

QUADERNISPIEGAZZATI

gennaio 2020

IMPARARE DENTRO

La scuola in carcere

Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo Lombardia
in collaborazione con Rete CPIA Lombardia

Quaderno di

.....

.....

Quaderni spiegazzati

I **Quaderni spiegazzati** sono l'espressione della documentazione delle ricerche didattiche condotte dalla Rete dei Cpia della Lombardia e dal Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo lombardo con sede presso il Cpia di Milano 2

I **Quaderni spiegazzati** dialogano con il sistema universitario sui temi dell'educazione e dell'istruzione degli adulti

I **Quaderni spiegazzati** sono uno strumento operativo per gli insegnanti

I **Quaderni spiegazzati** documentano percorsi formativi e culturali formalizzati e messi a disposizione degli amministratori del nostro territorio, degli operatori delle agenzie educative, delle associazioni, delle comunità e dei volontari che costituiscono le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente

I **Quaderni spiegazzati** propongono ai cittadini la conoscenza del vissuto, degli sforzi, dei bisogni, dei desideri degli adulti che vivono in una dimensione di apprendimento permanente

I **Quaderni spiegazzati** contribuiscono a determinare opportunità di occupabilità

- Scuola attiva e PNSD. Identità, strumenti e metodi della formazione digitale
- Noi siamo pari. Tante diversità... uguali diritti
- CPIA e Formazione professionale in Lombardia
- Imparare dentro. La scuola in carcere

In fase di pubblicazione:

- Uda e alfabetizzazione L2: il confronto transregionale
- Uda e secondo livello: l'esperienza lombarda
- La Fruizione a Distanza FAD
- La Rete Territoriale per l'apprendimento Permanente

IMPARARE DENTRO

La scuola in carcere

a cura di

Aldina Arizza, Corrado Cosenza e Annaletizia La Fortuna

Gruppo di redazione

Maria Grazia Agostinelli, Giovanni Bandi, Sabrina Bonaiti,
Maura Borghi, Claudio Angelo Corbetta, Francesca Gagliardi,
Annaletizia La Fortuna, Luca Leccese, Rosa Maria Mascherpa

si ringraziano per i contributi:

USR per la Lombardia- Ufficio V, Università degli Studi di Bergamo,
Università degli Studi di Milano Bicocca, Università Bocconi
di Milano, PRAP Lombardia, Cpia 1 Como, Cpia 1 Lecco, Cpia 1
Bergamo, Cpia 3 Milano Rozzano, Cpia 5 Milano, IIS “Frisi” Milano,
Cpia 2 Varese

Maria Grazia Agostinelli, Giovanni Bandi, Sabrina Bonaiti, Maura
Borghi, Corrado Cosenza, Cristina De Michele, Giancarlo D’Onghia,
Francesca Gagliardi, Filippo Giordano, Federica Girolodi, Emanuela
Imperiali, Annaletizia La Fortuna, Ivo Lizzola, Catia Ortolani,
Marco Rovaris, Giulia Segneri, Catia Taraschi, Luisa Zecca.

SOMMARIO

- p. 11 Prefazione, Renato Cazzaniga
- p. 13 Premessa, Aldina Arizza
- p. 16 *Introduzione, Annaletizia La Fortuna*
-
- p. 21 **PARTE PRIMA. IL VALORE DELLA SCUOLA IN CARCERE**
- p. 23 *Il respiro della scuola. La vita nelle aule della scuola in carcere* di Ivo Lizzola
- p. 39 *L'impatto dell'istruzione in carcere* di Filippo Giordano
- p. 49 *La scuola nelle carceri lombarde* di Corrado Cosenza
- p. 67 *L'istruzione nella riforma dell'ordinamento penitenziario con particolare riferimento ai "soggetti deboli"* di Catia Taraschi
-
- p. 77 **PARTE SECONDA. RIFLESSIONI PEDAGOGICHE**
- p. 79 *Insegnare in carcere: appunti per la formazione dei docenti* di Cristina De Michele, Federica Giroldi, Annaletizia La Fortuna, Luisa Zecca
- p. 95 *Un maestro in carcere* di Annaletizia La Fortuna
-
- p. 107 **PARTE TERZA. BUONE PRATICHE DIDATTICHE**
- p. 109 *La scuola dell'accoglienza* di Francesca Gagliardi
- p. 111 *La scuola in carcere a Bergamo* di Giancarlo D'Onghia

- p. 114 *Scuola in carcere e flessibilità organizzativa: tra utopia e realtà* di Mariagrazia Agostinelli
- p. 119 *L'informatica come "via di fuga"* di Emanuela Imperiali
- p. 123 *Cinema in carcere* di Sabrina Bonaiti
- p. 126 *La scuola al Beccaria* di Maura Borghi

p. 129 **PARTE QUARTA. DIARI DI SCUOLA**

- p. 131 *La filosofia del giorno e della notte* di Catia Ortolani
- p. 135 *Un anno al Bassone* di Giulia Segneri
- p. 140 *Quaderni dal carcere* di Marco Rovaris

p. 145 **PARTE QUINTA. LA NORMATIVA**

- p. 147 *Riferimenti normativi essenziali* a cura di Corrado Cosenza
- p. 151 *Accordi e protocolli: l'esperienza della Casa Circondariale di Varese* di Giovanni Bandi

Prefazione

Renato Cazzaniga, Presidente Rete CPIA Lombardia

E' con grande soddisfazione che saluto la pubblicazione di questo nuovo quaderno di documentazione realizzato dal Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Rete dei Cpia della Lombardia.

La propensione a lavorare in rete, presente fin dagli albori della costituzione dei Cpia in Lombardia avvenuta nel 2014, ci ha consentito di crescere come sistema e di approfondire, via via attraverso il confronto, i molteplici temi che compongono l'universo complesso dell'Istruzione degli adulti nel nostro Paese: prima i quaderni relativi all'utilizzo didattico delle ICT, all'educazione di genere, ai progetti integrati con la formazione professionale e gli IeFP e oggi ecco questo interessante quaderno di documentazione delle esperienze didattiche realizzate dai Cpia in molti Istituti Penitenziari della Lombardia. A breve già altri progetti in cantiere: progetti di documentazione relativi alle Uda di L2 e di secondo livello e approfondimenti relativi al tema delle FAD. L'insieme di tutti questi progetti testimonia la vitalità della rete lombarda dei Cpia e del suo Centro di Ricerca.

E proprio la consuetudine e la predisposizione al lavoro di rete praticata negli anni ci ha messo nelle condizioni oggi di realizzare, grazie al coordinamento della dirigente del Cpia di Como Aldina Arizza, questo interessante approfondimento sull'istruzione carceraria con tutti i suoi risvolti umani e professionali, lavoro che ha coinvolto numerosi soggetti tra cui molti Cpia lombardi, il nostro USR e le università di riferimento con cui da tempo collaboriamo. Un grazie sentito va alla dirigente Lucia Pacini che coordina i lavori del Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo che ha sede presso il Cpia di Milano 2.

La Rete Territoriale per l'Apprendimento Permanente della Lombardia ha al centro del suo cuore l'attività propulsiva che giorno per giorno ciascuno dei 19 Cpia aderenti alla rete contribuisce a realizzare nel proprio territorio provinciale. Centri provinciali d'Istruzione Adulti che da tempo collaborano tra di loro, lavorano in rete, si confrontano con il sistema universitario e con gli Enti territoriali, con le Amministrazioni locali, con le associazioni del terzo settore e rendono la Rete non solo un auspicio contenuto nei

documenti, ma un modo di praticare la collaborazione, la programmazione e la documentazione dei loro interventi.

Sì, perché documentare le esperienze più significative è un'azione fondamentale che ci consente di consolidare e di trasferire le esperienze migliori. Perché la Rete è innanzitutto relazione e formazione continua e permanente anche dei suoi insegnanti, dei dirigenti scolastici, di tutte le sue articolazioni territoriali.

Da qui la soddisfazione per un progetto, quello dei *Quaderni spiegazzati*, nato dal basso, dalle esigenze della nostra Comunità, prima attraverso un progetto collocato in una realtà territoriale specifica, ma che poi ha saputo allargarsi a più Cpia e oggi arrivare ad assumere con questa nuova pubblicazione una piena identità regionale, in un contesto nazionale dei Centri di Ricerca che promuovono documentazione e formazione attraverso lo strumento dei "Quaderni di ricerca".

Collana di quaderni questa lombarda che parla all'insieme delle Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente che costituiscono la geografia variabile delle relazioni del nostro territorio in merito all'istruzione degli adulti. Quaderni spiegazzati, che circolano di mano in mano, che vengono usati, studiati, che sono strumento effettivo per i nostri insegnanti e per gli operatori che collaborano con noi. Quaderni che si avvalgono del contributo del sistema universitario, in particolare della RUIAP con cui la Rete dei Cpia della Lombardia e il Centro di ricerca come sua articolazione, ha sottoscritto accordi quadro di collaborazione a dicembre del 2019, collaborazione che come si vede è già in essere nella pratica delle relazioni tra Rete, Centro di Ricerca e Università con tutte le sue inevitabili ricadute positive.

Il mio grazie più sentito va quindi a tutti quanti hanno contribuito a realizzare questo nuovo strumento di formazione e documentazione da intendersi come un contributo, un approfondimento, come un nodo in più stretto nella Rete delle relazioni e dei progetti formativi che i Cpia intessono ogni giorno a favore dell'istruzione permanente degli adulti residenti nella nostra regione.

Premessa

Aldina Arizza, CPIA 1 Como

Il quaderno che vede oggi la sua pubblicazione è frutto di un lavoro durato quasi due anni, all'interno delle opportunità offerte dal Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti della Regione Lombardia. Attraverso una parte dei finanziamenti ricevuti ai sensi del DM 851 del 2017, distributivo della Legge 440/98, per supporto all'autonomia delle istituzioni scolastiche, è stato possibile individuare un gruppo di docenti provenienti dai diversi CPIA della Lombardia, che, in collaborazione con l'USR e con esponenti del mondo accademico lombardo, hanno voluto fare il punto della situazione dell'istruzione carceraria nella nostra regione.

Il Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti rappresenta, infatti, nel nuovo assetto ordinamentale dell'Istruzione degli Adulti, il luogo d'elezione per l'esercizio dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, previsti ai sensi dell'art. 6 del D.P.R. 275/99¹. In Lombardia si è costituito nell'anno scolastico 2016/17, presso il CPIA2 di Milano Est- Cinisello- oggi diretto da Lucia Antonia Pacini (n.d.r.)- e, in considerazione sia dell'estensione territoriale della regione sia della disseminazione dei Centri Provinciali, istituiti a partire dall'a.s. 2014/2015 (sono 19 in tutto, i più numerosi del Paese), le attività di RS&S sono state affidate a sottoreti, coordinate da alcuni dirigenti dei CPIA lombardi. Una delle aree tematiche, su cui si è avviata la ricerca, è stata proprio quella dell'istruzione presso gli istituti penitenziari, come uno dei contesti più delicati e complessi, in cui concretizzare l'offerta formativa per la popolazione adulta. Nel corso dei due anni il CRS&S, i CPIA e l'USR della Lombardia hanno collaborato con il Centro di Giustizia Minorile, il Provveditorato regionale dell'amministrazione penitenziaria e le Università Bicocca, Bocconi e di Bergamo per attività continua e approfondita di ricerca e formazione sull'istruzione nelle carceri. Questa pubblicazione

¹ *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59*

intende anche restituire, almeno in parte, la ricchezza e la varietà di queste esperienze.

Il CPIA diventa pertanto concretamente evidenza e modello di autonomia scolastica e rete territoriale di servizio, anche attraverso le azioni del CRRS&S che permettono di dare corso alla realizzazione di quel **“triangolo della conoscenza”** (istruzione, ricerca, innovazione) più volte richiamato in sede europea².

Ne è conseguita una riflessione, prima un po' a ruota libera, come un *brain storming*, intorno al focus della scuola in carcere, quindi, progressivamente, le idee si sono organizzate e riordinate, proprio in un quaderno di appunti, di pagine di diario di giornate ed esperienze dell'insegnamento presso gli istituti penitenziari, oggi presenti in Lombardia e connessi con i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

Agli appunti si sono aggiunti anche gli interventi autorevoli di alcuni docenti, quali il prof. Ivo Lizzola, dell'Università di Bergamo, il prof. Filippo Giordano dell'università Bocconi di Milano e la prof.ssa Luisa Zecca, dell'Università di Milano Bicocca, che da molti anni ormai hanno individuato nella realtà carceraria un interessante e fecondo terreno di ricerca e di analisi e hanno inteso contribuire ad ampliare lo spettro di indagine del quaderno, così come quello della dott.ssa Catia Taraschi, del Prap regionale del Ministero di Giustizia e infine, ma non ultimo in ordine di importanza, la disamina dello stato dell'arte specifico sull'istruzione carceraria in Lombardia, di cui siamo grati al referente regionale IDA³, dott. Corrado Cosenza.

Il valore di questo prodotto risiede esattamente nella sinergia che si è creata tra attori differenti, ugualmente coinvolti nel desiderio di illuminare il percorso, non senza difficoltà, della scuola come soggetto privilegiato nell'ambito del trattamento di rieducazione dei detenuti e di prevenzione della dispersione scolastica nell'ambito della giustizia minorile. I docenti parlano di sé e del mondo dei ristretti, luogo di sofferenza, ma anche spazio sicuramente redentivo, laddove emergano opportunità e proposte di promozione umana e culturale. Insegnare in carcere può rappresentare anche una palestra per provare modelli didattici e metodologici sempre più

² Decreto 12 marzo 2015, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'Istruzione degli Adulti*, 3.1.2; In G. U. n. 130 dell'8 giugno 2015.

³ Istruzione degli Adulti (n.d.r.)

nuovi e sempre più in grado di personalizzare i percorsi di apprendimento della popolazione adulta, proprio nell'ottica indicata dal DPR 29 ottobre 2012, n. 263,⁴ e dal citato decreto 12 marzo 2015⁵. Seguire e coordinare l'attività di ricerca, che qui vede una sua prima fioritura, si è rivelata per me, come dirigente scolastico di un Cpia, un'occasione reale di crescita umana e professionale, oltre che un momento di grande respiro dentro una quotidianità a volte troppo sovraccarica di emergenze.

Pare importante formulare l'auspicio che, quanto raccolto e ora riportato in questi "quaderni", per condividere il frutto della nostra fatica, ma anche la bellezza sorprendente del lavoro di insegnanti, possa essere soltanto l'inizio di un lungo percorso volto ad evidenziare le buone pratiche dei docenti e la ricchezza inesauribile di lavori, in cui convergono competenze e responsabilità differenti, ugualmente protese alla costruzione dell'uomo, in ogni stagione e in ogni circostanza della sua vita. La realtà dell'istruzione carceraria diventa perciò esemplare, rispetto alle sollecitazioni di lavoro "in rete", che traspaiono da tutti i documenti costitutivi del *lifelong learning*, ovvero dell'attenzione oggi sempre più marcata nei riguardi delle iniziative per l'apprendimento permanente.

⁴ Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri di Istruzione per gli Adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'art. 64, comma 4 del decreto- legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133

⁵ Vedi nota 2.

Introduzione

Annaletizia La Fortuna, IIS “Frisi” Milano - Università degli Studi di Milano Bicocca

Affrontare il tema dell’istruzione in carcere non è sicuramente impresa semplice. Pensando ad un aggettivo che possa descrivere questa realtà, me ne viene in mente soprattutto uno, probabilmente banale ma sicuramente azzeccato: complesso.

Il mondo della scuola in carcere è effettivamente così. Complesso. Più complesso dei mondi delle scuole “altre” perché segnato da una peculiarità imprescindibile: la condizione di detenzione degli studenti, con tutto quello che essa comporta. Un presupposto di base che complica tutto il sistema: ambiente, attori coinvolti, regole, setting educativo, relazioni umane, didattica...

Il tentativo di questo lavoro è quello di dare voce a tale complessità, descrivendola per quella che è, senza tentare di imbrigliarla in una forma ben delineata perché ne risulterebbe sminuita l’autenticità. Al lettore non arriverà di sicuro la rassicurante descrizione di un mondo dai contorni certi. Il tentativo è, piuttosto, quello di fornire spunti di riflessione e racconti di esperienze in cui questa complessità è stata non solo affrontata, ma anche trasformata in strumento utile alla proposta educativa.

Si tratta pertanto di un lavoro poliedrico, in un duplice senso: per le tematiche trattate e per gli autori coinvolti.

Si parla, infatti, di istruzione in carcere da molti e diversi punti di vista: il valore della scuola in carcere, le riflessioni pedagogiche che vi ruotano attorno, il racconto di esperienze didattiche e organizzative di successo, la normativa inerente, i diari dell’esperienza di insegnamento. Questi i macro-argomenti trattati, ciascuno declinato poi nelle sue molteplici sfaccettature.

A parlarne, poi, sono autori con esperienze professionali, background culturale e ruoli ricoperti, molto diversi tra loro. Troviamo, infatti, contributi redatti da vari esperti: accademici studiosi dell’istruzione in carcere, rappresentanti dell’istituzione penitenziaria e di quella scolastica, docenti che operano ogni giorno nel contesto carcerario. Una varietà di punti di vista che indubbiamente conferisce ricchezza e profondità all’analisi del tema.

La prima parte del volume intende offrire uno sguardo d'insieme sull'istruzione in carcere, sottolineandone il valore da vari punti di vista. Una prima analisi viene effettuata dal prof. Ivo Lizzola, docente di Pedagogia sociale e Pedagogia della marginalità e dei diritti umani presso l'Università di Bergamo e dal prof. Filippo Giordano, docente di Economia Aziendale presso l'Università LUMSA di Roma. I due autori analizzano il fenomeno dell'istruzione in carcere da due angolazioni diverse: Lizzola ne descrive il "respiro", l'influsso che essa ha sui detenuti, sugli insegnanti, sull'ambiente circostante, fornendo al lettore un quadro pedagogico approfondito e accurato. Giordano si sofferma, invece, sulla valutazione dell'impatto che ha la scuola sul processo di rieducazione del detenuto. Valutazione non semplice, come suggerisce lo stesso autore, in quanto si tratta di stabilire quando il processo di riabilitazione può ritenersi completato e a quali indicatori bisogna fare riferimento.

Un ulteriore piano di analisi viene offerto nel contributo di Corrado Cosenza, referente per l'Istruzione degli adulti e l'istruzione penitenziaria presso l'Ufficio V dell'USR Lombardia. Cosenza analizza dal punto di vista quantitativo e qualitativo il fenomeno dell'istruzione penitenziaria in Lombardia. A partire dai dati raccolti e in continuità con i contributi precedenti, riflette poi sulla centralità della scuola in carcere, offrendo spunti su alcune questioni pregnanti quali la personalizzazione della didattica, il ruolo del docente in carcere, la discontinuità dei percorsi scolastici e di vita dei detenuti.

Infine il contributo di Catia Taraschi, Direttore dell'Ufficio Detenuti e Trattamento del Provveditorato all'Amministrazione Penitenziaria della Lombardia, illustra l'evoluzione del ruolo della scuola nella normativa che regola l'ordinamento penitenziario. L'autrice fornisce un'interessantissima contaminazione tra la propria competenza istituzionale e l'analisi della scuola in carcere dal punto di vista dello studente detenuto, risultato di alcune ricerche svolte in alcuni penitenziari (Bergamo e Milano Bollate). Ne emerge un quadro interessante che ha inoltre il pregio di dare valore al pensiero dei veri protagonisti: gli studenti detenuti.

Nella seconda parte del volume si analizzano alcune questioni pedagogiche legate all'istruzione in carcere.

Il primo contributo, a cura di un gruppo di ricercatrici dell'Università di Milano Bicocca (Cristina De Michele, Federica Giroldi, Luisa Zecca e la sottoscritta), si sofferma sul tema della formazione dell'insegnante in carcere, descritta come esigenza sentita dagli insegnanti stessi e finora poco soddisfatta.

L'articolo racconta della ricerca condotta in collaborazione con un gruppo di insegnanti carcerari della Lombardia per individuarne i bisogni formativi al fine di progettare un percorso di formazione ad hoc.

Nel secondo contributo, redatto dalla sottoscritta, si racconta il percorso di autoriflessione condotto da alcuni docenti della sezione carceraria dell'IIS Paolo Frisi sul ruolo dell'insegnante in carcere e sulle peculiarità del proprio contesto professionale, descrivendo brevemente le riflessioni elaborate e raccolte in un documento intitolato "Un maestro in carcere".

La terza parte del volume entra nel vivo dell'attività scolastica per raccontare frammenti significativi di vita quotidiana, buone pratiche organizzative e didattiche realizzate nei diversi istituti lombardi. Si parte dalla descrizione della "Scuola dell'accoglienza" a cura di Francesca Gagliardi, docente presso la Casa di Reclusione di Milano Opera, esperienza innovativa di orientamento in entrata per i detenuti nuovi giunti. Giancarlo D'Onghia, Dirigente del CPIA 1 di Bergamo, racconta la realtà della scuola nella sezione carceraria, riflettendo contemporaneamente sul concetto di comunità educante. Sempre alla stessa struttura penitenziaria si riferisce Mariagrazia Agostinelli, docente e referente dei corsi scolastici nella Casa Circondariale di Bergamo. Nel suo contributo Agostinelli riflette sulla questione della conciliazione tra i tempi della detenzione e quelli della scuola, descrivendo il modello adottato a Bergamo. Seguono due interessanti contributi di natura squisitamente didattica in cui si racconta come i saperi possano diventare potente strumento educativo e come sia possibile rendere la scuola in carcere luogo di apertura al mondo. Emanuela Imperiali ci parla, infatti, dell'utilizzo dell'informatica come "via di fuga" raccontando la sua esperienza presso la Casa Circondariale di Como e Sabrina Bonaiti condivide la sua esperienza di ideazione e realizzazione di un film con gli studenti detenuti della Casa Circondariale di Lecco.

Infine il contributo di Maura Borghi, docente del CPIA 5 di Milano presso l'Istituto Penale Beccaria, ci introduce al tema della scuola nel carcere minorile: una peculiarità nelle peculiarità. Qui non solo gli studenti sono detenuti, ma anche giovanissimi, con tutta la questione di una vita davanti da costruire e di una strada da (ri)trovare... la scuola in tale contesto assume un ruolo ancor più importante e delicato al tempo stesso.

Nella quarta parte viene data voce agli insegnanti che della propria esperienza hanno voluto raccontare gli aspetti più emotivi: impressioni, sentimenti, paure, difficoltà, piccole e grandi soddisfazioni. I lavori sono

dei docenti Catia Ortolani (Casa Circondariale di Bergamo), Giulia Segneri (Casa Circondariale di Como) e Marco Rovaris (Casa di Reclusione di Milano Opera).

Per concludere viene dato un breve spazio ai riferimenti normativi riguardanti l'istruzione in carcere, redatti a cura di Corrado Cosenza. Si narra poi l'esperienza di accordi e protocolli realizzati nella Casa Circondariale di Varese nel contributo redatto da Giovanni Bandi, docente CPIA, ora volontario AUSER presso la Casa Circondariale.

Le riflessioni proposte in questo volume partono da esperienze realizzate in Lombardia, per poi aprirsi ad uno sguardo più ampio, con l'ambizione di dare voce alle tante esperienze che si svolgono in modo diverso in tutto il Paese. Si è cercato di cogliere le criticità, le contraddizioni, le riflessioni, le analisi e i tratti comuni che sono propri della scuola in carcere nelle differenti realtà territoriali.

A livello più generale il presente lavoro ha segnato un importante tentativo: far dialogare vari soggetti che si occupano del tema, coinvolgendoli in una riflessione comune in cui ciascuno ha aperto il proprio campo di competenza a quello dell'altro rintracciandone legami, possibili connessioni, punti di criticità e fratture da risanare. L'augurio è che il dialogo costruttivo tra le istituzioni e le professionalità coinvolte nel mondo dell'istruzione carceraria si allarghi, oltrepassando le mura dei saperi specialistici fino a coinvolgere tutti gli stakeholders. Dovrebbe essere questo uno dei benefici derivanti da un approccio improntato alla complessità, nonché ad una riflessione che sia più generale possibile, che connetta tra loro i vari saperi e non ceda alla tentazione dell'iperspecializzazione. Mi viene in mente quella che Edgar Morin chiama "la sfida civica":

“L'indebolimento di una percezione globale conduce all'indebolimento del senso di responsabilità, poiché ciascuno tende ad essere responsabile solo del proprio compito specializzato, così come all'indebolimento della solidarietà, poiché ciascuno percepisce solo il legame organico con la propria città e i propri concittadini”¹

A questa sfida abbiamo tentato di rispondere col presente lavoro.

1 Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pag. 11

PARTE PRIMA
**IL VALORE DELLA SCUOLA
IN CARCERE**

Il respiro della scuola. La vita nelle aule della scuola in carcere

Ivo Lizzola, Università degli Studi di Bergamo

La parola e la scuola

La parola, in tempo di durezza rischia d'essere svuotata, e tradita. Non impegna più chi la scambia in una promessa di attenzione e giustizia. Per chi cerca non è più cammino di "approssimazione" e di accoglienza della verità. La parola non è più l'antica esperienza della capacità di ricevere e di rispettare la vita e la realtà offerta, e di risuonarne come "parola aurorale".

La parola si fa, invece, esercizio di forza, ricerca di primato, strumento di esclusione, di falsificazione, di nascondimento, di seduzione. Luogo di giudizio duro, anche violento, espressione della volontà di potenza, della riduzione dell'altro a cosa, disponibile per trattamenti ed utilizzi. La parola è il potere, la parola è la cecità, la parola è la negazione, la distruzione. Questo diventa la parola che afferma e che dispone: che non ascolta, non tesse, non cerca risonanze. È parola "prima" che prende cose e persone: "rapace" direbbe Panikkar.

La parola offerta dalla scuola per gli "scartati" ha da essere, invece, un cammino per accogliere la realtà dell'umanità che cerca la liberazione dalla oppressione, dalla disumanizzazione, dallo sfinimento. Cammino molto impegnativo: non è facile e luminosa palingenesi, non è affrancamento pieno e desiderato.

La parola deve, però, essere parola libera, consapevole, responsabile: allora apre alla verità ed alla storia personale, alla libertà ed all'obbligazione.

La parola libera è importante per chi non (ne) è ricco perché permette alla vita di farsi esperienza: attraverso l'incontro, i legami, le verità incontrate, e la scrittura, la lettura, la critica. Nella vita di molti questo spesso non si dà. Il morso della durezza della vita, e la mancanza di parola, avvelenano, portano all'ottundimento nella passività complice, o alla violenza. Nella vita dei detenuti quando la parola riesce a entrare svela l'essenzialità di quel che è esperienza della vita. Riporta all'origine delle passioni, delle ambivalenze, dei legami; svela adattamenti, paure, furbizie, rabbie.

La parola serve per ascoltare sé e dentro di sé, oltre che per “prendere” parola. E apre alla possibilità di parlare con altri, di collaborare, di trasformare. Non è solo pratica del concetto, è apertura di nuovi mondi possibili, è impegno reciproco, è immaginazione.

La parola viva opera fratture e cuciture: “non copre il lato nascosto delle persone come potrebbe fare una maschera. Sporge fuori, esce fuori, si incammina inevitabilmente verso l’altro, lascia comunque una traccia”, annota Maria Inglese, psichiatra umanista.¹

Certamente spesso ci si trova in circuiti delicati e tormentosi di alleanze e abbandoni, di tradimenti e nostalgie, di desideri e disimpegno morale. Anche qui ci si trova sulla soglia di una verità da conquistare, e che a volte intimorisce. Affermare il valore del legame reciproco chiede un posizionamento morale ed esistenziale: non è facile a scuola, non lo è nei luoghi delle relazioni tra le generazioni, non lo è neppure in carcere. “Non è facile affermare il valore delle alleanze in uno scenario di disalleanze”.² (ibidem)

Sì, l’educazione può restare in ostaggio: della paura di rivelare sé a sé, della fuga dall’incontro che inquieta e muove, dello sprofondare nel risucchio di un destino senza attese. Anche del rassicurante e sordo perpetuarsi di un approccio efficientistico, addestrativo, abilitativo e prestazionale. Senza respiro.

Cosa succede quando tempi diversi, a volte di differenti generazioni, si incontrano, e insieme si originano. Provare lì la ripetizione e la sola trasmissione è subito segno di fallimento. Lì, invece, si può dare un luogo riflessivo e di ricerca, in cui si pensa (e ci si compromette con) il mondo; un luogo *problematizzante*, di prova di sé, di riconoscimento grazie all’altro ed alle diversità che accompagnano e obbligano alle relazioni interne tra cose e problemi. Imparando gli uni con gli altri, in una comunità di vita e di esperienze: “qui son tutti maestri” diceva con don Milani.

A scuola non si fa solo esperienza del comunicare, dell’insegnare e dell’apprendere: non si fa, appunto, solo “la fatica del concetto”, del classificare, dell’apprendere a costruire o ad applicare teorie e modelli, sulle cose. Ci si fa, anche, carico gli uni degli altri, e di nuovi mondi possibili, si esplora di nuovo, si cercano le strade della bontà e della giustizia, si prova il

¹ Musi E. (2017), *L’educazione in ostaggio*, F. Angeli, Milano

² ibidem

non ancora pensato, il “restato germinale”. Si *fa* scuola , non si ripete; non si coltiva solo amore per la sapienza, ma anzitutto la sapienza e la saggezza dell’amore. Quella che spinge alla ricerca della giustizia, della fraternità, del rispetto, della responsabilità di futuro.

Tutto questo non lo garantisce l’istituzione, certo non abita un insegnamento che diviene funzionariato, ripetitiva pratica trasmissiva, tecnologia dell’apprendimento “efficace”. Serve la pratica di esigenti percorsi di autoeducazione e di confronto, servono insegnanti che, “ricercatori riflessivi”, abbiano cura di sé ed amino i loro allievi; e li incontrino e si incontrino con i colleghi, per elaborare, fare comunità, cercare posizionamenti responsabili e dovuti di fronte alle esigenze, alle tensioni, alle contraddizioni, alle domande del tempo e del mondo nelle quali vivono.

Riconquistare la parola nel tempo di Babele, della comunicazione globale, della parola specialistica, delle parole falsificate, delle parole banali, delle parole senza impegno, delle parole utilità, delle parole contratto, è sfida ed obbiettivo esigente. Servono ancoraggi solidi, anche teoricamente.

Fare scuola, rendere giustizia

“In carcere non possiamo non chiederci chi incontriamo”. E in quale momento incontriamo le donne e gli uomini che entrano in un percorso scolastico, nei suoi luoghi o in un suo tratto. Non nel senso che dobbiamo conoscere la loro posizione giuridica, gli elementi delle *Relazioni di sintesi*, oppure elementi delle biografie personali. Piuttosto nel senso di *“serbare la consapevolezza che quel lui è una storia unica e diversa, e profondamente segnata dal reato e dalla pena, in modo unico e diverso”*³. Sono uomini e donne del reato e uomini e donne della pena.

A volte si tratta di uomini e di donne con un profilo personale ed uno spazio interiore definito attorno alla forza attrattiva e ordinatrice del reato e della sentenza. Alcuni sono del tutto presi dalla logica del “ricambio”, della restituzione: pagano il “prezzo” del malfatto, a fine pena avranno “saldato il debito”. Si tratta di una logica subita o accolta; una logica che rende ogni gesto e ogni relazione funzionale, portatrice di “benefici” o di “sospensioni” o di punizioni. Logica che pervade gli istituti di pena.

³ Dai verbali raccolti durante i seminari con i docenti dei corsi scolastici presso la Casa Circondariale di Bergamo 2014-2015.

A volte si tratta di uomini e donne che trovano anche l'avvio di un cammino, che maturano motivazioni e destinazioni, o dedizioni: in relazione ad altri, in incontri che sono come aperture, in relazione a parti di sé nascoste e incontrate, o perdute e ritrovate. Che sentono aperture di credito e fiducia. Che si chiedono come riparare il danno e ristabilire relazioni con le vittime.

Da diversi anni si è sviluppato in Italia un pensiero critico sul carcere ed una seria riflessione sul senso della pena che, però, non sono riusciti ancora ad attraversare il senso comune. È convinzione diffusissima tra chi si occupa di pena, di giustizia, di carcere che il tempo del carcere debba servire a “mettere alla prova la persona per cercare di farla tornare equamente nella società”.⁴ Eppure la “cultura del controllo” di una società impaurita spinge sempre verso una carcerizzazione di massa, all'uso del carcere ai fini di contenimento di fenomeni sociali (si pensi anche solo al fatto che vi sono più tossicodipendenti in carcere che in comunità).⁵

Se il carcere non è il luogo delle prospettive, e vi declina la funzione riabilitativa lasciando spazio a molti percorsi di *incapacitazione*, la vita si ripiega sulla contingenza. Diventa difficilissimo “gestire derive esistenziali” trovandosi “all'ultima stanza”, come scrive Pietro Buffa.⁶ Le persone non sono inviabili da nessun altro: occorre guardarle in faccia.

Il tempo di cui si fa esperienza a scuola incrocia il tempo della pena. Da un lato lo reinterroga in modo esigente, dall'altro lo “svela” nella sua durezza. Interrogarsi sul senso ed i significati, aprire la lettura della realtà nei suoi problemi presenti e nelle sue direzioni storiche, controllare linguaggi e strumenti, riflettere sulle responsabilità e le dimensioni morali che richiamano, può riaprire il confronto con il reato e con la pena, con le vittime e con la convivenza. Apre, può aprire, a un ripensamento serio, anche doloroso; chiede un processo di chiarificazione nel quale possono emergere dimensioni pregiudicate e offese, o malintendimenti e distorsioni.

Il tempo della pena fa i conti con un tempo perduto o distorto. Questo “dà pena” ma, insieme, può permettere una diversa lettura di ciò che nel tempo

4 P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino, 2013, p 6; vedi anche D. Fassin, *L'ombre du monde. Une anthropologie de la condition carcérale*, Seuil, Paris, 2015

5 AAVV, “Come fare i conti con i vocaboli punitivi? Per una nuova strategia dell'ideale riabilitativo”, in *Animazione Sociale* 248 – 2016, pp 34-51

6 P. Buffa, *Prigioni*, op cit, p 10

(di pena e di futuro) può essere recuperato, colto, rigenerato. Si può passare da un tempo di pena chiuso e vuoto a un tempo nel quale può *valere* la pena? Forse, per qualcuno certamente, il percorso penale potrebbe sviluppare – anche grazie alla scuola - queste direzioni se aprisse a condizioni diverse di “prova di sé”, e di partecipazione a momenti e impegni formativi e riparativi diversificati. Al momento presente in carcere, vivendo la scuola, se ne può cogliere la importanza, la necessità, e prepararne le condizioni.

La scuola, luogo di maggiore respiro del pensiero e di relazioni più aperte ed umane, è anche luogo nel quale la sofferenza può emergere con più evidenza, trovando sue parole e immagini, trovando modo di prendere figura e rappresentazione nelle figure e nelle rappresentazioni della cultura, della scienza, dell’arte.

La sofferenza non può che emergere nel “gioco di verità e di domanda” che si coltiva a scuola. Qui la sofferenza non è obbligata a sfogarsi, o a reprimersi, come in sezione: in un dolore senza racconto e dicibilità, che a volte diviene rabbia, altre macerazione in depressioni ed abulie. Che porta a fughe continue in farmaci, relazioni malate, cattive immaginazioni.⁷

Riuscire ad “appoggiare” la sofferenza nelle parole e nelle narrazioni, nelle riflessioni che nel tempo donne e uomini, in culture diverse, e nella pressione della vita, hanno raccolto, sperimentato, attraversato, è importante. È riconoscimento d’umanità. Come lo è sapere e saper attraversare, con riflessione e strumenti culturali, il conflitto, la violenza, l’offesa. Come cogliere le radici della riconciliazione, conoscerne storie ed esempi, ed immaginare la ricostruzione in nuovi inizi grazie a ciò che si studia, si indaga, si esamina e si incontra grazie alla scuola. Anche questo è riconoscimento d’una umanità perduta e ritrovata.

Il tempo della scuola si pone come tempo di disvelamento progressivo e delicato. Dove possono chiarirsi motivazioni diverse e ambivalenze che abitano le persone: dove progressivamente portare e sostenere maturazioni ed evidenze di necessarie fratture, di profondi riconoscimenti, di confessioni. Senza forzare o tematizzare, o ostentare tutto questo. A scuola lo si può maturare o lo si tiene per lo più serbato.

⁷ E. Borgna, *L’attesa e la speranza*, op cit; M. Inglese, *Amministrare la pena, amministrare la sofferenza*, contributo al Seminario “Una giustizia diversa: il modello riparativo”, Università degli Studi di Bergamo, 20 aprile 2016

Accogliere la condizione detentiva, e la necessità di declinare, di cercare nuove declinazioni della propria vicenda personale, è entrare nella frattura del sentire che “*non ci si appartiene più come prima*”. E camminare nella frattura per provare a riemergere all’aperto.

Certamente si può non reggere l’esposizione cui la scuola ti chiama, almeno un poco, a stare; si può evitare la parola, l’esperienza del pensare, per restare in una sorta di nascondimento, di ottundimento, di fuga dalla responsabilità. Ma se lo si regge, la scuola diventa un’esperienza di *attesa*: in essa si attende a se stessi, certo, ma si attende anche nel senso che si accetta di ritrovarsi là dove non ci si aspettava di trovarsi: in un incontro con se stessi (le proprie ombre, i sensi di colpa, le sofferenze) e con altri, anche faticosi; con le possibilità e con il non conosciuto. In essa non si finisce di incontrare, di interpretare, di rischiare. Approdando a qualche più acuta angoscia e anche al tratteggio di speranze. Aprendosi, a volte, ad una sorta di disciplina nuova, ad una tenuta nel tempo.

La scuola in carcere riconsegna la questione del progetto di vita alle persone, lavorando sulla costruzione delle capacità di scelta, delle competenze per vivere. Provando a contrastare la ‘fuga dalla libertà’ – e da un vivere consapevole, responsabile, generativo – esercitata con il reato. Provando a contrastare sfiducia, rinuncia, rappresentazione del dopo “fine pena” come destinazione alla reiterazione. La scuola pare come una prova, una pur limitata messa alla prova, per vedere se si è capaci di vivere le dimensioni della mancanza, del distacco (da situazioni e persone, da prospettive, forme di vita, relazioni malate, da distorsioni dell’intenzionalità...) e quelle dell’attesa, della novità.

Apprendere dalla frattura e dalla colpa, vuol dire imparare a lasciare, a fare scelte; e a concentrarsi, a cambiare e intensificare sguardi, azioni, impegni. Il momento che si vive è prezioso, non è da “perdere” in attesa d’altro, di occasioni illusorie, o aspettando che passi. La frattura del reato e della pena resta nella vita quotidiana, sempre pesante, nella sua materialità. Costringendo una faticosissima fedeltà a ciò che si vive.

Questioni critiche vissute dai docenti

Ci chiedevamo: da dove vengono gli uomini, e le donne, del reato e della pena che entrano nei corsi scolastici? E gli insegnanti (ma anche gli educatori, gli operatori della cura e sociali) da dove partono incontrandoli?

Possono partire da una posizione certa e forte, messi in sicurezza da un mandato e da un profilo professionale. Così costruiscono un incontro nel quale viene garantito il diritto che è proprio dell'utente, del fruitore di un servizio, di un cittadino sottoposto a misure restrittive per il quale non si fan differenze, cui si offre parità di trattamento, perché, queste vigenti, non vada comunque pregiudicato un trattamento a garanzia della salute e della formazione personale.

Ma gli insegnanti (e gli educatori, i sanitari, gli assistenti sociali) possono partire anche dalla convinzione, che la giustizia, quella assicurata dall'apparato e dalla logica giudiziari, sia necessaria ma non basti. Perché non esaurisce le responsabilità di una convivenza sociale, specie democratica, verso un autore di reato e verso la vittima, ad esempio.

Resta da "rendere giustizia"⁸ partendo dal periodo di esecuzione penale. Rendere giustizia a chi non è stato difeso da se stesso, come spesso è un autore di reato negli anni di quella che molti ormai chiamano "detenzione sociale",⁹ che trattiene in carcere persone portatrici di percorsi di deprivazione culturale e sociale, percorsi di svantaggio, marginalità e dipendenza. Anche la scuola ha avuto le sue responsabilità.

Resta da rendere giustizia a persone che hanno giocato irresponsabilmente della loro libertà, che sono condannati in quanto responsabili di qualcosa, o per qualcosa, ma che vanno accompagnati ad essere responsabili verso qualcuno, verso altri: gli offesi, i danneggiati, i feriti, i resi insicuri. Verso le vittime e il contesto di convivenza. Bisogna riportare la giustizia nelle relazioni: anche qui c'è da rendere, ripensare e rifare la giustizia: compito

8 L. Eusebi (a cura), *Per una giustizia diversa. Il modello riparativo e la questione penale*, Vita e Pensiero, Milano, 2015; A. Ceretti, "Per una convergenza di sguardi" in G. Bertagna, A. Ceretti, C. Mazzucato, *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*, Il Saggiatore, Milano, 2015; G. Mannozi, G. A. Lodigiani, Lodigiani (a cura), *Giustizia riparativa, ricostruire legami, ricostruire pensiero*, Il Mulino, Bologna 2015; A. Ceretti, R. Cornelli, *Oltre la paura. Cinque riflessioni su criminalità, società e politica*, Feltrinelli, Milano, 2013; C. Mazzucato, I. Marchetti, *La pena in castigo*, op cit

9 P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, op cit; idem, "Perdere i vinti è perdere noi stessi" in *Animazione Sociale* 247/2010, pp 3-15; AAVV, "Solo il carcere nel futuro delle nuove classi pericolose?", in *Animazione Sociale* 247/2010, pp 32-78; AAVV, "Come fare i conti con i vocabolari punitivi?", in *Animazione Sociale* 248/2010, pp 34-78

educativo, formativo, sociale.

Infine gli insegnanti possono partire da una collocazione “laterale”, dall’attenzione, si potrebbe forse dire da una posizione di veglia: sulle possibilità e sulle direzioni nelle quali fare reincontrare altro di sé, le capacità di conoscere e di reinterpretare (contenuti, saperi, conoscenze, competenze, ma anche scelte, condizioni di vita, contesti, dinamiche sociali del tempo).

Lavorando con gli insegnati delle scuole in carcere sulle rappresentazioni del loro lavoro è emerso un quadro molto interessante di tendenze e vissuti abbastanza differenziati.

Un primo gruppo di rappresentazioni si raccoglie attorno ad una interpretazione molto tecnica dell’esercizio professionale, connessa al mandato di supporto alla azione trattamentale. Questa interpretazione “stretta” dell’indicazione dell’Ordinamento Penitenziario, e successivi documenti applicativi, adegua e un poco assoggetta l’azione didattica e formativa alle indicazioni dei paradigmi “forti”: quello giuridico e quello medico-sanitario. L’azione risulta tesa ad offrire occasioni di costruzione di competenze, di sostegno e recupero degli svantaggi culturali e delle disabilità, di correzione dei comportamenti e degli stili di relazione trasgressivi e di adeguamento alle norme. L’istituzione chiede questo, almeno questo è il vissuto di alcuni docenti, e questo chiedono anche molti studenti-adulti in formazione, nella pratica di un loro diritto. I docenti devono addestrare a competenze aggiornate, devono far controllare linguaggi e strumenti. Queste condizioni pratiche permetteranno giochi di libertà più ampi e responsabili: una riabilitazione.

Un secondo gruppo di insegnanti concepisce la sua funzione come facilitazione e regia di esercizi dialogali grazie ai quali fare emergere conoscenze e potenzialità delle persone (*“dobbiamo partire da quella che esperti di didattica chiamano conversazione diagnostica”*), che sono poi da verificare e fondare scientificamente, oltre che da ampliare. D’altro canto i dialoghi porteranno i corsisti ad una presa di coscienza della propria condizione, in una più ricca e piena capacità di lettura e relazione con la realtà, il contesto, gli altri.

A questo si affianca un terzo gruppo di insegnanti che fa riferimento soprattutto alla promozione di capacità critiche, d’analisi, ipotesi, verifica (*“avere una testa sopra il cuore, e le viscere, e usarla bene”*). Ciò chiede molto lavoro di *“disincrostazione”*, un lavoro su pregiudizi e abitudini mentali

chiuse e scorrette. E la proposta di conoscenze più ampie; di possibilità di confronto, di contestualizzazione, di rinforzo di saperi specialistici.

Pare ancora molto presente in alcuni insegnanti, anche di diverse età e con diverse storie di formazione professionale, un approccio proprio della pedagogia speciale, che ha caratterizzato una stagione passata della pedagogia penitenziaria.¹⁰

Un gruppo numeroso di docenti ha come riferimento l'educazione degli adulti ed la pedagogia della marginalità e della devianza.¹¹ Questi insegnanti mantengono una interrogazione continua attorno alle questioni della continuità formativa, della trasformazione, della inattingibilità delle interiorità e delle storie dei corsisti.

Almeno sei percorsi di riflessione e ricerca sono emersi fin dall'inizio, non eludibili, per un gruppo di docenti che lavora in una scuola in carcere o nei contesti di esecuzione penale. Per docenti interessati ad una continua investigazione del "sapere pratico", del "sapere del fare scuola che viene agito".¹²

Anzitutto la questione dell'*incontro con le storie* di detenzione, e con le storie di reato. Come "entrano" nell'incontro con la scuola, con le discipline, la ricerca e lo studio? Come si "ridisegna" la pena, la responsabilità, il significato della legge, il pensiero alle vittime? Come si sviluppano le relazioni con gli altri operatori? Con i saperi della psicologia, dell'antropologia, e con quelli degli autori di reato?

In secondo luogo la questione dell'*intenzionalità educativa*, legata ad un mandato sociale complesso, a volte contraddittorio, e, insieme,

¹⁰ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma, 2007; L. Viggiani, *Storia della pedagogia penitenziaria*, Anicia, Roma, 2006; G. Sartarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Carocci, Roma, 2004; I. Sturniolo, *Problematica pedagogica penitenziaria*, Laurus Robuffo, Firenze, 1996; M. G. Casadei, *Scommesse dal carcere: la sfida dei percorsi educativi*, Aracne, Roma, 2008; C. Scaglioso, *Il carcere, le vie dell'educazione*, Quaderno 3, Ed. Guerra, Perugia 2008

¹¹ S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 1997; R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, Unicopli, Milano, 2008; P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano, 1993

¹² L. Mortari, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010, pp 4-ss; C. Scurati, *Esperienze educative e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2007

ad una coscienza morale e civile, ad elementi deontologici, ad una consapevolezza culturale profonda. Educare e formare, “*fare scuola e fare giustizia nell’esperienza della scuola in carcere si legano e si interrogano*” continuamente, reciprocamente. Sono attività obbligate a ritrovare le loro radici e i loro fondamenti nel confronto con il male e con il legame rotto, con l’inizialità e la riconciliazione, con il diritto di punire e l’obbligazione a riconoscere, con la dignità e con la riparazione, con il pentimento e con il riscatto.¹³

In terzo luogo *la domanda di senso rivolta alle materie*, ai saperi, ai contenuti, ai linguaggi. La necessità di riscoprire le materie come avventure dell’umano, di riprenderle nel loro statuto epistemologico, di cogliere i linguaggi come luoghi di nuova esperienza di sé e del mondo. Di vivere, al loro interno e grazie a loro, “*il dovere del sapere*”, il richiamo alla responsabilità, ma anche un senso di gratitudine e capacità di contemplazione.

In quarto luogo la questione, delicatissima e difficile, dell’*incontro con il dolore e la sofferenza*. Riuscire a maturare una “giusta distanza” non esaurisce la questione: inevitabilmente la scuola è “compromessa” nella significazione del dolore. Gli insegnanti sono chiamati a “*sapere lasciare andare il dolore*”, non evitandolo e non trattenendolo. Non volendolo guarire, né pensandolo solo in termini espiativi.

In quinto luogo la questione *della motivazione e della rimotivazione*, che interessa sia i detenuti-studenti che gli insegnanti. È una questione delicata della relazione tra adulti che si incontrano in co-educazione e co-formazione e che devono affrontare il rapporto con male, violenza, fiducia, giudizio. Con l’ombra dell’umano, si potrebbe dire.

In sesto luogo, infine, la questione del *lavoro con altri* (colleghi, altri operatori; detenuti e detenute), del bisogno di cooperare e sostenersi a vicenda, di provare a star bene con sé e con gli altri, in un contesto di durezza, non certo segnato da forti correnti di fiducia e speranza. Il sospetto, il controllo, il trattamento, la sorveglianza tolgono non poco respiro a queste dimensioni, decisive per l’incontro e per i processi educativi e formativi.

¹³ L. Alici (ed), *Il diritto di punire. Testi di Paul Ricoeur*, Morcelliana, Brescia, 2012; M. Schermi, *Educare e punire. L’esperienza educativa nel difficile compito di “liberare” e “contenere”*, Ed La Meridiana, Molfetta (Ba), 2016; I. Lizzola, “La risposta al reato. Oltre il diritto di punire: prospettive pedagogiche” in L. Eusebi, *Una giustizia diversa*, op cit

Padri in corso

A cura della vita, dell'educazione, della giustizia dei figli: perché non restino anche loro segnati, vittime; perché sia loro resa giustizia. Questo è anche un impegno dei loro padri, di molti di loro, ora detenuti. La giustizia è anche pratica e augurio di futuro; giustizia è tenerlo, o rifarlo, aperto il futuro grazie a dedizioni, a responsabilità assunte, a riparazioni. E in forma di un senso del debito e della riconciliazione.

Tra le generazioni, tra padri e figli è necessario progressivamente, o in passaggi netti, lasciarsi (e occorre apprenderlo). Lasciarsi, segnare insieme un legame e uno slegame come direbbe Ricoeur, una discontinuità¹⁴: invitarsi a narrazioni impegnative e serie, in consegna reciproca, ma sempre più nel proprio tempo "altro". Nascondersi non è bene, perché questo lo impedisce.

“Quando si è in grado di raccontare a un bambino il passato familiare, lo si libera, quando non si è in grado di raccontarlo lo si incatena. Il passato se non è contenuto in una narrazione può ritornare in maniera ripetuta e violenta. Per divenire un adulto responsabile ogni bambino ha il diritto e il bisogno di conoscere la sua vera storia”. Lo sostiene Alain Boureghba, psicanalista francese per decenni impegnato come presidente della Federazione dei *Relais Enfants Parents*.¹⁵

Questo racconto può essere favorito, sostenuto, forse anche in parte elaborato, nell'attività scolastica.

Molti e diversi sono i percorsi e gli incroci tra le esperienze di carcerazione e l'esperienza di paternità, molto diverse le elaborazioni, le pratiche, le rappresentazioni “disegnate” dentro di sé.

Per molti padri detenuti la nostalgia si mescola alla ricapitolazione, al riesame della propria storia di vita, dei propri percorsi, di cosa ne resta; di cosa può restare, aperto. Una ricapitolazione di fronte ai figli, alle domande che i padri temono portino dentro, e che forse faranno. Differenti sono le presenze, e gli incontri: i loro modi, i tempi, le preparazioni, i timori. Ad un certo punto questa ricapitolazione, che la pena induce, non riguarda più la

¹⁴ P. Ricoeur, *La memoria, la storia, l'oblio*, Raffaello Cortina, Milano 2003; id, *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Il Mulino, Bologna 2004

¹⁵ L. Sacerdote, “Legami familiari messi alla prova”, in *Famiglia Oggi*, n. 5, S. Paolo, Milano 2006, p 21

salvaguardia della propria narrazione, della propria immagine, delle proprie giustificazioni; porta piuttosto a chiedersi: a cosa invio, o invito i miei figli? Cosa ho da consegnare loro? Quale è il lascito per loro, cui voglio partecipare?

La carcerizzazione, le sue forme, la sua organizzazione rappresentano una pesante barriera e una limitazione (anche un impedimento) nello sviluppo di molti percorsi sui quali proprio la rivisitazione della paternità potrebbe portare a riconfigurazioni e ripensamenti della propria adultità, del proprio posizionamenti nel mondo, nel rapporto con gli altri, con il tempo.

Lo sviluppo del rapporto tra padri e figli potrebbe interrogare, aiutare a tematizzare le questioni delle scelte e dei gesti, delle parole da dire, delle esperienze sulle quali incontrare e interagire tra genitori e figli. Potrebbe aiutare a disegnare una nuova forma delle relazioni familiari e di prossimità. Con un'attenzione specifica per ogni caso, con sguardi competenti di appoggio sul piano psico-pedagogico (a volte psichiatrico), e sociale, antropologico-culturale. Come avviene nel campo della tutela minori e dell'affiancamento alle famiglie fragili, affaticate, che a volte si fanno trascuranti e maltrattanti.

Per il padre ristretto che vive l'esperienza di un carcere che spersonalizza è importante ritrovarsi come soggetto. Il riconoscimento del ruolo genitoriale è richiesta di riconoscimento di sé. Il vissuto di inadeguatezza è diffuso; il senso di insicurezza e la crisi dell'autostima colpisce anche persone che pur essendo detenute non sono cattivi genitori.

La scuola può aiutare una sorta di "tenuta" della persona, di fiducia nel lavoro su di sé, nelle proprie capacità. La tenuta di un progetto e pensiero al futuro.

È prezioso potere avere un luogo come la scuola per potere, ad un certo punto, parlare con altri, in una certa fiducia se non in intimità, non in situazioni formali, obbligate, in exteriorità, ma dove vi sia "protezione" e rispetto reciproco, con un ingaggio "leggero", una chiamata in gioco, una presa di parola sostenibili e serie. Ciò avviene quando con le altre persone detenute, con gli operatori (di tutte le aree), con i volontari, si può e si riesce a parlare delle figlie e dei figli, delle loro storie, delle loro scelte, dei loro problemi, e delle proprie preoccupazioni e dei propri sogni per loro.

Per ogni padre la chiamata che giunge dai figli molto piccoli è un invito a entrare in una attesa, ed è vivere l'esperienza di essere attesi. Si è padri attesi, appunto. E lo si è comunque, attesi: prima di "meritare" la fiducia

che abita l'attesa, al di là della propria adeguatezza a rispondere all'attesa del figlio, della figlia. Questa attesa dei figli piccoli per ogni padre per diversi padri che si trovano in esecuzione penale, è una sorta di "remissione" dei debiti, è uno sguardo oltre la colpa un po' sconvolgente per alcuni: quasi un invito a vedersi e decidersi a camminare in una ulteriorità, a costruire un altrimenti.

Certo, poi le figlie ed i figli crescono, guardano, giudicano, chiedono ragione. Nella nuova distanza che si dà in ogni storia, certo con forza nelle storie segnate da lontananze forzate, si colloca la fatica, il limite e pure la significatività delle storie dei genitori, dei padri.

È una questione e un'esperienza diversa da quella di sentirsi ancora in grado di realizzare progetti, di vivere la ripresa dal fallimento verso nuove realizzazioni, di vincere il discredito e il disprezzo riconquistando prestigio e apprezzamento, di esprimere capacità e competenze diverse dalla furbizia e dall'abilità criminosa. Tutti questi passaggi in umanità delicati e decisivi, nei quali pure rideclinare la propria paternità, hanno bisogno di un'energia vitale. Chiedono un ri-orientamento esistenziale, etico ma anche culturale, da sostenere anche con la formazione e i suoi percorsi.

C'è una *credibilità*, non giudiziaria, che può resistere anche passando dal limite e dall'errore, anche da incoerenze e fallimenti. Una credibilità che rinasce, che non è perduta per sempre, va ricostruita, viene riparata, viene confessata.

È prezioso dire ai propri figli cosa un padre detenuto sta facendo per altri, con altri; cosa sta studiando e sperimentando; e chi incontra, come, per quali progetti.

Separazione, rotture e allontanamento sono esperienze e vissuti che riguardano i figli e riguardano i genitori. È importante che separazione e lontananza non diventino rottura e allontanamento. Se questo avviene può impedire che il figlio si separi dal genitore (come è comunque crescendo) senza perderlo, imparando distanze che non negano la relazione.

Incontrare i figli, nel corso del tempo, è indicare che c'è una promessa buona da seguire nonostante il buio, anche dentro lo sperdimento, anche nella fatica e nella inadeguatezza. Di ognuno, anche del padre. Il padre che coglie ed è preso dall'ombra (che vuole evitare al figlio!), può riuscire a dire: guarda la forza della riconciliazione! guarda quel che nasce! guarda la bellezza e la forza nelle persone! guarda il vero coraggio! guarda la dedizione! Così

indica “ciò che resta”, che è anche “ciò che vale”, anche di lui stesso; ciò che resiste alla consumazione della violenza, dell’indifferenza all’altro, della pulsione, della centratura su di sé, della distruzione del legame. È anche ciò che resiste per avviare nuovi inizi, nuove uscite. Ciò che vale la pena, anche nella pena.

Eppure proprio la paternità, nella condizione di detenzione, può portare oltre il mascheramento del maschio, e può condurre anche a rompere le cristallizzazioni delle culture e delle pratiche dei percorsi d’origine. Sfidati dal nuovo rilievo del ruolo di responsabilità, dall’autonomia e dalla libertà delle mogli e delle compagne, che fanno rielaborare il tema della differenza e del rapporto con il femminile. Sfidati da una tenuta difficile e dalla riconquista dell’adulità e del ruolo paterno da dentro l’esperienza della colpa, e della lontananza. Sfide che chiedono di rimettere a fuoco un proprio credibile profilo di uomo adulto, autonomo, con un valore proprio. Forse il profilo di un uomo capace di segnare ancora una via, ma senza possedere e dominare.

La forzata convivenza tra maschi adulti, che si sentono in mani d’altri, in condizioni di soggezione, quasi di impotenza, segna la vita quotidiana nelle celle e nelle sezioni. Quasi il “non appartenersi più” è il vissuto di non pochi detenuti. Ma vi è anche spazio, movimento, o almeno spiraglio per altro: c’è la cura, delle malattie e della fragilità, c’è la scuola, la formazione, ci sono relazioni più attente e rispettose, anche tra ristretti oltre che con operatori.

Aprire momenti di scambio riflessivo tra persone detenute è molto importante. In piccoli gruppi, magari negli spazi socialità delle sezioni “aperte”, quelle a sorveglianza dinamica integrata. Qui si vede la dilatazione del lavoro della memoria, che seleziona, apre, protegge, e che affatica. Come si vede lo spazio dolcemente dell’immaginazione, e dell’illusione, che può farsi anche acuto e oscuro timore.

Se l’occasione è ben accompagnata e coltivata, l’incontro e lo scambio con altri padri è un importante confronto con altre esperienze: a volte dà conforto, a volte offre indicazione per scelte e percorsi possibili. È scoperta d’un sentire, e soffrire, comune che cerca senso e destinazione, un “buon uso”. A volte a questo servono anche i momenti, padri a padri, genitori a genitori, con operatori, volontari, ispettori, insegnanti, operatori sanitari. Ricompongono parti e appartenenze in storie e relazioni più ampie e importanti, del tempo e del luogo dell’istituto di pena.

L’esperienza scolastica, nel modo tutto particolare nel quale prende figura e sviluppo in un Istituto di pena, è uno dei luoghi (può esserlo) più rilevanti

nel quale raccogliere i vissuti e le storie di filialità e paternità. Un luogo dove tematizzarle e rielaborarle grazie all'uso delle discipline, delle pagine delle letterature, degli strumenti di riflessione e ricerca, delle conoscenze delle scienze umane e storiche, delle immagini e delle rappresentazioni, delle testimonianze che si possono incontrare. Nel lavoro scolastico, nello studio personale, nella riflessione e nel confronto nel gruppo dei corsisti.

In non pochi casi la decisione di vivere questa esperienza, e di restarci nel tempo, è legata ad una esigenza personale di darsi occasioni e strumenti di vicinanza ai figli ed alle figlie che frequentano le scuole. Di vivere un'esperienza di vicinanza, di scambio: con i più piccoli anche di aiuto nelle occasioni di colloquio nelle "stanze gialle".

L'impatto dell'istruzione in carcere

Filippo Giordano, Università LUMSA Roma

1. La centralità delle attività trattamentali in carcere per la rieducazione delle persone detenute

Per molti decenni sembrava essere diffusa l'idea generale che le persone mandate in carcere fossero in qualche modo cambiate semplicemente attraverso l'esperienza stessa del carcere, come se la riabilitazione rappresentasse un sottoprodotto di secondo livello della reclusione. Nella maggior parte dei casi in cui sono stati raccolti dei dati a riguardo, questi ultimi hanno evidenziato come ciò avvenga in realtà in una frazione molto ridotta dei casi. Si desume che porre tale idea a fondamento di una politica generale per l'utilizzo del carcere come mezzo di riabilitazione sia molto in disaccordo con ciò che si conosce della maggior parte delle carriere di ex-detenuti. Se la reclusione deve avere un impatto positivo nel ridurre la recidiva, è probabile che il raggiungimento di tale obiettivo richieda la predisposizione di attività specifiche in carcere che abbiano come obiettivo la riabilitazione. Molteplici ricerche evidenziano, infatti, che il tradizionale modello di carcerazione, caratterizzato da supervisione e sanzioni, comporti modeste riduzioni della recidiva e, in alcuni casi, abbia l'effetto contrario. Invece dagli studi che valutano le attività trattamentali emergono effetti importanti in termini di riduzioni dei tassi di recidiva. I risultati positivi potrebbero essere garantiti su scala più ampia se negli istituti di pena venisse data maggiore priorità e una più ampia diffusione a queste iniziative con un incremento nell'investimento di tempo e di risorse a esse dedicate.

Se portate avanti in maniera efficiente e consapevole, tali iniziative possono infatti contribuire in maniera determinante al processo riabilitativo e ad un significativo miglioramento nelle condizioni dell'ambiente carcere, inteso tanto come spazio di detenzione, quanto come ambiente di lavoro.

Il processo da intraprendere per consentire alle carceri di diventare istituti più incentrati sulla riabilitazione richiede, infatti, non solo l'introduzione di programmi adeguati, ma anche l'adattamento della cultura organizzativa all'idea che la partecipazione alle attività rappresenti una delle ragioni centrali della permanenza in carcere (McGuire, 2018).

2. L'impatto delle attività trattamentali: oltre la recidiva

Il cambiamento (impatto) cui qualsiasi attività trattamentale, direttamente o indirettamente, in genere ambisce è quello di ridurre al minimo la probabilità di recidiva. D'altra parte, come ricordato, il fine ultimo dell'incarcerazione è proprio quello di evitare che il detenuto, una volta dimesso, compia altri reati. In Italia, questo *ideale riabilitativo* è affermato dalla stessa Costituzione, all'art. 27: “[...] Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato [...]”. L'insistenza della letteratura sulla valutazione della recidiva è da ricondursi all'importanza attribuita ad essa dai policy maker (Cullen, 2013). Si tratta infatti, come precedentemente evidenziato, di un outcome legato in maniera evidente alla percezione comunitaria del problema della sicurezza pubblica. La società e le autorità nutrono l'aspettativa che i servizi correzionali agiscano nel senso di ridurre frequenza e gravità dei comportamenti criminosi dei soggetti detenuti beneficiari del servizio rieducativo (Redondo, Sanchez-Meca & Garrido, 1999). MacKenzie (2006) sottolinea questo aspetto ed evidenzia una criticità significativa determinata da questo modo di concepire la valutazione d'impatto del carcere: un programma che non impatta il tasso di recidiva viene considerato inefficace, nonostante abbia altri effetti. È importante, al riguardo, evidenziare come sul tasso di recidiva impattino una serie di variabili non riconducibili all'esperienza detentiva, tra cui fattori ambientali come l'ambiente socio-economico nel quale l'ex detenuto si trova a vivere una volta scarcerato, i cosiddetti *neighbourhood effects* (letteralmente “effetti di quartiere”), e la *peer pressure* (Monnery, 2013), nonché fattori socio-psicologici esterni quali i pregiudizi nutriti dalla società nei confronti degli ex detenuti.

Valutare l'impatto delle attività trattamentali esclusivamente da un punto di vista di cambiamenti in termini di recidiva può essere fuorviante: vi sono anche molti altri aspetti e cambiamenti dell'individuo che devono essere presi in considerazione. L'ideale riabilitativo, infatti, va oltre l'obiettivo di riduzione del crimine e dunque di aumento della sicurezza della comunità, ma guarda anche al benessere dell'individuo recluso; usando le parole di Allen (1978, p. 2):

“When I speak of the rehabilitative ideal I refer to the notion that the sanctions of the criminal law should or must be employed to achieve fundamental changes in the characters, personalities, and attitudes of convicted offenders, not only in the interest of the social defense, but also in the interests of the

*well-being of the offender himself*¹.

Per essere efficace, il trattamento deve essere attuato tramite un insieme complesso di elementi che agiscono in sincronia, per stimolare positivamente la capacità di autodeterminazione dell'individuo (Ciccotti, 1979). Ciò significa mettere in atto iniziative e progettualità che impattino diverse dimensioni: dalla sfera psico-sociale relativa, per esempio, all'autocontrollo e alle abilità sociali, alla sfera familiare, educativa e lavorativa. Di conseguenza, le attività implementate sono varie e generano effetti diversi sul detenuto, che non riguardano solo la recidiva.

3. La misurazione dell'impatto nel contesto penitenziario

Il sistema penitenziario, come abbiamo più volte ricordato, ha come obiettivo la rieducazione degli individui. Ma quando può dirsi completato il processo di rieducazione? Quali sono gli indicatori a cui si deve far riferimento? Questo è il fulcro di tutta la letteratura sulla riabilitazione dei detenuti e sulla valutazione dell'efficacia dei programmi. Sono state condotte numerose ricerche sulle attività trattamentali svolte negli istituti di pena e nelle comunità con l'obiettivo di comprendere se la rieducazione funziona e quali siano i programmi più efficaci. Nella letteratura internazionale di *criminal justice* si distinguono due approcci contrapposti riguardo alla valutazione delle attività sviluppatasi in periodi storici differenti. Le due correnti di pensiero hanno in comune il focus sulla recidiva, ritenuta fino a tempi recenti e spesso, a torto, anche oggi, l'unico outcome rilevante a cui guardare per valutare l'efficacia dei trattamenti svolti in carcere.

In un primo tempo, negli anni '70, ha prevalso la cultura del cosiddetto "nothing works", concetto introdotto da Martinson nel 1974. L'autore affermava che "with few and isolated exceptions, the rehabilitative efforts that have been reported so far have had no appreciable effect on recidivism" (Martinson, 1974, p. 25). Questa tesi è stata sostenuta successivamente anche da altri studiosi che hanno però evidenziato come l'assenza di effetti sulla recidiva potesse essere legata alla scarsità di rigore metodologico degli

¹ "Quando parlo dell'ideale riabilitativo, mi riferisco all'idea che le sanzioni della legge penale debbano o dovrebbero essere impiegate per ottenere cambiamenti fondamentali nei caratteri, nelle personalità e negli atteggiamenti dei condannati, non solo nell'interesse della sicurezza sociale, ma anche nell'interesse del benessere del colpevole stesso" (nostra traduzione).

studi effettuati fino a quel momento.

In risposta a questa corrente di pensiero, si è sviluppata negli anni successivi la visione contrapposta del “what works” (“cosa funziona”), avviata dalla pubblicazione di diverse meta-analisi che hanno riportato ottimismo in ambito accademico e di policymaking sull’efficacia delle attività trattamentali, all’epoca misurata esclusivamente attraverso la riduzione nel tasso di recidiva. La tecnica analitica della meta-analisi sintetizza, in modo quantitativo, i risultati ottenuti da numerose ricerche riguardanti lo stesso tema. Nel 2009, Smith, Gendreau et al. hanno evidenziato l’esistenza di più di 40 meta-analisi nel campo della rieducazione e hanno offerto i risultati di alcuni dei lavori più rilevanti; Garrett (1985) stima una riduzione della recidiva di circa il 12% su 13.000 giovani delinquenti, Lipsey (1992), con un lavoro ancor più comprensivo, indica che i trattamenti più efficaci sono quelli maggiormente strutturati, a cui è associato un abbassamento della recidiva del 30%, mentre nel 1995 Lösel riporta una riduzione media del 10% dall’analisi di 13 meta-analisi di programmi trattamentali per detenuti giovani e adulti pubblicate nei dieci anni precedenti. Infine, uno studio di Lipsey e Cullen, pubblicato nel 2007, mostra che l’esperienza negativa di ricevere una sanzione penale non inibisce il successivo comportamento criminale, mentre i programmi riabilitativi sono associati ad effetti positivi e ampi sulla riduzione del tasso di recidiva.

Risulta evidente, come anticipato, la priorità affidata in letteratura all’outcome “recidiva”, visibilmente e tangibilmente legato alla percezione comunitaria del problema della sicurezza pubblica. Ciò deriva dall’aspettativa della società e delle autorità che i servizi “correzionali” possano ridurre la frequenza e la gravità della futura condotta dei soggetti detenuti, beneficiari del servizio rieducativo (Redondo, Sánchez-Meca & Garrido, 1999).

In risposta alle lacune metodologiche messe in luce dagli studi precedenti, la cultura del “what works” si fonda su una revisione sistematica e scientificamente rigorosa delle evidenze disponibili utilizzando dunque un approccio evidence-based. Questo ha comportato la nascita di organizzazioni come la Campbell Collaboration, ente nonprofit che dal 2000 si occupa di raccogliere sistematicamente informazioni e scoperte in ambito sociale, di sviluppo, educativo ma anche criminologico e penitenziario. Nonostante, quindi, tutte le difficoltà riscontrabili nell’ eseguire misurazioni di impatto in un contesto particolare come quello carcerario, si sta sviluppando una cultura in tal senso sia in ambito accademico sia di policy.

4. La valutazione d'impatto delle attività di istruzione e formazione in carcere: una review della letteratura internazionale

Da un punto di vista normativo, l'istruzione è un diritto del cittadino detenuto che assume, altresì, un valore innegabile dal punto di vista trattamentale. Come riportato sul sito dello stesso Ministero della Giustizia, la costruzione di percorsi di istruzione e formazione durante il periodo della detenzione rappresenta un fondamentale strumento di promozione della personalità del condannato nell'ottica del reinserimento sociale². Nelle carceri italiane sono offerti corsi d'istruzione scolastica e di formazione professionale e vengono agevolati gli studi universitari (art. 19; L. 354/1975; art. 44; d.p.r. n. 230 del 30/06/00).

È interessante analizzare la letteratura statunitense sull'argomento, che offre molteplici studi relativi all'impatto delle attività di *education*; la ricca analisi trova origine nel divieto di assegnazione ai detenuti dei prestiti federali Pell Grants per la formazione universitaria (*The Violent Crime Control and Law Enforcement Act, 1994*), al quale i sostenitori dei programmi di educazione secondaria correzionale hanno reagito fornendo prove quantitative dell'impatto dei corsi relativamente a vari aspetti, quali situazione lavorativa successiva al rilascio, tasso di recidiva e relativa riduzione della spesa pubblica, in virtù del miglioramento delle abilità spendibili sul lavoro, dell'aumento dell'autostima e della promozione della crescita personale.

Nell'ambito della rieducazione dei detenuti, la letteratura esistente si focalizza principalmente sul legame causale tra la partecipazione dei detenuti ai programmi educativi e il relativo tasso di recidiva; tuttavia, Karen F. Lahm, in *Educational Participation and Inmate Misconduct* (2009), pone l'attenzione su un'ulteriore questione rilevante nel breve periodo: la cattiva condotta dei detenuti.

Il sovraffollamento carcerario, la carenza di organico penitenziario e le caratteristiche di chiusura e isolamento dalla società del sistema carcere rendono più complesso il compito delle guardie penitenziarie di "vigilare e redimere", mettendone altresì a repentaglio il benessere psicologico. La

² Ministero della Giustizia (2018). Istruzione e formazione. Estrapolato da: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_1.page.

riduzione dei tassi di recidiva e del miglioramento dell'ambiente carcerario costituiscono quindi delle questioni prioritarie.

È interessante osservare i risultati ottenuti da Lahm su un campione di 1054 uomini detenuti appartenenti a 30 carceri tra Kentucky, Ohio e Tennessee. Selezionati casualmente, i detenuti hanno compilato un questionario relativo a informazioni demografiche, precedenti penali, idee sulla criminalità, autostima, vita in carcere, condotta, sofferenza in carcere e altre misure relative a teorie criminologiche. La variabile dipendente del progetto di ricerca è la cattiva condotta, misurata attraverso una variabile riferita al numero di sanzioni disciplinari ricevute nell'anno precedente, comprendenti diverse tipologie di infrazioni (violenza, autolesionismo, etc.). Altre variabili esplicative individuali comprendono varie misure socio-demografiche e le quattro tipologie di attività educativa: *General Education Development* (attestato di esame equivalente a quello della scuola superiore statunitense), scuola superiore, formazione professionale e università. I risultati della regressione, statisticamente significativi, consentono le seguenti osservazioni: i detenuti partecipanti ai corsi universitari hanno ricevuto circa la metà delle sanzioni disciplinari ricevute dal gruppo di riferimento (partecipanti al programma GED); i detenuti ricevono meno sanzioni se più anziani e se istruiti precedentemente all'entrata in carcere; infine, l'essere "non-bianco" risulta correlato ad un numero più elevato di sanzioni disciplinari. La metodologia, intuitiva e lineare, ha dei limiti da considerare: l'inclusione di soli uomini, la limitazione territoriale, la discrezionalità delle guardie penitenziarie con riferimento al numero di sanzioni disciplinari, il riferimento alla sola partecipazione ai programmi e non al loro completamento e, infine, la mancanza di un controllo dell'impatto delle caratteristiche individuali sugli outcome di interesse.

Passando dalla condotta in carcere alla condotta successiva alla messa in libertà, la ricerca di Sedgley, Scott, Williams & Derrick, dal titolo *Prison's Dilemma: Do Education and Jobs Programmes Affect Recidivism?*, pubblicata nel febbraio 2008 dalla rivista *Economica*, utilizza i dati provenienti dal sistema penitenziario dell'Ohio riguardanti 4515 detenuti rilasciati nel 1992 e monitorati per i successivi 10 anni e si interroga sull'impatto della partecipazione ad attività lavorative all'interno dell'istituto e della frequentazione di programmi educativi sulla recidiva. In questo paragrafo, ci concentriamo sullo studio del nesso di causalità esistente tra la partecipazione a programmi educativi e la recidiva mentre nel prossimo tratteremo della partecipazione alle attività lavorative. Le stime del *Weibull Mixture Model*

suggeriscono che la partecipazione all'attività educativa aumenti di un anno le probabilità di rimanere fuori dal carcere. Il valore stimato si riduce significativamente nel momento in cui si considerano, tramite i propensity scores, i fattori personali che rendono probabile la partecipazione alle attività. La partecipazione del singolo detenuto ad attività educative in aggiunta al coinvolgimento in un'attività lavorativa comporta per lo stato una riduzione dei costi, dovuta alla diminuzione della recidiva, di 1555\$.

La distorsione delle stime dovuta all'auto-selezione risulta rilevante anche nel lavoro di Kim e Clark *The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity Score Matching approach* (2013). Obiettivo primario della ricerca è, infatti, ottenere una stima non-distorta dell'impatto della formazione universitaria in carcere sui tassi di recidiva entro 3 anni dal rilascio. La distorsione da auto-selezione si presenta se, per esempio, gli iscritti ad un corso universitario sono più motivati ad apportare cambiamenti positivi nella loro vita rispetto ai non partecipanti, riducendo in partenza le probabilità di immettersi nuovamente in attività criminali.

Il campione utilizzato è tratto dalla popolazione di detenuti messi in libertà per la prima volta dal *New York State Department Of Corrections and Community Supervision* nel periodo 2005-2008 (31.815 casi). La tecnica del Propensity Score Matching è stata utilizzata per la costruzione di un adeguato gruppo di controllo (sulla base di fattori socio-demografici, salute mentale o abilità accademiche, precedenti penali e informazioni riguardanti la pena corrente), ottenendo un campione finale di 680 individui, di cui 340 (gruppo sottoposto al "trattamento") hanno ottenuto un diploma di laurea nel periodo di detenzione e la restante parte (gruppo di controllo) è costituita da individui in possesso di diploma di scuola superiore e, dunque, idonei all'iscrizione ai corsi universitari, ma non partecipanti. Gli autori osservano una riduzione del 7.6% del tasso di recidiva nel gruppo trattato, controllando per l'inclinazione personale del detenuto rilasciato a non commettere più azioni criminali. Lo studio si è servito della regressione logistica che ha permesso di misurare la probabilità di riarresto entro tre anni dal rilascio, tenendo conto dell'eterogeneità inosservata attraverso numerose variabili, e rivela come il conseguimento della laurea comporti una riduzione delle probabilità di essere riarrestati del 54.2%. Al fine di misurare il rischio di incorrere nuovamente in un crimine nel corso del tempo, gli autori hanno utilizzato la regressione di Cox, un modello che stima le probabilità di sopravvivenza nel tempo e, nel caso specifico, la probabilità di non essere riarrestati entro i tre anni successivi al rilascio che è risultata più alta del 6%

per coloro che hanno ottenuto un diploma di laurea in carcere rispetto agli appartenenti al gruppo di controllo.

Come precedentemente evidenziato, sono numerosi gli studi focalizzati sulla relazione tra partecipazione a progetti educativi e recidiva. Tra questi, John Nuttall *et al.* hanno stimato, tra i detenuti rilasciati dal DOCS (*New York State Department of Correctional Services*) nel 1996, una notevole riduzione del tasso di recidiva (15%) per detenuti che avevano acquisito il GED (*General Education Diploma*) in carcere ed avevano meno di 21 anni al momento del rilascio rispetto ai detenuti con 21 anni o più.

Ancora, il lavoro di Steurer *et al.* (2013) per la *Correctional Education Association* utilizza tre differenti misure di recidiva ovvero riarresto, ricondanna e reincarcerazione confrontando detenuti partecipanti e non alle attività educative, e ottiene risultati promettenti che, tuttavia, si complicano nel momento in cui si tiene conto della distorsione da auto-selezione. Allo stesso tempo, Steurer introduce un secondo outcome di interesse, la situazione lavorativa successiva al rilascio, che sembra caratterizzata da salari più alti per il gruppo che partecipa ai programmi educativi rispetto al gruppo di controllo.

Quest'ultimo outcome è stato analizzato anche nel lavoro di Cho e Tyler (2013) volto a determinare l'impatto delle attività educative per adulti (ABE, *Adult Basic Education*) sulla situazione lavorativa successiva al rilascio, con riguardo a occupazione e stipendio. Peculiarità dello studio è l'analisi di dati longitudinali riferiti ad un campione di 13.137 detenuti di sesso maschile che avevano sperimentato il sistema carcerario in Florida in un intervallo temporale di 8 anni. La ricchezza dei dati raccolti ha permesso di stimare sia l'effetto intenzionale dell'istruzione sui partecipanti al corso, sia l'impatto su coloro che lo hanno effettivamente completato, depurandoli dal contributo delle variabili individuali demografiche e penali. Il campione utilizzato consiste in un totale di 5.172 detenuti uomini partecipanti al corso ABE e 7.666 detenuti non partecipanti; tra i partecipanti che non hanno completato nessuno dei corsi, 328 detenuti hanno interrotto la partecipazione involontariamente entro 21 giorni o meno a causa di riassegnazione o rilascio e non hanno partecipato ad altri corsi accademici. Quest'ultimo gruppo fornisce una stima migliore, in quanto permette di controllare l'effetto dovuto alle caratteristiche individuali inosservate legate all'iscrizione iniziale al corso ABE. Inoltre, la riduzione della distorsione dell'impatto dovuta a caratteristiche inosservabili è promossa dal controllo dei risultati che i detenuti hanno ottenuto nell'esame di livello

di alfabetizzazione e capacità di calcolo sostenuto all'ingresso in carcere. Gli autori hanno esaminato la relazione tra la partecipazione ai corsi e gli stipendi trimestrali, così come misurati dai registri salariali del servizio di assicurazione contro la disoccupazione (UI, *Unemployment Insurance*). I risultati ottenuti evidenziano che, durante il secondo anno successivo al rilascio, i partecipanti guadagnano circa 150\$ in più per trimestre rispetto a coloro che hanno interrotto la partecipazione involontariamente. Inoltre, i partecipanti "bianchi" mostrano un aumento del tasso di occupazione trimestrale dell'11% e le "minoranze" di circa 16%. Quest'ultimo impatto è più forte nel confronto tra coloro che hanno completato il corso e i non partecipanti, e ancor più forte se è implementato con il secondo gruppo di controllo, coloro che hanno interrotto il corso involontariamente. Una possibile interpretazione di questo più grande effetto, nel momento in cui si controlla per le caratteristiche individuali fisse, è che la partecipazione al corso sia associata ad una inosservata propensione a performance lavorative più scarse rispetto a coloro che non vi partecipano; dunque, non tener conto di queste differenze condurrebbe ad una sottostima dell'impatto reale. Malgrado i risultati riguardanti l'impatto sull'occupazione, non si è registrata nessuna evidenza a supporto degli effetti positivi dei corsi ABE sui tassi di recidiva.

È infine interessante guardare ai risultati dell'analisi costi-benefici: se il costo mediano del programma educativo per un detenuto è di circa 567\$, il vantaggio salariale stimato di 595\$ (=148,8\$ * 4 trimestri) supera i costi diretti, e i benefici potenziali potrebbero essere maggiori se i guadagni fossero presenti sul lungo termine o se il miglioramento dello status occupazionale fosse associato ad esiti positivi sui piani individuale, familiare, comunitario e sociale (Solomon, Johnson, Travis & McBride, 2004).

La ricerca presenta limitazioni legate alla mancanza di osservazioni dell'outcome a lungo termine e alla impossibilità di generalizzare i risultati alle detenute, ad altri stati e ai detenuti reclusi per periodi superiori a quello considerato.

La scuola nelle carceri lombarde

Corrado Cosenza, Ufficio V USR per la Lombardia

La scuola negli Istituti Penitenziari della Lombardia è una realtà consolidata e storica; rappresenta un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso. Che siano case circondariali, di reclusione o Istituto penitenziario minorile, ciascun Istituto penitenziario ha corsi di Istruzione pubblica che possono andare da quelli di alfabetizzazione per stranieri (per poter acquisire il titolo di Italiano di livello A2), a quelli di primo periodo (per poter acquisire il titolo di terza media), di secondo periodo (che rilasciano una certificazione attestante l'acquisizione delle competenze dell'area comune dell'obbligo) fino ai percorsi di secondo livello attraverso cui si può acquisire il titolo di scuola secondaria di secondo grado.

Ricordiamo che “I CPIA e le istituzioni scolastiche di secondo grado a cui sono ricondotti i percorsi di istruzione degli adulti negli istituti di prevenzione e pena realizzano i percorsi previsti dal DPR 263/2012 anche in favore dei soggetti sottoposti a provvedimenti penali da parte dell'Autorità Giudiziaria minorile “ - Punto 3.6 delle Linee Guida adottate con DI 12/03/2015.

La presenza delle Università lombarde, seppur numericamente meno rilevante, è qualitativamente importante.

Vi sono inoltre diverse associazioni di volontariato ed enti di formazione professionali regionali che contribuiscono alla formazione dei detenuti con diversi tempi e modalità di intervento.

Il quadro complessivo ci presenta un'offerta di attività trattamentali molto ampia ma disomogenea, anche in rapporto alle dimensioni ed alla tipologia degli Istituti penitenziari.

La presenza della scuola negli Istituti penitenziari della Lombardia non è un dato scontato: è stata costruita nel corso degli anni attraverso un consistente e costante investimento di risorse, soprattutto umane, che ha visto coinvolte le scuole e le università del territorio insieme agli operatori di tutti i livelli dell'amministrazione penitenziaria. Le relazioni istituzionali sono oggettivamente complesse, sia per i luoghi di svolgimento dell'attività didattica sia per le strutture organizzative, le procedure e le differenti

esigenze delle due diverse amministrazioni dello Stato. È del tutto evidente che situazioni così complesse e particolari possano generare a volte qualche incomprensione o disfunzionalità, ma la collaborazione costante, unita alla professionalità dei dipendenti delle due Istituzioni, permette di trovare soluzioni efficaci e di mettere in campo un'offerta di istruzione in grado di fornire risposte a gran parte dell'utenza. Ci sembra ormai scontata la consapevolezza della necessità di un agire comune dei diversi soggetti che operano nell'area trattamentale, finalizzato al dettato costituzionale.

I numeri dell'istruzione nelle Istituzioni penitenziarie della Lombardia

I dati statistici sulla scuola in carcere relativi all'anno 2018 ci restituiscono il seguente quadro:

Il 1° Livello e l'Alfabetizzazione sono presenti in tutti i 18 Istituti penitenziari mentre il 2° Livello è presente in 12 Istituti penitenziari su 18. Diversi sono i percorsi in ampliamento dell'offerta formativa. Nel Centro per la Giustizia Minorile gli Iscritti ai percorsi di istruzione sono pari al 100% (fonte CGM per la Lombardia).

Riguardo agli interventi negli Istituti penitenziari, la scuola svolge un ruolo significativo: il 39% dei detenuti della Lombardia è iscritto ai percorsi di istruzione per adulti, contro una media nazionale del 34% (fonte *Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria 2018*), con percentuali che vanno dall'11 al 70%. Nel 2018 i detenuti negli Istituti penitenziari della Lombardia erano 8.500, gli iscritti ai corsi di Istruzione degli Adulti 3.325 (Grafico 1). I dati, se riferiti alla media nazionale, sono sicuramente confortanti, ma segnalano una discreta disomogeneità fra gli Istituti penitenziari della regione e la mancanza di partecipazione del 61% dei detenuti alle attività di istruzione degli adulti. Questo ovviamente non significa che tali detenuti non svolgano altre attività trattamentali.

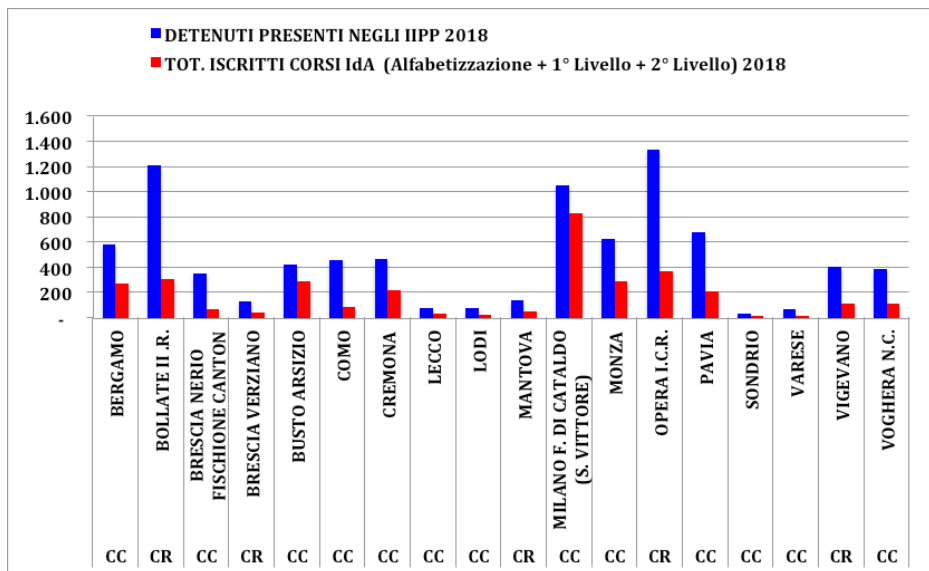


Grafico 1. Rielaborazione Fonte PRAP Lombardia giugno 2018

Disaggregando i dati dei corsi IdA, notiamo una generale prevalenza dell'Alfabetizzazione e del I Livello, soprattutto nelle case circondariali dove la permanenza media dei detenuti è più bassa e quindi percorsi di secondo livello, di durata decisamente più lunga, sono difficilmente praticabili. Tuttavia nelle Case di Reclusione ed in diverse Case Circondariali, dove si

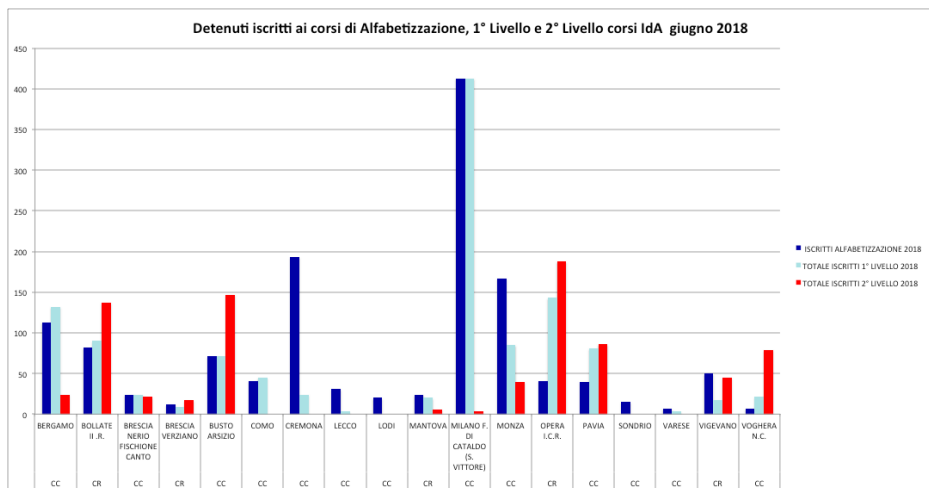


Grafico 2. Rielaborazione fonte PRAP giugno 2018

riesce a garantire maggiore continuità negli studi, si ha una significativa domanda di percorsi di II Livello (Grafico 2).

C'è da aggiungere che la forte presenza di detenuti stranieri, che hanno generalmente scarse conoscenze linguistiche (a volte anche nella propria lingua madre) soprattutto in Lombardia (43%) (Grafico 3) spiega una domanda più elevata di percorsi di Alfabetizzazione e di I Livello (Grafico 3).

La presenza di detenuti nati all'estero varia di poco fra il 2005 ed il 2018 (35/38%) (Grafico 4), ma è sicuramente più elevata che all'esterno del carcere. Gli stranieri presenti in Lombardia nel 2018 sono pari a circa il 21%, nelle carceri il 43%.

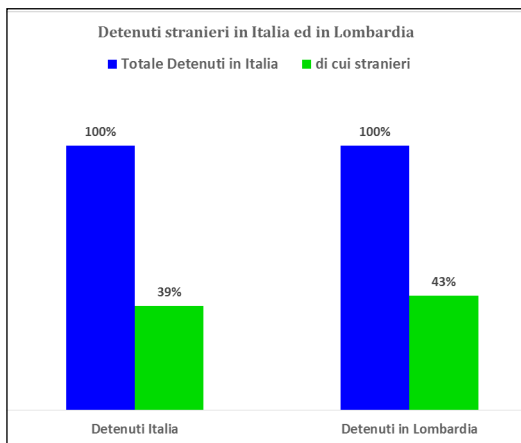


Grafico 3. Rielaborazione Fonte DAP settembre 2019

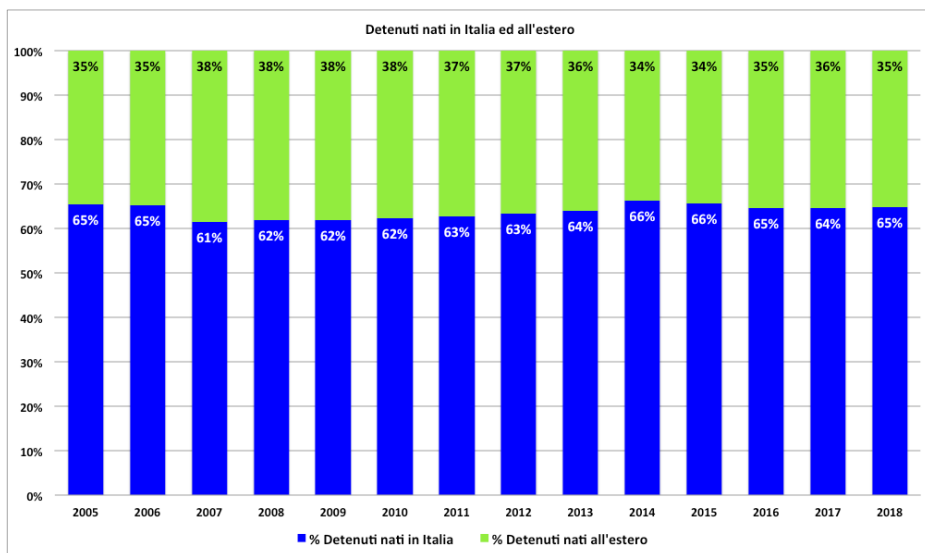


Grafico 4. Rielaborazione Fonte DAP 31 dicembre 2018

| | | Detenuti presenti stranieri per area geografica - Anni 2007 - 2018 | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--|--|
| Continente | Area geografica | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | | |
| Europa | UE | 3.619 | 3.819 | 4.311 | 4.784 | 4.896 | 4.928 | 4.706 | 3.779 | 3.672 | 3.536 | 3.387 | 3.338 | | |
| | Ex Jugoslavia | 992 | 1.029 | 1.092 | 1.076 | 994 | 1.001 | 934 | 709 | 681 | 673 | 715 | 720 | | |
| | Albania | 2.235 | 2.610 | 2.819 | 2.880 | 2.770 | 2.920 | 2.845 | 2.437 | 2.423 | 2.429 | 2.598 | 2.568 | | |
| | Altri paesi europa | 515 | 558 | 646 | 656 | 615 | 611 | 601 | 489 | 484 | 530 | 587 | 603 | | |
| | Totale Europa | 7.361 | 8.016 | 8.868 | 9.396 | 9.275 | 9.460 | 9.086 | 7.414 | 7.160 | 7.168 | 7.1287 | 7.1229 | | |
| Africa | Tunisia | 1.863 | 2.499 | 3.164 | 3.126 | 3.189 | 2.986 | 2.627 | 1.950 | 1.893 | 1.998 | 2.112 | 2.070 | | |
| | Marocco | 3.804 | 4.714 | 5.181 | 5.279 | 4.895 | 4.480 | 4.060 | 2.955 | 2.840 | 3.283 | 3.703 | 3.751 | | |
| | Algeria | 1.048 | 1.109 | 1.008 | 900 | 729 | 616 | 541 | 385 | 387 | 408 | 461 | 489 | | |
| | Nigeria | 679 | 976 | 1.133 | 1.246 | 1.172 | 1.023 | 865 | 728 | 678 | 904 | 1.125 | 1.463 | | |
| | Altri paesi africa | 1.489 | 1.851 | 2.113 | 2.239 | 2.201 | 2.173 | 2.036 | 1.803 | 2.051 | 2.437 | 2.578 | 2.725 | | |
| Asia | Totale Africa | 8.883 | 11.149 | 12.599 | 12.790 | 12.186 | 11.278 | 10.129 | 7.821 | 7.849 | 9.030 | 9.979 | 10.498 | | |
| | Medio oriente | 313 | 329 | 336 | 330 | 279 | 272 | 251 | 220 | 216 | 233 | 237 | 205 | | |
| | Altri paesi asia | 623 | 776 | 881 | 941 | 995 | 1.009 | 992 | 874 | 922 | 1.085 | 1.120 | 1.208 | | |
| | Totale Asia | 936 | 1.105 | 1.217 | 1.274 | 1.274 | 1.281 | 1.243 | 1.094 | 1.138 | 1.318 | 1.357 | 1.413 | | |
| | Nord | 24 | 28 | 29 | 28 | 32 | 33 | 25 | 17 | 16 | 24 | 22 | 23 | | |
| America | Centro | 228 | 279 | 307 | 332 | 360 | 356 | 363 | 307 | 300 | 271 | 274 | 260 | | |
| | Sud | 786 | 967 | 1.029 | 1.117 | 1.025 | 1.061 | 989 | 798 | 767 | 781 | 800 | 804 | | |
| | Totale America | 1.038 | 1.274 | 1.365 | 1.477 | 1.417 | 1.450 | 1.377 | 1.122 | 1.083 | 1.076 | 1.096 | 1.087 | | |
| Altro | 34 | 18 | 18 | 20 | 22 | 23 | 19 | 11 | 10 | 29 | 26 | 28 | | | |
| Totale detenuti stranieri | 18.252 | 21.562 | 24.067 | 24.954 | 24.174 | 23.492 | 21.854 | 17.462 | 17.340 | 18.621 | 19.745 | 20.255 | | | |

Fonte: Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria - Ufficio del Capo del Dipartimento - Sezione Statistica

L'elevata e costante presenza di detenuti di origine straniera pone problemi linguistici e culturali, di comunicazione e di relazione che l'istruzione contribuisce a ridurre molto. Ciò ha comportato, nel corso ormai di molti anni, una modifica ed un arricchimento importante delle metodologie didattiche e delle modalità di comunicazione e relazione.

La provenienza per aree geografiche ci indica, seppure in termini generali, anche la tipologia possibile di interventi di carattere linguistico e culturale (Tab. 1).

I tassi di scolarizzazione dei detenuti presenti negli Istituti penitenziari in Lombardia non sono molto diversi da quelli degli Istituti penitenziari del resto d'Italia: sono molto bassi e solo l'8/9% ha un titolo di studio pari o superiore al titolo di scuola media superiore. Tale dato si riferisce però solo a circa il 50% della popolazione detenuta in Lombardia (47%) ed in Italia (56%) poiché per il resto dei detenuti il titolo di studio non è stato rilevato. (Grafico 5).

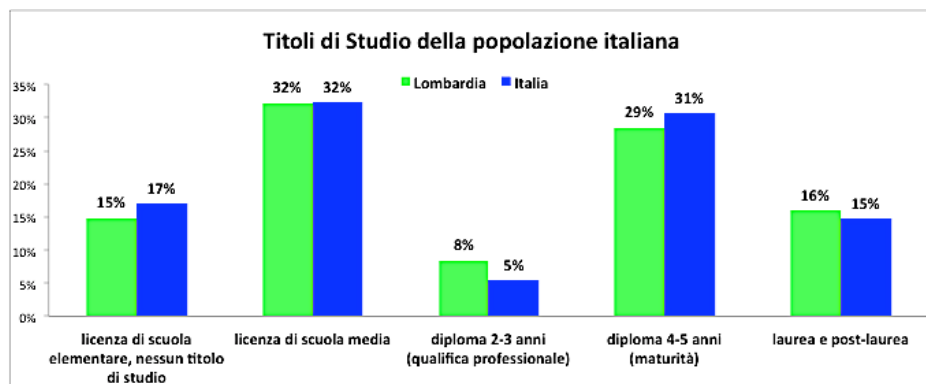


Grafico 5. Rielaborazione Fonte DAP giugno 2018

Questi dati meriterebbero una riflessione molto più approfondita, sia riguardo ai bassi tassi di scolarizzazione della popolazione carceraria sia in relazione ai titoli di studio della popolazione italiana (Grafico 6). I titoli di studio della popolazione italiana, pur non essendo particolarmente elevati, sono generalmente più alti di quelli della popolazione detenuta. Non si può certo stabilire una stretta connessione fra titolo di studio e “propensione al crimine” ma si può sicuramente constatare che chi finisce in carcere ha un basso livello di istruzione. In ogni caso i bassi tassi di scolarizzazione dentro e fuori dal carcere devono interrogarci in merito alla necessità di interventi che mirino seriamente ad innalzare i tassi di scolarità e contemporaneamente

ad accrescere le competenze di cittadinanza attiva e consapevole che potrebbero avere sicuramente un impatto positivo sugli esiti delle attività rieducative e sulla prevenzione dell'illegalità.

L'istruzione può dare senz'altro gli strumenti per costruire, dentro e fuori dal carcere, percorsi di vita, privata e sociale orientati ai valori di convivenza civile e di coesione sociale della Costituzione.

Vale qui la pena segnalare che non è rilevato il titolo di studio di quasi la metà dei detenuti. Una rilevazione più approfondita potrebbe essere fatta in una fase successiva a quella che avviene normalmente in ingresso, anche ai fini della rilevazione dei fabbisogni formativi che, stando ai dati sopra riportati, risulterebbero non completamente soddisfatti.

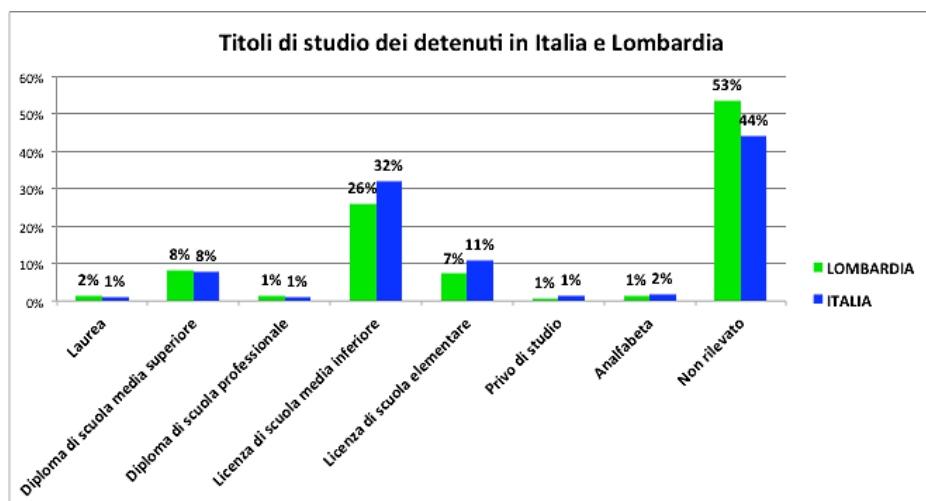


Gráfico 6. Rielaborazione Fonte ISTAT 2018

La centralità dell'istruzione nella norma e non solo

La normativa in materia di Istruzione in carcere afferma chiaramente il ruolo centrale dell'Istruzione nelle attività trattamentali. Nella *premessa* del *Protocollo di intesa MIUR-Ministero della Giustizia* del 23 maggio 2016 leggiamo: “Il Ministero della Giustizia” ... “assicura particolare attenzione e sostegno, tra gli elementi del trattamento, agli interventi di istruzione e formazione in favore dei soggetti che si trovano in custodia cautelare ed in esecuzione penale” e ancora “valorizza l'istruzione quale strumento idoneo a favorire la revisione critica del reato, l'attivazione di processi di

reinserimento del condannato nella vita sociale ed il recupero del rispetto dei valori fondamentali della convivenza civile; a tali obiettivi nel settore penale minorile si aggiungono l'assolvimento del diritto/dovere allo studio, la realizzazione di un percorso di crescita responsabilizzante, il riconoscimento e lo sviluppo delle competenze nella prospettiva di reingresso nei sistemi educativi formativi e nell'accesso al lavoro, l'attuazione di percorsi di istruzione-formazione che possano contrastare il fenomeno della dispersione scolastica”.

Sempre il *Protocollo di intesa MIUR-Ministero della Giustizia* del 23 maggio 2016 in premessa fa riferimento alla funzione valoriale della scuola che deve "... favorire la costruzione dell'identità personale e la consapevolezza di essere titolari di diritti e di doveri in una comunità sociale e civile in cui il valore della solidarietà trova espressione anche nelle forme di contribuzione partecipata e volontaria”.

Le *Linee guida* (Art.11, comma 10, DPR263/2012) al punto 3.6 “Percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena” recitano: “I percorsi di istruzione degli adulti negli istituti di prevenzione e pena ... sono finalizzati a rieducare il detenuto alla convivenza civile attraverso azioni positive che lo aiutino nella ridefinizione del proprio progetto di vita e nell'assunzione di responsabilità verso sé stesso e la società, tenuto conto che l'istruzione costituisce il presupposto per la promozione della crescita culturale e civile del detenuto e la base necessaria alla sua formazione professionale, tecnica e culturale”.

Dunque alla base della crescita culturale e civile del detenuto c'è l'istruzione. Qualunque attività lavorativa e non si voglia intraprendere, che miri all'apprendimento di competenze di cittadinanza, ha la necessità di essere preceduta e accompagnata dall'acquisizione continua di saperi e competenze che siano in grado di farne comprendere contenuti, processi e finalità. Il conseguimento di titoli di studio sempre più elevati non è fine a se stesso, ma alla spendibilità reale nel mercato del lavoro e soprattutto alla ridefinizione del proprio progetto di vita e all'assunzione di responsabilità verso sé e verso la società. Queste finalità valoriali sono insite nei percorsi di istruzione in genere e degli adulti in particolare. Il valore dell'Istruzione in carcere viene più volte sottolineato anche dalle norme più recenti riguardanti l'ordinamento penitenziario: *Decreto legislativo 2 ottobre 2018 n. 121* (art. 1 c 2, art. 4 c. 2 lettera a), art. 6 c. 3, art. 7 c. 1, art. 14 c. 1, art. 18 c. 1, art. 20 c. 2 lettere a) e b) e *Decreto legislativo 2 ottobre 2018 n. 123* art. 11 c. 7 lettera f).

Di seguito richiamiamo solo il comma 1 dell'art. 14 del Dlvo 121/2018 al fine di evidenziare come l'Istruzione sia parte importante dell'attività rieducativa, ma non possa prescindere dalla personalizzazione sia delle prescrizioni che dell'apprendimento: il "Progetto di intervento educativo" negli Istituti penali per Minorenni è "elaborato secondo i principi della personalizzazione delle prescrizioni e la flessibilità esecutiva, previo ascolto del condannato, tiene conto delle attitudini e delle caratteristiche della sua personalità. Il progetto contiene indicazioni sulle modalità con cui coltivare le relazioni con il mondo esterno e attuare la vita di gruppo e la cittadinanza responsabile, anche nel rispetto della diversità di genere, e sulla personalizzazione delle attività di istruzione, di formazione professionale, di istruzione e formazione professionale, nonché sulle attività di lavoro, di utilità sociale, culturali, sportive e di tempo libero utili al recupero sociale e alla prevenzione del rischio di commissione di ulteriori reati".

La personalizzazione

La personalizzazione dei percorsi di apprendimento costituisce uno dei più forti elementi innovativi dell'Istruzione degli adulti. Le *Linee Guida del 12/03/2015* recitano al punto 3.2: "La valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti" ... "Il nuovo sistema di istruzione degli adulti prevede, tra l'altro, che i percorsi di istruzione siano organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso sulla base di un Patto formativo Individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto".

La personalizzazione dei percorsi deve tenere conto "degli interessi e dei bisogni espressi od eventualmente inespressi, per rafforzare la motivazione ad apprendere..." (Art. 1 del *Protocollo d'intesa MIUR-MG*).

È a partire dall'individuazione di quei bisogni che si instaura il Patto formativo individuale che origina dalla fase di "accoglienza e orientamento" a cui si può destinare fino al 10% del percorso didattico. Questa è la fase più delicata in quanto crea le condizioni per la prosecuzione o meno del percorso.

Uno strumento adeguato è l'intervista impostata secondo un approccio biografico.

"La strategia comunicativa che il docente deve adottare in questa fase è

molto importante perché l'obiettivo da raggiungere è quello di realizzare le condizioni essenziali che garantiscono la riattivazione del processo di apprendimento (lo sviluppo dell'autostima, il rinforzo della motivazione alla ripresa del percorso scolastico, ecc.) e della sua efficacia.

Si sottolinea che centrale in questa strategia comunicativa è la capacità dei docenti di porsi in un atteggiamento prevalente di ascolto partecipe della narrazione della persona, di disponibilità all'aiuto e al supporto in una descrizione di sé quanto più dettagliata possibile (interessi, evidenze documentabili, esperienze significative).” *Progetto RICREARE (INVALSI)*.

Il sentirsi ascoltato consente al detenuto un primo riavvicinamento positivo alla scuola. È il momento in cui il detenuto si sente preso in considerazione come persona e non come “reato”.

La scuola è il luogo dove si possono trovare occasioni e strumenti per la riflessione ed il ripensamento positivo sulla propria vita.

È il luogo per eccellenza dello studio (individuale e collettivo) attraverso cui apprendere cose nuove e confrontarsi con altri interni (studenti) ed esterni (docenti) al di fuori delle logiche della routine carceraria. Si possono confrontare tante individualità diverse, ma ciascuno ha la possibilità di esprimere la propria personalità nel rispetto degli altri.

È il luogo dove si possono sviluppare le competenze chiave per l'apprendimento permanente attraverso una formazione che promuova stili di vita sostenibili. Il Consiglio dell'Unione Europea ha adottato, il 22 maggio 2018, una *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* che sottolinea fortemente, richiamandosi all'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite (obiettivo 4.7), il valore della sostenibilità inteso come “la necessità di garantire che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibili, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”.

È il luogo della cultura dove si imparano parole nuove per dire, per pensare e per vivere vite nuove.

Stimolare l'apprendimento, accrescere il livello culturale non ha valore solo per il reinserimento sociale e lavorativo futuro (che in diversi casi avverrà dopo molti anni), ma ha valore per “il qui ed ora” perché può migliorare la

qualità della vita in carcere e nelle relazioni con gli altri, perché può incidere profondamente nella ricostruzione positiva di un percorso di vita personale e sociale. Salvatore Striano nel libro “La tempesta di Sasà”, Ed. Chiarelettere (2016), riferendosi all’esperienza teatrale, ma vale anche (*mutatis mutandis*) per quella scolastica, esprime bene la capacità della cultura di attivare risonanza emotiva e apprendimento volto a migliorare le proprie condizioni di vita: *Quando ti metti a leggere hai un problema: all’improvviso sai un sacco di parole in più. Se poi leggi poesia è peggio: sono parole bellissime. Parole per nominare proprio ciò che qua dentro non sa esprimere nessuno: l’amore, il rimpianto, la tenerezza, la nostalgia.*

Grazie a Shakespeare e ad Ariel ho cominciato a capire la mia vita e a leggerla in modo diverso rispetto a prima.

Ciascuno viene considerato come persona, trova persone e mezzi che gli consentono di educare sé stesso ai valori di convivenza civile e cittadinanza attiva.

Il detenuto sente che a scuola qualcuno esterno al sistema penitenziario si prende cura di lui, qualcuno che forse fuori se ne è preso meno cura o che ha avvertito come ostile.

In questo consiste essenzialmente l’attività scolastica che per ciò risulta centrale nell’attività rieducativa. La scuola pubblica è garanzia di democraticità, pluralismo e laicità. La scuola carceraria inoltre, grazie alla diffusione territoriale ed al fatto di far parte di un più ampio sistema, può garantire continuità nell’azione educativa fra “dentro” e “fuori”, può contribuire a ricucire gli strappi sociali e personali generati dai reati.

La scuola in equilibrio

Ma la scuola è fonte di “destabilizzazione” perché modifica equilibri personali e istituzionali. “La scuola cambia il carcere”, direbbe Ivo Lizzola, e modifica gli equilibri personali del detenuto.

Chi frequenta un percorso di istruzione cambia abitudini e relazioni consolidate della propria quotidianità carceraria. Il tempo e gli spazi che condivideva con gli altri detenuti cambiano. Si sottrae, almeno parzialmente, a vecchie relazioni per concedersi a nuove, quelle scolastiche. Il suo tempo viene scandito dalle attività di lezione e di studio. È costretto a riorganizzare la propria vita in funzione delle attività scolastiche e non è cosa semplice in

un luogo dove sono altri a dettare tempi, spazi e modi di vivere. Anche lo studio in cella, ad esempio, comporta la ridefinizione del tempo e degli spazi con i compagni di cella. Lo studio richiede concentrazione e se si vive insieme ad altri che svolgono altre attività diventa difficile: bisogna richiedere nuovi spazi e riorganizzare i tempi della socialità e dello studio. In alcuni casi ciò comporta la derisione, lo scherno da parte di chi non studia perché lo studio gli ha sottratto qualcuno con cui trascorreva giornate altrimenti lunghe e noiose. Lo studente, o chiunque svolga attività culturali in carcere, può apparire anche come chi vuole porsi in una condizione di “superiorità” o di “chi ne sa di più”. E forse c’è anche un po’ di invidia verso chi riesce, attraverso lo studio, ad avere momenti di “relativa libertà”. Ancora Sasà afferma: *Gli altri si straniscono. «Ma che, non vi interessano più le cose del carcere?» «Non è che non ci interessano più... È che il teatro è più importante.» «Fare gli scemi sul palcoscenico? E a cosa serve?» «Be’, per esempio serve a ridurre la pena. A sentirla meno addosso.» Quella del teatro è una bellissima porta, che la direzione non può chiudere”.*

Anche le relazioni con i parenti cambiano sia perché bisogna fare in modo che i colloqui non si sovrappongano allo studio, sia perché i parenti in genere apprezzano questo impegno.

I rapporti con gli operatori dell’amministrazione penitenziaria possono migliorare in quanto un detenuto impegnato in attività costanti e positive, come quelle scolastiche, è meno problematico, acquisisce maggiore consapevolezza dei propri doveri ed è in grado di relazionarsi meglio all’istituzione carceraria. Se poi il detenuto è straniero e scarsamente alfabetizzato, la capacità di comunicare correttamente, di capire e farsi capire aumenta sensibilmente la qualità delle relazioni fra i detenuti e con gli operatori dell’amministrazione penitenziaria. È altresì vero che aumenta la consapevolezza dei propri diritti e ciò può generare qualche frizione.

La scuola oggettivamente rompe anche equilibri istituzionali poiché costringe ad un mutamento dell’organizzazione carceraria. La scuola esige tempi e spazi propri che possono cozzare con la scarsità di risorse presenti negli Istituti penitenziari. La scuola è un soggetto esterno con regole proprie che mal si adattano alle condizioni delle carceri. Setting d’aula, strumenti tecnologici a disposizione, ambienti di apprendimento, libertà di movimento rappresentano condizioni o precondizioni ormai date quasi per assodate nelle “scuole libere”. Così non è evidentemente in carcere. Ma è altrettanto evidente che le scuole richiedono “spazi fisici e non” maggiori per migliorare la qualità dell’apprendimento. Ciò determina una

dialettica fra le due amministrazioni che costringe al raggiungimento di sempre nuovi e migliori equilibri per rendere compatibili i tempi e gli spazi della scuola e quelli dell'istituzione penitenziaria. Un richiamo in tal senso lo ritroviamo all'art. 2 lettera f) del *Protocollo d'intesa MIUR-MG laddove, parlando dei percorsi di Istruzione degli adulti*, di cui al DPR 263/12, si dice che devono essere organizzati in modo da “rendere compatibili i nuovi assetti organizzativi e didattici con i “tempi” e i “luoghi” della misura penale tenuto conto della specificità e distintività dell'istruzione nelle carceri...”.

La flessibilità e l'autonomia sono condizioni indispensabili dell'agire in un contesto carcerario e presuppongono la disponibilità a modificare gli equilibri preesistenti.

La scuola è un altro soggetto istituzionale con pari dignità che ha bisogno “spazi propri” e autonomia.

Se la scuola oggettivamente da un lato “destabilizza”, dall'altro è funzionale al carcere, sia per la finalità rieducativa sia perché contribuisce a ridurre la conflittualità tenendo impegnati, in modo positivo, i detenuti.

Complementarietà e autonomia costituiscono uno snodo fondamentale e contraddittorio che può generare contraddizioni ulteriori e conflitti.

Insegnanti dentro

La peculiarità dell'insegnante in carcere è forse proprio questa: essere il punto di catalizzazione di una contraddizione nella quale deve agire camminando su uno stretto crinale.

L'insegnante è una figura esterna all'istituzione e rappresenta, per lo studente detenuto, una finestra sul mondo, una possibilità di cambiamento, di visione diversa. È altro rispetto al carcere, ma è anche funzionale alla finalità rieducativa della pena. Gli stessi detenuti lo vedono come altro e pretendono che sia tale, sia nei confronti dell'istituzione penitenziaria sia nei loro riguardi. Gli studenti desiderano appunto vedere nei loro docenti delle figure altre, che non assumono il loro stesso punto di vista, bensì una prospettiva differente che insegni loro a guardare con altre lenti la realtà ed a conoscere altre Storie. La sola presenza degli insegnanti e della scuola è significativa in sé in quanto rappresenta un altro mondo possibile. L'insegnante contribuisce inoltre a restituire principi di realtà. I detenuti non hanno bisogno di “altri compagni di cella” a cui del resto si sono sottratti

decidendo di frequentare la scuola. Lo stesso Sasà rivendica questo bisogno di alterità: *In carcere puoi diventare una cosa sola: un grandissimo conoscitore del crimine. Un enciclopedico. Perché tutti i discorsi che si fanno, tutti gli aneddoti che si raccontano, sono storie di crimini. Paurose, noiose, istruttive, sceme, ma solo di quello si parla. Tu porti la tua storia assurda all'interno del carcere e ti vai a prendere tutte le altre storie assurde. Ma in questo modo non si fa altro che scambiarsi il veleno. Noi abbiamo bisogno di altre storie. Più grandi di quelle con cui siamo cresciuti, capaci di farci capire che cosa ci ha portati qua dentro*".

La ricerca continua dell'equilibrio, della "giusta distanza"

Il ruolo del docente in carcere è quanto mai complesso e delicato: è una figura esterna appartenente ad un'istituzione esterna, ma opera in un'istituzione penitenziaria con regole proprie e diverse da quelle di una scuola "normale". È portatore di compiti diversi da quelli del carcere, ma è funzionale alla finalità rieducativa della pena; deve essere empatico, ma deve mantenere la "giusta distanza" dagli studenti e non generare aspettative disorientanti e diverse da quelle richieste dal ruolo istituzionale.

Diciamo, fuori da ogni possibile equivoco, che l'asimmetria fra docente e studente è condizione necessaria nel rapporto didattico-educativo. La lezione frontale è emblematicamente rappresentativa della postura che garantisce l'asimmetria, ma non l'apprendimento. I docenti in carcere vengono sollecitati continuamente ad una spiegazione individuale ("laterale"/in affiancamento). Ciò è tipico nell'apprendimento degli adulti ed in particolare di quelli detenuti. L'adulto spesso non sopporta di dichiarare il proprio non sapere anche perché ritiene, erroneamente, che ne derivi una minore considerazione da parte degli altri. In carcere questa sensazione si amplifica arrivando a minare l'autostima ed inducendo al silenzio o alla richiesta di una lezione "dedicata" che non evidenzia pubblicamente le carenze. L'insegnante viene chiamato a ripetere più volte a ciascuno i contenuti della lezione. È implicita una richiesta di attenzione personale e di prossimità. L'affiancamento consente l'ascolto e l'empatia che sono indispensabili, ma non derogando mai al proprio ruolo. La vicinanza non significa confusione dei ruoli o l'essere pari. Non si è mai pari in un rapporto educativo: è vero che l'insegnante apprende anche quando insegna, ma è lui che guida, "conduce". È difficile mantenere la "giusta distanza" poiché non è determinabile a priori, ma è fondamentale capire

che, soprattutto in carcere, svestire i panni dell'insegnante, ritenendo che porti vantaggio ad una maggiore comprensione umana, disorienta e non consente di raggiungere le finalità istituzionali. Sasà lo dice bene rifiutando un atteggiamento pietistico e chiedendo un "insegnamento" che vada al di là delle "pene" di ogni singolo detenuto ed aiuti a dare un senso più ampio alla vita di tutti e di ciascuno: *Signori, voi non dovete farci sentire in credito. Dovete farci capire la nostra storia, farci capire dov'è andata storta, dove ci siamo persi. Farci capire non dove sbaglia il singolo carcerato, ma dove sbaglia l'umanità tutta. Una storia è come avere una direzione. Per questo il teatro è medicina: perché ti dice come non devi degenerare, dove non devi andare. Il teatro, e anche i libri*".

Dai libri puoi attingere qualunque cosa, qualunque luce, qualunque missione.

Gli insegnanti delle scuole carcerarie richiedono, per svolgere un ruolo così delicato, un continuo supporto da parte delle Istituzioni scolastiche e penitenziarie ed una formazione specifica in ingresso ed in itinere. Da questo punto di vista in Lombardia sono state svolte diverse iniziative nel corso degli anni. In particolare quelle più recentemente effettuate hanno riguardato percorsi di formazione congiunta promossi insieme da Ufficio Scolastico Regionale e Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria della Lombardia a partire dal 2017. Nell'a.s. 2017/2018 si sono svolti seminari rivolti a docenti ed operatori dell'amministrazione penitenziaria dell'area trattamentale.

Nell'anno 2018 si è avviato e si concluderà intorno alla fine del 2019 - in collaborazione con CGM, PRAP e Università degli studi di Bergamo - un'attività di formazione/ricerca-azione (destinata a Dirigenti scolastici e Direttori degli Istituti penitenziari della Lombardia) per costruire un percorso condiviso di formazione che avrà come esito la definizione di indicazioni operative volte alla realizzazione del *Protocollo d'intesa MIUR-MG* e per la definizione di un Protocollo regionale, frutto di una collaborazione che parte dal basso e che quindi è più in grado di cogliere le reali esigenze del territorio e dare risposte coerenti e praticabili.

La questione della discontinuità

Da ultimo vorrei soffermarmi su un tema cruciale che tutte le scuole carcerarie segnalano: la difficoltà di sostenere processi di apprendimento in condizioni di estrema variabilità e discontinuità quali quelle detentive.

La discontinuità è un carattere distintivo dell'istruzione penitenziaria e, a ben guardare, dell'esperienza carceraria nel suo complesso (in cui anche la scuola è immersa).

La vita delle persone detenute è marcata dalla discontinuità: prima e dopo la pena; fuori e dentro al carcere; rapporti sociali che si spezzano; rapporti familiari e affettivi che si interrompono bruscamente... Ed anche il futuro fuori sarà marcato dalla discontinuità.

La stessa scuola in carcere è segnata dalla discontinuità fin dall'inizio. I detenuti quando si iscrivono ai corsi di istruzione in carcere lo fanno di solito dopo lunghi periodi di interruzione degli studi, a causa spesso di abbandono precoce. Non hanno un ricordo sempre positivo della propria esperienza scolastica e riprendono quindi con fatica un percorso interrotto, il più delle volte con desiderio di riscatto. Questa interruzione è però anche fonte di sfiducia ed in alcuni casi di ulteriore abbandono perché si ritiene di non essere più in grado di riannodare, soprattutto in età avanzata, il filo dell'apprendimento.

La discontinuità si manifesta quotidianamente nell'altalenante frequenza o partecipazione scolastica a causa di: trasferimenti per processi, per motivi di sicurezza o richiesti dai detenuti stessi e per altri vari motivi; colloqui con familiari, avvocati, psicologi ecc. Sbalzi di umore, dovuti per lo più a dinamiche familiari, ad esiti di sentenze, ad aggravamento di condizioni detentive e di salute possono ridurre la costanza e la continuità nella partecipazione attiva al dialogo didattico-educativo.

L'impossibilità di organizzare il tempo in funzione delle proprie esigenze, comprese quelle legate alle attività scolastiche, è motivo di discontinuità nello studio.

La variabile tempo in carcere, contrariamente a quanto si possa pensare, non è indipendente, ma dipende sempre dall'organizzazione dell'istituzione penitenziaria (ed anche da quella scolastica), dalle relazioni con gli altri detenuti (per esempio, studiare in una cella, dove sono presenti altri con esigenze differenti, diventa complicato), dall'attività lavorativa e dall'impegno in altre attività trattamentali incompatibili temporalmente.

I periodi di vacanza, che normalmente sono accolti nelle scuole fuori dal carcere come periodi di rigenerazione e per svolgere attività del tempo libero che possono arricchire l'esperienza degli studenti, in carcere sono contrassegnati dalla rottura di una routine positiva (la frequenza della

scuola appunto) e spesso dalla noia. La frequenza scolastica segna una discontinuità positiva: si ha la possibilità di avere rapporti con persone esterne (gli insegnanti) con cui svolgere attività arricchenti culturalmente e umanamente.

Anche l'uscita dal circuito carcerario determina un'ulteriore discontinuità scolastica perché raramente chi esce riprende l'attività scolastica all'esterno per diversi motivi, alcuni dei quali legati alla difficoltà di organizzare percorsi di accompagnamento all'esterno.

Gli insegnanti svolgono su questo tema un ruolo fondamentale che va dalla partecipazione alla *Commissione didattica*, all'attenzione alla costruzione di relazioni costruttive con i diversi soggetti dell'amministrazione penitenziaria, all'estrema capacità di flessibilità e adattabilità al contesto e all'uso di metodologie didattiche in grado di ricucire le soluzioni di continuità e di motivare costantemente i loro studenti. Mi limito solo, per motivi di sintesi, ad alcune delle peculiarità positive degli insegnanti che operano in contesti così complessi, ma in realtà bisogna sottolineare che la pratica quotidiana in carcere consente agli insegnanti di acquisire competenze professionali di altissimo livello che potrebbero essere spese molto proficuamente anche altrove.

Tornando alla discontinuità, sappiamo che può essere ridotta anche perché esistono norme, regolamenti e protocolli che lo consentono (il DPR 263/2102, le *Linee guida sull'IdA del 2015*, i *Decreti legislativi di dicembre 2018* sull'ordinamento penitenziario, il *Regolamento penitenziario del 2000*, il *Protocollo d'intesa MIUR-MG del 2016*, ecc...) ed anche perché sono stati approntati dispositivi utili alla ricostruzione, messa in evidenza e certificazione delle competenze comunque e dovunque acquisite (Patto Formativo individuale, Sistema di riconoscimento dei crediti, Libretto personale che accompagna i cittadini per tutto il loro percorso di apprendimento permanente...).

La scuola, in quanto Sistema, può contribuire a facilitare il reingresso in formazione degli adulti, una volta fuori dai circuiti detentivi, ma è indispensabile che le comunità nel loro complesso se ne facciano carico. È necessario un'operazione culturale che ponga veramente al centro la Scuola, in carcere e fuori.

L'istruzione nella riforma dell'ordinamento penitenziario con particolare riferimento ai "soggetti deboli"

Catia Taraschi, Provveditorato all'Amministrazione Penitenziaria per la Lombardia

“La società che offre un’opportunità ed una speranza alle persone che hanno giustamente condannato si dà un’opportunità ed una speranza di diventare migliore”

Glauco Giostra

La correlazione tra carriera scolastica e criminalità è stata oggetto d'indagine da parte di molte discipline. Anche se i più recenti contributi hanno ridimensionato il nesso tra ignoranza e criminalità, osservando come all'aumento del grado d'istruzione scolastica non sia corrisposto una diminuzione della delinquenza, la criminologia ha evidenziato come la cultura rappresenti una forma di prevenzione della criminalità, un antidoto contro la recidiva costituendo un investimento per la sicurezza collettiva.

L'analisi della popolazione detenuta evidenzia, ancora oggi, un grado d'istruzione inferiore a quello dei cittadini liberi, molto spesso correlato a disoccupazione e a scarsa qualificazione professionale confermando che *“Il precoce arresto della carriera scolastica, l'istruzione scadente, l'analfabetismo e l'analfabetismo di ritorno, l'aver frequentato scuole di peggiore qualità, sono più ricorrenti tra la popolazione dei criminali comuni”*¹.

Dall'ultimo rapporto dell'Associazione Antigone apprendiamo che in carcere si trovano persone che arrivano da situazioni di povertà economica e culturale. Il 77% dei detenuti è composto dagli stranieri e da detenuti provenienti dalle quattro regioni meridionali più popolose. Secondo l'analisi condotta da Antigone, mentre nella società libera gli analfabeti sono lo

¹ Gianluigi Ponti, Compendio di criminologia

0,8%, in carcere la percentuale raddoppia, qui infatti sono ristretti oltre 1000 analfabeti, di cui 350 italiani. I laureati sono poco più dell'1% pari a 698 detenuti mentre più del 10% dei presenti ha solo la licenza elementare. Le analisi statistiche dell'amministrazione penitenziaria rilevano che i detenuti in possesso della licenza media inferiore sono 19.507, mentre 4.872 hanno la licenza media superiore. Sono inoltre presenti circa 1000 detenuti, che pur non possedendo alcun titolo di studio, sono in grado di leggere e scrivere.

Rispetto a queste analisi statistiche va evidenziato che su una popolazione penitenziaria pari a 60.522, non è stato possibile rilevare il grado d'istruzione di 26.939 detenuti.

In Lombardia, regione che accoglie il maggior numero di ristretti della penisola, sono iscritti a corsi 294 detenuti italiani, di cui 33 donne e 266 detenuti stranieri, di cui 26 donne.

Che cosa può rappresentare l'istruzione per chi ha violato la legge e si trova in una condizione di restrizione della libertà personale?

L'indagine di Antigone mette in luce quanto sia importante investire sull'educazione/formazione evidenziando come l'istruzione sia uno dei percorsi per costruire *“alternative alla devianza, strumenti intellettuali, stima di sé, senso di appartenenza alla comunità sociale e culturale”*. In accordo con quanto ci ricorda Pietro Buffa in *“I territori della Pena”*, l'Associazione Antigone ritiene la scuola *“Un'opportunità per sfuggire all'inattività e alla solitudine della vita ristretta.”*³

Come riteneva Alessandro Margara⁴, all'interno di un'istituzione totale, che per sue logiche intrinseche tende inevitabilmente all'omologazione, l'istruzione offre un'opportunità per esprimere un proprio specifico talento e un'occasione per strutturare un'identità personale distinta. Alle attività di formazione si riferiva Margara, nel sostenere che *“Contribuiscono a salvaguardare quella “pari dignità nella diversità”, che è il presupposto fondante di dinamiche realmente democratiche.*

Nell'ambito di un'istituzione chiusa, arrivare nella zona scuola, dovrebbe voler dire entrare in un'altra struttura, che il detenuto ha richiesto, diversa

² Pietro Buffa *“I territori della pena”* EGEA Torino 2006

³ Numeri e criticità delle Carceri italiane nell'estate 2019 - Antigone

⁴ *“ Carcere della legge e il carcere che c'è : tendenze, possibili derive, senso delle attività trattamentali”*

dalle articolazioni del contenimento, dentro le quali si vive in carcere. In un recente contributo sulla scuola in carcere Ivo Lizzola⁵ sottolinea come la frequenza scolastica rappresenti “ una forte scossa ai costumi della vita carceraria, alla cristallizzazione delle strutture di personalità, alle retoriche del disimpegno morale.(...) viene offerta l’occasione di studiare, di riprendere un cammino di formazione fuori dalla logica premiale, come attenzione e cura da parte di una società, di una convivenza che pure punisce. Senza merito, ed al di là del merito: per dignità, per il valore proprio di donne e uomini unici, di cui una convivenza ha cura perché li considera importanti, affidati, coinvolti nel legame. Verso di essi (e con loro) si vuole ritessere un circuito di responsabilità”.

Luogo capace di accogliere domande di formazione incerte, che l’ambiente detentivo non aiuta a far evolvere e sviluppare- secondo l’autore-la scuola è essenziale non solo perché ambiente di apprendimento, in cui si prova a riconsegnare quelle risorse di cui molti detenuti non hanno potuto disporre nei contesti di provenienza, ma anche come spazio di relazione e di partecipazione responsabile alla convivenza. “L’esperienza scolastica è soglia delicata: non è terapia, né correzione, né risarcimento, né liberazione e neppure trattamento”⁶. La scuola non si disegna come ingranaggio dell’apparato della pena con funzioni correttive e di rieducazione forzata; piuttosto si offre durante l’esecuzione penale e nella restrizione, occasione per riconquistare pratiche di libertà, e di responsabilità come forme di cura di sé.”

Come evidenziano i contributi di autorevoli esperti, l’istruzione arricchisce il “catalogo delle parole” senza le quali nessuno può confrontarsi pariteticamente.⁷ Chi in carcere è privo di parole è più a rischio anche rispetto alla tutela della salute fisiopsichica, è maggiormente vulnerabile e, come spesso ricordato da Mauro Palma, garante nazionale dei diritti dei detenuti, con più difficoltà può esercitare il diritto a comprendere. Anche i corsi di alfabetizzazione non sono solo luoghi in cui imparare la lingua ma “spazi in cui porre richieste d’informazione ai compagni più esperti oppure agli insegnanti, in cui apprendere meglio quelle parole funzionali ad ottenere

5 *La scuola prigioniera*. A cura di Ivo Lizzola, Silvia Brena e Albero Ghidini Franco Angeli

6 Silvio Lizzola in *Rivista Formazione Lavoro Persona Anno VI -Numero 17*

7 *La “cura delle parole” è intelligentemente considerata da Zagrebelsky come uno dei punti fondamentali del catalogo dei requisiti della democrazia. Essendo la democrazia una convivenza basata sul dialogo, il mezzo che permette il dialogo deve essere oggetto di una speciale premura. (Carcere, democrazia, università. L’esperienza dei poli universitari penitenziari di Antonio Vallini – Dir. pen. proc. 2016)*

qualcosa e a comprendere meglio il contesto specifico del carcere”⁸

Quella che ci consegna Ivo Lizzola, con la sua riflessione sul tema, è una scuola carceraria che, da un lato persegue l’efficacia formativa perché il detenuto possa spendere l’apprendimento nel suo processo di reinserimento nel mercato del lavoro, dall’altro contiene una dimensione educativa in cui incontra la dignità dell’altro. E’ una scuola che *“cambia il carcere”* perché lo costringe a interrogarsi circa il nesso tra educabilità, libertà, responsabilità e rende evidente come la sola prospettiva riabilitativa o rieducativa propria del trattamento penitenziario non sia sufficiente a rappresentare l’esperienza del *“fare scuola”* in carcere. In questo senso la scuola svela la fragilità epistemologica del paradigma rieducativo della pena e offre spunti di riflessione nell’ambito del modello riparativo.

Un’interessante ricerca⁹ svolta all’interno del carcere di Bollate, ci aiuta a conoscere la valutazione dei detenuti/studenti sull’esperienza scolastica. I ricercatori indagano, infatti, sulla percezione che gli studenti detenuti hanno della scuola e mette in luce quali punti di criticità e di forza intravedono nella loro esperienza di studenti. È interessante come gli studenti detenuti abbiano messo in luce una serie di criticità organizzative quali i frequenti trasferimenti, i cambi del regime detentivo, quali fattori che a volte possono compromettere il percorso scolastico. Altro aspetto è legato alla difficoltà di conciliare i tempi del lavoro e quelli dello studio. I detenuti rilevano, sotto il profilo della didattica, le difficoltà di attuare le posture tipiche dello studente, quali concentrarsi, stare seduti. Molto spesso la situazione personale diventa una difficoltà insormontabile – problemi famigliari, giudiziari, sbalzi d’umore, che spesso determinano l’abbandono. È interessante notare che i significati più attribuiti all’esperienza scolastica e cioè quello di scuola come fonte di cultura e occasione di un rapporto con gli insegnanti sono riconosciuti dalla generalità degli studenti oggetto della ricerca.

Anche nel testo di Lizzola gli insegnanti e i formatori rappresentano figure particolari per chi è ristretto; figure distinte da quelle dei famigliari e dei più prossimi e diversi dalle figure del controllo, del giudizio dell’amministrazione. Gli studenti hanno mostrato di interpretare la scuola come luogo d’incontro con la cultura e con *“figure terze”* ma quale ruolo, il legislatore ha assegnato

⁸ *Rappresentazioni e visioni sulla scuola in carcere: l’esperienza della casa Circondariale di Bergamo* in La scuola prigioniera op. cit.

⁹ *“Ripensare la scuola in carcere: un’esperienza di Student Voice”* Luisa Zecca e Annaletizia La Fortuna

a questo elemento nel processo rieducativo?

Circa il ruolo che l'istruzione riveste nel trattamento rieducativo, va rilevato che con l'ordinamento penitenziario, varato nel 1975, per la prima volta venne definito il concetto di trattamento rieducativo inteso come programma teso al reinserimento sociale del condannato. La riforma dell'ordinamento penitenziario rappresentò una svolta non solo normativa, ma soprattutto culturale, del sistema penale italiano, perché dava concreta attuazione all'art. 27 co. 3 della Costituzione (Pelissero). L'ordinamento e il regolamento d'esecuzione assegnarono un ruolo chiave all'istruzione che il legislatore volle fosse equiparata ai corsi pubblici esterni, nel 2000 il nuovo regolamento d'esecuzione propose l'attivazione di corsi di scuola dell'obbligo in tutti gli istituti penitenziari e di scuola secondaria in almeno un istituto per regione.

Il D.P.R. 263/2012, che ha riformato il settore dell'istruzione degli adulti, ha aperto nuove prospettive con la creazione dei CPIA. Tali organismi sono organizzati in modo da stabilire uno stretto raccordo con il territorio e offrono percorsi strutturati per livelli consentendo il conseguimento di risultati corrispondenti a quelli ordinamentali. Il decreto interministeriale del 12 marzo 2015 *“Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti”* definisce le indicazioni per il passaggio al nuovo ordinamento dell'istruzione degli adulti introducendo importanti cambiamenti nell'assetto organizzativo e didattico, valorizzando il patrimonio culturale e professionale della persona attraverso il riconoscimento delle competenze/ conoscenze acquisite.

Di recente il tema dell'istruzione è stato molto dibattuto all'interno dei lavori degli Stati generali¹⁰ che ne ha fatto oggetto di approfondimento da parte del “Tavolo n.9” e l'ha inserito tra i punti programmatici del documento conclusivo.

¹⁰Gli Stati Generali hanno operato sulla base di uno specifico mandato (D.M. 8 maggio 2015). Il 19 maggio 2015, con un evento organizzato all'interno della Casa di reclusione di Milano Bollate, l'allora Ministro Andrea Orlando ha dato formalmente il via ai lavori degli Stati Generali dell'esecuzione penale. I documenti elaborati dagli Stati Generali sull'esecuzione penale, pubblicati nell'aprile 2016, hanno costituito un importante momento corale di presa di coscienza e di sistematizzazione dei complessi problemi, non solo giuridici, che poneva l'ordinamento penitenziario a quarant'anni dalla storica riforma del 1975 con l'indicazione d'importanti linee di revisione. (Marco Pelissero)

Le novità sono state recepite nel protocollo d'intesa siglato a Palermo tra MIUR e Ministero della giustizia nel 2016, il Protocollo intende dare continuità al Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei servizi minorili della giustizia, oltre le indicazioni riguardanti le attività trattamentali, sottolinea tra le azioni principali quella della formazione per il personale che opera all'interno degli istituti di pena.

L'ordinamento penitenziario, riformato nell'ottobre 2018, conferma l'istruzione quale fondamentale strumento di risocializzazione inserendola a fianco del lavoro, della formazione professionale, dei progetti di lavoro di pubblica utilità, tra gli interventi attraverso i quali si attua il trattamento rieducativo inteso come *“insieme d'interventi utili al reinserimento nella società del condannato”*. L'art. 19 *“Istruzione”*, modificato dall'art.11 del decreto legislativo n.123 del 2.X.2018, declina il suo ruolo nell'ottica trattamentale.

Sotto l'unitaria rubrica istruzione il legislatore include la formazione culturale e quella professionale. Si tratta di due aspetti distinti dello stesso fenomeno. Le attività culturali, che il legislatore ha differenziato dall'istruzione sono spesso propedeutiche a suscitare interessi che spesso sfociano in richieste specifiche di formazione scolastica e professionale.

Nella riforma del 2018 il tema dell'istruzione in carcere è affrontato con particolare riferimento alle diverse fasce d'età e alle tipologie di detenuti *“più fragili”*.

Il legislatore ha compiuto uno specifico richiamo alle esigenze dei soggetti infra-venticinquenni, i c.d. giovani adulti. La norma che prescrive particolare cura nella loro formazione scolastica e professionale riflette l'attenzione presente anche nella normativa sovranazionale che gli esperti raccomandano per questa fascia della popolazione detenuta. Si è, infatti, rilevato che nel contesto della criminalità questi soggetti destano maggiore preoccupazione perché è quella in cui si manifestano con più frequenza e gravità forme di condotta violenta.¹¹

In Italia sono ristretti 5.509 detenuti che hanno un'età compresa tra i 18 e i 25 anni. Si tratta d'individui che si trovano ancora in una fase evolutiva e il loro approccio alla scuola va condotto prestando attenzione a due aspetti. Il primo riguarda la circostanza che è ben vivo in loro il ricordo della propria

¹¹ *“Ordinamento penitenziario Commentato”* a cura di Glauco Giostra e Franco Della casa Sesta edizione.

precedente esperienza scolastica che nella maggioranza dei casi è connotata negativamente. Per questi soggetti l'esperienza scolastica può riproporre qualcosa che era stato nel passato motivo d'insuccesso. In secondo luogo, va considerato che per questa fascia d'età l'istruzione assume una funzione strumentale per la soluzione dei problemi pratici dell'adattamento sociale. Con riguardo al primo aspetto giova ricordare come nella biografia di un individuo, la scuola rappresenti il primo impatto con la società e le sue norme e con un mondo meno indulgente rispetto a quello familiare, dove la capacità di adattamento di un individuo è messa alla prova attraverso il confronto con gli altri, la capacità di affermarsi e il valore del merito. In generale i detenuti, a scuola hanno occupato il ruolo dell'escluso, dell'emarginato dagli insegnanti e dai compagni, spesso, l'aver occupato un ruolo squalificato può aver svolto un ruolo importante sullo sviluppo della personalità alimentando aspettative sfavorevoli nei loro confronti.

Dai racconti delle persone detenute, raccolti in una ricerca svolta nel carcere di Bergamo, risulta che all'esterno, la scuola ha spesso mancato ad almeno due delle sue prerogative. *In primis*, si è dimostrata debolmente capace di educare, di promuovere l'esperienza della comunità, della partecipazione, della cittadinanza. Dunque non è riuscita a trasmettere il senso del vantaggio individuale e collettivo conseguito tramite il rispetto delle norme sociali e morali. In altri termini non ha saputo promuovere il consenso volontario a tali norme, di cui ci parla Claudia Mazzucato.¹² Come rilevato dai detenuti, la scuola non è stata in grado di *“porsi come punto di riferimento valoriale, come zona franca, in cui garantire rifugio e cura dei ragazzi e ragazze fragili e segnati da fratture profonde, come luogo di ascolto, accoglienza, reinterpretazione di vissuti personali difficili. Gli insegnanti non sono riusciti a mantenere l'attenzione necessaria per vegliare su biografie problematiche(...) si sono per lo più preoccupati di mettere una toppa sui ritardi e di proteggersi dalle manifestazioni di trasgressività, senza lo sforzo di interpretarle e incontrarle”*.¹³

La ricerca rileva la difficoltà dimostrata dagli studenti più giovani nel sostenere l'impegno scolastico in carcere, in particolare i giovani faticano a gestire il peso emotivo di alcune lezioni (ad esempio nelle lezioni di scienze

12 C. Mazzucato, I. Marchetti *“La pena in castigo” Un'analisi critica su regole e sanzioni*. Vita e Pensiero Milano

13 Lara Granelli, Luigi Mucelli, Sabrina Pauzzi *“La scuola in carcere nei vissuti degli studenti ristretti e nell'esperienza delle classi”* In *“La scuola prigioniera”* op. cit.

relative agli effetti dannosi degli stupefacenti, o durante la lettura di temi biografici) al punto di allontanarsi dall'aula.

Nell'organizzazione della vita quotidiana in carcere, per i più giovani detenuti che frequentano la scuola, come rilevano nella recente ricerca Luisa Zecca e Annaletizia La Fortuna, il problema maggiormente sentito è la conciliazione tra scuola e lavoro, mentre dai più anziani sono segnalate sia le difficoltà cognitive e di adattamento alla vita scolastica che quelle legate allo studio in cella a causa dell'ambiente poco favorevole alla concentrazione. Un elemento di particolare interesse, emerso nella ricerca svolta nella circondariale di Bergamo, è dato dal fatto che i detenuti anziani dimostrino più tenacia e costanza nell'affrontare le lezioni, le verifiche e le esercitazioni.

Rispetto a quest'ultima categoria, si osserva che il 6,69% pari a 4.046 detenuti ha un'età compresa tra i 60 e i 69 anni. I detenuti ultrasessantenni sono 954. In considerazione dell'aumento dell'età media dei detenuti, registrato negli ultimi 10 anni, per gli operatori penitenziari si sta aprendo una riflessione inedita sul bisogno di cura/trattamento di queste persone. Infatti, mentre nei confronti di altre fasce di vulnerabilità quali ad esempio i giovani adulti, si sono sviluppati nel tempo una comunità di pratiche e di progetti, l'approccio con quest'utenza non ha maturato modelli d'intervento e sperimentazioni. L'infrangimento progressivo dell'anziano apre una nuova stagione della vita che chiede nuovi apprendimenti e interventi non mutuabili o sovrapponibili a quanto attuato per altre fasce d'età. È evidente che per questi soggetti l'offerta trattamentale, con i suoi tradizionali strumenti, trova scarsa applicazione, ma se da un lato i cambiamenti sociali e fisiologici chiudono alcune strade, dall'altro come nel caso della scuola/istruzione possono aprire nuovi sguardi. Il detenuto anziano può sperimentare lo studio e l'apprendimento per il solo piacere di farlo, recuperare abilità che ha perduto e non perché spinto da esigenze professionali o di tipo lavorativo.

Nell'alveo di questa riflessione va evidenziato che il novellato articolo diciannove dell'ordinamento penitenziario, introduce due commi finalizzati alla tutela dei detenuti deboli. Al 3° comma sono prese in considerazione le donne e al 4° comma i detenuti di origine straniera.

Le donne ristrette in carcere sono 2.685 il 4% del totale dei ristretti.

Le detenute di origine straniera sono 964, come rilevato da Ida del Grosso¹⁴ le

14 Ida del grosso "Realtà e peculiarità degli Istituti femminili" in Donne e Carcere op. cit.

donne straniere sono “straniere due volte” perché non solo di etnia, cultura e lingua diversa, ma anche perché si trovano in carcere con tutte le regole proprie del mondo penitenziario difficili anche per le donne italiane. Tra le attività trattamentali da proporre l’istruzione e la formazione professionale sono fondamentale in considerazione del fatto che, per lo più, il loro livello di scolarizzazione è basso o inesistente.

Numerosi contributi hanno rilevato l’incapacità da parte delle istituzioni di rivolgersi alle donne detenute con programmi e interventi adeguati costringendole a essere ulteriormente emarginate. La reazione istituzionale scientifica al fenomeno rispecchierebbe la difficoltà culturale a riconoscere la donna delinquente, ma questo ha finito per penalizzare le donne sotto il profilo trattamentale, infatti, le detenute sono ospitate in soli cinque istituti esclusivamente femminili e in circa cinquantadue reparti d’istituti maschili e spesso le risorse trattamentali vengono loro precluse in ragione della loro esiguità.

Questo rappresenta un’importante criticità perché sebbene numericamente poco presenti *“le donne hanno bisogno di misure e trattamenti differenziati (...) spesso si riscontra la circostanza che, a differenza degli uomini, le donne sono spesso le uniche responsabili dei figli minori conviventi dai quali sono costrette a separarsi al momento dell’arresto o durante la detenzione”¹⁵*.

Per ovviare il legislatore, nella nuova formulazione dell’art. 14 dell’ordinamento penitenziario, ha previsto che le donne siano ospitate in istituti separati da quelli maschili o in apposite sezioni in numero tale da non compromettere le attività trattamentali.

Il 4° comma prende in considerazione i detenuti di origine straniera che rappresentano il 33.5% del totale e sono per lo più concentrati nelle regioni del Nord e dell’Italia centrale, Nella sola Lombardia gli stranieri rappresentano il 43.28% dei detenuti e sono per lo più ristretti nelle grandi Case Circondariali. Per questa fascia di detenuti la barriera linguistica e culturale rappresenta uno degli aspetti di maggiore vulnerabilità che impatta sul “diritto a comprendere” incidendo negativamente anche sulla conoscenza dei propri diritti e in quest’ottica i corsi di alfabetizzazione e d’istruzione costituiscono un prezioso strumento per il superamento delle barriere linguistiche.

L’art. 19 dispone che debba essere dedicata una speciale attenzione alla

15 *Donne e carcere* a cura di d. Pajardi, R. Adorno, C.M. Lendaro, C. A. Romano. Giuffrè Editore

loro integrazione anche attraverso l'insegnamento della lingua italiana e la conoscenza dei principi costituzionali.

Il legislatore ha inteso potenziare l'offerta culturale e d'istruzione proponendo alla popolazione straniera non solo l'acquisizione delle competenze linguistiche ma anche *“il sistema di valori su cui si fonda l'ordinamento costituzionale e la nostra società. Tra gli obiettivi del legislatore si annovera anche l'obiettivo di prevenire, attraverso la cultura e l'istruzione, il fenomeno della radicalizzazione che costruisce un fertile terreno per il terrorismo.”*¹⁶

Accanto all'offerta d'istruzione è prevista la presenza del mediatore culturale che non va considerato solo come un interprete linguistico, ma una figura professionale che, favorendo la comprensione tra le diverse culture, evita che si creino incomprensioni con gli operatori e gli altri detenuti.

¹⁶ Roberta Sottanis in *“Ordinamento penitenziario Commentato”* a cura di Franco Della casa e Glauco Giostra Sesta edizione.

PARTE SECONDA
RIFLESSIONI PEDAGOGICHE

Insegnare in carcere: appunti per la formazione dei docenti

Cristina De Michele, Federica Giroldi , Annaletizia La Fortuna,
Luisa Zecca, Università degli studi di Milano Bicocca

1. Una premessa non scontata: lo sviluppo professionale degli insegnanti

Il panorama della sconfinata produzione legislativa, che investe anche l'ambito dell'istruzione e della formazione, non sempre incarna o viene compreso dai singoli istituti scolastici e dai singoli insegnanti. Nel migliore dei casi i documenti istituzionali nazionali e internazionali indicano linee guida o prescrivono azioni e comportamenti e invitano insegnanti, dirigenti ed educatori al confronto tra 'prescritto' e pratica materiale attuale. Per quanto tali documenti dovrebbero dunque guidare l'operato di chi rappresenta una comunità e per conto di una comunità ha il compito di formare, è la dimensione locale, culturale e organizzativa dei contesti istituzionali in cui la formazione ha luogo che pone le condizioni per il cambiamento delle prassi usuali. Un esempio per tutti è il programma Educazione e Formazione 2020 elaborato dall'Unione Europea sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti, obiettivo indicato al fine di garantire ai docenti occasioni di *lifelong learning* (Processo di Lisbona, 2000); la formazione continua dell'insegnante dovrebbe divenire necessaria non solo per l'aggiornamento, ma anche per lo sviluppo delle proprie competenze professionali (Grion, 2008). Da un'indagine OECD 2014 il 79% degli insegnanti di scuola primaria e il 71% di secondaria affermano di aver partecipato a programmi di formazione. La percentuale scende al 50% in termini di ricaduta nella pratica dei percorsi di formazione frequentati. Il dato non sorprende e ci interroga su cosa significhi indagare i bisogni formativi, ci pone di fronte al dubbio che "bisogni di formazione" sia un costrutto significativo se riferito alla generalità degli insegnanti, ci apre strade d'indagine sulla rappresentazione che gli insegnanti stessi hanno della propria formazione permanente in servizio e di quella iniziale, e dunque, infine, ci guida nel tentare di approntare un disegno da tratteggiare con gli insegnanti per lo sviluppo della loro professionalità. Buona parte della letteratura scientifica internazionale sullo sviluppo della professionalità insegnante (*Teacher Change*) utilizza come parametro di misura della qualità

della formazione insegnante l'efficacia degli apprendimenti degli studenti, postulando una correlazione diretta tra alta qualità dell'insegnamento e obiettivi di apprendimento raggiunti. In questo contributo ci soffermiamo invece sul concetto di professionalità insegnante, in particolare sulla specificità di un ruolo che si svolge, per scelta o per necessità istituzionale, nelle sezioni carcerarie.

Nel documento di lavoro del Miur sullo Sviluppo professionale degli insegnanti (2016) sono indicati requisiti volti ad assicurare ed accrescere la professionalità di un insegnante, a partire da un tirocinio formativo iniziale, rigorose procedure di reclutamento, l'attitudine permanente alla riflessione sulla propria pratica didattica. L'insegnante esperto, analogo all'insegnante compiuto di Shulman (2000): si prende cura della propria formazione permanente; gestisce una didattica efficace (partecipata, collaborativa...); verifica i risultati degli studenti e ri-orienta la proposta didattica per migliorarli; condivide la progettualità educativa e didattica; rendiconta il proprio lavoro ed è disponibile alla valutazione (anche "esterna"); si assume responsabilità circa i risultati della propria scuola.

L'insegnante professionista ha quindi un ruolo sociale di accompagnamento alla conoscenza di sistemi simbolici culturali e interculturali, di formazione di competenze di valori propri di una società democratica anche attraverso l'insegnamento disciplinare, garantendo alfabetizzazione e formazione di un pensiero critico. L'insegnante inoltre è garante dell'esercizio del diritto all'istruzione che ha nella carta dei Diritti dell'uomo del '48 il suo fine e la sua cornice di sfondo. La scuola, ovunque si trovi, è prima di tutto luogo di vita.

Essere professionisti, dunque competenti ed esperti della formazione, significa saper trasporre in diverse situazioni di lavoro ciò che si sa fare in una situazione data (Le Boterf, 2008). La formalizzazione e generalizzazione delle conoscenze che si materializzano nei dispositivi didattici e nelle pratiche insegnanti consente la trasformazione delle conoscenze da individuali a saperi trasmissibili, quali la capacità di creare legami e di costruire connessioni utilizzabili intenzionalmente in situazioni nuove. Il professionista si distingue dunque dal principiante non solo perché possiede più repertori e schemi operativi, ma perché riconosce quali delle risorse che possiede possono essere utilizzate in una nuova circostanza. Non si tratta dunque di applicare saperi, ma di trasferire e ricontestualizzare ciò che è stato appreso in un contesto specifico in modo consapevole. Paquay e Wagner (2006) cercano di integrare diversi orientamenti che, da differenti punti di vista (cognitivo, pedagogico, disciplinare, sociale e culturale), si

sono occupati delle competenze professionali degli insegnanti, arrivando a segnalare sei distinti *référentiels professionnels*, che forniscono un quadro delle trasformazioni delle identità professionali degli insegnanti.

| Maestro istruito | Tecnico | Pratico-artigiano | Pratico-riflessivo | Attore sociale | Persona |
|---|--|---|--|---|--|
| Esplora saperi: disciplinari interdisciplinari didattici epistemologici pedagogici psicologici filosofici | Utilizza tecniche, mette in opera saper fare tecnico e applica delle regole formalizzate | Utilizza schemi d'azione altamente contestualizzati | Riflette sulle pratiche e analizza i loro effetti Produce strumenti innovativi Opera attività di ricerca | S'impegna in progetti collettivi Analizza i giochi antro-sociali delle situazioni quotidiane | È in un continuo sviluppo personale È in un progetto d'evoluzione professionale È alla ricerca di relazioni comunicative |

L'insegnante è potenzialmente attore di cambiamento individuale e sociale e la sua professionalità implica una riflessione sul tema dell'equità e della giustizia come sfondo etico e politico di qualunque processo formativo. In questa prospettiva si colloca l'insegnante trasformativo. Da uno studio di Tarozzi (2011) emergono diversi modi di intendere il concetto di *social justice education* da parte degli insegnanti: come approccio politico che svela le ineguaglianze presenti nelle istituzioni, come critica all'ordine sociale, come *empowerment* degli studenti nell'immaginare se stessi come agenti di cambiamento, come attenzione ai processi di evoluzione delle culture e comunità di appartenenza. Al centro di questa impostazione vi è l'idea di Freire che l'educazione debba dare ad allievi e insegnanti il potere di comprendere le connessioni tra problemi ed esperienze individuali e i contesti sociali e culturali in cui vivono; l'insegnante svela le realtà nascoste nelle dinamiche di potere, e per Freire di oppressione, delle realtà sociali perché gli allievi abbiano strumenti di libertà e possano essere agenti creativi e trasformativi a loro volta dei propri contesti di vita.

I ragionamenti pratici di un insegnante riflessivo non consistono dunque nel garantire buone soluzioni sulla base di regole date, ma nel prendere decisioni in situazioni specifiche, considerando le qualità del caso e maturando in modo analitico e critico la capacità di valutare le risorse utili rispetto agli obiettivi educativi. Tale processo richiede azioni riflessive sull'esperienza della pratica perché non sia atto meccanico e routinario, sviluppando l'attitudine al fare

ricerca che evoca la concezione deweyana di ‘insegnante investigatore’. Un’attitudine come forma mentis, che ricolloca l’insegnante dentro al processo formativo, e non lo considera solamente passivo esecutore o riproduttore di programmi e pratiche routinarie.

2. Quale formazione per chi insegna in carcere: brevi note metodologiche

La necessità di una formazione specifica per l’insegnante che operi in una struttura carceraria emerge in alcuni documenti istituzionali, in primis nel contributo fornito dagli Stati Generali dell’Esecuzione Penale, evento che si è tenuto da maggio a novembre 2015. Il lavoro si è svolto attraverso due importanti momenti di consultazione e dibattito: la partecipazione a tavoli tematici da parte delle realtà che si occupano a vario titolo dell’esecuzione penale e le giornate conclusive, sintesi del lavoro svolto dai tavoli, articolate in eventi seminariali e dibattiti aperti a tutti. Nel documento sull’istruzione in carcere viene descritto un modello di istruzione basato su un progetto educativo e didattico personalizzato che ha origine in attività di informazione e orientamento e prosegue con la costruzione di bilanci di competenze già possedute dal soggetto, acquisite in un contesto formale o informale. Il percorso didattico degli studenti trova inoltre nell’introduzione del *portfolio* delle competenze la formalizzazione dei risultati conseguiti. L’impianto formativo dovrebbe dunque superare la dimensione tradizionale “a favore di una dimensione educativa trasversale e permanente che permei tutto il percorso e ogni sistema, e che tenda a promuovere e rafforzare la persona, mettendola in grado di conoscere sé stessa, di ripensare la propria vita e il futuro, ricostruire il proprio sistema di valori, progettare il proprio futuro e proiettarsi verso il futuro con una visione prospettica, più consapevole e responsabile” (Ministero della Giustizia, 2016, Stati Generali dell’esecuzione penale: documento tavolo 9 - Istruzione, cultura e sport, p.8) Quale formazione in servizio parrebbe necessaria? “(...) una formazione che abiliti a promuovere l’apprendimento in un contesto che non è la scuola, ma scuola fuori della scuola, in uno spazio condiviso e compresso e con persone fragili, portatrici di forte disagio. Infatti, non si tratta solo di un percorso di istruzione ma di un percorso di riabilitazione sociale, finalizzato a promuovere l’autonomia della persona e a facilitarne il reinserimento attivo nella società.” (Ministero della Giustizia, 2016, Stati Generali dell’esecuzione penale: documento tavolo 9 - Istruzione, cultura e sport, p.44). Il tema

della formazione viene ripreso successivamente nel Protocollo d'Intesa tra MIUR e Ministero della Giustizia del 26 Maggio 2016, come proposta di idea di formazione congiunta. Si riflette infatti sulla necessità di dialogo tra l'istituzione scuola e l'istituzione carcere anche attraverso le figure professionali che ivi operano. In particolare si rileva l'esigenza di acquisizione di competenze trasversali comuni tra l'Amministrazione carceraria, la Giustizia Minorile, gli operatori del Terzo Settore, l'amministrazione scolastica, finalizzate alla realizzazione di progetti educativi coerenti ed efficaci "con l'obiettivo di ottimizzare gli interventi educativi e di diffondere le competenze trasversali indispensabili per esercitare la cittadinanza attiva e responsabile, con particolare riferimento ad attività di promozione del libro e della lettura, del dialogo interculturale e interreligioso". (MIUR, 2016, Protocollo MIUR-Ministero della Giustizia, p.8). Per costruire un quadro di riferimento che ci orientasse nella messa punto di un percorso di Alta Formazione previsto per il 2019-2020¹, abbiamo coinvolto nell'anno scolastico 2017/2018 un gruppo di insegnanti in due focus group (Bove, 2009). Si tratta di insegnanti che operano a diversi livelli di scolarizzazione in ambito carcerario e da un numero di anni compreso tra i 4 e i 25².

Nei due focus sono stati discussi i punti di forza e di debolezza del lavoro in carcere e la percezione dell'esistenza di un bisogno di formazione specifico per gli insegnanti che operano in contesti di detenzione. L'analisi è stata realizzata con l'obiettivo di individuare le aree principali percepite come più rilevanti dai docenti stessi a partire dal racconto della loro esperienza professionale. Lo scopo che ha guidato il nostro lavoro è stato dunque la costruzione di un quadro di riferimento sia scientifico che esperienziale, in grado di raccogliere l'insieme delle variabili che intervengono nella professionalità in questo specifico contesto istituzionale e sociale, producendo una conoscenza centrata sull'esperienza concreta e sulla pratica quotidiana vissuta direttamente dagli insegnanti. Tale conoscenza vuole rispecchiare in modo autentico e fedele la complessità di questa

1 Il 24 settembre 2019 chiuderanno le iscrizioni al corso di Alta Formazione Insegnare in carcere organizzato dall'Università degli Studi di Milano Bicocca in collaborazione con USRL. Le informazioni e il bando per le iscrizioni si trovano al link: <https://www.unimib.it/didattica/formazione-permanente/corsi-formazione-aa20192020>

2 La ricerca ha coinvolto insegnanti che svolgono la loro professione in tre istituti di pena di Milano e provincia: la Casa circondariale Francesco di Cataldo – San Vittore, la Casa di reclusione di Milano – Bollate, l'Istituto penale minorile Cesare Beccaria. Si intende qui ringraziare i professori Corrado Cosenza, Pietro Cavagna e gli insegnanti che hanno aderito all'iniziativa.

professione, grazie ad una dimensione di ascolto attivo e di confronto che hanno portato all'emersione di riflessioni e consapevolezze condivise.

3. Insegnare in terre di confine: le criticità emergenti

Il primo aspetto che emerge dal lavoro di analisi dei focus group è che entrare in un carcere, qualunque esso sia, significa entrare in un mondo a sé, con regole proprie e una gestione della quotidianità diversa per ogni istituto. Troviamo riscontro di questa percezione anche in letteratura, nella calzante affermazione di uno dei fondatori, nonché attuale presidente, dell'associazione Antigone: “ogni galera, lo riconoscono i direttori e lo sanno i detenuti, è una repubblica a sé (Anastasia, Gonnella, 2005, p. 19)”.

Tra i più sentiti punti di criticità della scuola emerge, con consenso unanime tra i partecipanti, il tema del contesto. La complessità del contesto si articola su differenti livelli. In primo luogo è dirompente la frattura causata dal fatto che l'insegnante si trova a svolgere la propria mansione all'interno di un'istituzione *altra* rispetto al MIUR, ossia quella penitenziaria, che fa riferimento al Ministero della Giustizia, e che come tale ha scopi e modalità differenti di operare, spesso difficilmente conciliabili con quelli della scuola.

Il fatto che spesso la scuola nella sua dimensione istituzionale non venga inserita in un progetto rieducativo globale, ma ne resti esclusa, ricade sul docente che opera in carcere, il quale fatica a costruire un senso di appartenenza e si trova ad attuare la propria professionalità in una zona indefinita, che si colloca a metà strada sia rispetto all'istituzione scolastica che a quella carceraria, rendendo la scuola in carcere una terra di confine.

Questo limite si approfondisce in relazione alla richiesta da parte del MIUR di agire seguendo schemi e dispositivi concepiti per altri contesti scolastici, mancando di una declinazione specifica per il carcere. Ai docenti viene proposto infatti il modello della scuola del diurno, che è scuola-per-gli-adolescenti, riadattato in qualche misura al target dello studente adulto, senza tener conto delle particolarità del contesto carcerario. Gli insegnanti devono quindi operare in tale contesto con gli strumenti del programma ministeriale, il voto del quadrimestre, il voto scritto, il voto orale, il voto di condotta, trovandosi tuttavia in un ambiente in cui il loro utilizzo risulta pressoché impossibile o comunque inadeguato.

Nonostante la distanza oggettiva fra la forma e la sostanza delle pratiche scolastiche richieste alle scuole in carcere, si rileva la consapevolezza che

alcune di queste questioni sono divenute oggetto di interesse delle istituzioni centrali, che hanno preso coscienza di tali problematiche, e che esistono una serie di indicazioni che entrano nel merito di queste criticità, come il già citato Protocollo d'intesa tra Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca e Ministero della giustizia del 23 maggio 2016, "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei Servizi Minorili della Giustizia". Probabilmente la vera difficoltà consiste nel mettere in pratica queste linee guida, che al momento restano solo indicative.

Sempre in riferimento al contesto, emerge la necessità di conciliare la dimensione formale della scuola con il complicatissimo universo-carcere governato da leggi proprie, molte delle quali sono informali, non scritte, non dette, latenti, ma determinanti per la vita in carcere e per la sopravvivenza emotiva e psichica di chi opera in esso. La consapevolezza che esista un livello di funzionamento informale, che non si può conoscere studiando l'ambiente carcerario a priori, mette in evidenza la necessità di avere delle competenze di analisi del contesto che consentano all'insegnante di leggere quotidianamente e sul campo l'ambiente mutevole e complesso in cui esercita la sua professione. Un ambiente popolato da altri ruoli professionali, che ingaggia l'insegnante nella sfera delle relazioni con tutti i soggetti che animano la vita del carcere oltre ai detenuti. Un vissuto molto sentito e condiviso dai docenti riguarda l'impressione di essere spesso percepiti e trattati come degli intrusi, che creano problemi e intralciano la routine del carcere, confermato dalla difficoltà e il disagio causati dai numerosi controlli e dai laboriosi iter burocratici che fanno parte della vita quotidiana di un insegnante. Altro elemento di difficoltà relativo al contesto è il fatto che, intrinsecamente alle sue caratteristiche, il carcere è luogo di grave sofferenza per i motivi più svariati, e questo disagio profondo viene quotidianamente riportato in aula: l'emotività è "tutta condensata" e di ciò bisogna avere consapevolezza in quanto è un aspetto esplosivo, che può degenerare anche in circostanze apparentemente banali. La sofferenza arriva di riflesso anche ai docenti, che si trovano nella difficile situazione di dover gestire l'emotività degli studenti, dei singoli e del gruppo, oltre alla propria, con una costante ricerca della giusta distanza. Tenere presente la sofferenza, dunque, non significa farsi trascinare nei problemi quotidiani dei singoli, bensì manifestare un atteggiamento di interesse per gli studenti così come sono, senza giudizio.

Questo comporta una fatica enorme e un costante lavoro su sé stessi, una capacità di manutenzione di sé, di cura di sé (Foucault, 1985) che di

solito avviene in solitudine, mentre viene auspicata una supervisione o un sostegno dato dal confronto con un gruppo di colleghi. Mancano dei momenti di confronto strutturati e regolari, poiché le uniche opportunità esistenti al momento sono confronti informali dettati da un rapporto di amicizia, collaborazione e condivisione. Nei pochi e rari momenti di incontro strutturato si dedica attenzione agli aspetti burocratici e a questioni molto pratiche, lasciando in disparte le questioni pedagogiche e didattiche. In questo modo si va perdendo un vero proprio “tesoro” di competenze costruite sul campo da parte dei docenti, soprattutto di coloro che hanno alle spalle numerosi anni di servizio e che con il tempo hanno maturato competenze significative e preziose. Si tratta di una formazione specifica pratica ed esperienziale che non ha ambiti riconosciuti in cui possa essere trasmessa. Nonostante le complessità nell’esercizio del loro ruolo professionale, gli insegnanti coinvolti negli incontri di focus group riconoscono come nucleo di forza del loro lavoro la relazione con gli studenti. Questo risulta essere l’aspetto più piacevole, motivante, arricchente e soddisfacente. La forza di essere scuola costituisce una forte componente etica che motiva il professionista che opera in contesto carcerario e viene interpretata come una opportunità di libertà per lo studente. La scuola rappresenta un mondo diverso rispetto al carcere, con la possibilità di rapporti diversi tra i detenuti e i docenti. L’insegnante interpreta il suo ruolo per lo studente detenuto come una finestra sul mondo, una possibilità di cambiamento, l’opportunità di costruire visioni diverse.

Un altro ambito estremamente rilevante riguarda le condizioni generali all’interno delle quali declinare l’attività didattica: gli elementi di contesto determinano una serie di condizioni che influiscono sul ruolo professionale dell’insegnante da un lato e sulle concrete possibilità di poter fare scuola dall’altro. La condizione di detenzione comporta per gli studenti possibilità decisionali e gestionali di sé e della propria vita estremamente ridotte, la quotidianità è interrotta e modificata dalle necessità della vita del carcere, tali per cui risulta complicato se non impossibile avere continuità sia dal punto di vista della composizione del gruppo classe che della declinazione del percorso formativo (programma, valutazioni ecc.).

Una criticità condivisa e molto sentita dagli insegnanti è la discontinuità nel percorso di formazione del detenuto, che spesso frequenta sporadicamente o interrompe bruscamente gli studi per questioni inerenti la vita detentiva. Il fattore del tempo gioca, infatti, un ruolo decisivo, soprattutto nel caso di una casa circondariale, in cui si ha un elevato turn over di detenuti (e quindi

anche di studenti) e spesso non si hanno a disposizione i tempi necessari affinché una relazione educativa e un piano formativo si possano dispiegare in modo approfondito.

La vita detentiva impone numerosi vincoli alla vita scolastica e richiede una didattica estremamente flessibile, istantanea, fulminea, tempestiva, ma non per questo poco curata: non è possibile rinviare un argomento alla volta successiva perché la classe non è mai la stessa e un percorso di più lezioni non è pensabile o comunque difficilmente attuabile. Una didattica che si autosostiene, nel senso che deve raggiungere da sola gli obiettivi in quanto l'ambiente non favorisce e non supporta lo studio: bisogna dare nel breve tempo a disposizione gli strumenti più importanti e utili. Si tratta di una sfida continua per il docente, che ogni giorno è chiamato a costruire un'azione didattica stimolante e coinvolgente, una didattica adeguata che tenga conto dei limiti, ma che sia comunque efficace. A questo proposito un aspetto che emerge con forza riguarda l'importanza per l'adulto, di vedere l'applicazione della teoria attraverso la realizzazione di un prodotto concreto. L'idea del fare e di vedere, al termine del fare e dell'imparare, la realizzazione di un prodotto proprio è fondamentale. Le metodologie più adatte risultano essere dunque quelle di tipo laboratoriale ed esperienziale (Zecca, 2016).

Nella relazione studente-insegnante, inoltre, emerge la richiesta implicita da parte degli studenti detenuti di una modalità di rapporto che non sia solo frontale, ma anche di affiancamento, in cui il docente dedica la propria attenzione, almeno per qualche minuto, esclusivamente al singolo, mettendosi accanto a lui e a sua disposizione. Il carcere tuttavia influisce sul sistema dei rapporti interpersonali, crea inquietudine e malessere in persone che già di per sé hanno vite difficili e affrontano una situazione di detenzione che genera rabbia e dolore; questo disagio trapela in modo evidente nel linguaggio verbale e non verbale. Se saper cogliere e trattare il disagio può essere molto prezioso, allo stesso tempo coinvolge l'insegnante in una complessità che non è detto sia in grado di gestire e che lo espone a livello personale nella relazione con lo studente. Viene sottolineata ripetutamente dagli insegnanti la necessità di dedicare attenzione all'area dell'espressività corporea, considerata fondamentale per stabilire una relazione educativa tra insegnante e studente detenuto, soprattutto nel caso di detenuti stranieri in cui si pone l'ostacolo della comunicazione linguistica. Oltre al linguaggio del corpo, gli insegnanti esprimono il desiderio di affinare le loro abilità nel cogliere i messaggi non verbali degli studenti che incontrano, in quanto

si sentirebbero agevolati nella comprensione dei loro bisogni formativi in modo più preciso e rapido.

Un altro aspetto importante, e che coinvolge tutti i tipi di istituti, riguarda il numero elevato di detenuti stranieri che comporta la presenza di numerosissime culture, anche profondamente e radicalmente diverse dalla nostra, oltre che ad una molteplicità di lingue parlate dagli studenti; si tratta di una questione molto delicata su cui porre all'attenzione nel momento in cui si cerca di costruire un percorso formativo e una relazione educativa.

Una cultura diversa significa anche una modalità diversa di intendere i rapporti e le relazioni, un concetto diverso di scuola e di apprendimento, a cui si aggiunge una difficoltà di comunicazione dovuta alla lingua: per questi motivi il tema del corpo si interseca per alcuni aspetti a quello dell'interculturalità. Un aspetto positivo che si ritrova qui, rispetto all'insegnamento agli adulti fuori dal carcere, sta nel fatto che la condizione di reclusione rende comunque la persona più disponibile verso il percorso formativo: c'è tempo maggiore per l'apprendimento e potenzialmente un maggior spazio mentale.

Tema molto discusso dagli insegnanti riguarda il momento dell'accoglienza e dell'orientamento in entrata degli studenti detenuti. Il dispositivo di accoglienza è ritenuto nel complesso non idoneo a individuare i bisogni formativi del futuro studente. Il momento di accoglienza e orientamento istituzionalmente è in alcuni casi fondato in modo esclusivo sull'uso di test attitudinali, che mirano a misurare le abilità di lettura, scrittura, comprensione, logica e conoscenze specifiche dei futuri studenti, mancando di cogliere informazioni fondamentali sulla persona e sulle sue competenze. Tali test non sempre rispecchiano le sfaccettature che la situazione del carcere pone ai docenti e costituiscono degli strumenti che possono avere un'utilità effettiva nel momento in cui chi li utilizza li sa padroneggiare ma, affinché ciò avvenga, serve una formazione adeguata che gli insegnanti sentono di non avere. In generale i docenti si percepiscono poco formati nel saper costruire un percorso per i loro studenti che sia ben fondato su una base di orientamento e accoglienza, in cui siano colti i bisogni reali dello studente. Una parte di informazioni viene raccolta in modo formale attraverso i test predisposti e poi c'è una larga parte di informazioni, più sostanziali e rilevanti per il docente, che riguardano la persona detenuta, che circola in modo scritto o orale, ma comunque informalmente tra gli insegnanti più sensibili e attenti. Questa modalità di comunicazione "clandestina" esiste parallelamente a quella prevista a livello istituzionale, con una vita propria rispetto ad essa. L'importanza di poter ottimizzare

il dispositivo dell'accoglienza e dell'orientamento potrebbe favorire l'assolvimento da parte dell'istituzione penitenziaria della sua funzione primaria, ossia quella rieducativa che invece, per via della scarsità di risorse dal punto di vista del personale educativo, non riesce a raggiungere. Il percorso di formazione dello studente detenuto dovrebbe essere parte di un percorso riabilitativo più ampio, anche se viene spesso posto ai margini e considerato accessorio. Un punto di debolezza percepito in modo forte e all'unanimità viene individuato nel rapporto tra la scuola e l'area pedagogica-educativa, o meglio nella mancanza di rapporto con essa e nella difficoltà di collaborazione, comunicazione e comprensione. Spesso i docenti non si sentono riconosciuti e legittimati nel loro ruolo di educatori (che è costitutivo del mestiere di insegnante) e non sentono che la scuola sia presa in seria considerazione come parte integrante di un percorso rieducativo per il detenuto. Alcuni insegnanti auspicano maggiore condivisione con l'area educativa, con l'idea di poter definire insieme, anche con il coinvolgimento del detenuto, il percorso da seguire, così da non sovrapporre attività differenti e mantenere un percorso unitario e sensato. Viene ribadita più volte la necessità di costruire una visione di insieme sul detenuto che sia in grado di integrare i contributi delle diverse agenzie educative e formative che operano negli istituti di pena. Altro tema rilevante risulta essere la limitazione del settinge degli strumenti: i detenuti non possono usare il cellulare o più in generale internet, strumento importantissimo per un apprendimento più rapido e incisivo, oltre che più coinvolgente. In alcuni casi, mancano non solo gli strumenti didattici, ma anche gli elementi necessari per creare il setting della scuola: le aule sono delle stanze interne ad un reparto, con struttura simile a quella delle celle. L'ambiente è nel complesso un po' arrangiato, con poco ordine e arredi non sempre adeguati. Si fa quindi scuola in un luogo che difficilmente può essere riconosciuto come tale. Avere spazio fisico in un'istituzione significa anche avere una legittimità ad esistere in quel luogo, oltre che un riconoscimento dell'importanza del ruolo che si ricopre in essa. La scuola carceraria sembra non avere uno spazio sia ideale che materiale di riferimento non solo dentro al carcere, ma anche fuori, a causa della delocalizzazione degli insegnanti in carcere rispetto agli istituti scolastici di riferimento.

Oltre al difficile compito di insegnare nel contesto del carcere, al docente è chiesto inoltre di assolvere alle funzioni che dovrebbero competere alla segreteria scolastica. La segreteria infatti non è presente nei singoli istituti di pena, ma vengono eletti dei responsabili tra i docenti, all'inizio dell'anno,

addetti a svolgere il compito di archiviazione di documenti e di contatto con la segreteria centrale. Questo aspetto, aggiunto al ruolo di insegnante, toglie tempo ed energie da dedicare all'insegnamento e al rapporto educativo con gli studenti.

L'insegnante in carcere si muove così su un crinale molto stretto che vede da un lato la dimensione metodologica della didattica e dall'altro gli aspetti relazionali e motivazionali. All'insegnante carcerario viene richiesto di sviluppare una capacità di adattamento continuo, una consuetudine ad affrontare difficoltà di ogni genere, oltre che una straordinaria abilità di risoluzione dei problemi. Talvolta la scelta di accettare l'incarico di insegnamento in un carcere viene subita, senza una forte motivazione che la sostenga e in questi casi si vengono a creare grandi difficoltà che portano all'insuccesso. Spesso, anche se c'è una forte motivazione, gioca un ruolo negativo l'impreparazione emotiva e relazionale, oltre che le difficoltà di un ambiente schiacciante come il carcere. A dare il colpo finale è la solitudine in cui si è lasciati.

Riassumendo le indicazioni degli insegnanti relativamente alle esigenze formative emergono due ambiti prevalenti: innanzitutto il bisogno di saper padroneggiare un percorso di orientamento e accoglienza su cui fondare un progetto formativo che poggi su basi solide; ciò richiede implicitamente la capacità di saper leggere i bisogni reali degli studenti. Gli insegnanti declinano, inoltre, questa loro lacuna anche in un'ottica multiculturale e interculturale. Dal punto di vista della didattica emerge la necessità di approfondire conoscenze e acquisire competenze sull'apprendimento adulto, padroneggiando strumenti per una didattica che sia estremamente flessibile e personalizzata. Oltre a ciò risulta preponderante l'urgenza di garantire percorsi di supervisione specifici e congiunti, in rete con altri operatori, che permettano ai docenti di riflettere sulle pratiche e progettare in modo sempre più intenzionale.

4. Accompagnare lo sviluppo professionale degli insegnanti: quadro di sfondo per un percorso di formazione in avvio

L'identità professionale dell'insegnante coincide con quell'incrocio fra memoria e immaginazione che Conway, con la sua definizione di *anticipatory reflection*, ha individuato come il fulcro delle pratiche formative: "oltre a focalizzare l'attenzione sull'autobiografia e su altri strumenti di

analisi retrospettiva, i formatori degli insegnanti dovrebbero proporre conversazioni e attività progettate per promuovere riflessioni immaginative e orientate al futuro [... perché...] gli studenti, futuri insegnanti, non sono solo persone con una storia, ma anche con delle possibilità” (Conway, 2001, p. 104). Lo sviluppo professionale è dunque correlato ad un processo di *lifelong learning* e, conseguentemente, la formazione dell’identità professionale diventa la definizione, partendo dal ‘chi sono’ e dal ‘chi voglio diventare’, l’incontro fra persona e contesto. È chiaro dunque come non esista un’identità professionale assoluta, derivante dall’assunzione di conoscenze e disposizioni prescritte. Ogni insegnante attiverà le proprie conoscenze e costruirà i propri strumenti di lavoro a seconda del contesto in cui si trova ad operare, creando così il proprio personale *modus operandi*. La possibilità di connettere teorie e pratiche riguarda la progettazione di dispositivi integrativi e si fonda sull’assunto della complessità intrinseca alle situazioni di insegnamento-apprendimento: quello che l’insegnante fa in classe è influenzato da molte variabili tra cui il curriculum, il contesto ambientale e sociale, il modo in cui gli studenti rispondono alle proposte in quel particolare momento. L’insegnante si trova a compiere dunque valutazioni olistiche su cosa, come, quando insegnare in quella particolare classe. Nei processi d’insegnamento e apprendimento giocano inoltre un ruolo essenziale sentimenti, emozioni e valori; a questo proposito uno dei temi che emerge come prioritario nel percorso della costruzione della propria identità professionale è il rapporto tra la sicurezza delle proprie conoscenze e competenze relazionali e la minaccia di perdere certezze, di sentirsi incapaci nel decifrare emozioni e sentimenti: un’oscillazione tra la prevedibilità e stabilità nella percezione delle esperienze e la difficoltà di fronte a problemi non noti. Korthagen (2010) individua alcuni approcci funzionali a rispondere a bisogni formativi così compositi: ad esempio le strategie che, attraverso l’uso di specifici strumenti, promuovono la riflessione (i video casi, i portfoli degli studenti, i diari), utili per sviluppare saperi guidati dall’azione, per supportare le pratiche, per trovare nessi a teorie codificate confrontandole con le proprie. Korthagen tratteggia le linee di un nuovo paradigma nella formazione insegnante, in cui la centralità del costruito di *phronesis* e di consapevolezza riflessiva si accosta a quello di comportamento e di azione (apprendimento esperienziale), interrogando i modi in cui si formano schemi e routine del sapere insegnante (Magnoler, 2012). Una situazione immediata d’insegnamento può essere considerata come un’unità di percezione, interpretazione e azione, che non ha una natura esclusivamente razionale e non è necessariamente consapevole. Cercando le

origini possibili dei comportamenti degli insegnanti alcuni aspetti possono avere un ruolo importante: sentimenti, esperienze simili, valori, concezioni sul proprio ruolo, bisogni, desideri, preoccupazioni e routine. Questi aspetti, implicati in pochissimi istanti in cui si svolge l'azione didattico-educativa, sono il significato personale di quell'insegnante e guidano, in modo consapevole o meno, ad una certa inclinazione nell'agire. Korthagen chiama *Gestalt* questa unità dinamica e olistica di sentimenti, valori, preconcezioni. La Gestalt richiama la percezione immediata di unità di figure complesse e multi-sfaccettate. La riflessione gestaltica guidata consentirebbe di comprendere il tipo e i livelli di spiegazione di un fenomeno, con la consapevolezza che, per quanto comune e diffusa la ricerca di spiegazioni logiche di un fenomeno, la Gestalt si forma prima di avere sufficienti schemi ben formati e dando luogo a teorie 'locali' soggettive, ben diverse dalla teoria intesa come episteme empiricamente fondata o coerente. La difficoltà nella formazione degli insegnanti consisterebbe dunque in quella che Shön chiama *reframing*, ossia ristrutturazione di teorie soggettive. La proposta di Korthagen ha come conseguenza una revisione di paradigma nella formazione insegnante perché induce a lavorare non tanto sui livelli teorici, ma sul livello locale e situato, sulle Gestalt, attraverso l'uso di dispositivi che gradualmente accompagnano gli insegnanti a focalizzare l'attenzione sui dettagli delle interazioni con gli studenti, per promuovere consapevolezza; una guida teoretica centrata sulla *phronesis* più che sull'episteme. Da questa prospettiva la metodologia della Ricerca-Formazione ci appare la più coerente per sviluppare competenze professionali nuove. (Asquini, 2018). L'assunto di base è che nessuna forma di episteme può essere costruita se non la si connette alla *phronesis*; tale connessione può produrre cambiamento nelle pratiche e in definitiva nuovi strumenti per la gestione e la decisione "in classe", pratiche che abbiano origine dall'ascolto di sé stessi e degli studenti (Zecca, La Fortuna, 2018).

Riferimenti bibliografici

Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Franco Angeli, Milano.

Anastasia S., Gonnella P. (2005). *Patrie Galere. Viaggio nell'Italia dietro le sbarre*, Carocci editore, Roma.

Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.

Conway P. (2001). *Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education*, in "Teaching and Teacher Education", 17, pp. 89–106.

Foucault, M. (1985). *La cura di sé* (Vol. 3). Feltrinelli Editore.

Grión V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci.

Korthagen F. (2010). *The relationship between theory and practice in the teacher education*, in Baker E., McGow B., Peterson P. (Eds), *International Encyclopedia of Education*, vol. 7, Oxford, Elsevier, pp. 669-675

Le Boterf G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida Ministero della Giustizia (2016). *Documento finale degli Stati Generali dell'esecuzione*

penale. Disponibile in: https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/documento_finale_SGEP.pdf [8 Maggio 2019]

Ministero della Giustizia (2016). *Stati Generali dell'esecuzione penale: documento tavolo 9 - Istruzione, cultura e sport*. Disponibile in: https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep_tavolog_relazione.pdf [8 Maggio 2019]

MIUR (2016). *Protocollo MIUR-Ministero della Giustizia*. Disponibile in: https://www.miur.gov.it/documents/20182/239695/protocollo_intesa_ministero_giustizia.pdf/7a3026fe-9336-4dea-9f76-4373a7287a84?version=1.0 [8 Maggio 2019]

Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa MultiMedia.

OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Oecd Publishing.

Paquay L., Wagner M.C. (2006). *Competenze professionali privilegiati negli stage e in video-formazione in Paquay et al., Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma Armando Editore, pp. 149-174.

Shulman, L. S. (2000). *Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge*. *Journal of applied developmental psychology*, 21(1),

pp.129-135.

Tarozzi M. (2011). Dall'educazione interculturale alla social justice education in P. Sorzio (a cura di), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*, Roma, Carocci, p. 159-190.

Zecca, L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti*, Milano, Franco Angeli.

Zecca, L., & LaFortuna, A. (2018). Ripensare la scuola in carcere: un'esperienza di student voice. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 438-456.

Un maestro in carcere.

Racconto di un percorso di autoriflessione dei docenti dell'IIS Frisi - sezione carceraria di Milano Bollate.

Annaletizia La Fortuna, IIS "Frisi" Milano

1. Introduzione: l'insegnante in carcere

E' opinione diffusa che per fare l'insegnante in carcere basti la preparazione tecnica unita ad una giusta dose di buonsenso. Si ritiene infatti che sia sufficiente avere autocontrollo, essere fermi nelle situazioni critiche, saper trattare gli studenti con il giusto distacco, per portare a termine con successo il proprio compito, spesso identificato più nella dimensione dell'indottrinamento che in quella dell'educazione.

Eppure basta scambiare due chiacchiere con chi quel "mestiere" lo fa tutti i giorni per avere un'idea di quanto complessa sia la realtà della scuola in carcere e di quante competenze richieda lavorare in tale contesto. Emerge inoltre da tali chiacchierate un diffuso senso di solitudine che accompagna l'attività quotidiana dell'insegnante in carcere. Egli è solo per quel che concerne la possibilità di confronto con altre esperienze simili, solo per quanto riguarda la propria formazione, che deve costruire quasi totalmente da sé, avendo a disposizione pochissime occasioni in tal senso.

Si tratta di una carenza duplice, che emerge prepotentemente dai racconti degli insegnanti che lavorano in carcere e a cui gli stessi cercano di rimediare come possono. La Rete offre spesso occasioni di incontro e confronto. Ad Aprile 2016, ad esempio, è stato creato un gruppo Facebook denominato "La scuola in carcere", il cui intento è appunto quello di offrire uno spazio di condivisione e riflessione. Nella presentazione del gruppo, avvenuta mediante un articolo sulla piattaforma EPALE (Piattaforma elettronica per l'apprendimento degli adulti in Europa), si legge:

Perché un gruppo proprio sulla Scuola in Carcere? Perché, nell'ambito della categoria più ampia dell'Educazione degli adulti, si tratta di un settore molto di nicchia. Un settore spesso un po' trascurato: carente, se non del tutto assente, è, infatti, la

formazione o le opportunità di formazione dei docenti impegnati in questo ambito, spesso dimenticati anche dalle case editoriali. Ma “l’insegnante non è un’isola” ed è fondamentale non soffrire la “solitudine”.

Anche in questo trafiletto emerge la grande falla dell’insegnamento in carcere: la mancanza di un’adeguata formazione.

Solitamente, infatti, un insegnante diventa insegnante in carcere all’improvviso. Da un giorno all’altro si trova ad essere catapultato in un mondo sconosciuto e spesso temuto, senza alcuna preparazione. Egli cerca dunque di portare avanti il suo lavoro didattico ed educativo come può, facendo affidamento sulla sua preparazione, sulla buona volontà e il buonsenso. Il contesto che lo ospita è, però, fragile e complesso allo stesso tempo.

L’insegnante in carcere lavora, infatti, ogni giorno con individui che vivono uno stato di sofferenza e di prostrazione, che cercano punti di riferimento, spalle su cui piangere, risposte a interrogativi irrisolti. Questo non significa che l’insegnante in carcere debba saper rispondere a tutte queste esigenze. Sarebbe impossibile. Tuttavia è innegabile che all’insegnate penitenziario vengano richieste più competenze rispetto a chi opera in scuole tradizionali. Questo pensiero viene sostenuto anche dalla letteratura pedagogica. Nel testo di Caterina Benelli *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell’emancipazione in carcere* vengono elencate le competenze richieste all’insegnante in carcere:

Competenze culturali e psico-pedagogiche;
Competenze tecnico-professionali;
Competenze metodologico-didattiche e di ricerca;
Competenze relazionali.

La scuola in carcere diventa per l’insegnante un laboratorio dove si sperimentano i criteri essenziali dell’insegnamento in quanto il docente, costretto a lavorare in una situazione limite con all’interno tensioni e conflitti latenti o espliciti, è messo alla prova assieme ai metodi didattici e agli strumenti che introduce in classe (Benelli 2012, 99).

Si sottolinea, dunque, la complessità dell'ambiente in cui si opera e la necessità di disporre di strumenti didattici e professionali adeguati a tale contesto. Da qui l'idea che l'azione educativa in carcere esiga delle riflessioni proprie, che abbia una propria peculiarità che va tematizzata e studiata. Nello stesso testo ritroviamo infatti la definizione di pedagogia penitenziaria:

La pedagogia penitenziaria fonda le sue radici scientifico-culturali sulla scienza della formazione applicata alla condizione penitenziaria che si avvalgono, a loro volta, di altre scienze umane quali: sociologia, psicologia e diritto. La pedagogia penitenziaria assume la sua peculiare struttura nel momento in cui viene associata agli interventi relativi all'osservazione, al trattamento dei detenuti e mira alla caratterizzazione di varie figure professionali che operano negli istituti penitenziari (Benelli 2012, 11).

Appare chiaro dunque che non si può progettare un'azione educativa in carcere prescindendo dalla peculiarità che ne caratterizza gli utenti, ovvero la condizione di reclusione. Se la pedagogia penitenziaria mira alla caratterizzazione delle varie figure professionali operanti nell'ambiente carcerario, inevitabilmente essa coinvolgerà anche la figura dell'insegnante.

2. L'idea di un documento

Su tali letture, riflessioni personali ed esperienze professionali si innesta il lavoro elaborato dai docenti del Frisi che operano nella sezione carceraria di Milano-Bollate. Nell'anno scolastico 2014/15 i docenti del consiglio di classe, tra cui la sottoscritta, hanno maturato l'idea di provare a rispondere alla duplice esigenza sopra citata (confronto tra pari e formazione), attraverso l'avvio di un percorso di autoriflessione sul proprio ruolo e sulla natura del proprio contesto professionale. Si è trattato di un lavoro svolto in autonomia, una forma di auto-formazione elaborata attraverso lo strumento del confronto e della conseguente riflessione su alcune tematiche scottanti della quotidianità professionale.

La risposta naturale ad un tale bisogno di porsi domande e di cercare risposte è stata l'elaborazione di un documento che superasse la natura burocratica

di alcuni documenti ufficiali, presentandosi come una riflessione personale, profonda e sentita. È nato così *Un maestro in carcere*, “manifesto” degli insegnanti del Frisi impegnati nella Casa di Reclusione di Bollate. *Un maestro in carcere* è stato premiato nella sezione “Buoni esempi 2015” nell’ambito del “Premio Persona e Comunità - La centralità della persona nei migliori progetti della PA e del Volontariato” indetto dal Centro Studi Cultura e Società di Torino.

Accade spesso che le riflessioni più profonde nascano dall’incontro con qualcosa di bello, magari una storia in cui ci si rispecchia, narrata con parole belle, appunto. Così è stato per *Un maestro in carcere*, in cui l’incontro con la bellezza è avvenuto nel senso quasi letterale del termine. La nostra riflessione è partita infatti dalla bellezza delle parole dello scrittore Fabio Geda che nel suo libro intitolato *La bellezza nonostante* racconta la storia di un maestro impegnato da trent’anni in un carcere minorile.

Da un punto di vista didattico la nostra la chiamano didattica breve. Io direi una didattica fulminea. Quasi istantanea. Devi cogliere l’attimo. Negli anni ho messo da parte un sacco di schede, soprattutto di lingua. Se li trovo in una giornata buona, i ragazzi, corro a fare qualche fotocopia e via una scheda via l’altra. Oggi ci sono – domani? Oggi sono nervosi – domani? Oggi è arrivato un rinnovo della pena, domani, forse, una scarcerazione.

Un maestro, in carcere, non ha certezze.

Allontana la speranza della continuità e la sostituisce con un’osservazione costante, con la fantasia, con la duttilità. Un maestro in carcere deve affinare l’arte dell’ascolto. Un maestro in carcere dev’essere in grado di raggiungere tutti i ragazzi, ma proprio tutti, anche quello più indifferente e sdruciolevole, quello più spavaldo e arrogante, e persino il provocatore, che sfida, che disturba; e senza ricorrere agli agenti di custodia, ovvio, ma con la fermezza, autorevolezza, empatia. Ciò che deve fare, un maestro in carcere, è sostituire la routine con altri percorsi che sappiano catturare l’attenzione, che facciano sentire i ragazzi in grado di apprendere, e crescere, e mutare. Un maestro, in carcere, deve scovare quelle risorse nascoste che anche i ragazzi più corazzati nascondono nel profondo. Un maestro, in carcere, deve saperle attivare, quelle risorse. Un maestro, in carcere, deve aiutare il

ragazzo a capire che quelle risorse sono il suo capitale più prezioso, un capitale che nessuno potrà mai sottrargli. Un maestro, in carcere, deve accogliere rabbia, disagio, dolore. Un maestro, in carcere, deve credere comunque nella bellezza, nella bellezza nonostante tutto. E deve cercarla anche lì, anche tra quelle mura. La bellezza, in carcere, è la solidarietà. E' l'ultima sigaretta rimasta e passata tra tutti, un tiro ciascuno, e non saltare nessuno. E' il saluto dei ragazzi, la mattina. E' l'effetto che ha su di loro l'entrare in classe, uscendo dall'area di sicurezza, perché così come l'area di sicurezza li chiude così la classe li libera, svincola i pensieri. La bellezza, in carcere, è un carotaggio dell'anima: reciproco (Geda 2011, 65-67).

Dalla lettura di queste righe così profonde e al tempo stesso così delicate sono emersi alcuni spunti importanti che hanno dato l'avvio al nostro percorso di riflessione.

3. “Oltre” il modello tradizionale di programmazione didattica

La sezione carceraria di Milano Bollate afferisce alla sezione IdA dell'IIS Paolo Frisi. Ne condivide pertanto le linee pedagogiche essenziali, descritte nel PTOF di Istituto, in cui si ritrovano l'indirizzo pedagogico della scuola, nonché indicazioni di carattere organizzativo e didattico. Partendo dai principi ispiratori del PTOF, *Un maestro in carcere* analizza le peculiarità della scuola carceraria e propone di conseguenza alcune riflessioni di natura pedagogica e didattica.

La prima fase di lavoro è stata di analisi del contesto, di cui abbiamo osservato e sottolineato le peculiarità. Ovviamente è stata elaborata una duplice descrizione: del contesto carcere e del contesto scuola.

Per quanto concerne il contesto carcere, la Casa di Reclusione di Milano Bollate è caratterizzata da un regime di custodia attenuata: le celle sono aperte quasi tutto il giorno, a parte i momenti destinati al controllo e la notte. I detenuti hanno dunque un'ampia libertà di movimento. Viene definito un carcere sperimentale: ai detenuti vengono proposte numerose attività, orientate alla professionalizzazione, all'arricchimento culturale, alla riflessione sull'esperienza umana. Il detenuto gestisce la propria giornata,

sceglie le proprie attività guidato dagli educatori, riscoprendosi competente e in grado di fare da regista della propria vita. Il concetto cardine su cui poggia l'attività di Bollate è espresso con chiarezza nel libro *Diritti e castighi* che vede tra le sue autrici Lucia Castellano, per anni direttrice dell'istituto, nonché artefice e ideatrice della sperimentazione di Bollate:

Per muoversi civilmente nel mondo dei liberi, i carcerati devono cominciare a farlo nel mondo dei reclusi. Vivere nel carcere come in una città, decidendo, organizzandosi, autodeterminandosi, nel rispetto reciproco (Castellano e Stasio 2009, 111).

Per quanto riguarda il contesto scolastico, l'I.I.S. "Paolo Frisi" - nell'ambito della sua variegata offerta formativa e in particolare in quello dell'Istruzione Professionale e della sua parte destinata ai Corsi per Adulti - annovera un Corso professionale per l'Enogastronomia e ospitalità alberghiera dislocato presso la Casa di Reclusione di Milano Bollate, destinato a studenti ivi ospitati. Il corso, della durata di cinque anni, è finalizzato al conseguimento di un diploma di Stato. Non tutti gli studenti delle classi successive alla prima hanno frequentato le classi precedenti nello stesso istituto: alcuni, infatti, vengono inseriti direttamente in classi successive alla prima avendo già dei titoli di studio o comunque delle esperienze formative che sono state riconosciute e valorizzate. Nelle classi gli studenti sono tutti di sesso maschile e questo rappresenta, forse, l'unico fattore che li accomuna tutti (oltre, ovviamente, allo status di detenuti). Per il resto, infatti, le classi presentano prepotentemente la caratteristica dell'eterogeneità: per età, per formazione scolastica, per nazionalità/regione di provenienza, per cultura, per tipologia di reato/pena.

La complessità del contesto appena descritto ha determinato una prima riflessione sul tema della programmazione didattica, elaborando la convinzione secondo cui l'approccio tradizionale alla programmazione didattica risulta inefficace in un contesto così complesso come quello di Bollate.

La tradizionale programmazione didattica, infatti, si rifà ad un modello di progettazione consolidato (modello sinottico-razionale), che mira a ridurre la complessità dell'ambiente in cui si opera, a stilizzare e semplificare problemi e difficoltà, in modo da poterli affrontare attraverso strumenti della

didattica consolidati. Per questo motivo i fattori tipici della programmazione didattica tradizionale sono: obiettivi prestabiliti, un percorso rettilineo per il loro raggiungimento, l'utilizzo di strumenti conosciuti.

Purtroppo l'esperienza (e la ricerca pedagogica¹) ci mostrano che tanto più il contesto presenta caratteristiche di complessità, incertezza, imprevedibilità, tanto più questo approccio risulta inadeguato. Esso si basa infatti sull'errata convinzione che l'insegnante sia in grado di individuare i problemi di un contesto scolastico, definire gli obiettivi, vagliare le ipotetiche alternative, scegliere la soluzione più adatta nell'ottica della massimizzazione dei benefici. Evidentemente non è così.

Non resta, dunque, che distaccarsi da un approccio così rigido e aprire nuovi spazi alla sperimentazione, al cambiamento, alla verifica e alla riprogettazione realizzati in itinere. Si tratta di creare strumenti di lavoro flessibili, abbandonando l'idea-illusione di poter predire il futuro e di ostinarsi a permanere rigidamente nelle scelte effettuate a inizio anno.

La nostra riflessione si è pertanto orientata nella ricerca di tali strumenti di lavoro.

3.1 La didattica fulminea

Un aspetto che ci ha colpito molto nel succitato brano di Fabio Geda è stata l'idea della "didattica fulminea". Come nell'esperienza descritta dall'autore, anche le nostre classi conoscono giorni di frequenza assidua e desiderio di imparare, alternati a giorni in cui sono presenti solo un paio di studenti: gli altri hanno deciso di non venire a scuola. Oppure ci sono tutti ma la presenza è solo fisica perché apatia, depressione, disperazione hanno preso il sopravvento. Gran parte dell'andamento delle nostre lezioni è legato al momento personale dello studente (problemi di famiglia, evoluzione della sua storia processuale, buone o cattive notizie provenienti dall'esterno).

Davanti a questo scenario l'idea di un approccio "fulmineo" è, secondo noi, vincente. Significa approfittare del momento buono. Quel momento, raro o frequente che sia, va sfruttato al massimo per portare avanti il percorso formativo canonico. La vera novità, tuttavia, sta nel valorizzare i momenti

¹ Per approfondimenti si veda Leone, L. e Prezza, M. (2014), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, Franco Angeli.

negativi, rivisitandoli in chiave educativa, attraverso attività a più ampio spettro (dibattiti, riflessioni sull'attualità, racconto di esperienze personali, invito al confronto con l'altro).

Crediamo che un approccio di questo tipo possa oltretutto incoraggiare gli studenti alla frequenza: anche nei giorni più bui, in cui non vorrebbero alzarsi dal letto, potrebbero pensare alla scuola come ad un luogo di sollievo, di riflessione, di interiorità e allo stesso tempo di condivisione. Ragionando in quest'ottica, ci ritroviamo pienamente nell'affermazione dell'autore:

Un maestro, in carcere, non ha certezze.

Allontana la speranza della continuità e la sostituisce con un'osservazione costante, con la fantasia, con la duttilità (Geda 2011, 65).

In fondo è proprio questo il difficile compito a cui è chiamato un insegnante in carcere: lavorare senza certezze, senza la speranza di una continuità e senza il riparo sicuro di una programmazione per obiettivi prestabiliti. Osservazione costante, fantasia e duttilità non sono pratiche facili da realizzare. Richiedono impegno e "allenamento", nonché il coraggio e la voglia di discostarsi dal modello di insegnante che abbiamo probabilmente impersonato per anni.

3.2 L'arte dell'ascolto

Una riflessione a sé ha meritato il tema dell'ascolto. A rifletterci bene si tratta proprio di un'arte²: ascoltare non è solo sentire, ma è qualcosa di più profondo e che sappia diventare generativo. Per un insegnante in carcere significa cogliere qualsiasi segnale, verbale e non, dello studente, cercare di addentrarsi nel suo mondo, nella sua cultura e nei suoi sentimenti. Significa mettere al centro le emozioni e riconoscere loro la dignità di strumento di conoscenza. Ascoltare i nostri studenti vuol dire ridare un senso alle loro storie, aiutarli a vedere la scuola come luogo di crescita personale in cui etichette e pregiudizi vengono messi da parte in favore di una cura del sé.

² Uno spunto di riflessione in proposito è rappresentato dal libro: Sclavi, M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Mondadori.

L'ascolto, inoltre, può diventare anche per noi stessi uno strumento di apprendimento: attraverso il confronto con realtà spesso molto lontane dalla nostra potremo accedere a nuovi mondi, riflettere sul nostro, maturare nuove prospettive.

3.3 Sostituire la routine con percorsi che sappiano catturare l'attenzione

Dal punto di vista squisitamente didattico l'attenzione è stata focalizzata su un interrogativo: quali possono essere i percorsi che sappiano catturare l'attenzione? Certamente ognuno di noi ha le sue strategie utili a rendere più interessante e accattivante la propria disciplina. È possibile, dunque, elaborare una strategia comune?

Riteniamo che un punto di partenza possa essere la progettazione di unità didattiche trasversali, caratterizzate da un apprendimento incarnato nell'esperienza, immerso profondamente nella realtà. La motivazione di tale scelta sta nella consapevolezza di lavorare con un'utenza adulta. Sappiamo infatti che l'adulto apprende quando è motivato, quando sente il bisogno di farlo, trova senso e utilità nel percorso formativo e lo ritiene utile per affrontare la propria esperienza professionale e umana. In questo l'esperienza ha un ruolo fondamentale. L'adulto in formazione va riconosciuto come portatore di esperienza, detentore di un sapere che ha accolto ed elaborato nel corso degli anni. Quest'ultimo costituirà esso stesso fonte di apprendimento, attraverso il confronto con le esperienze altrui. Sarà inoltre un sapere che andrà ad integrarsi e ad arricchirsi con le nuove conoscenze ed esperienze, dando vita ad un processo di crescita. In quest'ottica l'adulto risulta artefice della propria formazione. La ricaduta didattica di tutto ciò sta in un approccio orientato più alla contestualizzazione che all'astrazione, al "partire dall'esperienza" per la costruzione degli apprendimenti. Il processo di apprendimento si trasforma: da accumulo di nozioni a percorso di ricerca e costruzione del sapere, in cui il docente depone il ruolo di trasmettitore di nozioni in favore di quello di facilitatore del processo di apprendimento, accompagnatore e guida.

3.4 Credere nella bellezza

Il nostro manifesto ha infine esplicitato quello che forse è il nostro obiettivo

più ambizioso: credere nella bellezza. La bellezza nonostante.

È certamente questo uno dei compiti più difficili per un insegnante in carcere: cercare la bellezza nei luoghi, spesso squallidi e grigi, nelle vite sciupate e usurate degli studenti. La bellezza, però, in certe situazioni ti sorprende proprio perché inaspettata: nell'intervento di quello studente che fino a quel momento non aveva mai partecipato alla vita di classe, nel sorriso di chi vedi sempre triste, nell'aiuto reciproco tra persone completamente diverse, nel complimento verso la lezione di quel giorno.

Da questi sprazzi di bellezza l'insegnante in carcere deve saper trarre forza e motivazione. Deve saper guardare con ottimismo ogni attimo, cogliere il bello, anche se piccolissimo e poco evidente. Tutti noi abbiamo sperimentato quanto questa ricerca a volte sia faticosa: non ci si può aspettare grandi entusiasmi, stravolgimenti di modi di essere e di pensare, conversioni. Scoprire la bellezza, in carcere, vuol dire saper amplificare il piccolo: un sorriso, un quaderno aperto per prendere appunti, una domanda ovvia, la scelta di essere in classe in quel momento.

La bellezza in carcere non va, però, solo ricercata. L'insegnante in carcere deve trasmettere bellezza, aiutare gli studenti a ricercare quanto di buono c'è in loro, accompagnarli nel percorso di ricerca delle doti che la vita non ha loro permesso di scoprire. Proprio quelle doti potranno essere il punto di partenza per un futuro diverso.

Termina così la nostra riflessione sul senso del nostro lavoro, nella consapevolezza di avere ancora tanto da fare e da pensare. Sono necessarie energie e convinzione per portare avanti tutto questo. Soprattutto è indispensabile continuare a crederci e a saper riconoscere, sempre e comunque, il valore del nostro lavoro. Per questo abbiamo voluto concludere *Un maestro in carcere* con una citazione di Victor Hugo densa di speranza:

“Chi apre la porta di una scuola chiude una prigione”.

Bibliografia

Benelli, C. (2012), *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*, Napoli, Liguori Editore.

Casa di Reclusione di Milano Bollate (2016), *Presentazione della Mission e della Vision*. Disponibile in: <https://carceredibollate.it/il-progetto/> [8 aprile 2019].

Castellano, L. e Stasio, D. (2009), *Diritti e castighi*, Milano, Il Saggiatore.

Castiglioni, M. (a cura di, 2011), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Edizioni Unicopli.

EPALE (2016), *Aperto un gruppo per i docenti delle scuole in carcere*. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/epale/it/content/aperto-un-gruppo-i-docenti-delle-scuole-carcere> [8 aprile 2019]

Geda, F. (2011), *La bellezza nonostante*, Massa, Transeuropa Edizioni.

IIS Paolo Frisi di Milano (2016), *PTOF di istituto*. Disponibile in: http://www.iisfrisi.gov.it/wp-content/uploads/2016/12/PTOF-2016_2019_30.pdf [8 aprile 2019]

Infantino, A. (2002), *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio*, Milano, Guerini Scientifica.

Leone, L. e Prezza, M. (2014), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, Franco Angeli.

Mancuso, R. (a cura di, 2001), *Scuola e carcere. Educazione, organizzazione e processi comunicativi*, Milano, Franco Angeli.

Mantovani, S. (a cura di, 1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.

Monasta, A. (a cura di, 2003), *Mestiere: progettista di formazione*, Roma, Carocci.

Mortari, L. (a cura di, 2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Mondadori. Muzi, M. (a cura di, 2009), *Pedagogia critica in Italia*, Roma, Carocci.

Scravi, M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Mondadori.

PARTE TERZA
BUONE PRATICHE DIDATTICHE

La scuola dell'accoglienza

Francesca Gagliardi, Cpia 3 Milano Rozzano

La scuola dell'accoglienza nasce dal bisogno di dare un'informazione univoca e diffusa a tutti i detenuti del circuito media sicurezza sull'offerta formativa, sulle attività lavorative, quelle ludiche, su quelle sportive, etc. Da tempo, si sentiva questa necessità in quanto i detenuti avevano percezioni diverse ed informazioni distorte su tutte queste attività e su come, se interessati parteciparvi. Si è, quindi, pensato ad una sorta di vero e proprio corso di formazione ispirato alla scuola.

Il modulo pensato si articola in due settimane (10 giorni dal lunedì al venerdì) durante il quale i detenuti del circuito media sicurezza incontrano tutti gli operatori penitenziari: educatori, insegnanti, psicologi, Sert, volontari, agenti di rete, medici, polizia penitenziaria, etc., i quali, oltre ad informare i detenuti per competenza, acquisiscono tutta una serie di informazioni necessarie ad avere un quadro completo di ogni soggetto al fine di promuovere un percorso intramurario finalizzato a creare progettazione tenendo, naturalmente, conto delle aspettative e delle attitudini dei singoli.

La scuola dell'accoglienza ha la finalità di rendere uniforme l'informazione ed il metodo di acquisizione della conoscenza dell'individuo detenuto.

La scuola dell'accoglienza offre diversi vantaggi:

- a. riduce la sensazione di sconforto, isolamento e/o di vuoto nei detenuti nuovi giunti;
- b. ottimizza tempi e risorse nel divulgare l'informazione,
- c. riduce i "tempi di ambientamento" nei detenuti;
- d. permette di acquisire in tempi brevissimi una conoscenza approfondita delle esigenze, delle aspettative e delle competenze dei singoli detenuti;
- e. permette la realizzazione di un "libretto della formazione";
- f. permette la realizzazione di una rete di "tutoring" e di "peer supporter";
- g. altro.

La scuola dell'accoglienza si articola in due fasi:

1. la prima in cui un gruppo di detenuti incontrano tutti gli operatori – divisi per competenza - in un'aula. Fondamentale è l'apporto della referente della scuola(CPIA), la quale redige una prima scheda informativa di orientamento e sulle competenze per ogni singolo partecipante all'attività.
2. la seconda in cui gli operatori coinvolti concertano un primo Progetto Educativo Individualizzato per ogni detenuto, attraverso la definizione di obiettivi a breve, a medio e lungo termine, anche sulla base dei report forniti dai vari partners del progetto.

Vi è infine un incontro individuale di valutazione sulle competenze e sui titoli formativi, gestito dalla referente della scuola (CPIA) la quale realizza inoltre colloqui di orientamento e motivazionali.

La scuola dell'accoglienza tratta i seguenti argomenti:

- Educazione alla convivenza;
- Educazione alla salute;
- Offerta formativa: scuola, formazione professionale, università, nell'ottica dell'educazione permanente.
- Il funzionamento del sistema istituto con particolare riferimento ai nuovi spazi di responsabilità, autonomia e partecipazione.
- L'accesso ai servizi dell'istituto.
- L'accesso ai benefici previsti dall'Ordinamento Penitenziario con particolare attenzione alla relazione educativa tra utenti ed operatori.
- Il SERT, il sostegno ed il percorso terapeutico per alcool e tossicodipendenza.
- Accesso e partecipazione ai laboratori interculturali e di accoglienza per stranieri.
- Presentazione delle opportunità offerte dal territorio con particolare attenzione ai progetti degli Enti locali.
- Incontri e discussioni su alcuni temi individuati di volta in volta.
- Informazioni sull'accesso alle attività lavorativa sia alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria e sia di aziende esterne.

Le risultanze di tutto ciò viene inserito nel fascicolo del detenuto in capo all'Area Educativa.

La scuola in carcere a Bergamo

Giancarlo D'Onghia, Cpia 1 Bergamo

Una delle definizioni più pertinenti di scuola è quella che le attribuisce la natura e il ruolo di “educante”, una comunità di dialogo e ricerca, di esperienza sociale e individuale, improntata ai valori della democrazia e che si pone gli obiettivi fondamentali della crescita della persona, della promozione della dignità umana, della garanzia del diritto allo studio per tutti, della formazione del cittadino.

Il concetto è affermato dalla Carta Costituzionale (agli articoli 33 e 34) e ribadito negli atti legislativi dei successivi settant'anni di vita della Repubblica, ultimo in ordine di tempo il Contratto Collettivo dei lavoratori del comparto dell'Istruzione.

La scuola per gli adulti, in prima istanza, dà concretezza all'idea di “educazione permanente”, raccogliendo le esigenze di tutti coloro che intendono rientrare nel sistema scolastico, da cui, per vari motivi, si sono allontanati. Ma la scuola degli adulti promuove anche l'arricchimento intellettuale per chiunque voglia dedicare parte del proprio tempo alla crescita del proprio bagaglio culturale.

Si collocano, all'interno della “comunità educante”, anche tutte le altre realtà che, a vario titolo, operano nell'ambito dell'istruzione e che, come consuetudine consolidata, contribuiscono all'ampliamento dell'offerta formativa delle scuole.

La scuola in carcere ha sue specificità, facilmente intuibili per la situazione particolare in cui vengono a trovarsi le alunne e gli alunni. La complessità di coniugare il processo di insegnamento-apprendimento alle condizioni di restrizione costituisce una sfida che insegnanti e operatori si trovano ad affrontare quotidianamente. Lo scopo è quello affermato dall'art. 27 della nostra Costituzione, per cui le pene devono “*tendere alla rieducazione del condannato*”. Il principio secondo cui la giustizia penale debba improntare la sua azione al riscatto della persona, anziché alla vendetta, è peculiare della cultura e della mentalità europea ed è figlia della filosofia illuminista che risale alla metà del secolo XVIII. Sono trascorsi più di duecentocinquanta anni dalla

pubblicazione del celeberrimo trattato “*Dei delitti e delle pene*” di Cesare Beccaria, con il quale, si cominciava a scardinare la mentalità medievale dei sistemi giuridici fino ad allora mai messi in discussione. In questo lungo periodo di tempo, attraverso drammatiche vicende storiche, l’Europa esce dal medioevo e costruisce un sistema giudiziario che, dal secondo dopoguerra in poi, ne contraddistingue l’impostazione civile. Il percorso è in continua evoluzione, non è uniforme nei diversi paesi e, purtroppo, incontra ancora qualche resistenza fra alcuni settori dell’opinione pubblica. Ma è una strada verso il progresso che non può essere interrotta.

Bisogna poi aggiungere che l’impegno dello Stato nel campo dell’istruzione e della formazione è un vero e proprio investimento sul futuro, anche e soprattutto nella condizione di detenzione. La scuola in carcere offre opportunità di riscatto al singolo individuo che, una volta scontata la sua pena, deve poter ritrovare la propria dignità attraverso il reinserimento nel mondo del lavoro. Ne scaturisce un vantaggio per il resto della società, sia dal punto di vista della sicurezza dei cittadini, sia dal punto di vista economico. In breve, l’impegno nella preparazione dei cittadini detenuti è un modo per ridurre i casi di recidiva, a vantaggio di tutti. Molti studi pubblicati in questi ultimi anni dimostrano, dati alla mano, che l’incremento del tasso d’istruzione, assieme alla adozione di misure alternative, producono ottimi risultati dal punto di vista della riabilitazione degli ex-detenuti.

La nostra attività all’interno della struttura penitenziaria copre tutti gli ordini dell’istruzione, dai percorsi di alfabetizzazione linguistica, alla formazione di cultura civica, fino agli ordini della scuola secondaria di primo e di secondo grado, garantita da un’organizzazione in rete che lega il CPIA, l’istituto Alberghiero “Sonzogni” di Bergamo assieme all’Istituzione penitenziaria. I percorsi, dunque, possono essere finalizzati alla conoscenza della lingua e della cultura italiana, ma anche al conseguimento dei titoli di studio di “licenza media” e di scuola superiore. Accanto ai corsi ordinamentali, una serie di progetti di ampliamento dell’offerta formativa (fra cui corsi di lingue e di informatica) tendono a fornire ai nostri studenti le competenze necessarie per un più rapido reinserimento lavorativo. Per ultimo, in ordine di tempo ma non d’importanza, l’attivazione di sessioni di esami per il conseguimento della “patente europea del computer” (ECDL), progetto reso possibile attraverso l’azione concertata di due scuole (CPIA e I.S. “C. Pesenti”) e della Direzione della Casa circondariale. Da anni, inoltre, si svolgono attività di tipo artistico-culturale per far entrare nelle mura del carcere il senso del bello, per stimolare suggestioni, aprire spazi alla

riflessione e all'introspezione. Si tratta di progetti che avvicinano i cittadini al mondo della letteratura, del teatro, della produzione artigianale ed è attuata grazie al lavoro congiunto di insegnanti e volontari con il prezioso contributo degli agenti della Polizia penitenziaria. La valenza di questo tipo di progetti si misura con la partecipazione attiva di un numero significativo di detenute e detenuti, che si dedicano con passione ad attività che danno un senso al tempo passato fra le mura del carcere e nel contempo generano aspettative e valori per riaccendere prospettive future.

La Comunità educante è, dunque, l'insieme di tutti coloro che si prendono cura di una parte della società generando relazioni e rapporti nell'ambito dell'apprendimento; una rete di Istituzioni e di associazione che agisce sulla base di una forte idealità ed è improntata su un altrettanto solido senso delle Istituzioni.

Scuola in carcere e flessibilità organizzativa: tra utopia e realtà

Mariagrazia Agostinelli, Cpia 1 Bergamo

Flessibilità organizzativa e didattica

LA Casa Circondariale di Bergamo, con la sua ripartizione strutturale articolata in quattro macro sezioni (Sezione Comune, Sezione Femminile, Sezione Penale, Sezione Protetti), pur dotata di un organico docenti capace di grande flessibilità, soffre in ognuna di queste macro sezioni la rigidità dell'impostazione organizzativa che circostringe orari generalmente poco funzionali all'attività didattica.

Nel corso degli ultimi decenni sono stati sperimentati aggiustamenti percorrendo così possibili soluzioni con l'obiettivo di armonizzare organizzazione generale e attività scolastiche:

- Proposta di un tempo scuola giornaliero 8.30/12.00 – 13.00/16.00 – in tutte e quattro le macro sezioni
- Proposta di un tempo scuola giornaliero 8.30/12.00 - 13.00/17.30 - nella sezione Penale

Nonostante gli sforzi profusi, l'analisi di verifica ha fatto emergere principalmente una serie di fattori critici concorrenti che hanno reso i citati tentativi di fatto non risolutivi. I fattori critici sono, in particolare:

- Orari relativi alla somministrazione della terapia
- Orari relativi al carrello refezione - colazione, pranzo e cena (con uscita dei carrelli alle ore 11.30 e 17.30)
- La turnazione degli agenti di custodia in servizio (pausa pranzo, cambio turno)
- La cosiddetta "conta dei detenuti" in momenti che sono apparsi inamovibili

Naufragati dunque i tentativiolutivi, attualmente le attività scolastiche si possono articolare in fasce giornaliera così formalizzate:

9.00/11.40 - 13.00/15.40

Le fasce orarie non riescono a riflettere un pensiero di programmazione didattica né efficiente in termini di risorse - si pensi infatti alla costruzione degli orari di lavoro dei docenti che hanno quotidianamente pause di 1 ora e 20 minuti e lavorano almeno 5 mattine e due pomeriggi se su cattedra di 18 ore e 5 mattine e quattro pomeriggi se su cattedra di 24 ore - né efficace in termini di raggiungimento degli obiettivi previsti dalle progettazioni didattiche.

A questi elementi di criticità, si aggiunge la concentrazione di attività nelle suddette fasce orarie quali i passaggi all'aria, le visite mediche, i colloqui con i familiari, la convocazione degli operatori dell'area trattamentale, l'arrivo dell'avvocato, il lavoro interno, i processi.

Il tutto rende pertanto molto saturo di "altro", "altro" che, per quanto indiscutibilmente fondamentale e irrinunciabile nella vita del detenuto, rende molto dispersivo e poco fruibile quello che può definirsi il tempo scuola.

Tuttavia, nonostante la consapevolezza realistica di oggettive difficoltà, il lavoro sinergico tra la direzione della struttura carceraria e la dirigenza scolastica ha permesso di conseguire nel presente anno scolastico un risultato che potrebbe rappresentare una sorta di **progetto pilota verso prospettive future che contemplino orari didattici più flessibili e adeguati.**

Il Cpia 1 Bergamo ha attivato infatti un percorso didattico (Progetto ECDL – Patente europea computer – 4 moduli base) in orario **16.15/18.15** per 20 lezioni da febbraio a luglio.

Il progetto si inserisce nell'ambito del D.M. 663/2016 e ha inteso tradurre i finanziamenti relativi in percorsi professionalizzanti per la popolazione detenuta. La richiesta di adesione da parte degli aspiranti corsisti è stata importante (65 richieste) con l'inevitabile selezione legata alle postazioni informatiche disponibili (14).

La verifica finale ha permesso di far emergere una frequenza assidua e costante, frequenza resa possibile dalla fascia oraria certamente favorevole poiché priva di sovrapposizioni non derogabili. Le defezioni sono state infatti principalmente motivate da trasferimenti o liberazioni, mai cioè da incompatibilità con ulteriori attività interne.

Il progetto ha previsto inoltre un'ulteriore apertura sperimentale. Gli esami del test center preposto richiedono infatti la predisposizione di una rete wifi, senza la quale i test finali somministrati direttamente dall'ente

preposto - AICA - diverrebbero improponibili. La direzione e la dirigenza hanno pertanto studiato una soluzione percorribile, dovendo escludere una connessione wifi di tipo “ordinario”. Il server per la somministrazione degli esami è stato così programmato e predisposto all'esterno dai due formatori e portato all'interno nelle date previste per gli esami con pc programmati e configurati allo scopo. Si è poi ricorsi ad una rete installata di tipo intranet, che non comunicava con l'esterno. Il tutto ha reso pertanto possibile procedere alla realizzazione delle sessioni d'esame, somministrate on-site.

Calendario scolastico flessibile

Il suddetto corso sperimentale ECDL ha coperto dunque anche l'intero mese di giugno e parte del mese di luglio, rispondendo al contempo ad un'ulteriore forte necessità ovvero coinvolgere i mesi dell'anno scolastico inevitabilmente privi di attività formative.

L'idea che sottende questo ed altri progetti è quella di ampliare il calendario delle lezioni oltre la formale data di inizio e fine dell'anno scolastico. Gli stessi periodi che coincidono con i mesi estivi sono esattamente quelli che, secondo l'opinione condivisa e supportata da oggettivi riscontri da parte di tutti gli operatori interni, richiederebbero maggiormente la presenza delle attività didattiche e non la loro sospensione. Sono mesi che la popolazione detenuta soffre particolarmente nella propria condizione di privazione di libertà, tant'è vero che i gesti autolesivi sembrano concentrarsi maggiormente in questo periodo estivo. La normativa permette alla scuola una flessibilità nell'organizzazione didattica oltre gli schemi del “tradizionale” tempo scuola. Si tratta di condividere con direzione, dirigenza e docenti tale flessibilità nell'orario di servizio/lavoro con una programmazione annuale plurisettimanale articolata e dinamica. Per concretizzare, un docente potrebbe dare la disponibilità di una/due settimane da utilizzare a luglio/agosto per progetti didattici mirati e goderne durante l'anno in termini di pausa lavorativa.

Mandare a sistema questa modalità organizzativa è tra gli obiettivi della Casa Circondariale di Bergamo.

La formazione: preziosa e necessaria opportunità

I docenti che entrano nell'organico CPIA e sono destinati alle sedi carcerarie dovrebbero poter usufruire di percorsi formativi dedicati, sia in ingresso che in itinere.

Il contesto carcerario è infatti talmente complesso da far scaturire nei docenti spesso domande profonde, la cui risposta non appare quasi mai scontata.

Attualmente, da un punto di vista ordinamentale, nulla è previsto per rispondere a questo indiscusso bisogno, ma nella Casa Circondariale di Bergamo **la collaborazione decennale con l'Università degli Studi di Bergamo – Dipartimento Scienze Umane e Sociali** – ha permesso ai docenti della scuola del carcere di fruire di preziosi percorsi formativi. Percorsi di cura dove i docenti possono essere aiutati e sostenuti.

In tal senso, Ivo Lizzola, *Professore Ordinario nei Corsi di Scienze Umane e Sociali*, ha spesso lavorato con un accompagnamento non solo altamente professionale, ma anche umanamente significativo.

Grazie a questi percorsi, è nata nei docenti maggiore consapevolezza nell'incontro di storie di reato e detenzione. Ci si interroga su come queste storie entrino nel fare scuola, su come **assumere inevitabilmente le dimensioni della pena, della colpa mentre si è e si fa scuola**. La scuola nel carcere è luogo in cui inevitabilmente si affaccia quella giustizia che esige il riparare. E non si può improvvisare nulla in questa direzione.

Se **il mandato sociale della scuola** non è chiaro, prima di tutto a noi stessi, diventa davvero arduo costruire il patto con i detenuti e, quindi, attivare un rapporto di fiducia reciproca.

Il senso delle materie, della didattica, dei saperi e l'impatto sulle storie personali non possono essere disattesi. **I significati diversi rispetto alla "scuola fuori"** fanno sì che le materie rivelino grandi potenzialità, ma occorre allora una didattica che le reinterpreti e ridia nuova linfa alle stesse.

L'incontro con il dolore non risparmia nessun docente e ciascuno deve costruire **la giusta distanza**, in un percorso che va sempre rimodulato. Né cinici, né assorbiti e annientati dall'altrui condizione: un confine questo da presidiare costantemente perché mai acquisito stabilmente e mai dato per scontato.

Si aggiunge inoltre **la fatica del lavoro con gli altri**. La ricerca di un benessere

lavorativo che nel contesto carcerario potrebbe essere più difficile da raggiungere.

Una formazione come irrinunciabile e preziosa opportunità che andrebbe resa strutturale al fine di sostenere la piacevole fatica che parte dalla consapevolezza di essere docenti di adulti, di adulti fragili, di adulti fragili e privati della libertà. Docenti attrezzati non tanto di una marcia in più, ma certamente di una marcia diversa, che si pongono a metà strada tra un passato che preclude prospettive e la speranza di un nuovo possibile futuro. Docenti capaci di incontrare i propri corsisti oltre il facile giudizio e rimmetterli così in contatto con quelle parti pulite, buone, dignitose, di cui hanno semplicemente, dolorosamente, perso memoria.

L'informatica come “via di fuga”

Emanuela Imperiali, CPIA 1 Como

Il computer è una possibile via di fuga per i detenuti. Via di fuga non dal carcere, ma da situazioni di disagio e a rischio, soprattutto via di fuga dalla negatività interiorizzata e raramente rielaborata.

Il carcere rappresenta, per eccellenza, il luogo nella nostra società dove è più evidente il digital divide. Il digital divide ha tante forme. Tutte hanno il volto di un'esclusione dai benefici del progresso tecnologico e dell'innovazione. Digital divide, divario digitale. Comunque lo si chiami, il suo effetto è negativo per chi lo subisce. E lo è sempre di più man mano che il digitale assume un'importanza crescente per la società. Chi è escluso dal digitale – per scelta o per costrizione – ne perde i vantaggi. Con un danno socio-economico e culturale. E poiché chi è in digital divide è spesso di un ceto sociale già svantaggiato, entra in un circolo vizioso, di crescente esclusione. In questa prospettiva formare i detenuti nell'acquisizione di competenze informatiche, riveste un'importanza legata alla loro vita.

In questo primo anno nella mia nuova realtà (nuova non come esperienza generale, ma come attività in questa particolare sede, la Casa Circondariale del Bassone), mi sono trovata di fronte ad alcune problematiche : l'accettazione, il coinvolgimento e il confronto con la realtà “dinamica” dell'utenza.

La figura dell'esperto informatico non è di consuetudine ricondotta, in particolar modo da certe culture, ad una signora non più giovanissima, come sono io. Il primo passo è stato doverosamente quello di farmi conoscere e dare dimostrazioni certe di una competenza sicura; ho avuto come risultato quello di conquistarmi la loro fiducia. E vi assicuro che sentire, ogni volta che risolvo un problema pratico, la voce di uno di loro che dice :”Brava prof. !!” è davvero una bella sensazione.

Il secondo ostacolo è stato quello di adeguare al contesto il tradizionale corso di informatica, durante il quale di solito le persone partecipano a tutti gli incontri, e che quindi può avere una sequenza progressiva di argomenti. Qui l'utenza è estremamente fluida e non consolidabile, per una

molteplice serie di ragioni : scarcerazioni, uscite in affidamento, isolamento, divieti di incontro, colloqui, infermeria, assegnazioni di lavori temporanei all'interno della struttura (per loro fondamentali e irrinunciabili in quanto spesso unico modo per avere una minima fonte di guadagno e non pesare ulteriormente sulle famiglie), nuovi ingressi L'esigenza era quindi quella di una progettualità del corso che permettesse la realizzazione di prodotti soddisfacenti e personalizzati anche con una frequenza discontinua, con un abbandono anticipato o un inserimento a corso iniziato.

Ultimo problema, ma in realtà forse il principale, è stato quello del coinvolgimento.

Partendo dal presupposto che il percorso doveva essere il loro e non il mio, ho dovuto fare piazza pulita delle classiche teorie su quello che è un corso.

Ho voluto dare una nuova visione del PC, che per quasi tutti loro era concettualmente solo facebook e youtube o, peggio, qualcosa di estremamente noioso.

Credo di essere stata convincente perché, semplicemente, mi rispondevano : “mi piace”.

E lo dicevano con convinzione. La dimostrazione è stata che ancora oggi qualcuno, che mi ha conosciuto dai racconti del passa-parola, mi contatta dicendo “pensavo fosse un'altra cosa, me ne hanno parlato ... sono ancora in tempo per iscrivermi ?

La chiave del progetto è stata: la tecnologia, elemento quanto mai rigido e strutturato, come strumento di creatività a 360 gradi. Ho proposto di partire da una serie individualizzata di immagini relative a luoghi o oggetti che hanno amato o di cui sentono nostalgia. Il percorso è stato quello di rielaborarle, clonarle, ricolorarle, creare fotomontaggi, distorsioni o effetti speciali, lavorare per livelli da fondere nel prodotto finale. Sembra complesso ? Vi assicuro che per riuscire a guidarli a me basta che sappiano tenere in mano un mouse e trovare i caratteri sulla tastiera. Tutto il resto è sperimentazione . Oppure sembra costoso ? Dimenticatevi photoshop e la Adobe. Non finirò mai di ringraziare il mondo dell'open source che ci regala software spettacolari a costo zero.

Un ringraziamento lo devo anche a Windows che, pur nella sua mediocrità di sistema operativo, ci ha regalato Movie Maker, grazie al quale abbiamo anche potuto eseguire il montaggio delle foto, rielaborate in un vero e proprio video, con tutte le opportunità di scelta di transizioni e dissolvenze.

E, se l'opportunità creativa offerta da un computer doveva veramente essere a 360 gradi, non potevamo tralasciare di inserire nel filmato brevi frasi : i pensieri, le sensazioni o, perché no, i sogni. Nel video mancano solo le loro voci . Ma ognuno ha potuto scegliere una colonna sonora : quella dei ricordi di una vita passata che sottolinea la transizione a quella futura.

Il corso frontale alla fine si è trasformato in un vero e proprio laboratorio, ma anche in un lavoro di gruppo – io lavoro con loro – loro si aiutano a vicenda e condividono i risultati.

Non ho ancora trovato una soluzione praticabile per rendere visibili e condividere con altri i loro prodotti. Per i video temo sarà un problema. Forse sarà solo possibile mettere in mostra le creazioni grafiche. In realtà mi accontenterei di poter stampare delle copie delle immagini finali da lasciare a chi le ha realizzate.

Qualcuno dei miei corsisti mi ha detto che in quelle due ore “stacca la spina” dalla propria realtà e per qualche ora, anche in seguito, riesce a non focalizzare la mente solo su pensieri negativi. Se mettersi in tasca su un pezzo di carta la rappresentazione grafica del proprio sogno e del proprio momento di normalità potesse prolungare anche solo di qualche altro minuto quella sensazione , anche solo per qualcuno di loro Ecco, quello sarebbe il mio successo.

Lo ammetto !! Anche io ho le mie preferenze. E il “prodotto” più amato da me è il più recente (ancora poco più che a livello embrionale nel computer ma perfettamente adulto nella mente del suo progettista), il più “cupo”, ideato dalla persona più diffidente tra quelle che ho incontrato. Se ne stava blindato dietro il suo sguardo assolutamente privo di empatia quando, dopo quasi mezz'ora di discussione su come gestire il lavoro, ha deciso di regalarmi un: “Brava prof. ! Ha capito quello che volevo fare”, Ma, soprattutto, mi ha regalato un sorriso. E una barchetta di carta rossa che si affaccia dal buio.

Software utilizzati:

GIMP (GNU Image Manipulation Program) è un software libero multiplatforma per l'elaborazione digitale delle immagini.

Programma estremamente leggero e disponibile per sistemi operativi Windows, OS di Apple e Linux.

Fra I vari usi possibili vi sono fotoritocco, fotomontaggio, conversioni tra

molteplici formati di file, animazioni (ad esempio in formato GIF). GIMP è compatibile anche con il formato proprietario PSD di Adobe Photoshop

Windows Movie Maker è stato un software progettato da Microsoft, che permetteva di modificare i file video, montare foto, eseguire montaggi musicali e aggiungere commenti vocali. Compreso nell'installazione tipica di windows fino a WIN 7.

Attualmente è ancora possibile effettuare il download in versioni compatibili anche con WIN 8 e 10, anche se necessita di qualche tocco “di bacchetta magica” per l'installazione.

Cinema in carcere

Sabrina Bonaiti, CPIA “Fabrizio de André” Lecco

Scrivere per il cinema è come camminare su una superficie scivolosa: non si sa mai in che cosa davvero si trasformerà una sceneggiatura. Per quanto sia accurata, ci sono troppi passaggi intermedi, dal foglio scritto alla realizzazione finale, per poter sapere in anticipo che tipo di film ne uscirà; a maggior ragione se il processo creativo avviene dentro le mura carcerarie e si dilata per due anni.

Nel 2017 ho cominciato a insegnare per il CPIA di Lecco (Centro Provinciale Istruzione Adulti): a partire da metà novembre fino a giugno, per due giorni la settimana, ho tenuto un corso di videomaker dentro la Casa Circondariale di Pescarenico a Lecco. Per me era la prima volta in un carcere e le impressioni di quei primi incontri sono ancora vivissimi. Ricordo perfettamente i volti, i nomi, la disposizione dei banchi, persino le voci.

L'entusiasmo, la curiosità, le domande acute, la competenza cinematografica di alcuni, sono stati fin da subito gli ingredienti che hanno trasformato il corso in un laboratorio ad alta concentrazione creativa. Dopo le lezioni dedicate alle inquadrature, i movimenti di macchina, le luci e le tecniche di montaggio – eravamo ormai ad aprile - ho proposto un paio di incontri dedicati alla sceneggiatura e allo storyboard.

La formula magica che ha innescato tutto è stata una semplice richiesta didattica: “Portatemi per la prossima volta idee per un soggetto”. In pochi giorni sono piovute decine di proposte. Benché il tema fosse libero, la scelta di tutti è ricaduta sulla vita in carcere. Ma il cinema non è evasione? Possibile che nessuno avesse il desiderio di ambientare delle storie il più lontano possibile dalla propria cella?

No, c'era invece in tutti un profondo e acuto desiderio di testimoniare la propria vita dentro le mura. Non solo la vita che si vede in carcere, fatta di noiosa quotidianità, sigarette, colloqui e attesa dell'avvocato, ma soprattutto la vita che non si vede, quella che scorre nascosta sotto i pensieri, che mischia un passato ancora tutto da rielaborare a un futuro che compare a sprazzi, come una visione incerta.

Sono stata travolta dai loro racconti: Max che pensava giorno e notte al suo cane, in gabbia, anche lui, ma nel canile di Milano, Alberto che continuava a dannarsi per aver sbagliato tutto e che con il suo rullo da imbianchino cercava di rendere le pareti perfettamente immacolate. E poi Davide che ha voluto mettere su carta la sua idea di vita in carcere: “C’è il protagonista che sta leggendo le poesie di Keats, avete presente? C’è quella poesia “Ode a un usignolo”, una delle mie preferite, in cui l’usignolo è il simbolo della poesia, capite, la poesia che non muore mai. Il protagonista si addormenta e l’usignolo di Keats viene da lui. Non si sa se lo sta sognando o se arriva davvero. Dite che è difficile da rendere con il cinema?”.

Difficilissimo, quasi impossibile. Eppure, a distanza di un anno, ci abbiamo provato. A febbraio 2019, dopo aver ottenuto il nulla osta dalla direzione della Casa Circondariale di Pescarenico, abbiamo battuto il primo *ciak*.

Gli autori delle sceneggiature erano già usciti, uno di loro era stato trasferito in un altro carcere. Abbiamo fatto il casting, le persone dentro erano quasi tutte cambiate, ma incredibilmente era rimasta intatta la voglia di raccontarsi, di documentare la propria vita in cella. Così le storie scritte un anno prima sono state adottate dai nuovi corsisti e sono diventate materia viva.

I silenzi dilatati, i gesti lenti, il dialogo continuo con un passato da rielaborare e un futuro ancora tutto da costruire, sono gli ingredienti di questo film, un ritratto intimo e sussurrato da cui esce un’immagine molto lontana da quella stereotipata del mondo carcerario e dei suoi ospiti.

Il cinema è evasione, il cinema è magia, non sono frasi fatte: le riprese hanno trasformato il carcere di Lecco in un set, in una comunità coesa in cui ciascuno ha fatto la sua parte e dato il suo contributo per la buona riuscita del film. Una troupe di professionisti ha permesso di portare a termine il lavoro.

Si intitola “Tenera è la notte” in omaggio all’usignolo di Keats e alla sua poesia che non muore mai. E anche in omaggio alla condizione particolare, vulnerabile, eppure intensamente umana, di chi si trova in certi periodi della propria esistenza – per propria responsabilità o per destino avverso - ad attraversare la notte.

Dura trenta minuti, racconta tre storie. Due autori sono usciti e hanno ripreso le loro vite realizzando così un lieto fine che non avevano osato scrivere nelle sceneggiature. Il terzo autore è stato trasferito. Lui, l’*happy*

end, l'aveva scritto nella sua sceneggiatura: la porta si apre, il protagonista esce con il suo libro di Keats nella borsa e... Non posso dirvelo, vi invito a vedere il film.

La scuola al Beccaria

Maura Borghi, CPIA 5 Milano

Entro in aula e...oggi verifica, spostato i banchi, i ragazzi si lamentano, non li avevo avvisati e...non vale! Poi si siedono, prendono il foglio e in silenzio aspettano la consegna.

Giovanni si sposta vicinissimo alla parete così nessuno può copiare, Francesco, come sempre deve andare in bagno, Sami guarda con aria di sfida, lui ha sempre studiato!

Una normale mattinata a scuola, una scuola un po' diversa chiusa tra sbarre e blindo.

Siamo all'IPM "Beccaria" di Milano, la scuola è il CPIA5Milano, punto di erogazione Beccaria.

La scuola all'interno dell'IPM si inserisce in un complesso sistema educativo che vede l'interazione di diverse Agenzie collaborare nell'elaborazione e nel monitoraggio di un progetto individuale mirato al reinserimento dei minori nella società. Compito della scuola è quello di fornire strumenti culturali che aiutino i ragazzi sia a continuare o ri-iniziare il percorso scolastico sia a pensarsi attori di un futuro diverso.

Nell'immaginario collettivo il mondo del carcere è un mondo a parte, con una cultura che si pensa a sé, sganciata dal mondo esterno, autonoma ed autoreferenziale. Non è così, o almeno, non è più così da tempo nel carcere minorile Beccaria.

"Fare cultura" è difficile in ogni luogo, fare esperienze certificabili è possibile.

Il piano di lavoro proposto in collaborazione e monitoraggio con l'IPM prevede:

- percorsi di italiano per stranieri; corsi primo livello primo periodo; corsi primo livello secondo periodo
- unità didattiche per i percorsi della Formazione Professionale
- corsi di competenze sociali e civiche

- corsi di competenza digitale
- corsi di educazione musicale: conoscenza, realizzazione e produzione
- corsi di arte e immagini
- corsi di sport ed educazione fisica

Tutto come da normativa vigente, che ben delinea i bisogni dei minori ristretti, declinato, quindi, con la particolarità dei corsisti: ragazzi, spesso ancora in obbligo scolastico, spesso iscritti a classi di scuola secondaria di primo grado o di secondo grado o a corsi di CFP. Ragazzi che hanno ancora l'odore della scuola addosso che ricordano la loro maestra e l'esperienza di uscite, gite che nei loro racconti sono la vera essenza del loro essere stati bambini.

Il gruppo dei docenti che incontrano dietro le sbarre riproduce il loro consiglio di classe, c'è musica, arte, anche la palestra e, certo italiano, l'odiata matematica, il dilemma della riduzione in scala, l'indecifrabile inglese...

Difficile, è molto difficile riportarli alla scuola, alla normalità, sono adolescenti "di strada", ma quanta sfida educativa, quanta soddisfazione per una minuscola traccia di studente nascosta che viene rivelata.

E poi, poi c'è il lunedì pomeriggio, un lunedì dentro/fuori dove i nostri studenti si mescolano con studenti di Scuole secondarie di secondo grado esterne, come direbbero loro "c'è scuola con i normali." Si mescolano competenze di docenti e studenti, si lavora, su un tema dato, nel laboratorio di scrittura creativa, di arte, di fotografia, di musica e... di ballo! Un esperimento di alternanza scuola/lavoro che arricchisce tutti e cerca di portare all'esterno, alla società tutta, una visione diversa di chi sta dentro.

E quando la relazione è avviata, quando sembra che la scuola possa diventare progetto per il cambiamento, il detenuto ristretto non è più in aula. Non è necessario cercarlo è stato trasferito, è uscito, è stato collocato in Comunità. E allora?

Allora ci si prepara, attivando da subito i contatti con le scuole frequentate per non perdere il diritto di continuare il percorso, si compilano certificati di frequenza, di competenze e si organizza, quando necessario il "PERCORSO USSM".

Da alcuni anni, facendo riferimento alle indicazioni contenute nel Protocollo d'intesa tra il MIUR e il Ministero di giustizia, in particolare all'Art 2 "flessibilità e personalizzazione dei percorsi, attraverso l'adozione organica adeguata

alla specificità dell'utenza... I piani personalizzati d'istruzione per i minori ristretti, dovranno proseguire anche nel caso siano in area penale esterna o liberi, al fine di garantire l'adempimento degli obblighi formativi" abbiamo organizzato incontri e lezioni presso gli uffici dell'USSM (uffici servizi sociali per i minorenni) di Milano.

Rispondiamo ad una richiesta fondamentale: completare il percorso intrapreso in IPM, non lasciare sospeso un complicato e difficile recupero scolastico, non perdere nessuno, perché per alcuni l'incontro con la scuola in USSM è l'unica possibilità di certificare, ufficializzare che qualcosa di positivo è stato fatto.

La nostra attività in USSM è svolta in stretta collaborazione con gli Assistenti Sociali, i responsabili e gli educatori delle Comunità, gli agenti di rete, le associazioni del terzo settore. Fondamentale è creare rete, sostenere insieme l'importanza del percorso scolastico/formativo, intercettare le fragilità estreme dei ragazzi del circuito penale. Programmazioni individualizzate, facili a riformulazioni in itinere, capaci di fornire sostegno a distanza, cercando di non perdere nessuno.

PARTE QUARTA
DIARI DI SCUOLA

La filosofia del giorno e della notte

Carla Ortolani, Cpia 1 Bergamo

Sono passati tredici anni dalla prima volta che sono entrata in carcere, tredici anni di allenamento. Insegnare in carcere infatti, è come andare in palestra per allenarsi alla duttilità: dimenticare le certezze, abbandonarsi al dubbio, lasciarsi sorprendere. In un seminario sul carcere e la scuola, il dottor Roberto Proietto, dell'Ufficio scolastico regionale, ha parlato della necessità di superare la mentalità della cattedra, di liberarsi dal ricatto della "cultura della circolare", poiché il modello centralista non si concilia con i reali bisogni che si affrontano nell'esperienza quotidiana e che devono avere come priorità la cura della persona. Il pacchetto preconstituito rappresenta ancora l'ostacolo principale all'innovazione e alla sperimentazione.

Lavorare in carcere non è più difficile che altrove, è diverso e necessita una disposizione diversa. Non si ha a che fare con le inquietudini adolescenziali, ma con degli adulti dal passato confuso, disordinato, spesso doloroso. Comunque adulti che non sono stati in grado di gestire la libertà, che hanno tradito il patto sociale, adulti dalle vite lacerate. Percorsi interrotti, strappi che la scuola è chiamata, in parte, a ricucire. Adulti che ora si trovano a pagare il loro debito all'interno di un'architettura ostile e di un'istituzione che, dopo tre secoli dalla sua nascita, sta ancora facendo i conti con il suo fallimento.

Gli studenti della scuola del carcere rappresentano un'umanità complessa, sfuggente, imprevedibile, dove la dicotomia tra bene e male, così rassicurante nella sua semplificazione, viene inevitabilmente superata.

<<La comunità non è innocente - afferma il professor Ivo Lizzola - ma al tempo stesso è vittima>>. Il bene e il male si mescolano restituendoci una realtà maledettamente complessa, un pluriverso che, per dirla con Nietzsche, "danza sui piedi del caos", ed è con questa complessità che la scuola del carcere deve fare costantemente i conti.

I detenuti rappresentano la devianza, l'errore, il tradimento, i detenuti rappresentano uno specchio, quel lato oscuro che alberga in ogni essere umano. Bisogna avere il coraggio di guardare quello specchio e di scoprirsi

nella propria fragilità.

E' una sfida quotidiana che investe l'insegnante del carcere e che questi deve restituire al mittente: vite fragili in uno spazio di cemento, vite che devono essere ripercorse, analizzate, senza sconti, senza scorciatoie.

Sempre il professor Lizzola sottolinea come la scuola debba essere un esercizio di libertà, ma un esercizio scomodo, sia per lo studente che per il discente, un esercizio che costringe ad esporsi, a fare i conti con il proprio passato e con i propri demoni. <<La scuola in carcere deve essere eccessiva, andare oltre la richiesta di formazione didattica: se fai solo il tuo non serve a niente, perché l'insegnante nel carcere viene investito di tutta una serie di componenti. Rappresenta il mondo esterno, e quindi, per lo studente detenuto è anche una vittima. Se il carcere non funziona è perché non fa soffrire bene, ossia non trasporta la sofferenza su un piano rigenerativo>>.

Il romantico Holderlin approda alla *filosofia della notte e del mattino*, il risveglio dopo il lungo sonno, la luce che si fa strada nelle tenebre.

Il carcere non ce la fa a superare la notte. Durante il seminario sulla giustizia riparativa che si è tenuto nel nostro istituto, tutti i relatori, gente che il carcere lo conosce bene, hanno sottolineato il fallimento del progetto carcerario. Sembrava di sentire le parole dei giuristi e dei riformatori del XVIII secolo. Il carcere appare il malato terminale più longevo della storia. Del resto come può essere diversamente, visto che nasce dall'esigenza di rispondere alla maggiore offerta di democrazia con un apparato disciplinare in grado di irregimentare le libertà. E' il cattivo odore del *liberalismo* di cui parla Michelle Perrot: con il moderno governo democratico che aveva smantellato il regime di autoritarismo assoluto, paradossalmente, l'estensione dei diritti civili doveva essere compensata da un regime disciplinare più severo. Il carcere come espressione di un potere, per dirla con Foucault <<che è all'apparenza tanto meno corporale, quanto è più sapientemente fisico>> (Michel Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1966, p. 221)

Fare i conti con secoli di ortopedia comportamentale non è facile, ma è un "delitto" non provarci. <<..Il carcere che funziona non è quello che priva della libertà, ma quello che produce libertà, e per produrre la definitiva libertà dei suoi abitanti deve rivoluzionare se stesso. Deve trasformarsi in un luogo in cui non c'è bisogno di esercitare il potere, già esercitato dal muro di cinta. Deve diventare un luogo in cui si organizza un servizio>> (Lucia Castellano Donatella Stasio, *Diritti e castighi*, Il Saggiatore, Milano 2009)

Come non condividere l'illuminante riflessione della dottoressa Lucia Castellano, ex direttrice del carcere di Bollate. Il carcere come esercizio di libertà.

Uscire dalla lunga notte per vedere l'alba della legalità. E' difficile per chi è contagiato dalla peste del vittimismo. Quando si chiede agli studenti a chi devono domandare scusa, pensano alle loro famiglie, non pensano alle vittime che hanno lasciato fuori, se pensano ad una vittima, pensano a loro. Anche quando riconoscono l'errore, la vittima resta un'entità astratta, incorporea. L'assunzione della responsabilità è un esercizio difficile per tutti, ma indispensabile per i detenuti che dovranno gestire la libertà che un giorno recupereranno.

La scuola deve lottare contro questo vittimismo, ma deve lottare anche contro l'apatia, la pigrizia, l'abbandono scolastico. Dal seminario sulla scuola in carcere è emerso che uno dei punti più fragili

la concentrazione di tutte le attività nella stessa fascia oraria, una sovrapposizione che penalizza pesantemente la scuola e che è la causa principale dell'abbandono scolastico. E poi ci sono i trasferimenti, la cui logica resta un mistero, che fanno dimagrire vertiginosamente le classi e interrompono un percorso scolastico già di per sé difficile, scoraggiando l'impegno dei detenuti che spesso non portano a termine il lavoro cominciato e si chiedono in cosa consista veramente la rieducazione di cui tanti si riempiono la bocca.

Le difficoltà sono tante, ma tante anche le soddisfazioni: vedere Dario, grande e grosso, incastonato nel suo piccolo banco, ascoltare Mohamed, all'esame di licenza media, recitare una poesia di Leopardi con spiccato accento marocchino, o Deda che si scusa per essere arrivato con cinque minuti di ritardo, o Ali che l'anno passato non ha mai frequentato e che quest'anno non perde una lezione, neanche quando il mal di testa lo tormenta, sentirli discutere sul trattato tra il sultano Malek e Federico II di Svevia, commuoversi per la lettera al padre di Kafka, interrogarsi sul dilemma delle preposizioni, tanto difficili da imparare per gli stranieri. Vedere questi uomini e queste donne che si rimettono in gioco, che tornano a scuola dopo quarant'anni di assenza, che cercano dei libri da leggere, è uno spettacolo che ogni mattina sorprende l'insegnante. E poi ci sono le discussioni, le incomprensioni, la pazienza che si perde, le amarezze e le delusioni. Nella scuola del carcere c'è tutto, c'è tutta l'umanità possibile, in tutti i suoi aspetti, in tutte le sue sfaccettature, in tutta la sua contraddizione. Spesso

il carcere non riesce a venire incontro alle esigenze della scuola. Sogno una scuola migliore, una scuola senza interruzioni, magari permanente che non lasci scoperti i mesi estivi, i più duri, quelli che non passano mai, quelli in cui le tensioni aumentano.

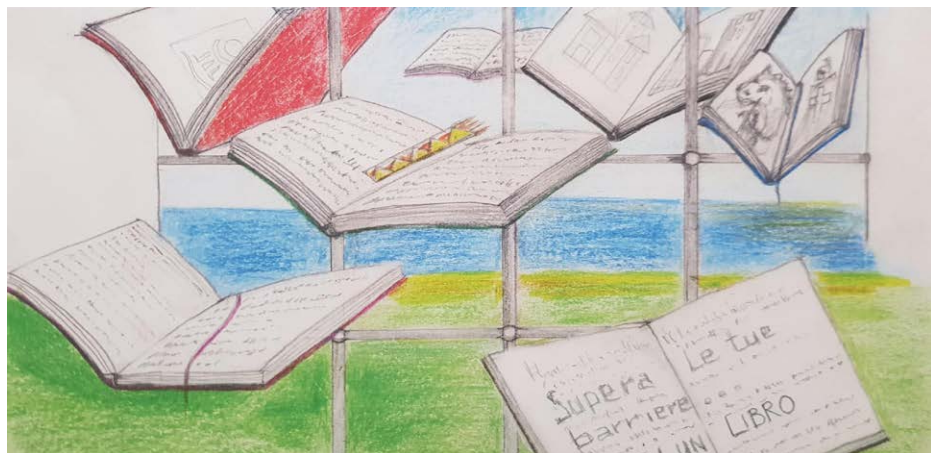
Utopia? Può darsi. Ma se l'utopia fosse il solo rimedio al disfattismo e all'immobilismo? Lo scrittore, Giancarlo De Cataldo parlando degli utopisti che hanno animato il nostro Risorgimento affida a loro << il compito di accendere il nostro animo, di concederci quello spazio nel quale possiamo ancora credere che l'utopia riesca a farsi realtà.... Credere, o forse, questo bisogna concederlo, illudersi che sia possibile>>(Giancarlo De Cataldo, *Il Maestro, il terrorista, il terrone*, Laterza, Bari 2011. pag. 126).

Il filosofo Luca Alici, intervenuto al già citato seminario sulla giustizia riparativa, ci ha ricordato che il potere non è un sostantivo, ma un verbo, per lo più ausiliare: si può fare. Si-può-fareee!!, grida il dottor "Frankenstein" del film di Mel Brooks, alle prese con il mostro, un mostro che ci somiglia.

Sono passati tredici anni dalla prima volta che sono entrata in carcere, e sembra ieri.

Un anno al Bassone

Giulia Segneri, Cpia 1 Como



- Mamma, mi hanno appena chiamata dal C.P.I.A., domani firmo il contratto fino al 31 agosto: cattedra completa al Bassone, la casa circondariale di Como.

- Eh? Casa circondariale? Dovrai insegnare in carcere quindi?

- Sì, mamma, sta' tranquilla, era tanto che desideravo fare quest'esperienza!

- Tu sei tutta matta! Ma una scuola normale, no?

Era il 15 ottobre 2018. Ero parecchio agitata, perché sarebbe stato il mio primo giorno di lezione in carcere presso la sezione maschile. Sono arrivata al Bassone e mi sono fermata al primo blocco: ho consegnato la borsa, il cellulare, il mio documento all'agente di turno e sono entrata.

Sin dal primo momento, la mia impressione è stata quella di trovarmi in un universo a parte, una sorta di microcosmo. Mi sono sentita gli occhi di tutti puntati addosso e ho provato anche un certo senso di claustrofobia, per via delle sbarre che mi circondavano. Inoltre, erano solo le 8,30 di mattina e per i lunghi corridoi si avvertiva un odore forte di cibo cucinato... Ma dov'ero

finita?!

Nel mio immaginario, forse condizionata dalle troppe serie tv americane, credevo che i detenuti indossassero una divisa colorata che li rendesse riconoscibili. Però, durante il tragitto per raggiungere il polo scolastico, ho incrociato delle persone vestite normalmente e non capivo se si trattasse di detenuti o di agenti. Che faccio? Li saluto? Non li saluto? Aveva ragione mia mamma, perché non ho accettato di lavorare in una scuola normale?!

Ho continuato a camminare e, tra me e me, pensavo che, una volta finita la giornata, non mi sarei mai ricordata come tornare indietro, avevo quasi la sensazione di trovarmi in un labirinto! Finalmente sono arrivata al polo scolastico e sono entrata in classe: davanti a me ho trovato una decina di alunni che mi hanno sin da subito squadrata dalla testa ai piedi. Ero un po' imbarazzata, probabilmente ero tutta rossa, ma mi sono fatta coraggio: ho fatto l'appello e poi ho rotto il ghiaccio, chiacchierando del più e del meno. Il tempo è volato senza che me ne accorgessi... Ho guardato l'orologio e la giornata era già finita: ce l'ho fatta! Mi sarebbe piaciuto poter mandare un messaggio a mia madre per farle sapere che ero viva, ma ovviamente non avevo il cellulare!

Nonostante, da quel primo giorno siano passati ormai sei mesi, ancora lo ricordo vividamente e, ogni volta che mi ritorna in mente, mi viene da sorridere, soprattutto per via delle tante "chicche" che mi hanno regalato gli alunni...

Prof., ma dobbiamo venire tutti i giorni a scuola?

Lo sa che è la prima volta che vengo a scuola?

Ma a che serve il dizionario?

Ma perché ha deciso di lavorare in carcere? Lo ha scelto proprio lei o ce l'hanno spedita?

Qui dentro non funziona niente!

Noi nella vita non abbiamo mai lavorato, solo spacciato! Possiamo scriverlo lo stesso sul curriculum vitae?

Non c'è più spazio nella mia testa, domani ho il processo, possiamo fare una pausa?

Ma a che serve scrivere il curriculum vitae? A che serve lavorare? Io il suo stipendio lo guadagno in un giorno!

Io ho girato il mondo e poi, per un po' di coca, mi sono ritrovato qui!

Per due ore mi ha fatto dimenticare dov'ero, grazie!

Insomma, in carcere ci si diverte...Ogni giorno i miei alunni mi strappano un sorriso, ma oltre a questo, ogni giorno torno a casa e mi rendo conto di essermi liberata di tanti pregiudizi. Ora, ripensando alle parole di mia mamma *Chissà che avranno combinato i tuoi alunni... Furti, rapine a mano armata, truffe, spaccio... Tu, mi raccomando, non dare retta a nessuno e fatti i fatti tuoi!* mi viene da sorridere... Forse perché, solo quando entri in carcere, le persone che hai di fronte cominci a vederle come persone, nella loro semplice umanità e realizzi che, in fondo, tutti possiamo sbagliare.

E solo adesso, dopo tanti anni, e forse solo grazie alla mia avventura al Bassone, ho capito davvero il senso di quello che voleva dire il commediografo latino Terenzio: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto* che, letteralmente, si può tradurre come *Sono un uomo e nulla di ciò che è umano mi è estraneo*. Ed è proprio questo considerare le persone nella loro semplice natura di esseri umani che mi ha insegnato questa, seppur breve, esperienza in carcere. Oggi mi sento una persona migliore.

Per concludere, ho pensato di inserire alcuni estratti di testi scritti dai miei alunni sul significato che la scuola ha avuto per loro.

PER ESEMPIO QUALCUNO CHE ANDARE
A SCUOLA OGNI GIORNI PER IMPARARE
LINGUA DI ITALIANO. È DIVERSO PER
UN ALTRO CHE NON VAI A SCUOLA
QUANDO SEI IN CARCERE È MOLTO IMPORTANTE
PER ANDARE A SCUOLA PERCHÉ TU DEVI
LAVORARE SUL CERVELLO. MA NON SOLO
PER IL CERVELLO ANCHE SAPER COME SI
VIVRÀ FUORI CARCERE MI PIACE LA MIA
MAESTRA PERCHÉ LEI ERA COME MADRE.

ATTIVITÀ.
~~LA SCUOLA MI LASCIA UN BEL RICORDO PERCHÉ NON
SI FINISCE MAI DI IMPARARE.~~
MATERIA PREFERITA NON SO FORSE MATEMATICA PERCHÉ
APRENDO ABBASANDZA IN FRETTA

QUANDO MI SVEGLIO AL MATTINO NON VEDO L'ORA DELLE 9:00 PER VENIRE A SCUOLA E VEDERE I COMPAGNI E I PROF SOPRATTUTTO PERCHÉ SO CHE SOLO QUI A SCUOLA POSSO PARLARE CON QUALCUNO CHE MI CAPISCE E CONDIVIDERE LE MIE IDEE CON GLI ALTRI COMPAGNI.

• L'importanza della scuola.

la Scuola è importante perché ti fa crescere mentalmente: è un gioiello nella vita e servirà tutto quello che abbiamo imparato a scuola.

L'IMPORTANZA DELLA SCUOLA QUANDO SEI IN CARCERE

MIO NONNO MI DICEVA SEMPRE "NIPOTE: CHI SA, SA DI NON SAPERE".

IO SONO COSAPEVOLVE CHE PER TUTTA LA MIA VITA DEVO SEMPRE IMPARARE, E IMPARARE NON HA MAI FINE.

LA SCUOLA MI AIUTA DI IMPARARE MEGLIO LA LINGUA ITALIANA, DI IMPARARE NUOVE COSE, DI PASSARE IL TEMPO IN MODO

1) tra i principali aspetti negativi: della scuola sono gli orari svegliarsi alle mattina presto

e) Ho imparato tante cose: il rapporto con gli altri,
una nuova cultura, diversa dalla mia e tante cose che
prima non sapevo.

ESPERIENZA PARTICOLARE: SENTIRSI NON COME UN DETENUTO MA
COME UNA PERSONA LIBERA GRAZIE AI PROFESSORI E AL RAPPORTO
FRA NOI DETENUTI E INSEGNANTI.

È vero quindi che la cultura rende liberi?

Quaderni dal carcere

Marco Rovaris, Cpia 3 Milano Rozzano

La mia esperienza in carcere è coincisa con l'inizio della mia carriera di insegnante. Prima di accettare una supplenza presso il carcere di Bergamo nell'ottobre del 2015 non avevo mai firmato nessun contratto con la scuola pubblica, né avevo mai avuto incarichi in qualche Istituto paritario. La vigilia ero in effetti più preoccupato di essere in grado di insegnare, non tanto del luogo in cui sarei dovuto andare. Ogni dubbio, in generale, è stato fugato subito; mi sono sentito, dopo pochi giorni, in un ambiente familiare, perfettamente a mio agio nonostante le numerose difficoltà logistiche e organizzative che (ho imparato a comprendere che) minano da sempre l'insegnamento in carcere. Mi sono accorto che la flessibilità a cui bisogna abituarsi in un contesto del genere era perfettamente compatibile con la mia persona e con il mio modo di concepire un lavoro che, a mio modo di vedere, deve far prevalere il rapporto umano sulla schematicità della scuola tradizionale, che sempre più spesso si riduce a tabelle, firme e categorie astratte.

Gli spezzoni orari che ho avuto in altre scuole, malgrado mi motivassero in maniera differente, non mi hanno dato la stessa gratificazione né le stesse emozioni, e mi sono convinto a perseguire a tutti i costi la scuola in carcere. Nel 2016 ho di nuovo ottenuto la supplenza a Bergamo, sempre sullo stesso corso AFM, poi, superato il Concorso cattedre dello stesso anno, avevo bisogno di una cattedra intera per poter fare domanda di assunzione. Ho compilato le richieste di trasferimento geograficamente compatibili con la mia residenza ed è così che mi sono ritrovato con un indeterminato alla Casa di reclusione di Milano Opera. Contesto diverso, detenuti diversi, regimi di sicurezza diversi, ma, per quanto mi riguarda, soddisfazione e motivazione sono gli stessi del carcere precedente.

Insegnare letteratura italiana e storia mi permette con una certa facilità di stimolare dibattiti, a cui partecipare a mia volta, che riflettano sulla società contemporanea da vari punti di vista: antropologico, storico, sociale... E il confronto tra persone di diverse provenienze ed età rende tutto ancora più arricchente e spontaneo, di modo che non esista mai una lezione frontale

vecchio stampo, bensì il tempo insieme produca uno scambio continuo che lascia un segno e che non si può dimenticare, perché ognuno interviene e si mette in gioco in prima persona. In un contesto del genere ha molto più senso, per fortuna, il concetto di “valutazione in itinere”, che toglie ansia e l’idea di qualcosa di programmato per favorire un apprendimento lungo il tempo e che si deve piegare alle esigenze del tempo e delle attività collaterali.

Tali attività, che si dividono tra lavoro, corsi, gruppi, e anche colloqui, pur essendo fondamentali per il detenuto, spesso vanno a sovrapporsi alla scuola, quindi bisogna riuscire a capire che non si può fare affidamento su un lavoro in classe continuativo e che la programmazione, alla fine, non sarà mai come è stata pensata inizialmente. Mano a mano che l’anno scolastico prosegue, ci si rende conto di quanto sia necessario attuare una individualizzazione del programma, piuttosto che una personalizzazione, per supplire a questa serie di problemi e inconvenienti. Va sviluppata questa forma mentis per svolgere il mestiere di insegnante, perché chi ha una testa costruita su un’esperienza al diurno con gli adolescenti potrebbe non accettare alcune situazioni che, sicuramente, sono fonte di stress e confusione; inoltre, chi tende a esercitare troppo la propria autorità e a farlo pesare non riuscirà mai a costruire un rapporto proficuo con gli studenti, un po’ perché si tratta di adulti e, in secondo luogo, persone che sono in una condizione ristretta, monitorata, spesso di tensione, non hanno tanta voglia di trovarsi di fronte una figura che è solo giudicante, perché si otterrebbe in questo modo solo un effetto deleterio.

Non bisogna dimenticare, a proposito di rapporto con il prossimo, proprio la questione della lingua, per dirla un po’ con i filologi del XVI secolo: è fondamentale capire come conviene usare il linguaggio, scegliere le parole, comunicare sfumature diverse. Il desiderio di dare opinioni e di intervenire è altissimo tra i detenuti e questo rende le mie lezioni vivissime e ricche di dibattito. Sono voci che vogliono essere ascoltate e la loro dedizione si manifesta in continue e spontanee produzioni scritte: saggi, racconti, poesie, lettere... Devo dire che sono molto molto affascinato da questa rinascita del modello epistolare che avviene in carcere, un po’ per condizione obbligata un po’ per voglia di raccontarsi; vedere persone che scrivono a penna su fogli strappati, in un’era digitale come la nostra, è un’esperienza che mi nobilita, soprattutto nel momento in cui mi viene chiesto, a volte timidamente, un giudizio. E, attraverso l’insegnamento dell’italiano, posso cercare di far capire quanto sia delicata la scelta di una parola piuttosto che

un'altra in un contesto del genere.

Mi ha subito incuriosito molto la loro reazione all'uso delle parole: “Anche quando non ci sono prove immediate, non mi definiscono presunto innocente, anche se io mi dichiaro tale; bensì sta a me dimostrare che non sono colpevole, perché risulterebbe poco credibile a priori”. Non si può sottovalutare l'effetto psicologico che una certa terminologia ha su un soggetto, indipendentemente dalla effettività della colpa. Chi parte già costretto a rincorrere, deve avere gli strumenti per stare nel gioco della comunicazione, o ne viene schiacciato subito.

Pensiamo a Manzoni, che dimostra come chi non è in grado di confrontarsi – cioè chi è ignorante, inteso in un'accezione tutt'altro che negativa – è destinato a soccombere nel momento in cui si muove tra le frange più complesse della società. Ed è quello che, sostanzialmente, sostiene anche Verga: meglio che i meno istruiti stiano tra loro e non si spingano oltre; credo sia per questo che Verga non piaccia quasi a nessuno in un contesto come il carcere, perché è un autore che suggerisce di rinunciare a un miglioramento della propria condizione. Lo stesso “burocratese” di cui parla Calvino è un problema che sussiste ancora oggi, forse addirittura peggiorato, e che mette in ginocchio tantissime persone che non sono in grado di interpretare documenti, avvisi, moniti, etc... E questo paralizza il sistema e spinge chi non ha gli strumenti a delegare, perdendo così la facoltà di essere padrone unico delle proprie decisioni. Quante volte mi sento dire, a proposito dell'ambito penale, “Ma che logica ha la giustizia italiana?”, “I miei capi di accusa sono in contraddizione, non possono sommarsi!”, e così via; non è mia facoltà né possibilità dare giudizi ed entrare nel merito, ma questa è la prova che i detenuti capaci vanno a sfogliare il Codice penale, studiano, si fanno delle idee e le mettono in circolo, dimostrando che la cultura non è erudizione, ma capacità di saper leggere le situazioni e interpretarle.

In tre anni di esperienza in carcere, non mi sono mai annoiato un giorno. Sempre mi sono sentito utile e gratificato, anche laddove non era previsto. Questo mi convince sempre di più di avere fatto la scelta giusta

PARTE QUINTA
LA NORMATIVA

Riferimenti normativi essenziali e documenti di interesse

Corrado Cosenza, Ufficio V USR per la Lombardia

Costituzione della Repubblica Italiana, articoli 27, 33 e 34.

Legge 26 luglio 1975, n. 354, recante: “Norme sull’ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà”, ed in particolare gli articoli 15 e 19 in materia di trattamento penitenziario e di realizzazione dello stesso attraverso l’istruzione e la formazione professionale dei condannati ed internati.

Testo unico in materia di istruzione, Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 e successive modificazioni.

Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, concernente: “Regolamento recante norme sull’ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà” con particolari riferimenti agli articoli dal 41 al 46.

Decreti del Presidente della Repubblica nn. 87, 88, 89 del 15 marzo 2010, contenenti i Regolamenti recanti la revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico degli istituti professionali, tecnici e licei ai sensi dell’art. 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n.263, Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo e didattico dei Centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, ed in particolare l’articolo 1, comma 2.

LEGGE 28 giugno 2012 , n. 92 Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell’articolo

4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.

Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, definite ai sensi dell'articolo 11, comma 10 del citato DPR 263/12, adottate con decreto interministeriale 12 marzo 2015 ed in particolare il punto 3.6 contenente disposizioni in materia di “percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena”.

Programma PAIDEIA promosso dal MIUR con nota 2276 del 18 marzo 2015 finalizzato alla produzione di dispositivi utili a favorire e sostenere il passaggio al nuovo ordinamento dei percorsi di istruzione degli adulti, con particolare riferimento a quelli applicativi delle “misure di sistema” da attivare negli istituti di prevenzione e pena

Protocollo d'intesa tra Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, 23 maggio 2016

Stati Generali dell'esecuzione penale, tavoli tematici con particolare riferimento al Tavolo 9 - Istruzione, Cultura, Sport, 2015/2016

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61 Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 121. Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni, in attuazione della delega di cui all'articolo 1, commi 81, 83 e 85, lettera p), della legge 23 giugno 2017, n. 103.

Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 123. Riforma dell'ordinamento penitenziario, in attuazione della delega di cui all'articolo 1, commi 82, 83 e 85, lettere a), d), i), l), m), o), r), t) e u), della legge 23 giugno 2017, n. 103.

DM 24 maggio 2018, n. 92. Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 1948.

Regole minime per l'amministrazione della giustizia minorile ONU, New

York 29 novembre 1985 – Regole di Pechino.

Principi dichiarati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, proclamata il 7 dicembre 2000.

Linee guida per i servizi bibliotecari ai detenuti redatte dall'International Federation of Libraries Associations and Institutions (IFLA) nel 2005.

Dichiarazione sulla promozione della cittadinanza e dei valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'educazione, adottata dai Ministri dell'istruzione dell'Unione Europea (Parigi, 17 marzo 2015).

Comunicazione della Commissione europea Europa 2020: “ Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva” del 3 marzo 2010.

Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la cittadinanza democratica e l'Educazione ai diritti umani adottata l'11 maggio 2010.

Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'educazione e la formazione ai diritti umani adottata il 23 marzo 2011

Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile, ONU - gennaio 2016.

Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Accordi e protocolli: l'esperienza della Casa Circondariale di Varese

Giovanni Bandi, Cpia 2 Varese

Il contesto

Nella società della conoscenza, così come delineata dal *Consiglio di Lisbona del 2000*, è determinante per ogni individuo adulto, anche in condizione di detenzione, la possibilità di acquisire conoscenze, abilità, competenze, informazioni aggiornate tali da renderlo cittadino attivo, pronto a reinserirsi, alla fine del periodo detentivo, sia nella vita personale sia nel contesto lavorativo. Non solo, ma l'istruzione prima di tutto è, sempre e comunque, un diritto costituzionale universale prima ancora che un elemento del trattamento.

La Casa Circondariale di Varese, che condivide con molti altri Istituti le ben note problematiche relative a strutture fatiscenti, sovraffollamento, carenze di fondi e di personale, si distingue per la capienza ridotta (max 130 ristretti nei periodi di maggior affollamento) rispetto ad analoghi Istituti.

Le attività formative, negli anni passati prerogativa pressoché esclusiva del volontariato, sono state progressivamente affiancate dalla Formazione Professionale e dai corsi sperimentali per lavoratori (150 ore) per la Licenza Media. L'istituzione nel 1998 dei C.T.P. ha affiancato a questi corsi quelli d'italiano L2 rivolti alla crescente presenza di stranieri nella struttura (30%).

Il contributo non entra nel merito delle numerose e significative attività a cui spesso ha collaborato il C.T.P. ora C.P.I.A. (Concorsi di scrittura e di poesia, Progetto di educazione alla legalità con alcune scuole del mattino, attività sportive e laboratoriali, incontri con personalità particolarmente significative, il giornalino, la redazione di un programma radiofonico, ecc.) che costituiscono momenti molto importanti nel percorso trattamentale e rieducativo, ma risultano collaterali alla attività d'istruzione e formazione. Il principio di base della normativa che regola l'istituzione della scuola in carcere è che istruzione e formazione costituiscono un passaggio fondamentale dell'opera trattamentale e consentono di dare concreta attuazione al dettato costituzionale che pone la rieducazione del detenuto come finalità della sanzione penale.

Il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (C.P.I.A.)

Con l'anno scolastico 2014-2015 le attività dei C.T.P., ivi comprese le scuole carcerarie, e dei corsi serali presso gli Istituti secondari superiori sono ricondotte nel Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti (*D.P.R. 29 ottobre 2012, n. 263 Art.2 comma 2*).

Il Piano di organizzazione della rete delle Istituzioni scolastiche approvato da Regione Lombardia (*Deliberazione Giunta regionale 20 dicembre 2013 - n. X/1109*) prevede in provincia per l'anno scolastico 2014-2015 l'istituzione di 2 C.P.I.A. In quello di Varese confluiscono i C.T.P. di Varese, Tradate, Gavirate e il corso di secondaria di primo grado (ex Licenza Media) presso la Casa Circondariale.

Il C.P.I.A. si caratterizza come istituzione scolastica autonoma, articolata in Reti territoriali di servizio, dotata di uno specifico assetto didattico e organizzativo, con la finalità di attivare percorsi formativi (Primo livello) finalizzati:

al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione (Primo periodo didattico. Ex Licenza Media);

alla certificazione dell'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione (Secondo periodo didattico. Primo biennio della scuola secondaria superiore);

alla realizzazione di percorsi di apprendimento della lingua italiana destinata a corsisti stranieri;

all'ampliamento dell'offerta formativa soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione di competenze (informatiche, linguistiche, professionali) certificate e riconoscibili come crediti formativi per il rientro nei percorsi d'istruzione.

Le modalità di organizzazione e svolgimento delle attività formative finora attuate, soprattutto per quanto riguarda la Commissione Didattica e il Protocollo d'intesa, ha fatto sì che la confluenza della Scuola carceraria nella nuova istituzione scolastica dedicata all'istruzione degli adulti costituisca non solo una naturale evoluzione, ma anche un'importante opportunità di ripensamento e sviluppo delle attività stesse.

La strutturazione dei corsi non più per classi, ma per gruppi di livello relativi ai periodi didattici, la progettazione modulare per unità di apprendimento, la flessibilità dei percorsi attraverso il riconoscimento dei crediti comunque

acquisiti, la possibilità di personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto e di fruizione a distanza di una parte del percorso previsto consentono di definire un percorso formativo, ove possibile integrato con la formazione professionale, che:

- riduce gli impatti negativi sul processo di apprendimento derivanti dal trasferimento dei detenuti;
- consente di offrire un curriculum verticale che dall'alfabetizzazione primaria porta all'istruzione secondaria superiore.

Se l'art. 43 del *Regolamento di Esecuzione* del 2000, che si occupa dei corsi di istruzione superiore, ribadisce la dislocazione, all'interno degli istituti penitenziari, attraverso protocolli d'intesa, di succursali di scuole del suddetto grado presenti all'esterno, garantendo l'attivazione di almeno uno di questi corsi in ogni regione, con l'avvio dei C.P.I.A. si sono create le condizioni che consentono anche nelle Case Circondariali di ridotte dimensioni, e ancor più ridotte risorse come quella di Varese, di superare, attraverso i percorsi del secondo periodo didattico del primo livello, le rigidità che finora non hanno consentito l'attuazione di un percorso scolastico unitario e verticale.

La commissione didattica

Prevista dal *D.P.R. 30/06/2000 n.230 "Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà"*, nel settembre dello stesso anno nella C.C. di Varese, prima in Lombardia, è stata istituita la Commissione Didattica. Tale commissione ha potuto meglio precisare nel tempo le proprie competenze e i propri componenti, prevedendo però sin dall'inizio il coinvolgimento di figure non direttamente previste dall'art. 41, 42, 43 del Nuovo Regolamento, ma direttamente coinvolte nei processi formativi e di supporto. La Commissione Didattica, che di norma si riunisce tre volte l'anno, si è rivelata la sede naturale di confronto tra tutti gli operatori di sistemi diversi, e ha così potuto già sperimentare modelli di integrazione e di Rete, di progettazione congiunta tra le organizzazioni e di governance centrata sull'analisi dei bisogni formativi dell'utenza. All'inizio ed a metà dell'anno scolastico, in accordo con l'Area trattamentale, viene sottoposto alla popolazione detenuta un questionario di rilevazione dei bisogni formativi a cui segue un colloquio con un docente per meglio definire l'inserimento nei vari corsi. Il potenziamento di questa attività, soprattutto per quanto riguarda la rilevazione dei crediti

non formali e informali, e la definizione del Patto formativo individuale, così come previsto dalla normativa, consente di definire percorsi più adatti alle esigenze dei corsisti. La richiesta, rivolta in più sedi, in più tempi e in più occasioni, di promuovere incontri di confronto/formazione a livello regionale tra le Commissioni Didattiche è stata per lungo tempo disattesa.

Accordi e protocolli

L'Amministrazione Provinciale l'8/7/1996 ha costituito il Comitato Carcere e Territorio della Provincia di Varese con il compito di coordinare gli interventi di quanti, a vario titolo ed a vario livello, operano nei due carceri della provincia. Il CTP di Varese ha partecipato a queste attività che nel 2004 hanno prodotto un Accordo tra Enti. Dal 2006 questo Comitato ha smesso di operare.

Nel marzo 2003 i soggetti operanti all'interno della C.C. di Varese nell'ambito delle attività di formazione e istruzione hanno sottoscritto un Protocollo d'Intesa al fine di meglio definire e coordinare le attività.. Il Protocollo d'intesa nasce all'origine soprattutto dall'esigenza da un lato di "razionalizzare" e meglio definire i ruoli dei vari soggetti che partecipano all'attività della Commissione didattica dall'altro di recepire indicazioni in tale senso provenienti dal livello regionale (Circolare congiunta maggio 2002). Nell'ambito della formazione professionale si tratta innanzitutto di mettere ordine alle varie proposte che periodicamente pervenivano, in alcuni casi da parte di Enti fantomatici non presenti sul territorio, affidando ai componenti la Commissione didattica il compito di discutere, condividere e programmare le attività in tale ambito. Anche i rapporti tra CTP e volontariato, che in passato gestiva in via esclusiva tutte le attività formative tranne il corso di Licenza Media, andavano meglio definiti sia prevedendo l'inserimento di nuovi soggetti già attivi sul territorio nell'ambito dell'educazione degli adulti (AUSER), sia definendo la complementarità degli interventi dei vari soggetti. Rinnovato nel 2005, con l'istituzione del C.P.I.A. il Protocollo è stato sottoposto nel 2014 ad una revisione più aderente all'evoluzione delle attività e dei soggetti in atto. Superate le problematiche da cui erano scaturite le versioni precedenti, gli elementi più significativi del nuovo Protocollo sono definiti dal riconoscimento dell'importanza della condivisione degli interventi tra Direzione e Commissione didattica e dalla centralità della stessa, aperta a tutti i soggetti operanti all'interno della Casa circondariale, come luogo di confronto e concertazione delle attività proposte. Ciò ha consentito di

meglio adeguare gli interventi alla nuova realtà dell'istruzione e formazione carceraria derivante dalla presenza rilevante di stranieri, dall' "esaurimento" di ristretti italiani privi di Licenza Media e dalla crescente richiesta di corsi che facilitino l'inserimento nel mondo del lavoro.

Tra C.T.P. e poi C.P.I.A. e Ufficio di Piano-Comune di Varese è in atto dal 2006 un Protocollo d'Intesa relativo alle attività di educazione degli adulti, tra cui anche quelle presso la Casa Circondariale. In tale ambito la collaborazione è costante.

Formazione

Nel 2001, nell'ambito di un F.S.E., la Fondazione Luigi Clerici di Saronno ha organizzato a Varese il corso di formazione *"Il sistema in-formazione"* Per valorizzare le risorse ri-educative e ri-socializzanti tendenti al reinserimento sociale degli adulti in stato di detenzione. Sviluppo delle capacità di analisi, di progettazione e relazionali di quanti operano, a vario titolo, nelle carceri. Tale corso ha visto la partecipazione congiunta di docenti, personale di Polizia Penitenziaria ed operatori dei due carceri presenti in provincia ed ha costituito un importante momento di formazione, di confronto e superamento di reciproche diffidenze che però a livello locale non ha avuto ulteriore seguito.

A momenti brevi e specifici, di formazione rivolti ai nuovi assunti, si evidenzia la necessità di affiancare sempre a livello locale momenti periodici di formazione congiunta tra docenti e operatori penitenziari su nuove normative, buone prassi, modalità di lavoro in rete e gestione dei conflitti.

Agenda Digitale

L'aula didattica utilizzata per i corsi di primo livello dispone da tempo di diverse postazioni informatiche, che vengono poi utilizzate anche da altri corsi e per altre attività. A richiesta nei mesi estivi sono realizzati corsi d'alfabetizzazione informatica gestiti da docenti volontari o da docenti del C.P.I.A. in presenza di finanziamenti. Tali postazioni sono state create attraverso due donazioni al C.T.P. da parte di un'azienda locale che hanno consentito di utilizzarle presso la C.C. in comodato d'uso. Non è presente invece la connessione ad internet e questo non consente di prevedere nel curriculum formativo dei corsi altro che l'apprendimento dei più diffusi

programmi (word e excel), ma soprattutto non consente di accedere a specifiche piattaforme per l'apprendimento, linguistico ma non solo, particolarmente adatte per chi si trova ristretto.

Anche nelle carceri un piano di alfabetizzazione funzionale relativo alle I.C.T. (Information and Communication Technology) è quanto mai necessario e vale non solo per la popolazione detenuta, ma anche per docenti e operatori penitenziari. La possibilità di conseguire la certificazione E.C.D.L./EUCIP costituisce un'ulteriore opportunità.

Il presente

Gli interventi nell'ambito dell'istruzione e della formazione, che non sono il frutto di attività estemporanee ma derivano da una consolidata attività di programmazione che va salvaguardata, risentono tuttavia non solo delle difficoltà legate all'attuale situazione economica (carenze di personale, di fondi ecc.), ma anche delle rigidità esistenti, dei cambiamenti avvenuti nella composizione e nel livello d'istruzione della popolazione detenuta e quindi dell'esigenza di adeguare gli interventi alle nuove realtà.

Corsi d'italiano per stranieri.

La crescente presenza di detenuti stranieri ha visto negli anni progressivamente aumentare la partecipazione ai corsi d'italiano L2. I numeri ridotti, sia di utenti sia di docenti a disposizione, fa sì che il corso abbia le caratteristiche di una pluriclasse.

Corso per il conseguimento del titolo conclusivo di scuola secondaria di primo grado (ex Licenza Media ora primo periodo didattico del primo livello).

Il numero dei frequentanti è sempre stato limitato, a causa soprattutto del continuo turnover tipico di una Casa Circondariale, anche se in media sono una decina i detenuti che si sono alternati ogni anno nel corso. Le iscrizioni a questo corso si sono ora progressivamente ridotte, la presenza di corsisti italiani si è praticamente esaurita ed è aumentata significativamente la presenza di corsisti stranieri. Il rischio che il CPIA venga percepito dalla popolazione carceraria come la scuola per gli stranieri e che trascura gli italiani, alimentando pericolose contrapposizioni, è reale.

Corso per la certificazione e l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione (Secondo periodo didattico).

In un carcere in cui non sono presenti corsi di secondo livello e in cui la presenza di persone prive di Licenza Media è sempre più ridotta, costituisce una notevole opportunità di formazione e possibilità di prosecuzione degli studi ai livelli superiori. La biografia formativa dei corsisti italiani è assai frastagliata e ricca di percorsi intrapresi e poi abbandonati che non sempre è facile far emergere, riconoscere e certificare. L'attività di riconoscimento dei crediti, anche formali, è complessa così come la definizione del Patto formativo, soprattutto in un contesto di incertezza sul futuro anche prossimo per ristretti non definitivi.

Corsi di secondo livello (secondaria superiore).

In passato si è cercato di promuovere la preparazione di alcuni corsisti all'esame d'idoneità attraverso la collaborazione di alcuni operatori dell'Associazione Assistenti volontari. La difficoltà però di reperire i libri, l'incostanza nella frequenza, la diversità d'indirizzi richiesti e di collegamento con gli Istituti di riferimento hanno vanificato ben presto questa iniziativa che si è trasformata, ove possibile, nel trasferimento dell'interessato in Istituti dove sono presenti questi corsi.

Corsi di Formazione Professionale.

Gestiti da ENAIP attraverso il sistema delle doti regionali, sono attivati da anni prevalentemente nel settore manutenzione del fabbricato e ristorazione.

Corsi brevi, modulari.

I corsi gestiti da volontari art.78-17 O.P. (inglese, informatica ecc.) sono concentrati soprattutto nei mesi estivi e, ove possibile, complementari alle attività del CPIA.

Il finanziamento da parte dell'Unione Europea attraverso il programma PON 2014-20 ha consentito al C.P.I.A. di organizzare in collaborazione con ENAIP un corso di 30 ore per pizzaioli. Un'esperienza importante, ma episodica.

Finito di stampare
nel mese di gennaio 2020
da Cattaneo Paolo Grafiche s.r.l.
Oggiono - Lecco

Quadernispiegazzati

I **Quadernispiegazzati** sono l'espressione della documentazione delle ricerche didattiche condotte dalla Rete dei Cpia della Lombardia e dal Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo lombardo con sede presso il Cpia di Milano 2

I **Quadernispiegazzati** dialogano con il sistema universitario sui temi dell'educazione e dell'istruzione degli adulti

I **Quadernispiegazzati** sono uno strumento operativo per gli insegnanti

I **Quadernispiegazzati** documentano percorsi formativi e culturali formalizzati e messi a disposizione degli amministratori del nostro territorio, degli operatori delle agenzie educative, delle associazioni, delle comunità e dei volontari che costituiscono le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente

I **Quadernispiegazzati** propongono ai cittadini la conoscenza del vissuto, degli sforzi, dei bisogni, dei desideri degli adulti che vivono in una dimensione di apprendimento permanente

I **Quadernispiegazzati** contribuiscono a determinare opportunità di occupabilità

Pubblicati:

- Scuola attiva e PNSD. Identità, strumenti e metodi della formazione digitale
- Noi siamo pari. Tante diversità... uguali diritti
- CPIA e Formazione professionale in Lombardia
- Imparare dentro. La scuola in carcere

In fase di pubblicazione:

- Uda e alfabetizzazione L2: il confronto transregionale
- Uda e secondo livello: l'esperienza lombarda
- La Fruizione a Distanza FAD
- La Rete Territoriale per l'apprendimento Permanente

ISBN 978-88-942590-2-5

