

**RICERCHE**

## **Insegnare in carcere. Individuare le competenze strategiche dei docenti.**

## **Teaching in prison. Identify the strategic competences of teachers.**

Paolo Di Rienzo, Università degli Studi RomaTre.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Il contributo si propone di presentare i risultati di una ricerca sul tema delle competenze strategiche dei docenti che insegnano nelle carceri, nell'ambito del sistema di istruzione degli adulti. Negli studi sulla formazione e sull'apprendimento permanente, il tema delle competenze chiave è ritenuto cruciale. La ricerca, con un approccio di tipo qualitativo, ha realizzato attività di formazione e di indagine empirica con questionario. È stato prodotto un repertorio delle competenze strategiche, in cui è attribuita importanza alle dimensioni affettivo-relazionali, personali e andragogiche. Viene segnalata la necessità di intervenire con adeguati programmi formativi, per ridurre la differenza tra le competenze percepite importanti e l'esercizio effettivo delle stesse. Si raccomanda lo sviluppo della cultura della formazione per qualificare il sistema dell'istruzione degli adulti.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The contribution aims to present the results of a research on the topic of strategic competences of professionals teaching in prisons, within the adult education system. International studies on training and lifelong learning highlight the issue of key competences, which are considered crucial. The research, with a qualitative-quantitative approach, carried out training activities and empirical investigation with a questionnaire. A repertoire of strategic competences was produced, in which importance is attributed to the affective-relational, personal and andragogic dimensions. The paper highlights the need to intervene with adequate training programs, to reduce the difference between the perceived important skills and their effective exercise. The development of an education culture is recommended to qualify the adult education system.

### **Introduzione**

Il contributo presenta i risultati di una ricerca che ha avuto per oggetto il tema delle competenze strategiche dei docenti del CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti), in servizio presso le istituzioni carcerarie.

In Italia ci sono attualmente 449 sezioni funzionanti negli istituti penitenziari. La stima del numero di docenti che lavora in carcere supera tremila unità se si considera che i parametri per la definizione dell'organico del personale docente nei CPIA sono, indicativamente, di due/tre alfabetizzatori e di quattro/cinque docenti di primo livello per sede. A questi si devono aggiungere i docenti di secondo livello.

Molti si ritrovano a insegnare in carcere per caso o attratti dall'idea che lavorare in carcere permetta di vivere un'esperienza più intensa o più autentica.

Ma forse si tratta di un'idea retorica. L'impatto iniziale può rivelarsi faticoso e stressante in assenza di un'adeguata preparazione professionale (Di Profilo, 2016). Dal canto del sistema di riferimento, il contesto penale può essere inteso in un'ottica di sistema cognitivo e di *learning organization*. Ciò implica riconoscervi anche le caratteristiche tipiche dei contesti di apprendimento informale e la molteplicità di soggetti che permeano il carcere partecipando alla sua missione formativa (Federighi & Torlone, 2015). Questo significa concepire il carcere come sistema integrato, in cui la funzione rieducativa è svolta da una molteplicità di soggetti, tra cui i docenti che devono disporre di competenze non solo di tipo tecnico, relative all'insegnamento, ma anche di tipo strategico, in quanto necessarie per ottimizzare il loro ruolo professionale, in un'ottica di sistema formativo integrato, e per definire piani formativi individualizzati (Federighi, 2016).

Il tema delle competenze e, nello specifico, delle competenze strategiche, è stato individuato anche in ragione di una prospettiva più ampia che sta alla base del sistema italiano di istruzione e formazione (Benadusi & Molina, 2018). Si tratta della prospettiva, culturale e politica, dell'apprendimento permanente e del rilievo che assumono le competenze chiave ad esso riferite (European Union, 2018). È necessario, quindi, avviare una seria riflessione sulle competenze strategiche che i docenti devono possedere e sugli strumenti e sulle metodologie più idonee per svolgere al meglio il proprio lavoro in carcere. Si tratta di questioni che hanno il loro fulcro nello sviluppo e implementazione di quelle competenze necessarie per il miglioramento della qualità delle prestazioni lavorative e che contribuiscono a ridisegnare l'identità professionale del docente tout court - e di quello carcerario in particolare - oggi sottoposta a significativi processi di trasformazione.

### Metodologia e fasi della ricerca

La ricerca ha coinvolto sette CPIA del Lazio con sedi presso gli istituti penitenziari. Si è trattato di docenti in possesso di un'esperienza consolidata sia nell'educazione degli adulti (EdA) in generale, sia all'interno delle scuole nelle istituzioni carcerarie per minori e per adulti: quindi professionisti con un patrimonio di conoscenze, di esperienze, di vissuti, di valori e di motivazioni di un certo spessore. Una minoranza dei partecipanti aveva un'esperienza di un solo anno.

La specificità dei destinatari ha richiesto metodi partecipativi.

La metodologia si richiama alla ricerca intervento di tipo collaborativo con finalità sia di indagine esplorativa e conoscitiva che di formazione con scopi trasformativi (Formenti, 2017). In coerenza con tale impostazione, è stato adottato un approccio multi-metodo che ha fatto riferimento a strumenti di tipo quali-quantitativo (Creswell, 2014).

La finalità della ricerca è consistita nello studio del profilo delle competenze trasversali considerate strategiche per gestire la peculiarità dell'insegnamento all'interno delle istituzioni carcerarie. Nell'ottica della ricerca intervento, tale finalità è stata resa operativa attraverso modalità partecipative e di coinvolgimento nella ricerca stessa dei docenti beneficiari dell'azione, intesi quindi come ricercatori sul campo, che hanno alla definizione dei seguenti obiettivi specifici:

- 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 al lavoro di gruppo;
- riflettere sul ruolo e sui comportamenti di ruolo dell'insegnante degli istituti penitenziari.

Ciò ha richiesto, tra le altre, attività di apprendimento e formazione, che costituiscono parte complementare e integrante dell'indagine empirica in senso stretto.

Per le attività formative si è fatto ricorso a metodi e prassi di tipo esperienziale che si richiamano ad una logica laboratoriale (Jarvis, 2010) nella quale i partecipanti sono direttamente coinvolti nella produzione di artefatti cognitivi (Bruner, 2000) e riflettono sul senso delle azioni intraprese per la realizzazione di competenze esperte (Schön, 2006).

La formazione è stata concepita non solo come processo di apprendimento e/o consolidamento di nuove competenze, ma anche di combinazione e scambio di conoscenze di diversa natura: da quelle squisitamente tecnico-professionali a quelle derivate dall'esperienza e prodotte nell'azione. Una formazione, quindi, basata su un approccio per competenze volto alla valorizzazione e responsabilizzazione del soggetto in apprendimento attraverso la creazione di una relazione paritaria, e non asimmetrica, tra formatore e formando e l'adozione di tecniche che facilitano la riflessione critica e la meta-competenza dell'apprendere ad apprendere. L'adozione di siffatto approccio non poteva che sostanziarsi nell'utilizzo di metodi d'aula attivi e interattivi in grado di generare una partecipazione dinamica e consapevole dei partecipanti e di favorire essa stessa lo sviluppo di un processo riflessivo volto a trasformare le esperienze in apprendimenti, a rafforzare la consapevolezza del proprio operato e della propria identità professionale. Si tratta di metodi che sollecitano la partecipazione, il feedback costante sull'apprendimento e l'autovalutazione, il ruolo del gruppo come facilitatore di apprendimento e il ruolo del formatore che deve essere in grado di creare un clima di fiducia, accogliente, partecipativo all'interno del quale le persone si sentano a loro agio nel condividere emozioni ed esperienze senza il timore di essere giudicati. Il formatore deve mediare le relazioni, contenere dissidi, gestire in maniera costruttiva eventuali conflitti.

In considerazione della specificità dei destinatari e dei loro contesti operativi, si è deciso di procedere attraverso tre laboratori di formazione, partendo dalla valorizzazione dell'esperienza, del vissuto dei docenti che quotidianamente si confrontano con i vincoli propri della condizione di detenzione, con un gruppo pilota, costituito da 23 docenti, rappresentanti dei CPIA coinvolti. Le attività laboratoriali hanno contribuito a rendere il gruppo dei partecipanti (molti non si conoscevano) attivo e propositivo, ad animare discussioni, scambi di opinioni, di esperienze, a ragionare su di sé e sulle proprie aspettative e motivazioni.

Le attività di formazione hanno fatto riferimento a obiettivi specifici:

- Individuare, a partire dalla proposta di una lista aperta e non esaustiva di competenze, una prima ipotesi di competenze trasversali considerate dai docenti strategiche per svolgere efficacemente il lavoro all'interno dell'istituzione carceraria.

- Identificare, attraverso la discussione, la riflessione, il confronto attivo, le competenze strategiche e i relativi comportamenti che le descrivono ai fini della costruzione condivisa del questionario.
- Co-costruire il questionario da somministrare ai fini della ricerca ai docenti dei CPIA che lavorano nelle strutture penitenziarie coinvolte nel progetto.
- Riflettere sul ruolo e sui comportamenti di ruolo dell'insegnante degli istituti penitenziari.
- Sviluppare e osservare le competenze strategiche per la costruzione di un gruppo di lavoro.

Circa la rilevazione empirica delle competenze strategiche, l'attività formativa ha condotto all'elaborazione del questionario, basato sull'esperienza del gruppo pilota.

Nella sua forma definitiva il questionario per la rilevazione delle competenze trasversali considerate strategiche risulta composto da una lista di undici competenze e precisamente: 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.

All'interno del questionario ciascuna competenza è stata descritta attraverso l'utilizzo di alcuni comportamenti; per ciascun comportamento è stata chiesta un'autovalutazione, con una scala Likert a cinque passi, sia del livello di importanza attribuito, sia del livello di realizzazione nell'attuale contesto lavorativo. Inoltre, i rispondenti hanno indicato le tre competenze ritenute più importanti.

I questionari restituiti oggetto di elaborazione sono stati 64, su un totale di 103.

Per l'analisi dei dati, è stata costruita una matrice di dati con il programma statistico IBM-Spss. Per ciascun comportamento descritto nell'area della competenza sono state memorizzate tutte le risposte riguardanti l'attribuzione del grado di importanza e del grado di realizzazione. Inoltre, sono stati registrati i dati relativi alla graduatoria di importanza delle competenze. Sulla matrice di dati così costruita sono state effettuate le seguenti elaborazioni statistiche: distribuzioni di frequenza semplice (frequenze assolute e percentuali) per tutte le variabili.

### **Risultati dell'indagine empirica e discussione**

Di seguito daremo conto dei risultati più significativi emersi dall'elaborazione statistica dei questionari compilati dai docenti che operano nelle strutture carcerarie del Lazio.

Le considerazioni effettuate sui dati emersi riguarderanno, all'interno delle undici competenze strategiche sottoposte a verifica, le tre più selezionate dai rispondenti, le tre attorno alle quali si sono addensate la maggiore parte delle preferenze: le competenze affettivo relazionali (48,4%), le competenze personali (40,6%) e le competenze andragogiche (39,1%).

Una riflessione a parte è stata dedicata anche alle competenze di rete che, di contro, sono risultate le meno apprezzate (7,8%).

La descrizione delle suddette tre competenze attraverso l'utilizzo dei diversi comportamenti individuati per la loro definizione, ci aiuta ad entrare nel merito, a meglio comprendere il significato di tali dati.

Non stupisce, ad esempio, che per la stragrande maggioranza dei docenti, nell'ambito delle competenze affettivo relazionali, la capacità di costruire relazioni sintoniche ed empatiche tramite il rafforzamento dell'autostima (98,4%), l'espressione di incoraggiamento (98,4%) e l'ascolto delle opinioni altrui attraverso la sospensione del giudizio (95,3%) sia considerata una competenza strategica.

E non può che essere così perché se l'empatia è alla base delle numerose forme del nostro entrare in relazione con gli altri, assume maggiore centralità proprio per i docenti che devono essere capaci di sentire l'altro, di modulare in maniera sempre diversa la relazione tra conoscenza, emozioni, corpo e motivazione all'interno di contesti estremamente compositi, mutevoli e multiculturali. È proprio l'empatia (92,2%) che permette di colmare lo spazio tra me e l'altro, di gettare un ponte attraverso la capacità di provare ad andare dove l'altro si trova.

Le risposte sottolineano con forza la centralità e la valorizzazione della relazione (stabilire una relazione di conoscenza con gli allievi), della capacità di ascoltare più che di parlare, di mettere in relazione ciò che siamo con ciò che facciamo, pensiamo e sentiamo senza separare corpo e parola, azione e riflessione. Lo spazio dell'aula, nonostante i vincoli dell'ambiente carcerario, è spazio in cui si produce non soltanto una condivisione di saperi, ma soprattutto di emozioni e di esperienze; in cui si realizza l'incontro con l'altro che esiste con la totalità delle sue esperienze e che ci sta di fronte con i suoi gesti, con le posture del suo corpo, con le sue espressioni. È l'incontro di persone che stanno insieme con le parole, che si rispondono, che si guardano, che diventano amici o rimangono nemici.

Non è casuale che il rafforzamento dell'autostima insieme all'espressione di incoraggiamento, vengano considerati comportamenti determinanti per generare quel sentimento di autoefficacia, ovvero di fiducia nelle proprie risorse e potenzialità, di sicurezza nella propria capacità di risolvere i problemi, che consente di affrontare con maggiore forza i momenti più difficili rendendo possibile una risposta resiliente. D'altra parte, l'autostima ben si coniuga con l'ottimismo - inteso come capacità di considerare i problemi una componente inevitabile e ineliminabile della vita - che come vedremo in seguito è considerato uno degli aspetti fondamentali che sostanzia le competenze personali.

Allo stesso modo i numeri sottolineano l'importanza del dare cittadinanza alle emozioni che per i docenti rappresentano una leva fondamentale per attivare le risorse verso un risultato (motivare), uno strumento di conoscenza e non un ostacolo alla relazione: ascolto dell'altro e ascolto di sé, sintonizzarsi sulla stessa frequenza d'onda per comprendere gli stati emotivi dell'altro senza farsi sopraffare dalle emozioni dell'altro; per comprendere i vissuti anche quando questi possono divergere profondamente dai propri in termini di esperienza, valori, idee.

Se l'analisi delle risposte evidenzia la consapevolezza dei docenti nell'individuare come strategici i suddetti comportamenti, altrettanto importante ci sembra riuscire a

comprendere se e quanto questi stessi comportamenti possono essere agiti attualmente nei contesti reali di lavoro.

Visto che le percentuali non si discostano in maniera significativa dai precedenti valori, sostanzialmente sembrerebbe che quanto considerato di fondamentale importanza possa anche essere realizzato concretamente dai docenti senza grandi difficoltà.

Un dato che suscita una riflessione riguarda “stabilire rapporti confidenziali e soddisfacenti con altre persone”, considerato importante dal 77,8% dei rispondenti, ma agito da poco più della metà (57,1%).

C'è da dire che già durante la costruzione del questionario l'utilizzo dell'aggettivo confidenziali aveva suscitato in alcuni docenti (molto meno in coloro che lavorano con gli adolescenti) non poche perplessità, per non dire esistenze, perché questo termine avrebbe potuto prestarsi a degli equivoci, suscitare ambiguità, essere frainteso.

Una possibile lettura di questo dato riporta in primo piano, accanto alla debolezza del sistema educativo e di certo suo anacronismo, anche la questione del ruolo che il corpo, nella sua dimensione propriamente fisica, riveste nella relazione educativa; di quanto si tenda a oscurare, a rimuovere la componente educativa della relazione corporea, anche se il corpo rappresenta il supporto di ogni conoscenza e di ogni sentire (Gamelli & Mirabelli, 2019).

Tutto questo non può che amplificarsi nell'ambiente carcerario - dove, tra le altre cose, il corpo docente è fortemente femminilizzato - per cui la difficoltà nella relazione sta tutta nella capacità di trovare la giusta distanza per potersi riscaldare senza ferirsi, per far sì che i vissuti, anche quelli negativi, quelli lontani dal proprio sistema di valori, siano riconosciuti e gestiti attraverso l'attivazione di strategie che possano contenere il rischio di stabilire rapporti troppo amichevoli (eccesso di vicinanza) o, al contrario, troppo asettici (eccesso di lontananza).

Procedendo nell'analisi dei risultati, ancora una volta non è un caso se alla centralità attribuita dai docenti alle competenze affettivo relazionali, ovvero alla necessità di orientare le emozioni in senso positivo per fare in modo che i discenti possano esprimere al meglio le loro capacità, segua immediatamente dopo quella attribuita alle competenze personali (40,6%). Si tratta di un insieme di comportamenti, cioè, indispensabili per gestire al meglio proprio le dimensioni emozionali appena evocate, per entrare in relazione con i discenti e indirizzarli in una direzione che possa risultare positiva per loro e per l'organizzazione carceraria. È stata chiamata risonanza l'orientamento delle emozioni in senso positivo, quando il leader riesce a far esprimere al meglio le capacità di ciascuno (Goleman et al., 2012).

In particolare, per il 98,4% dei rispondenti risulta importante la capacità di interpretare le situazioni in modo flessibile e di sapersi adattare di fronte ad ostacoli o a situazioni critiche.

Altrettanta importanza viene attribuita alla capacità di perseguire gli obiettivi con determinazione grazie al possesso di una visione positiva e ottimista che sappia prendere in considerazione i lati positivi degli eventi e delle persone utilizzando anche il fallimento come un'opportunità piuttosto che come una minaccia (96,9% mostrare costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi).



Accanto a comportamenti che riguardano la sfera della padronanza di sé, risultano rilevanti anche quelle dimensioni che attengono alla consapevolezza di sé in termini di conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza, delle proprie potenzialità, di sicurezza nell'affermare le proprie opinioni (96,9% conoscere le proprie risorse interiori, le proprie abilità e i propri limiti) e dei propri stati interiori negativi (95,3% tenere sotto controllo emozioni e impulsi negativi). Solo così è possibile sfuggire al rischio di avvitarsi nella spirale dello spirito salvifico o, al contrario, alla tentazione di considerare ogni partita persa già in partenza.

L'analisi dei dati riguardanti il livello di realizzazione dei succitati comportamenti, evidenzia che quello maggiormente agito riguarda proprio la capacità di autovalutazione di sé in merito alle proprie risorse interiori e ai propri limiti (71,9%). Non sfugge, tuttavia, come la capacità di interpretare le situazioni in modo flessibile (considerata importante o molto importante dal 98,4% dei rispondenti), pur essendo agita dal 70,3% (in buona misura o completamente) dei docenti, risulti difficilmente realizzabile per il restante 29,7% (14,1% poco o per nulla realizzata; 15,6% parzialmente realizzata). Tale dato denota una sorta di difficoltà a regolare la propria condotta in relazione al contesto (anche in termini di capacità di lettura dei vincoli e delle opportunità) e ai diversi attori che lo popolano.

Antidoto a tale difficoltà è la formazione, evocata spesso dai docenti come occasione per chiedersi che senso dare all'incontro con l'altro, al fare esperienza dell'altro: che cosa ci accade, che cosa accade all'altro, che cosa facciamo accadere entrambi quando ci incontriamo.

Procedendo nell'analisi della terza competenza nell'ambito di quelle più selezionate, le competenze andragogiche (39,1%) sono definite attraverso i seguenti sei comportamenti lavorativi/professionali:

1. valorizzare le esperienze di vita dei discenti attraverso metodologie di personalizzazione dell'insegnamento;
2. favorire nel discente lo sviluppo della motivazione intrinseca;
3. promuovere l'autonomia dell'apprendimento;
4. progettare gli interventi in maniera condivisa con il discente;
5. utilizzare la tecnica del modelling (identificazione con persone per noi eccellenti, di successo) al fine di favorire il raggiungimento di obiettivi personali
6. fissare obiettivi concreti e a breve termine.

In altri termini, le competenze andragogiche si rappresentano contemporaneamente come competenze di base dei docenti dell'EdA in generale e come competenze strategico/trasversali proprie dei docenti dei CPIA delle carceri, sia che questi abbiano un pubblico di adulti sia che abbiano un pubblico di post-adolescenti o di giovani adulti. Ma potremmo anche aggiungere, senza destare scandalo, che le competenze andragogiche sono patrimonio dei docenti in quanto tali, qualora si voglia andare oltre la contrapposizione netta tra andragogia e pedagogia, come suggerisce Knowles (1993), quando, correggendo parzialmente se stesso, nega, appunto, l'esistenza di una contrapposizione netta tra andragogia e pedagogia. Quel che è certo è il fatto che da qualunque angolo visuale le guardiamo esse ci appaiono come competenze cruciali della formazione in generale e della formazione degli adulti.

I primi risultati della presente ricerca ci danno ragione proprio su questo aspetto, giacché le competenze andragogiche figurano tra le tre più indicate delle undici sottoposte al riscontro dell'indagine condotta presso tutti i docenti dei CPIA delle carceri del Lazio.

Se puntiamo la lente di ingrandimento sull'insieme dei sei comportamenti lavorativi che nutrono le competenze andragogiche salta all'occhio un disallineamento dei valori relativi al grado di importanza attribuito ed il grado di realizzazione attuale. Si vede ad occhio nudo che la curva dei valori della realizzazione è più bassa di quella relativa al grado di importanza attribuito dai rispondenti a quegli stessi valori. Per esempio, il 95,3% dei rispondenti colloca al primo posto "promuovere l'autonomia dell'apprendimento", ma solo il 41,9% dice di attuarlo a scuola. Mentre il 64,5% colloca al primo posto dei comportamenti attuati "fissare obiettivi concreti e a breve termine" e al quint'ultimo posto, col 41,9%, come abbiamo visto, "promuovere l'autonomia dell'apprendimento".

A questo proposito, si possono azzardare varie ipotesi esplicative. La meno azzardata ci porterebbe a pensare che questo ribaltamento di valori tra una dimensione/finalità formativa cruciale come "promuovere l'autonomia dell'apprendimento" e una dimensione, certo importante, ma di natura programmatica come "fissare obiettivi concreti e a breve termine" sia dovuto al passo corto ed al respiro breve e sincopato imposto dall'istituzione carcere all'istituzione scuola, ovvero CPIA.

Il peso del contesto, ovvero dell'istituzione-ospitante-carcere, sull'istituzione-ospitata-CPIA è percepibile anche dalla lettura di altri valori. Ad esempio, "utilizzare la tecnica del modelling" è la risorsa della competenza andragogica ritenuta meno importante in assoluto. Raccoglie solo il 31,7% per importanza ed il 26,6% per realizzazione attuale. Portare un testimonial importante in carcere non è un'impresa semplicissima, ammesso che lo sia anche all'interno della scuola stessa. Viceversa, "favorire nel discente lo sviluppo della motivazione intrinseca", è una competenza ritenuta importante e molto importante dall'87,3% dei rispondenti che la ritengono realizzata al 50,8%. Occupa il secondo posto tra le sei, per importanza e per realizzazione.

Questo è un dato significativo, meritevole di attenzione perché dal punto di vista dell'andragogia, intesa come scienza dell'apprendimento e della formazione degli adulti, l'attivazione della motivazione intrinseca gioca un ruolo fondamentale in quanto leva e motore dell'apprendimento in età adulta (Knowles, 1993). Che questa competenza spicchi, tra docenti delle carceri, ne accentua il rilievo. Dal momento che, se c'è una popolazione con livelli di motivazione intrinseca molto bassi e tendenti allo zero, questa è la popolazione carceraria. Non è casuale se tra le varie ragioni che incidono negativamente sulla qualità dei processi di recupero e di reinserimento sociale dei detenuti, la ridotta motivazione di base rivesta un peso significativo.

La terza competenza andragogica ritenuta importante o molto importante dall'81% dei rispondenti è "valorizzare le esperienze di vita dei discenti attraverso metodologie di personalizzazione dell'insegnamento". Si tratta di un dato che conferma la consapevolezza da parte dei docenti del ruolo cruciale giocato nell'EdA dal patrimonio di esperienza di cui ogni persona è portatrice. Non importa quanto consistente sia questo patrimonio, né di che tipo sia. Ciò che importa è assumerlo come punto di partenza e come innesco del processo formativo. Visto che, per definizione, l'esperienza di cui ogni persona è portatrice



è unica e irripetibile, la risposta metodologica attesa dal docente non può che passare attraverso la via della personalizzazione e della individualizzazione dell'insegnamento come leve, appunto, di valorizzazione delle esperienze di vita dei discenti.

L'81% dei rispondenti mostra di avere questa consapevolezza del peso e del ruolo dell'esperienza. Anche in questo caso, però, la percentuale di realizzazione attuale subisce un significativo ridimensionamento. Infatti, solo il 47% circa di coloro che giudicano importante la competenza della valorizzazione delle esperienze di vita degli allievi attraverso le metodologie formative della personalizzazione dell'insegnamento, la giudicano realizzata in buona misura o completamente, il 37% circa la ritiene realizzata solo parzialmente; mentre il 16% circa la ritiene poco realizzata o per nulla.

Una riflessione a parte meritano, all'interno della graduatoria per importanza delle undici competenze strategiche, le competenze di rete.

Vale a dire, quelle che hanno ottenuto meno preferenze in assoluto (7,8%), con uno scarto di circa 40 punti dalla prima preferita, la competenza affettivo relazionale (48,4%). Mentre le competenze d'équipe - che con le competenze di rete hanno molteplici punti di contatto e di consonanza (non a caso, alcuni di coloro che hanno scelto le competenze di rete tra le tre più importanti hanno scelto anche le competenze d'équipe) - occupano una posizione prossima al il 21, 9% delle preferenze. Tuttavia, più che questa disparità d'importanza tra due competenze che si interfacciano organicamente (le competenze d'équipe e le competenze di rete, appunto), colpisce la divaricazione tra la percezione che i rispondenti hanno delle reti e la collocazione centrale e connotativa, se così si può dire, che le reti medesime hanno nell'assetto didattico e organizzativo dei CPIA in quanto tali.

A questo proposito giova ricordare come le Linee guida del 2015 definiscono i CPIA: i centri costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotata di uno specifico assetto didattico e organizzativo, articolato in reti territoriali di servizio su tre livelli: livello A: unità amministrativa; livello B: unità didattica; livello C: unità formativa.

Pertanto, il CPIA, così definito, ci appare non solo come una rete amministrativa e organizzativa ma anche come una rete di competenze.

Varie possono essere le ragioni per le quali le competenze di rete occupano il gradino più basso della scala per importanza delle 11 competenze trasversali di questa indagine. Se ci si affida ai commenti di chi pure le ha inserite tra le tre più importanti, vediamo che esse, viste dal lato di chi insegna nelle carceri non sono comprese, se così possiamo dire, nella costituzione materiale dei CPIA. I docenti fanno fatica a presentarsi all'esterno della scuola, perché il rapporto con l'esterno appare frammentario, episodico e poco condiviso; trovano difficoltà a trovare soggetti cooperanti; lamentano una mancanza di abitudine a lavorare in rete, sia per mancanza di tempo per curare le reti, sia per ragioni d'ordine culturale più ampio, ecc.

In compenso, coloro che hanno scelto le competenze di rete tra le tre più importanti, con riferimento ai comportamenti agiti, esprimono valori poco divaricati e sostanzialmente omogenei, con la sola eccezione di "cooperare, dialogare tra diversi (per ruoli, culture e status)" ritenuta molto importante dal 92,2%. Mentre il 78,1% ritiene molto importante "individuare nel territorio i soggetti potenzialmente interessati alla realizzazione di un progetto"; il 76,6% ritiene molto importante, "condividere, documentare, lasciare traccia,

memoria delle prassi"; parimenti, il 76,6% giudica molto importante la competenza di "progettare in rete, attivando tutti i nodi della rete (multidisciplinarietà)". Per quanto riguarda il grado di realizzazione registriamo valori ancora più bassi. "Cooperare, dialogare tra diversi" occupa ancora il primo posto. Però, a fronte di un 92,2% di importanza riconosciuta, la realizzazione scende al 56,3%. Il divario tra l'importanza dell'"individuare sul territorio soggetti potenzialmente interessati alla realizzazione di un progetto" (seconda col 78,2%) e la sua realizzazione prende le dimensioni di un crollo, passando dal secondo posto al quarto con il 20,6%. Lo stesso scarto si trova a proposito di "condividere, documentare, lasciare tracce" dove si scende dal 76,6% d'importanza al 34,4% di realizzazione; e a proposito di "progettare in rete" dove pure si scende dal 76,6% d'importanza al 21,9% di realizzazione.

Riassumendo, le competenze di rete sono ritenute poco importanti dai docenti dei CPIA operanti nelle carceri del Lazio. Coloro che le valutano importanti, le ritengono scarsamente attuate. Quasi a significare l'isolamento nel territorio dell'istituzione carcere ed il riverbero che questa situazione produce sui CPIA operanti al suo interno.

## Conclusioni

I risultati della ricerca-azione consentono l'elaborazione di alcune considerazioni conclusive, le quali non hanno la pretesa di essere esaustive e tanto meno definitive.

Per comodità di ragionamento le raggruppiamo attorno a due nuclei tematici strettamente interconnessi tra loro: a) la metodologia della formazione e della ricerca: gli insegnanti in formazione come professionisti riflessivi (Schön, 1993), protagonisti del proprio apprendimento e co-progettisti della propria formazione; b) le competenze strategiche degli insegnanti delle carceri come competenze generative (Le Boterf, 2010).

Parafrasando Schön (1993), ci si è trovati in presenza di professionisti usi a dibattersi in conflitti di valore, obiettivi, scopi e interessi non sempre convergenti e, soprattutto a combattere fra un codice professionale che, da un lato, mette la persona in apprendimento al primo posto e, da un altro lato, deve fare i conti con una burocrazia a doppia mandata, ossia scolastica e carceraria, che mette al primo posto le regole, le procedure e quant'altro.

La maggioranza dei partecipanti, inoltre, ha alle spalle diverse esperienze mirate di formazione come docenti dei CPIA e dei CPIA nelle carceri. Per costoro, quindi, il percorso di formazione messo a punto si è inserito in un continuum formativo all'interno di un percorso riflessivo sull'esperienza fatta, di ristrutturazione delle competenze possedute e agite e di ridefinizione del proprio ruolo. In particolare, il gruppo pilota si è posto come un gruppo di professionisti riflessivi che ha dato valore e fondatezza alle undici competenze strategiche del questionario, sin dal primo momento della loro messa a punto: undici competenze concepite dal gruppo come competenze vissute e agite nell'esperienza concreta, quantunque a livelli ed intensità assai differenziati tra loro.

In merito al secondo tema delle competenze generative, come è stato già accennato, le undici competenze, intese come costrutti complessi, sono state distinte e descritte a partire dalle condotte e dai comportamenti specifici a cui esse danno luogo nell'agire professionale, anziché come costrutti auto-consistenti. Ovvero, sono state concepite come interagenti, volte a disegnare quello che potremmo definire uno spazio riflessivo

dell'intenzionalità, aperto all'entrata della realtà simbolica, alla condivisione scambiata, dichiarata e verificata di significati, di aspettative, di stereotipi e di motivazioni. Ossia, uno spazio generativo di rinnovate pratiche professionali, di volta in volta più appropriate e più efficaci. Sapendo che la costruzione di un modello di competenza è un processo aperto, non ha né inizio, né fine, non cessa mai (De Carlo, 2011). Il criterio di validità è quello della plausibilità, giacché un modello significativo non mira tanto all'accuratezza formale in sé, quanto alla individuazione e all'attivazione delle valenze programmatiche e dell'agire pertinente nei contesti e nella complessità. In altri termini, il costrutto paradigmatico alla base delle undici competenze della presente ricerca lo possiamo individuare nella combinazione di capacità intellettive, di conoscenze di contenuti e tecniche, di strategie specifiche del contesto, di routine e sub-routine, di tendenze motivazionali, di orientamento personale dei valori e di comportamento sociale (Ryken, 2007).

Si tratta di competenze il cui esercizio è stato considerato imprescindibile laddove proposta formativa in carcere vuole essere una leva per favorire, attraverso gli strumenti della cultura e dello scambio, l'espressione di sé e delle proprie diversità; per avere accesso ai nuovi saperi; per rivalutare le proprie esperienze, le proprie storie e le proprie risorse individuali; per riflettere sui meccanismi comunicativi in continua evoluzione in modo da esserne protagonisti e non vittime.

Nel complesso, dai risultati del questionario emerge un quadro d'insieme in chiaro-oscuro. Per diversi aspetti prevale il chiaro, come a proposito delle tre competenze giudicate dai rispondenti come le più importanti: affettivo-relazionali 48,4%, personali 40,6% e andragogiche 39,1%. Come è stato osservato dianzi, approfondendo la descrizione e l'analisi di queste tre competenze, non vi è chi non veda l'importanza crescente di abilità -come quella di incoraggiare, di prestare attenzione e ascolto delle opinioni altrui, di costruire relazioni sintoniche ed empatiche attraverso il rafforzamento dell'autostima - che nutrono segnatamente le competenze affettivo relazionali e personali. Ma lo stesso vale per le competenze andragogiche, di base per qualsiasi tipo di insegnamento, ma specifiche e decisive per chi si occupa di educazione degli adulti: centralità del soggetto in apprendimento; centralità delle attività di rafforzamento dell'autostima; empowerment; valorizzazione critica dell'esperienza. Tale valorizzazione riguarda anche l'esperienza più controversa, come può essere quella che la popolazione carceraria può avere fatto prima e durante la carcerazione; un'esperienza, che il soggetto con l'aiuto concertato dell'insegnante, dell'educatore, dello psicologo, può rivisitare e, ove sia il caso, cambiare di segno facendo emergere i risvolti positivi. Mai, però, essa deve essere ignorata o censurata.

Sotto lo stesso cono di luce positiva possiamo inquadrare le due competenze che, per l'importanza attribuita loro dai rispondenti, seguono le prime tre: le competenze comunicative 35,9% e la resilienza 34,4%. La particolare importanza di queste due competenze in sé va ricondotta al fatto che funzionano in modo integrato - con le rimanenti nove, ma questo però vale ricorsivamente per tutte - in particolare con le prime tre, producendo in questo modo un effetto di moltiplicazione dell'efficacia dell'agire del

docente, per un verso; e dell'apprendimento della persona in formazione, per un altro verso.

Sotto una luce più fioca, si trovano le competenze sociali 23,4%, le competenze di equipe 21,9% e le competenze deontologiche di contesto 21,9%. Per la loro natura sono competenze che dialogano in modo più ravvicinato con le competenze deontologico professionali piuttosto che con l'area degli attributi della persona a cui afferiscono le precedenti cinque, testé richiamate.

Probabilmente sulla percezione debole della loro importanza gravano più fattori. Si può ipotizzare che molti di questi fattori siano riconducibili al modello organizzativo del sistema scuola italiano nel suo complesso. A questo proposito è sufficiente pensare all'organizzazione dell'insegnamento a canne d'organo, che confina la collegialità nello spazio stretto dei soli consigli di classe; che lascia fuori il concetto d'équipe dal concetto di lavoro docente; che colloca su due piani distinti i valori generali e sociali a cui il docente aderisce e i valori intrinseci alla didattica disciplinare, che nelle sue forme più estreme, pone al centro dell'universo il programma piuttosto che il soggetto che apprende. Il dialogo e l'interazione con il contesto sociale esterno, tutto al più, è compito del Dirigente scolastico o al massimo di un gruppo ristretto di docenti a ciò deputati.

Ciò detto, non va sottovalutato il fatto che più di un quarto dei rispondenti abbia considerato importanti anche queste tre competenze, nonostante questo ipotetico retaggio culturale (di cultura professionale) e nonostante i vincoli di contesto specifici dei CPIA nelle carceri; vincoli che molti rispondenti hanno individuato e segnalato.

Sotto un cono d'ombra, si trovano invece le competenze di *diversity management* (14,1%), di *problem setting/problem solving* (12,5%) e di rete (7,8%). Nel caso di queste ultime non è azzardato ipotizzare che la scarsa importanza loro attribuita dai rispondenti sia in parte dovuta agli scarsi spazi di agibilità ad esse riservati dai CPIA delle carceri. In altre parole, potrebbe essere dovuta alla costituzione materiale dei CPIA, in stridente contrasto con la loro costituzione formale. Come abbiamo osservato nell'analisi di queste competenze la dimensione della rete, a partire dalle Linee guida del 2015, appare come una dimensione connotativa, che definisce i connotati, i tratti identificativi dei CPIA in quanto tali e le reti come reti e nodi di competenze.

La scarsa attribuzione di importanza riservata alle competenze di *diversity management* potrebbe essere attribuita alla oggettiva difficoltà di agirle, analogamente con quanto appena detto a proposito di quelle di rete, come per altro segnalano gli stessi rispondenti.

Per quanto riguarda, invece, le competenze di *problem solving/problem setting*, le penultime in ordine di gradimento, occorrerebbe una maggiore cautela interpretativa. Perché se è vero che ricevono un'attribuzione di importanza bassa è anche vero che si trovano profili del *problem solving* e del *problem setting* richiamati all'interno di altre competenze che invece hanno avuto un maggiore apprezzamento, come ad esempio "negoziare e risolvere situazioni di disaccordo", "mettere in discussione proattivamente lo status quo (innovare)", che sono state scelte all'interno delle competenze sociali. Oppure, "perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi" e "interpretare le situazioni in modo flessibile" all'interno delle competenze personali, seconde per importanza tra le undici proposte dal questionario.

Per concludere, vi è un ultimo aspetto in chiaro-oscuro. Si tratta di un dato che attraversa tutti i risultati dell'indagine. Si fa riferimento allo scarto comune a tutte le competenze tra l'importanza attribuita e la valutazione della effettiva realizzazione. Seppure con valutazioni differenti, tutte le competenze che hanno ricevuto un riconoscimento in termini di importanza, qualunque ne sia il valore, vengono apprezzate secondo valori più bassi, a volte anche del 40% e oltre, quando si tratta dello stato della loro effettiva attuazione.

Questo scarto contiene al suo interno due aspetti: uno positivo dato dalla capacità degli insegnanti di valutare la loro situazione professionale in termini oggettivi e propositivi, individuando gli spazi di crescita e di miglioramento a partire da un'analisi lucida del patrimonio di competenze attese; un altro, se non negativo, sicuramente in ombra, riguardante lo stato effettivo del patrimonio delle competenze agite, mediamente più basso delle attese degli insegnanti stessi.

Le ragioni, che stanno dietro questo dato relativo al grado di realizzazione di competenze strategiche essenziali dei docenti dei CPIA, sono molteplici e non è possibile, per l'economia del discorso, indagarle esaustivamente. In questa sede, si ritiene importante fare riferimento ad una dimensione di carattere politco-culturale relativa all'EdA e in particolare nell'ambito dell'istruzione in carcere. Si tratta di una cultura andragogica storicamente poco attenta e poco diffusa rispetto ai bisogni formativi degli insegnanti italiani dell'EdA. Da oltre trenta anni, per insegnare in carcere non occorre alcuna specializzazione. Chiunque, in possesso dei titoli e dei requisiti per accedere al ruolo di docente, può lavorare nel sistema di istruzione degli adulti e nello specifico nei CPIA con sezioni carcerarie.

Si configura un retaggio politico-culturale e di conseguenza di un sistema italiano di istruzione e formazione, che proietta un cono d'ombra sull'educazione degli adulti. Si tratta del peso dei condizionamenti del contesto carcerario che, direttamente o indirettamente, incidono sui modi di intendere e impostare la formazione. Sono questioni che, al momento, sulla base di questa prima elaborazione, non possono che essere lasciate aperte. Ma soprattutto sono temi che, in ogni caso, non devono mettere in ombra la diffusa consapevolezza, tra gli insegnanti di un'istituzione di frontiera come quella dei CPIA nelle carceri, della natura strategica delle competenze sul piano del loro statuto professionale.

## Bibliografia

- Benadusi, L. & Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Il Mulino.
- Bruner, J. (2000). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- De Carlo, M. E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua*. Franco Angeli.
- Di Profilo, L. (2016). *Il compito di rieducare: quarant'anni di pedagogia penitenziaria*. Pensa Multimedia.
- Di Rienzo, P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. *Education Sciences*, (10) 9, 1-15.
- European Union (2018). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publication Office of the European Union.
- Federighi, P. & Torlone, F. (2015). *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*. Firenze University Press.
- Federighi, P. (2016). Il carcere come città educativa. La prevenzione educativa dei comportamenti criminali. In F. Torlone (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. 11-31). Firenze University Press.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Raffaello Cortina.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2012). *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*. BUR Biblioteca Universitaria Rizzoli.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning*. Routledge.
- Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Franco Angeli.
- Le Boterf, G. (2010). *Répenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 preposition*. Eyrolles.
- Ryken, D. S. (2007). Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita. In Ryken, D.S. & Salganik L. H. (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Franco Angeli.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Franco Angeli.