

Alla ricerca di un'identità.

Seeking an identity.

Ada Maurizio, Centro provinciale per l'istruzione degli Adulti 3 Roma – Ministero dell'Istruzione.

ABSTRACT ITALIANO

Gli insegnanti che prestano il proprio servizio negli istituti penitenziari italiani spesso si ritrovano a farlo per caso o perché attratti dall'idea di sperimentare una dimensione professionale più intensa e significativa. In realtà, essi non sono preparati al complesso compito che li attende. Non c'è un percorso formativo specifico e non ci sono ricerche scientifiche sulle competenze necessarie. Il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti n. 3 di Roma in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre – Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa) ha realizzato una ricerca azione che ha coinvolto i docenti dei CPIA del Lazio. Il progetto è stato finanziato dal Ministero dell'Istruzione nell'ambito delle attività del Centro di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo del Lazio. L'obiettivo della ricerca è stato di definire le competenze trasversali necessarie e di avviare la definizione di un profilo del docente che insegna in carcere.

ENGLISH ABSTRACT

Teachers who serve in Italian penitentiary institutions often find themselves doing so by chance or because they are attracted by the idea of experiencing a more intense and meaningful professional dimension. In reality, they are not prepared for the complex task that awaits them.

There is no specific training and there is no scientific research on the necessary skills. The Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti n. 3 of Rome in collaboration with the Department of Education Sciences of the University of Roma Tre Laboratory of Qualitative Methodologies in Adult Education (MetQualFa) has carried out an action research that involved the teachers of the CPIA of Lazio. The project was financed by the Ministry of Education as part of the activities of the Research Center Experimentation and Development of Lazio. The aim of the research was to define the necessary transversal competences and to start the definition of a profile of the teacher who teaches in prison.

Introduzione

Insegnare in carcere è una vera e propria sfida professionale e personale ma spesso ci si ritrova a farlo per caso o perché si è attratti dall'idea che si possa vivere un'esperienza professionale più intensa e significativa.

Gli insegnanti che prestano il proprio servizio negli istituti penitenziari italiani sono circa qualche migliaio ma si tratta di una stima. In ogni istituto il contingente del personale docente è di due alfabetizzatori (scuola primaria) e quattro/cinque insegnanti di primo livello (ex scuola media) ma la regola stabilita sin dall'avvio dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) è diffusamente ignorata. Di fatto, l'organico dei docenti del primo ciclo è congelato, salvo aggiustamenti e razionalizzazioni locali gestite dai dirigenti scolastici con gli ambiti territoriali provinciali che hanno competenza in materia. Si devono poi considerare i corsi di secondo livello, cioè di scuola secondaria di secondo grado incardinati negli istituti di istruzione superiore.

La mappa delle sezioni funzionanti è difficilmente ricostruibile a livello nazionale. Le variabili da considerare sono tante: in alcune sedi ci sono più corsi funzionanti corrispondenti a indirizzi didattici, in alcune sedi sono attivi tutti e tre i periodi (primo biennio, secondo biennio e quinto anno) o solo uno o due di essi.

Un'altra variabile che condiziona il conteggio dei docenti è che per alcuni di loro il servizio in carcere è un completamento di cattedra. Ciò significa che nel calcolo dei posti in organico, questi ultimi non sono compresi in quanto non titolari di cattedra presso quell'istituto di istruzione secondaria. A ciò si aggiunga il fatto che si tratta di dati che possono variare annualmente in base ai piani regionali di riorganizzazione della rete scolastica che negli ultimi anni hanno deliberato l'attivazione di numerosi nuovi corsi di secondo livello in carcere.

Secondo il Ministero dell'Istruzione in 155 istituti penitenziari e in 17 istituti penali per minorenni si svolgono corsi di primo ciclo (dati Ufficio Scolastico Regionale Lombardia maggio 2020). Nell'anno scolastico 2019/20 sono stati attivati 12007 corsi, di cui 2295 corsi di primo livello primo periodo, 1026 primo livello secondo periodo, 5771 secondo livello e 2915 alfabetizzazione (dati Ministero Istruzione Convegno on line "Fare scuola – Fare giustizia" 13 aprile 2021).

I dati del Servizio statistico del Ministero della Giustizia sono aggiornati periodicamente. Nell'anno scolastico 2019/20 si sono svolti 986 corsi di istruzione, di cui 450 corsi di alfabetizzazione, 324 corsi di primo livello primo periodo didattico e 212 corsi di primo livello secondo periodo, per un totale di 11494 iscritti e 4438 promossi, appena il 38,5%. Nel secondo grado di istruzione i corsi complessivamente sono stati 751 per un totale di 8769 iscritti, 6234 promossi nei tre periodi didattici, oltre il 70%.

È evidente il non allineamento dei dati rilevati dai due dicasteri competenti, a riprova di una cronica mancanza di coordinamento. Quello dei dati è un *vulnus* del sistema dell'istruzione in carcere che tradisce una debole governance da parte di entrambe le amministrazioni verso uno dei due pilastri del trattamento penitenziario.

Il libretto personale o dossier che dovrebbe accompagnare lo studente nel suo percorso scolastico è poco utilizzato e mancano del tutto rilevazioni sulla prosecuzione degli studi a fine pena o in caso di trasferimento e, lacuna ancor più grave, sulle attività scolastiche in area penale esterna. Si tratta di una zona franca dove l'istruzione, seppur presente in alcune realtà, è di fatto non considerata nei monitoraggi, così come è del tutto ignorato il settore delle Residenze per l'Esecuzione delle Misure di Sicurezza (REMS) che ospitano persone affette da patologie psichiatriche che hanno commesso reati.

Inoltre, gli abbandoni scolastici in carcere sono frequenti, sia intesi come frequenza saltuaria che impedisce ai docenti di esprimere una valutazione didattica, sia come cessazione della frequenza, in alcuni casi per trasferimento, in altri per fine pena e ancora per scelte personali.

Le rilevazioni per i minori in area penale sono curate e aggiornate mensilmente dal Dipartimento della Giustizia Minorile. A dicembre 2020 i minori presenti negli istituti erano 305 ma anche in questo caso si dispone di dati sull'età, la provenienza geografica e la presenza nelle strutture della giustizia minorile ma nulla sulla frequenza della scuola e sugli esiti intermedi e finali relativi alla permanenza in istituto. Risale all'anno 2012, prima

della riforma che ha istituito i CPIA, l'ultimo studio realizzato dal Dipartimento della Giustizia minorile sulle attività scolastiche e di formazione.

Basterebbe incrociare il Sistema Informativo dell'Istruzione (SIDI) al cui interno sono inseriti annualmente tutti gli studenti e gli esiti intermedi e finali, compresi quelli riferiti ai detenuti, con quelli del Ministero della Giustizia per avere un quadro, finalmente, chiaro e attendibile della realtà dell'istruzione in carcere. Ciò in attuazione del Codice dell'Amministrazione Digitale (Decreto Legislativo 7 marzo 2005 n.82 e ss.ii.mm) che ha disposto, tra l'altro, l'interoperabilità tra pubbliche amministrazioni al fine di rendere possibile l'accesso e la fruizione dei rispettivi dati.

In realtà, mancano monitoraggi costanti e organici sulla scuola in carcere anche su importanti dati di contesto come quelli relativi al personale coinvolto nell'organizzazione e supporto delle attività didattiche, agli spazi adibiti e sulle dotazioni tecnologiche a disposizione, sull'uso didattico delle biblioteche, sulla tipologia dell'offerta formativa, sull'allestimento e sul funzionamento dei laboratori didattici e professionali, sulle attività della Commissione didattica, sul raccordo con la formazione professionale, sui percorsi di ampliamento dell'offerta formativa. Le rilevazioni statistiche e le ricerche qualitative sono per lo più limitate a specifici contesti territoriali e a periodi circoscritti. L'ultimo monitoraggio realizzato da INDIRE in raccordo con il Ministero dell'Istruzione risale all'anno scolastico 2017/18. Alla rilevazione ha partecipato l'80%apre dei CPIA.

Istruzione e trattamento

Nella storia della scuola in carcere, relativamente recente, sin dalla sua costituzione si riconosce all'istruzione e alla formazione il gravoso compito della rieducazione ai fini del reinserimento sociale e soprattutto per i minori, del recupero totale della persona. Il valore trattamentale dell'istruzione e della formazione è ampiamente ricordato nella copiosa produzione di circolari da parte del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (DAP) degli ultimi venti anni, a partire cioè dal "Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure limitative e privative della libertà" (DPR 230/00). È bene, inoltre, ricordare che dall'anno scolastico 2015/16 l'istruzione in carcere è stata ricondotta nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, istituiti con il DPR 263 del 29 ottobre 2012 e negli Istituti di istruzione secondaria dove sono incardinati i corsi di secondo livello articolati in tre periodi didattici corrispondenti al primo biennio, al secondo e all'ultimo anno e che si concludono con l'esame di Stato.

Tuttavia, l'attenzione ai saperi pedagogici e alle competenze funzionali allo svolgimento della specifica funzione educativa del docente in carcere è inesistente se si escludono singoli contributi sul tema più ampio dell'istruzione in carcere che lo comprendono. Si può rintracciare un cenno su alcuni testi normativi e su riviste specializzate che rivendicano il ruolo speciale. C'è poi la letteratura che offre alcuni interessanti romanzi, autobiografie e racconti che restituiscono un vissuto soggettivo, quello dell'autore, dell'esperienza dell'insegnamento in carcere.

In tanti tra gli addetti ai lavori concordano sulla necessità di una specializzazione del ruolo, cioè di un percorso formativo, periodicamente aggiornato e reso obbligatorio, quale condizione vincolante per l'accesso all'insegnamento in carcere, L'ultimo corso di

formazione ministeriale rivolto ai docenti di scuola primaria, oggi alfabetizzatori, risale all'anno scolastico 1988/89 sebbene l'articolo 135 del decreto legislativo n.297/94 non sia mai stato modificato o abrogato. Il comma 2 recita:

Per l'insegnamento elementare presso le carceri e gli stabilimenti penitenziari è istituito, un ruolo speciale, al quale si accede mediante concorso per titoli ed esami riservato a coloro che, essendo in possesso dei requisiti prescritti per la partecipazione al concorso per posti di ruolo normale, abbiano conseguito il titolo di specializzazione di cui al comma 7. (...) I docenti elementari del ruolo speciale debbono essere forniti dei titoli di specializzazione stabiliti con decreto del Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro di grazia e giustizia. Per il rilascio dei predetti titoli il Ministero della pubblica istruzione d'intesa con il Ministero di grazia e giustizia istituisce ed autorizza appositi corsi di specializzazione.

Un approccio innovativo

Al fine di avviare la definizione del profilo di competenze del docente che insegna in carcere, il CPIA 3 di Roma ha realizzato una ricerca articolata in due fasi. L'approccio al tema è stato laboratoriale ma si è voluto coinvolgere i docenti anche in un percorso formativo quale parte del progetto di ricerca.

Il progetto pionieristico di ricerca azione "La scuola per chi sta dentro e per chi sta fuori. Le competenze trasversali dei docenti che lavorano nelle istituzioni carcerarie" è stato realizzato nell'ambito delle azioni promosse e sostenute dal Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del Lazio (CRS&S) che lo ha finanziato.

Va ricordato che secondo le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (decreto interministeriale 12 marzo 2015) il CPIA in quanto Rete territoriale di Servizio svolge anche attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti, essendo una istituzione scolastica autonoma che esercita l'autonomia di ricerca ai sensi dell'articolo 6 del DPR 275/1999. In tal senso, è bene ribadirlo, il CPIA si configura quale luogo funzionale allo sviluppo del triangolo della conoscenza (istruzione, ricerca, innovazione) richiamato in sede europea.

In Italia sono stati istituti 18 Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRS&S), organizzati con un CPIA capofila, la rete di tutti i CPIA regionali e un partner accademico del territorio.

Il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti n. 3 di Roma in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre – Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa) ha ideato e realizzato il progetto di ricerca facendo riferimento al Piano Nazionale Triennale della Ricerca 2018/2021 e al Piano Operativo del CRS&S del Lazio, secondo la seguente articolazione per ambiti e azioni:

- Ambito 1: Potenziare gli ambiti di ricerca di cui all'art. 6 del DPR 275/99 (Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo)
- Azione 1: Ricerca formativa sulla progettazione e la valutazione degli apprendimenti/competenze nei CPIA, nonché formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico

- Ambito 3: Favorire il raccordo tra i percorsi di istruzione di primo livello e i percorsi di istruzione di secondo livello.

- Azione 3: Elaborare modalità di definizione dell'offerta formativa territoriale dell'unità didattica e formativa, sulla base dell'analisi del bisogno.

Sono state individuate tre macro aree di intervento e un focus sull'area 3:

1. Il dialogo interprofessionale;

2. La relazione tra la scuola e il percorso trattamentale.

3. Le dimensioni delle competenze trasversali:

a) Rapporto tra scuola e istituzione carcere

b) Le visioni sulla scuola

c) La scuola e le sue correlazioni con le dimensioni organizzative amministrative e burocratiche

d) La scuola in relazione alle altre aree

e) Le visioni sui detenuti che frequentano la scuola

Gli obiettivi individuati e definiti nel progetto di ricerca sono stati i seguenti:

- definire il profilo delle competenze trasversali dei docenti degli istituti penitenziari

- sviluppare le conoscenze e le competenze metodologiche relative alla costruzione del questionario di rilevazione delle competenze trasversali

- promuovere le conoscenze e le competenze relative ai lavori di gruppo

- riflettere sul ruolo e sui comportamenti di ruolo dell'insegnante degli istituti penitenziari.

Il progetto di ricerca si è sviluppato sullo sfondo delle Raccomandazioni europee sull'apprendimento permanente che indicano nel riconoscimento e nella valorizzazione delle competenze uno tra gli obiettivi dell'Azione 4 dell'Agenda 2030.

Tenendo conto della specificità del contesto, la ricerca è stata condotta alternando sessioni di attività formative rivolte a un gruppo pilota di insegnanti in servizio negli istituti penitenziari di Roma, coinvolti come ricercatori sul campo, e una rilevazione empirica che ha coinvolto oltre cento docenti in servizio nelle sedi carcerarie del Lazio:

- CPIA 1 Roma – Casa Circondariale Rebibbia III casa, Casa Circondariale Nuovo Complesso Raffaele Cinotti, Casa Circondariale femminile G. Stefanini, Casa di Reclusione Rebibbia

- CPIA 3 Roma - Casa Circondariale Regina Coeli, Istituto Penale per Minorenni Casal del Marmo

- CPIA 5 Viterbo - Casa Circondariale Nuovo Complesso Viterbo, Casa Circondariale Civitavecchia, Casa di reclusione Passerini Civitavecchia

- CPIA 6, Rieti - Casa Circondariale NC, Rieti

- CPIA 7 Pomezia - Casa Circondariale, Velletri

- CPIA 8 Frosinone - Casa Circondariale Frosinone, Casa di reclusione Paliano, Casa Circondariale Cassino

- CPIA 9 - Casa circondariale Latina.

L'attività formativa si è basata su modalità laboratoriali che hanno permesso di partire dall'esperienza dei docenti con l'obiettivo di individuare le competenze trasversali

ritenute essenziali per lo svolgimento dei propri compiti. Il percorso formativo è stato articolato in quattro fasi coincidenti con quattro unità formative:

- Unità n. 1: Co-costruzione di un questionario
- Unità n. 2: Il ruolo dell'insegnante in carcere
- Unità n. 3: Le competenze strategiche per la costruzione di un gruppo di lavoro
- Unità n. 4: Agire le competenze di problem setting/problem solvin

I docenti del gruppo pilota, tutti in servizio presso il CPIA 3 di Roma, avevano partecipato nell'anno scolastico precedente a una esperienza formativa di tipo esperienziale realizzata in collaborazione con il Centro di ricerca sull'Educazione interculturale e la formazione allo sviluppo (CREIFOS) – Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e con la Scuola Superiore dell'Esecuzione Penale "Piersanti Mattarella" e della Direzione Generale della Formazione del Ministero della Giustizia.

Il gruppo era composto da quelli in servizio nell'anno scolastico 2017/18 e assegnati presso la Casa circondariale di Regina Coeli e l'istituto Penale per Minorenni di Casal del Marmo a Roma.

Si è trattato di un gruppo disomogeneo per l'esperienza maturata in carcere: alcuni erano stabilmente in servizio da molti anni, altri erano neofiti. Ha partecipato, inoltre, un funzionario giuridico pedagogico dell'istituto minorile.

Le ricercatrici hanno privilegiato un'organizzazione modulare flessibile articolata in quattro fasi:

- l'antefatto: la decostruzione
- il primo passo: le aspettative – sogni e frustrazioni
- il secondo passo: educarsi per educare
- il terzo passo: immaginare e costruire – quale modello di scuola in carcere.

La fase della decostruzione è stata caratterizzata da un primo momento conoscitivo dedicato alla condivisione della lettura di testi classici e attuali sulla pena e sulla detenzione. La letteratura in materia si è rivelata povera nei numeri ma ricca in termini di stimoli per i docenti del gruppo. L'obiettivo era di far emergere i pregiudizi e gli stereotipi sulla realtà del carcere e di chi vi è rinchiuso. "È dunque una sfida importante, che richiede conoscenze disciplinari e competenze relazionali, nonché un impegno etico che vivifica e rende il proprio lavoro una scommessa pedagogica non priva di difficoltà, ma anche di fascinazione" (Zizioli, 2014).

Il gruppo è poi entrato nel vivo delle aspettative personali rispetto al ruolo. Ne sono state identificate almeno quattro: motivazionali, relazionali, psicopedagogiche e didattiche. Per chi lavora quotidianamente in un contesto chiuso rispetto all'esterno, dominato da regole rigide e di fatto imposte anche ai docenti, difficilmente negoziabili (orari, spazi, spostamenti interni), dove non sono ammesse deroghe di alcun tipo rispetto alle routine giornaliere e dove i docenti raramente sono inclusi nelle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività, la frustrazione professionale è un vissuto frequente e a volte destabilizzante. Lo si coglie in alcuni casi in atteggiamenti passivi, nel rifiuto del cambiamento e nell'autoisolamento nelle occasioni collegiali.

Privi di un'identità specifica, i docenti spesso finiscono per assimilare prassi interne agli istituti. Il loro senso di appartenenza oscilla tra le due realtà generando, soprattutto tra i meno esperti, un senso di disorientamento professionale. Inoltre, l'esposizione al disagio emotivo e alle difficoltà di stabilire una relazione pedagogica con gli studenti mette il docente in una condizione di costante difficoltà e rende il momento della lezione un'incognita. Il gruppo classe, infatti, seppure costituito in base alle richieste di iscrizione e al bisogno formativo espresso, nonché tenendo conto del livello di conoscenze dello studente, può variare spesso nella composizione. Nuovi ingressi e defezioni, assenze a volte prolungate, trasferimenti improvvisi, interferenza con altre attività subentrante in un secondo momento, perdita di interesse e motivazione da parte dello studente, sono le cause più frequenti della instabilità della classe. Si intuisce come, in simili condizioni, sia necessario adottare metodologie didattiche flessibili e far coincidere l'unità didattica di apprendimento con la singola lezione o con poche lezioni.

“Il carcere è un luogo dove innumerevoli limitazioni pratiche e difficoltà logistiche condizionano il lavoro dell'insegnante e dove ci si confronta sempre con la precarietà. Penso alla quasi totale mancanza di strumenti didattici, di libri, penso al buio dell'aula, che è in realtà una cella, ai corridoi gelati... Non si può contare su una frequenza continuativa da parte degli studenti, e dunque bisogna puntare tutto sulla singola lezione. Giorno dopo giorno, ogni singola lezione è preziosa. Per ognuno dei miei studenti potrebbe essere l'ultima o addirittura l'unica. Ciò la rende un momento irripetibile: il che a ben pensarci dovrebbe avvenire anche nella scuola normale!” (Albinati, 2017).

Tra le aspettative professionali quelle psico-pedagogiche assumono una particolare rilevanza poiché sono legate alla collaborazione con gli operatori dell'area trattamentale ma di fatto sono quelle per le quali sono state evidenziate alcune difficoltà. Ciò che è emerso con chiarezza è l'assenza di spazi di progettazione condivisi e una comune formazione di base. Quando il gruppo ha affrontato il tema delle aspettative motivazionali è stato evidente quanto sia poco definito il profilo professionale del docente in carcere e quanto ciò possa incidere negativamente sulla percezione di sé. Il vissuto più diffuso è quello di essere, all'interno dell'organizzazione, un soggetto poco efficace e marginalizzato rispetto alle altre figure professionali, al quale raramente si chiede un parere sul singolo studente.

Nella seconda fase il gruppo ha partecipato a due laboratori nei quali dapprima è stato richiesto un coinvolgimento personale e poi un impegno di analisi e di studio di un caso da loro individuato. Sotto la guida dei conduttori della ricerca, i docenti hanno cercato di comprendere la ferita profonda che il reato può causare (Zizioli, Colla 2018).

Nel secondo laboratorio è stata affrontata la dimensione della narrazione come esperienza personale del parlare di sé e raccontarsi e come chiave di lettura pedagogica del ruolo educativo dell'insegnante all'interno di una rete di relazioni in luoghi pedagogici di confine (Zizioli, 2018).

La riflessione sull'esperienza quotidiana vissuta in carcere ha fatto emergere quanto il lavoro dell'insegnante sia caratterizzato da dimensioni emotive e cognitive contrapposte e dalla comune motivazione: la speranza di incidere sulle singole situazioni contribuendo al cambiamento. Sono state messe a fuoco le dicotomie prevalenti che connotano lo svolgersi

quotidiano delle azioni e dei comportamenti, a volte in bilico tra il privilegiare un approccio rispetto a un altro: dentro/fuori, oblio/memoria, inconsapevolezza/coscientizzazione, spersonalizzazione/umanizzazione.

Un professore in prigione deve improvvisarsi medico, terapeuta, scrivano, guardia, prete, assistente sociale, psicologo, mamma, avvocato, e può pericolosamente diventare tutte queste figure a scapito di quella per cui viene effettivamente pagato. È spesso una drammatica questione di priorità: se ho uno studente in crisi, debbo insistere a insegnargli le equazioni di secondo grado oppure ascoltare il suo sfogo e magari impedire che stanotte, in cella, provi a impiccarsi? (Albinati, 2000).

Il gruppo si è poi concentrato su un modello di scuola possibile. A loro è stata proposta la tecnica del *silent book*, poiché ritenuta particolarmente idonea per un'utenza fragile ed eterogenea e già in uso in alcuni istituti, laddove è stato adottato un approccio autobiografico. Narrare solo con le immagini ha permesso di sperimentare una modalità alternativa di proporre contenuti disciplinari e di riflettere sulla necessità di adottare formati di lezione flessibili e coinvolgenti.

Quale modello di scuola è possibile all'interno del carcere? La ricerca non ha dato risposte nette ma sono emerse alcune suggestioni, frutto anche di alcune letture di ampio respiro condivise con il gruppo. Da John Dewey a Paulo Freire fino a Massimo Recalcati, il vissuto della propria professione è stato attraversato da una visione nuova dove hanno trovato spazio "la costanza di formarsi; il coraggio di cambiare; la forza di assumersi la responsabilità del cambiamento; l'umiltà dei propri limiti; la speranza; la gioia del proprio lavoro, ma anche la rabbia per ciò che non può essere cambiato; la capacità critica per superare il sapere nozionistico, per guardare correttamente la realtà e modificarla; la capacità di ascolto; il carisma che rende attrattiva la professione e la curiosità per proseguire nella ricerca" (Zizioli, Colla 2018).

I laboratori esperienziali hanno permesso al gruppo di avviare una riflessione sulle proprie competenze, sia didattiche che trasversali, all'interno di una visione rigenerata della scuola in carcere.

Le competenze trasversali

L'esperienza formativa del gruppo pilota è stato un prerequisito di partenza per la progettazione della ricerca azione che ha esteso e ampliato l'ambito dell'indagine a tutte le sedi di scuola in carcere del Lazio. I ricercatori del Laboratorio di metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti del Dipartimento di scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre hanno proposto al gruppo pilota una lista di competenze trasversali stilata tenendo conto delle indicazioni fornite dalle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (Decreto interministeriale 12 marzo 2015) e dalla letteratura esistente sul tema. I docenti e i ricercatori hanno collaborato nella costruzione di un questionario che è stato successivamente somministrato nel rispetto dell'anonimato di tutti i partecipanti, in presenza a 23 docenti e on line a 80 docenti in servizio negli istituti penitenziari del Lazio. Secondo gli autori della ricerca l'obiettivo generale è consistito nella definizione del profilo delle competenze trasversali e strategiche per i

docenti che insegnano in carcere. Per raggiungere il suddetto obiettivo i conduttori della ricerca hanno privilegiato un approccio partecipativo che ha senza dubbio favorito il coinvolgimento dei docenti e li ha resi protagonisti della ricerca. In tal modo la partecipazione alla ricerca è stata un vero e proprio percorso formativo. Le esperienze dei docenti sono state considerate come punto di partenza per individuare le competenze strategiche. Si è avviato poi un percorso di consapevolezza del proprio ruolo. L'intero percorso si è svolto in un clima di fiducia e di collaborazione nel quale tutti si sono sentiti a proprio agio. Un ruolo centrale è stato svolto dai ricercatori del Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti del Dipartimento di scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Essi si sono posti come facilitatori del gruppo e hanno stimolato la condivisione e lo scambio di esperienze tra i docenti partecipanti.

Al termine del percorso formativo, sono state identificate 11 competenze trasversali ritenute essenziali e strategiche per i docenti che insegnano in carcere. La lista si compone di competenze che possono e in alcuni devono coesistere, il cui esercizio che si traduce in azioni e comportamenti è stato ritenuto essenziale nella prestazione professionale:

1. resilienza;
2. competenze andragogiche;
3. problem setting / solving;
4. competenze sociali;
5. competenze personali;
6. competenze di rete;
7. competenze affettivo relazionali;
8. competenze di équipe;
9. competenze di diversity management;
10. competenze comunicative;
11. competenze deontologiche di contesto.

I risultati della ricerca

Per ogni competenza sono stati individuati alcuni comportamenti che la descrivono e ai docenti è stato chiesto di valutarne l'importanza e la reale possibilità di agire quel comportamento. I docenti che hanno risposto al questionario, oltre a valutare secondo una scala numerica da 1 a 5 in senso crescente l'importanza e la possibilità di agire le singole competenze, avevano anche la possibilità di spiegare le valutazioni attribuite e di proporre interventi per migliorare l'espressione dei vari comportamenti. L'elaborazione dei dati restituiti dai 103 questionari ha riservato alcune sorprese sulle quali vale la pena soffermarsi e riflettere. Quelle considerate maggiormente rilevanti sono state:

1. affettivo relazionali (48,4%),
2. competenze personali (40,6%)
3. competenze andragogiche (39,1%).

Le competenze valutate come meno rilevanti sono state:

1. diversity management (14,1%)
2. setting / solving (12,5%)
3. rete (7,8%)

Nelle prime tre competenze ritenute essenziali e prioritarie si può leggere una richiesta di formazione finalizzata all'acquisizione di specifiche conoscenze di tipo psico pedagogiche, effettivamente assenti nella formazione di un insegnante. È altrettanto evidente, tuttavia, l'esigenza di consolidare quelle competenze che tutti gli insegnanti dovrebbero possedere e che, probabilmente, il lavoro in carcere mette a dura prova. Le tre competenze che hanno meno rilevanza rinviano alla dimensione organizzativa del proprio lavoro, quella sulla quale i docenti hanno meno possibilità di incidere. Allestire un laboratorio didattico o collaborare alla elaborazione del progetto pedagogico di istituto non dipende dall'iniziativa del docente, semmai può essere coinvolto. Ne consegue, la percezione di scarsa rilevanza di quelle competenze che nel disegno della riforma che ha riorganizzato l'istruzione degli adulti, compresa quella negli istituti penitenziari, parrebbero essere prioritarie.

Conclusioni

Il percorso formativo avviato con i docenti che insegnano in carcere, a conclusione delle due fasi che lo hanno caratterizzato, si può considerare un punto di partenza per programmare azioni successive. Il divario rilevato tra la realtà e le previsioni normative, tra le dichiarazioni di intenti e la fattibilità degli stessi non sorprende ma preoccupa per le implicazioni a livello organizzativo,

Soprattutto è necessario riflettere sulle conseguenze che potrebbero inficiare il valore trattamentale dell'istruzione in carcere che non sembra riuscire ad assolvere in pieno i compiti che le sono affidati.

Il divario potrebbe colmarsi o per lo meno ridursi, attraverso la progettazione e la realizzazione di percorsi formativi congiunti tra le due amministrazioni, purché costanti, sistematici e aderenti ai bisogni formativi.

A monte, occorrerebbe avere una visione organica della realtà dell'istruzione in carcere, a partire dalla definizione del profilo del docente e delle competenze specifiche e trasversali che lo compongono. Il rischio, se non la certezza, nel non farsi carico delle questioni aperte è il fallimento della missione istituzionale.

Bibliografia

- Albinati, E., (1999). *Maggio selvaggio*, Mondadori, Milano
- AA.VV., (2019). *Rapporto di ricerca - La scuola per chi sta dentro e per chi sta fuori*, MetQualFa, Università La Sapienza, Roma.
- Arizza, A., Cosenza, C., & La Fortuna, A., (2020) (a cura di). *Imparare dentro la scuola in carcere. Quaderni CRS&S Rete CPIA Lombardia*. Oggiono. Lecco: Cattaneo Paolo Grafiche.
- Di Rienzo, P. (2019). Formazione e processi innovativi sostenibili nei contesti non formali e informali di apprendimento: uno studio sulle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. In V. Carbone,
- Lizzola, I. (2017). *La scuola prigioniera*. Milano: Franco Angeli.
- Maurizio, A. (2017). L'apprendimento formale in carcere. *EPALE JOURNAL*, 2, 5-8.
- Maurizio, A. (2020). Fare scuola in carcere. In F. Bendetti (A cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia, Luoghi strumenti e sperimentazioni*. (pp. 80-109). Roma: INDIRE.
- Tagliani, M, (2014). *Il maestro dentro*, AddEditore, Torino.
- Zizioli, E. (2014). Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere. Firenze: Le Lettere.
- Zizioli, E., & Colla, E. (2016). Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione. *Formazione, Lavoro, persona*, VI(17), 64- 74.