

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

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.