e competenze relazionali, intendendo il trattamento come processo formativo e partecipativo piuttosto che come semplice intervento correttivo (Zizoli, 2021; Oggionni, 2019).

Pratica della cura e cura come pratica

Le esperienze pratiche di rigenerazione sociale passano per interventi che valorizzano la relazione, la cura estetica e l'esperienza creativa. Laboratori artistici, percorsi di educazione al patrimonio e iniziative di mediazione culturale rappresentano strumenti efficaci per riattivare risorse identitarie e sociali: attraverso la produzione simbolica e la fruizione dell'arte, i detenuti possono riconoscere competenze spesso invisibili e apprendere modalità nuove di partecipazione sociale. Studi e progetti recenti mostrano come l'arte e il patrimonio favoriscano il benessere psicologico, il riconoscimento reciproco e la costruzione di narrazioni personali alternative, elementi fondamentali per processi di reinserimento che siano duraturi (Ercolano, 2024; Mancaniello, Marone, Musaio, 2023). L'innovazione pedagogica comprende altresì l'uso di tecnologie educative, ad esempio la realtà immersiva che, se usate in chiave didattica, ampliano la capacità esperienziale e permettono ai soggetti reclusi di entrare in contatto con contesti culturali e ambienti che altrimenti sarebbero inaccessibili. Queste tecnologie, integrate in percorsi partecipativi e riflessivi, possono potenziare la motivazione, la progettualità e le competenze digitali, elementi utili anche per il reinserimento nel tessuto sociale. Un altro esito rilevante è la formazione di professionalità ibride, educatori al patrimonio, mediatori culturali, operatori sociali con competenze museali e digitali, in grado di operare in rete e di mediare tra istituzioni, comunità e individui. La regolazione e il riconoscimento formale di questi profili professionali sono questioni aperte che richiedono attenzione normativa e percorsi di formazione specialistica (Oggionni, 2019). Inoltre, il lavoro con persone con background migratorio, come mostrano vie sperimentali di mediazione, evidenzia il potenziale del patrimonio condiviso quale piattaforma per la costruzione di pace, dialogo interculturale e giustizia sociale. Diventa evidente quindi quanto connettere la pratica della cura con la rigenerazione sociale significa ripensare la pena come occasione di apprendimento e di riconnessione sociale: la speranza educata diventa progetto condiviso, e la comunità attraverso forme di corresponsabilità, misure alternative e servizi sul territorio è chiamata a essere protagonista del cambiamento. Per realizzare tutto ciò è necessario un impegno sistematico che combini risorse professionali, metodologie partecipative, strumenti culturali e supporto normativo, così da trasformare il carcere da luogo di esclusione a spazio possibile di umanizzazione e cittadinanza (Decembrotto, 2023; Benelli, 2023; Zizoli, 2021).

Conclusioni

In conclusione, i percorsi di educazione museale in carcere si rivelano una pratica pedagogica trasformativa di straordinaria rilevanza, la cui progettazione richiede una complessa e intenzionale integrazione di sguardi teorici. Come evidenziato dall'analisi, all'interno degli Istituti penitenziari lo sguardo pedagogico dell'educazione degli adulti si intreccia necessariamente con quello della pedagogia sociale, attento ad analizzare il contesto territoriale in cui l'esperienza educativa prende forma (Tramma, 2018). Si tratta, quindi, di pensare al carcere non come a un mero spazio di reclusione dotato di attrezature, bensì come a un territorio vivo e complesso da mappare, abitato da adulti detenuti e non solo. In questa prospettiva, la sfida educativa consiste proprio nello scoprire l'educazione degli adulti anche laddove essa non si dichiari esplicitamente tale, con l'obiettivo di modificare l'equilibrio tra le esperienze educative esistenti e tentare di mirare alla costruzione di un migliore e più coeso sistema educativo interno. Considerare il carcere alla stregua di un territorio al contempo delimitato e chiuso, ma anche come servizio incluso all'interno di territori più vasti che lo comprendono, comporta il riconoscimento che lo sguardo pedagogico debba necessariamente estendersi al di là delle mura di cinta. Esso deve coinvolgere attivamente tutti gli adulti che, a vario titolo, "abitano" questo ecosistema allargato: coloro che hanno rapporti diretti con l'esperienza della carcerazione, come nel caso della recidiva o dell'incontro con detenuti impegnati in attività lavorative o formative esterne, ma anche coloro che intrattengono rapporti più astratti e indiretti, legati all'immaginario collettivo e alla percezione sociale di categorie generali come "detenuto" o "reo". L'ampliamento dello sguardo pedagogico, che consideri non solo il mondo circoscritto del carcere ma anche il contesto comunitario in cui è inserito, significa per gli educatori assumersi precisi doveri pedagogico-educativi. Questi rimangono validi e imprescindibili anche se la loro trasformazione concreta ha poche possibilità di realizzarsi nel breve e medio periodo. La pedagogia, in questo senso, deve saper collocare il proprio intervento all'interno di un respiro educativo lungo, che sappia ancorare il quotidiano a orizzonti di senso ben delineati, ponendosi "obiettivi limite" in grado di orientare e

organizzare in modo coerente l'azione educativa, anche quando i risultati non sono immediatamente visibili. Fondamentale, per tradurre questa visione in pratica, è la costruzione di una rete educativa intenzionale, cioè un sistema di micro-rapporti esplicativi, progettati e governati dai soggetti coinvolti, che perseguano finalità rieducative condivise. Questa rete deve abbracciare una pluralità di attori: dalle scuole alle università, dalle associazioni del terzo settore agli enti locali, fino ai datori di lavoro potenzialmente coinvolti in percorsi di reinserimento. In questo modo, l'azione pedagogica supera la dimensione individualistica della rieducazione del singolo detenuto per aprirsi a campi di possibilità trasformativi per tutti gli adulti partecipanti alla rete stessa. Inoltre, in un'ottica di giustizia riparativa che guarda all'intero corpo sociale, assume un'importanza decisiva includere prospettive e percorsi riabilitativi rivolti anche alle vittime dei reati, le cui storie di vita si sono intrecciate, e sono state spesso profondamente cambiate, da coloro che di quei reati sono stati autori (Bezzi & Oggionni, 2021). In questo quadro complesso, l'educazione museale emerge come una pratica esemplare. Il museo, trasformandosi in un "terzo spazio" educativo (Wenger, 1999) e agendo come un potente attore di comunità, utilizza il linguaggio universale del patrimonio culturale per favorire processi di empowerment, ri-significazione dell'esperienza e costruzione di un'identità progettuale, contrastando attivamente la "disidentità" spesso indotta dalla reclusione (Demetrio, 2008). Questa azione si configura, dunque, non come una mera attività ricreativa, ma come un autentico atto di cura pedagogica (Mortari, 2019) e di giustizia riparativa. Confermare e potenziare questa vocazione delle istituzioni culturali significa, in definitiva, investire su una concezione di giustizia che fa dell'educazione e della relazione il fondamento per una reintegrazione autentica e per la costruzione di un benessere collettivo che travalichi le mura del carcere, riconoscendo il valore di ogni persona all'interno del tessuto sociale.

Bibliografia

- Augelli, A., & Benelli, C. (2024). Difficult Lives: National and International Perspectives on Education in Prison. *Encyclopaideia*, 28(69), 1–4.
- Barone, P. (2011). Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento. Guerini e Associati.
- Basilisco, S. (2024). Re-education treatment in prison and Adult Education: from mission to theoretical models for the educational function. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 24(2), 92-104. <https://doi.org/10.36253/form-15978>
- Benelli, C., Martini, L., Mavilla, I. (2020). La ricamatrice di parole. Uno sguardo sulle scritture e sull'esperienza di volontaria in carcere di Athè Gracci. Mimesis.
- Bezzi, R., Oggionni, F. (a cura di). (2021). *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*. FrancoAngeli.
- Chatterjee, H. J., & Noble, G. (2013). *Museums, health and wellbeing*. Routledge.
- Council of Europe. (2019). *European Prison Rules*. Council of Europe Publishing.
- Decembrotto, L. (2023). *Educare in carcere: elementi di critica pedagogica al paradigma ri-educativo* [E-book]. Erickson.
- Demetrio, D. (2008). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Ercolano, M. (2024). *Educazione museale: questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*. Edizioni ETS.
- European Commission. (2012). *Survey on Prison Education and Training in Europe*. Directorate-General for Education and Culture.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire: Nascita della prigione*. Einaudi.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Herder Editrice.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Anchor Books.
- ICOM. (2022). *Museum Definition, Prospects and Potentials*. International Council of Museums.
- Lizzola, I. (2021). *Aver cura della vita. Dialoghi a scuola sul vivere e sul morire*. Castelvecchi.

- Luigini, A., Panciroli, C., Somigli, P., (2022). *ARTEDU2021, Educare all'arte. L'arte di educare.* FrancoAngeli.
- Mancaniello, M. R., Marone, F., & Musaio, M. (a cura di). (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante: per la promozione di un nuovo welfare urbano.* Mimesis.
- Marone F., Musaio, M., Pesare, M. (2023). *Educazione, relazione e affetti. Oltre la pandemia.* Armando.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* Jossey-Bass.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Cortina.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé.* Raffaello Cortina.
- Müller, J., Meek, R., Blessing, J., & Mutz, M. (2023). Prisoners' educational experiences in five different prison sports programmes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2290-2298. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100162>.
- Musaio, M. (2020). *Dalla distanza alla relazione.* Mimesis.
- Musaio, M. (2021). *Ripartire dalla città: prossimità educativa e rigenerazione delle periferie.* Vita e Pensiero.
- Oggionni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore: formazione e ambiti di intervento* (2a ed.). Carocci.
- Pinto Minerva, F., & Vinella, A. (2012). *La creatività a scuola.* Laterza.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale.* Laterza.
- Romero-Carazas, R., Del Carpio-Delgado, F., Espinoza-Casco, R. J., Bernedo-Moreira, D. H., Morales-García, W. C., Rodríguez-Asto, R. A. A., & Quiñones-Ormeño, L. K. (2025). Prison education in the resocialization of incarcerated individuals. *Frontiers in Education*, 10, 1592692. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1592692>.
- Sandell, R., & Nightingale, E. (2012). *Museums, equality and social justice.* Routledge.
- Stickle, B., & Schuster, S. S. (2023). Are schools in prison worth it? The effects and economic returns of prison education. *American Journal of Criminal Justice*, 48, 1263-1294. <https://doi.org/10.1007/s12103-023-09747-3>.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale.* Guerini e Associati.
- UNESCO. (2015). *Recommendation concerning the Protection and Promotion of Museums and Collections.* UNESCO Publishing.
- Vella, M.G. (2024). Carceral pedagogy: Avenging panopticism. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 24(3), 5–22. <https://doi.org/10.36253/form-16612>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.
- Wolf, L. J. (2020). Teaching in a total institution: Toward a pedagogy of care in prison classrooms. *Journal of Prison Education & Reentry*, 6(2), 44-60.
- Zizioli, E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione.* FrancoAngeli.