

RICERCHE

Cpia e istruzione in carcere. Competenze andragogiche per favorire percorsi inclusivi di studenti detenuti.

Cpia and education in prison. Andragogical skills to promote inclusive pathways for incarcerated students.

Paolo Di Rienzo, Università degli Studi Roma Tre.

Giovanni Serra, Università degli Studi Roma Tre.

ABSTRACT ITALIANO

Le attività educative svolte in carcere sono di fondamentale importanza per l'inclusione formativa dei detenuti e per la tutela della coesione sociale. Il contributo presenta i risultati di ricerca di tipo qualitativo sul ruolo svolto dalle competenze andragogiche dei docenti, che nell'ambito dei Cpia, svolgono attività di istruzione in carcere. La ricerca ha focalizzato l'attenzione, tra le competenze andragogiche, sul ruolo cruciale svolto dall'esperienza e dalla sua valorizzazione per favorire un percorso di inclusione educativa degli studenti detenuti. I risultati hanno permesso di individuare i fattori ostacolanti la valorizzazione dell'esperienza pregressa degli studenti detenuti e, per alcuni di essi, il loro possibile superamento attraverso la comprensione di spazi di intervento. Tali fattori si collocano all'interno di tre aree concettuali, che riguardano l'assetto delle istituzioni penitenziarie, le caratteristiche dell'insegnante e le caratteristiche degli allievi detenuti.

ENGLISH ABSTRACT

The educational activities carried out in prisons are of fundamental importance for the educational inclusion of prisoners and for the protection of social cohesion. The paper presents the results of qualitative research on the role played by andragogic competences of teachers, who carry out educational activities in prisons within the CPIAs. The research focused attention, among the andragogic competences, on the crucial role played by experience and its enhancement in promoting a path of educational inclusion of detained students. The results made it possible to identify the factors hindering the enhancement of the previous experience of detained students and, for some of them, their possible overcoming through the understanding of spaces for intervention. These factors are located within three conceptual areas, which concern the structure of penitentiary institutions, the characteristics of the teacher and the characteristics of the incarcerated students

Inclusione e istruzione nel contesto carcerario

L'articolo 27 della Costituzione della Repubblica italiana sancisce che la pena deve tendere alla rieducazione del condannato. Da ciò scaturisce che le attività educative in carcere ricoprono un ruolo cruciale nel quadro dell'impegno delle istituzioni per l'inclusione formativa di tutti i detenuti e per la tutela della coesione sociale. In questa prospettiva diviene cruciale il ruolo svolto dai Cpia (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti), che per mandato istituzionale hanno la competenza di offrire percorsi di istruzione in carcere.

Autore per la Corrispondenza: Paolo Di Rienzo - Università degli studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione.

E-mail: paolo.dirienzo@uniroma3.it

È grazie alla riforma del sistema di istruzione degli adulti, sancita con il decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29/10/2012, che i corsi di alfabetizzazione, di primo e di secondo livello attivati negli istituti di prevenzione e pena sono stati collocati sotto la responsabilità dei Cpia. Questa riforma ha conferito ai Cpia un compito impegnativo e una grande responsabilità nell'ambito dell'istruzione carceraria. Le "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti" hanno precisato che l'istruzione in carcere è finalizzata alla "rieducazione del detenuto, alla convivenza civile attraverso azioni positive che lo aiutino nella ridefinizione nel proprio progetto di vita e nell'assunzione di responsabilità verso se stesso e la società, tenuto conto che l'istruzione costituisce il presupposto per la promozione della crescita culturale e civile del detenuto e la base necessaria alla sua formazione professionale, tecnica e culturale" (Decreto Interministeriale 12 marzo 2015 par. 3.6). Tale finalità si colloca, peraltro, all'interno di un quadro ordinamentale più generale che ha caratterizzato l'istituzione dei Cpia e che, ai fini della nostra trattazione, è importante riprendere brevemente.

In tal senso, la riforma del sistema di istruzione degli adulti si connota per l'introduzione di alcuni principi pedagogici dal carattere fortemente innovativo, introdotti per facilitare l'accesso all'istruzione, l'inclusione formativa e più in generale la qualità dei processi educativi messi in atto rispetto a una platea di destinatari che per definizione, rispetto all'età adulta e alle molteplici traiettorie di vita, è costituita da notevole eterogeneità (Di Rienzo, 2020). Si è quindi ritenuto fondamentale il richiamo all'apprendimento permanente, alla valorizzazione dell'esperienza al fine del riconoscimento dei crediti formativi per la predisposizione di percorsi personalizzati, al ruolo dell'accoglienza.

Stiamo qui discutendo posizioni espresse sul piano istituzionale da autorevoli organismi internazionali che hanno posto tali principi alla base delle politiche per promuovere la sempre più fondamentale azione di inclusione degli adulti nei sistemi formativi e di istruzione.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite, attraverso l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e i suoi 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG), ha ingiunto agli Stati membri di "assicurare un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti" (obiettivo 4) e ha sottolineato la natura interconnessa degli obiettivi per realizzare il loro potenziale di trasformare la vita delle persone più vulnerabili ed escluse del pianeta. L'apprendimento e l'educazione degli adulti aumentano la coesione sociale, l'integrazione e l'inclusione; migliorano la partecipazione alle attività sociali, civiche e comunitarie. Questi benefici sono significativi ma sono distribuiti in modo non uniforme (Unesco, 2019).

In ambito Unesco, il quarto rapporto sull'educazione e l'apprendimento degli adulti è dedicato al tema della partecipazione e dell'inclusione. Abbiamo ormai una consolidata conoscenza che i tassi di partecipazione ad attività di educazione e apprendimento degli adulti variano considerevolmente e che i progressi sono stati irregolari.

In molti paesi, i gruppi svantaggiati – adulti con disabilità, anziani, rifugiati e migranti, detenuti e gruppi minoritari – fanno registrare tassi molto bassi di partecipazione in

percorsi di formazione. Sappiamo meno della partecipazione di questi gruppi che di altri settori della società, eppure queste informazioni sono essenziali se dobbiamo sviluppare politiche inclusive per tutti (Unesco, 2019).

Il recente rapporto sull'istruzione degli adulti di Eurydice "Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications" è imperniato sul tema dell'inclusione e indaga i più attuali approcci alla promozione dell'apprendimento permanente, all'interno dei quali particolare attenzione viene riposta sulle politiche e sulle misure a sostegno degli adulti con bassi livelli di competenze e qualifiche per accedere alle opportunità di apprendimento. Tra gli approcci investigati, viene indicato il ruolo cruciale svolto dalla valorizzazione e dal riconoscimento dell'esperienza degli adulti (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Per focalizzarci sulla condizione dei detenuti in Italia, prima di procedere nella descrizione dell'attività realizzata, ci sembra opportuno richiamare, seppure sinteticamente, alcuni dati dell'Associazione Antigone, che fanno da sfondo alla ricerca e tratteggiano lo scenario in cui agiscono i docenti.

L'ultimo rapporto dell'Associazione Antigone (dati elaborati dal Ministero della Giustizia al 30 giugno 2022) ci dice che la scuola in carcere, nell'anno scolastico 2021-22, conferma la tendenza della decrescita della domanda formativa: "sono stati erogati in totale 1.735 corsi scolastici per un totale di 17.324 persone iscritte (di cui 7.550 stranieri) ... la percentuale dei detenuti iscritti che riesce ad ottenere la promozione si attesta al 48,8%" (Antigone, 2023, p. 89). La flessione si registra fin dal 2020 (Antigone, 2022). In carcere si trovano soprattutto persone che provengono da situazione di povertà economica e culturale: oltre mille detenuti sono analfabeti di cui ben 350 italiani. In Italia gli analfabeti sono lo 0,8%. In carcere la percentuale raddoppia. Nella scuola carceraria la percentuale degli stranieri è decisamente superiore a quella della popolazione detenuta. Il fenomeno è riconducibile anzitutto ai corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana frequentati quasi esclusivamente da stranieri. Inoltre, più del 10% del totale dei detenuti, hanno solo la licenza elementare (Antigone, 2019).

In Italia ci sono attualmente 449 sezioni Cpia 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.

Le competenze andragogiche dei docenti dei Cpia

La funzione delle istituzioni educative di sostenere la piena inclusione formativa e sociale è particolarmente rilevante nei contesti e nei luoghi della marginalità e dell'esclusione, come nel caso del carcere. All'interno di tale contesto, caratterizzato da una forte limitazione dei movimenti e delle relazioni, non viene meno il diritto alla

formazione delle persone recluse e l'istruzione assume la funzione fondamentale di strumento di promozione del cambiamento per l'individuo, rispetto ai suoi bisogni di apprendimento (Federighi & Torlone, 2015). L'esperienza carceraria si compie all'insegna di un evento luttuoso che segna una frattura nella storia di vita del detenuto. L'adulto detenuto attraversa un processo di ricontestualizzazione della propria identità personale in una condizione di privazione complessiva, in cui l'azione educativa svolta all'interno dei percorsi di istruzione offerti dai Cpia può essere decisiva in relazione agli esiti dei diversi processi di inclusione e di transizione (Oggionni, 2019).

Per tali ragioni, è bene precisare, infatti, che ogni proposta formativa - professionalizzante, istruttiva, culturale - che si realizza in tali strutture - rischia di assolvere un mero compito di contenimento, di intrattenimento se contemporaneamente non si immaginano percorsi più articolati in cui, accanto all'acquisizione di competenze (linguistiche, tecnico-professionali, informatiche, artistiche, ecc.), il soggetto in formazione, nel nostro caso il discente recluso, possa sviluppare e rendere disponibili quegli strumenti di natura affettiva e relazionale necessari a promuovere le condizioni per l'esercizio dei diritti di cittadinanza. È una formazione capace, attraverso il riconoscimento e la valorizzazione della persona, di sviluppare il desiderio di apprendere come fattore di sviluppo personale, di promuovere l'autonomia e la responsabilità del soggetto. Dunque, diviene fondamentale per il docente saper agire non solo le competenze disciplinari ma anche quelle di natura trasversale, che, come detto, sono essenziali per una condotta professionale esperta e di qualità.

Su tali basi, la costituzione dei Cpia configura un profilo professionale dei docenti per certi versi nuovo - rispetto alle competenze tecnico-disciplinari, pur sempre fondamentali - che ne amplia lo spettro verso una sfera di funzioni ritenute cruciali per il perseguimento delle finalità formative attribuite ai Cpia. Si tratta di competenze, ritenute essenziali, che hanno una natura più trasversale e che possiamo definire di tipo andragogico (Federighi, 2016).

Trattandosi di attività educative rivolte ad adulti, il riferimento ai principi dell'andragogia di Knowles (1996) risulta essenziale allo scopo di dare efficacia all'attività didattica. Fra i comportamenti professionali connessi con l'esercizio delle competenze andragogiche, assume un particolare rilievo la valorizzazione delle esperienze di vita dei discenti attraverso metodologie di personalizzazione dell'insegnamento. Knowles sottolinea l'importanza dell'esperienza come fonte di identità per gli adulti. Riconoscere e valorizzare questa esperienza nell'insegnamento non solo significa comunicare implicitamente il riconoscimento della persona stessa, ma anche sostenere la sua motivazione all'impegno formativo.

Pertanto, un docente andragogico non può trascurare di cercare strategie atte a riconoscere e valorizzare l'esperienza dei discenti. Questo approccio non solo favorisce un ambiente di apprendimento più inclusivo e rispettoso, ma può anche migliorare significativamente l'efficacia dell'insegnamento, poiché si basa sulle esperienze e le conoscenze pregresse degli studenti, creando un collegamento più stretto tra ciò che viene insegnato e la vita reale degli studenti (Knowles et al., 2008).

La diversità della domanda sociale dei Cpia implica la realizzazione di una offerta formativa flessibile e personalizzata (Maddalena, 2022). Attraverso l'accoglienza, l'orientamento la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale, è possibile prefigurare il riconoscimento degli apprendimenti formali, non formali e informali pregressi con attribuzione di crediti, la progettazione flessibile dei corsi relativamente a calendario, durata, orari e struttura, la definizione di un percorso di studi personalizzato (PSP), l'adozione di metodologie attive coerenti con l'utente adulto.

In effetti, l'accoglienza è una componente strutturale del percorso formativo nella quale si predispone la pianificazione personalizzata dell'intero percorso di apprendimento attraverso la partecipazione attiva dell'adulto alla definizione del proprio curriculum di apprendimento. Le attività di orientamento hanno lo scopo di mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della propria vita, di identificare le proprie capacità, competenze, interessi e di prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione, di gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate.

D'altro canto, tale approccio trova conferma nelle più accreditate teorie e nei modelli più diffusi di educazione degli adulti, in cui un fattore fondamentale è ritenuto essere il ruolo assunto dall'esperienza e dalla riflessione su di essa, al fine di promuovere l'inclusione formativa, rafforzando la motivazione a rientrare in formazione e promuovendo la responsabilità degli studenti per condurre un percorso di apprendimento quanto più possibile proattivo e autonomo (Jarvis, 1987; Kolb, 2015; Mezirow, 2003).

Tuttavia, esercitare le competenze andragogiche e, al loro interno, promuovere la riflessione sulle esperienze individuali e una loro possibile valorizzazione ai fini del rientro in formazione, risulta un compito arduo per il docente, come è stato dimostrato in precedenti ricerche, attraverso le quali è stato possibile far emergere, da un lato, l'importanza attribuita alle competenze trasversali e strategiche e, da un altro lato, lo scarso grado di effettivo esercizio di esse nella pratica educativa quotidiana dell'istruzione in carcere: tale pratica viene riconosciuta dagli insegnanti di difficile attuazione nel contesto penitenziario (Di Rienzo, 2020).

Per le ragioni fin qui esposte, comprendere i motivi che impediscono o ostacolano la piena valorizzazione dell'esperienza educativa degli studenti adulti detenuti durante le attività didattiche in carcere è una sfida fondamentale per gli insegnanti.

Questo perché identificare tali fattori potrebbe aiutare a sviluppare strategie per aumentare il coinvolgimento e favorire l'inclusione nell'ambito formativo. Ciò, a sua volta, potrebbe contribuire a migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e apprendimento.

La ricerca oggetto di presentazione mira ad analizzare le ragioni che rendono difficile per gli insegnanti esercitare la competenza andragogica di valorizzazione dell'esperienza degli studenti nel contesto penitenziario. Lo scopo è di identificare e descrivere una serie di fattori che possono essere considerati cause di questa difficoltà, in un'ottica di learning organization (Federighi & Torlone, 2015). Questo tipo di ricerca è fondamentale per

comprendere le sfide specifiche che gli insegnanti affrontano nell'insegnamento in carcere e per sviluppare strategie efficaci per superarle. Identificare e comprendere questi fattori può fornire una base solida per migliorare l'efficacia dell'istruzione in carcere e promuovere l'inclusione formativa dei detenuti.

La ricerca sul campo

In questo quadro, il progetto di ricerca, svolto nel 2022, ha riguardato la rete dei Cpia del Lazio con sezioni carcerarie e ha coinvolto un gruppo di 12 docenti che avevano manifestato interesse, con i seguenti obiettivi specifici:

- A. identificare e descrivere una serie di fattori che possono essere considerati cause della difficoltà che gli insegnanti sperimentano nel valorizzare l'esperienza degli studenti nel corso dell'attività didattica nel contesto penitenziario;
- B. promuovere in un gruppo di insegnanti che operano in carcere una riflessione critica sul contesto di esercizio della loro attività;
- C. favorire un'interazione positiva fra insegnanti dei CPIA e operatori del sistema penitenziario.

L'attività educativa all'interno dell'ambiente penitenziario, così come molti altri fenomeni sociali ed educativi, si manifesta come risultato di una complessa rete di interazioni tra diversi soggetti, tra cui insegnanti, dirigenti scolastici, agenti di polizia penitenziaria, educatori e detenuti. Questa complessità ha spinto a concentrarsi su metodologie di ricerca basate sull'ontologia costruttivista e appartenenti al paradigma interpretativo, che si avvalgono di tecniche di indagine qualitative per comprendere meglio le dinamiche e le relazioni all'interno di questo contesto particolare (Corbetta, 2015).

Fra queste ultime, si è ritenuto vantaggioso adottare quelle che Bezzi (2013) definisce tecniche basate sul giudizio di esperti. Esse implicano il coinvolgimento di persone con esperienza su un determinato argomento, capaci quindi di offrire rappresentazioni complesse e dettagliate della realtà considerata. Una selezione ulteriore ha portato a preferire tecniche progettate per agevolare l'interazione tra esperti, permettendo quella che Bezzi chiama la "ri-co-costruzione" di un'argomentazione riguardante il problema oggetto di studio. Tale ri-costruzione implica, infatti, la creazione di una nuova interpretazione della realtà attraverso l'interazione di frammenti di conoscenza, competenze, comprensioni parziali, schemi mentali e conoscenze tacite possedute da vari attori sociali, che cooperano per dare vita ad un processo di co-costruzione.

Si è così giunti alla selezione di due tecniche di ricerca poste fra loro in successione: il Brainstorming valutativo e la Scala delle Priorità Ordinate.

Qui se ne descriveranno gli elementi essenziali e il modo con cui esse sono state adottate nello svolgimento della ricerca, rinviando al testo citato per approfondimenti.

Rispetto alla versione originale ideata da Alex Osborn nel 1953, essenzialmente destinata sollecitare la creatività per la produzione di idee o la ricerca di soluzioni a problemi, la tecnica del Brainstorming valutativo messa a punto da Bezzi ne fa uno strumento di ricerca, finalizzato a "esplorare lo spazio semantico di un concetto" (p. 92),

producendone descrittori in maniera induttiva e condivisa all'interno di un gruppo. Si tratta, dunque, di una tecnica consensuale, nel senso che il gruppo di partecipanti è condotto, mediante la procedura di esplorazione semantica facilitata dal ricercatore, ad individuare un insieme di descrittori in modo collaborativo, così che ciascuno abbia la possibilità di partecipare alla loro costruzione. I descrittori del concetto esaminato, che ne articolano le dimensioni di significato, forniscono una descrizione ampia della rappresentazione che i partecipanti costruiscono della realtà e possono essere il punto di partenza per specifici approfondimenti, per la messa a punto di strategie di intervento oppure per ulteriori elaborazioni. Nella presente ricerca, ad esempio, i descrittori prodotti al termine del Brainstorming valutativo sono diventati input della analisi successiva, condotta con la tecnica della Scala delle Priorità Ordinate.

Il Brainstorming valutativo è articolato in tre fasi:

- A. fase creativa, nella quale il gruppo esplora il concetto esaminato mediante parole chiave o brevi frasi (definite stringhe) proposte liberamente dai partecipanti, senza commenti di alcun genere da parte degli altri;
- B. fase classificatoria, nella quale, con un processo induttivo, per apparentamento successivo, il gruppo di partecipanti raggruppa tutte le stringhe in classi;
- C. fase di sintesi, che prevede un procedimento deduttivo mediante il quale il gruppo di partecipanti articola le classi individuate in componenti interne (sotto-dimensioni del concetto). Tali componenti corrispondono ai descrittori del concetto esaminato. Questi ultimi saranno identificati da una denominazione e dall'insieme delle stringhe ad essi riferibili, che li caratterizzeranno per "aspetti connotativi ed emozionali" (p. 122).

La seconda tecnica considerata, la Scala delle Priorità Ordinate, mira alla costruzione in gruppo di una "mappa bidimensionale di una serie di items, per esempio gli indicatori scaturiti da un precedente Brainstorming valutativo" (p. 125). Il presupposto è la definizione di due criteri in base ai quali ordinare i descrittori considerati. Secondo Bezzi, tali criteri di ordinamento, pur costruiti in modo pertinente all'oggetto della ricerca, possono in generale essere riferibili a concetti fra loro "ortogonali", come ad esempio, quello di efficacia e quello di efficienza. Mediante una discussione argomentata e prendendo in considerazione prima un criterio e poi il successivo, il gruppo ordina i descrittori dal più importante al meno importante. A ciascun descrittore viene, così, associata una coppia di valori in base ai quali collocarli in un diagramma cartesiano. L'esame del diagramma consente di elaborare considerazioni in merito al significato che i descrittori assumono e al loro possibile utilizzo.

Le tecniche indicate sono state adottate per facilitare il confronto interno del gruppo di insegnanti. In uno dei passaggi della ricerca il gruppo è entrato in dialogo con altri attori del sistema penitenziario: due educatori, due mediatori culturali, il Garante dei diritti delle persone private della libertà personale di Roma Capitale.

Analisi dei risultati

Attraverso l'analisi condotta con la tecnica del brainstorming valutativo, sono stati individuati e classificati dieci fattori che ostacolano gli insegnanti nell'ottimizzare

l'esperienza dei discenti durante le attività didattiche in carcere. La Tab. 1 riassume i risultati di questa analisi, elencando per ciascun fattore identificato le situazioni o condizioni che sono state considerate nella definizione del concetto.

TAB. 1 – FATTORI OSTACOLANTI LA VALORIZZAZIONE DELL'ESPERIENZA.

Area	Sigla	Fattori ostacolanti (e esemplificazioni)
Istituzione penitenziaria	D.VIS	<i>Diversità di visione e/o priorità sul progetto rieducativo fra sistema penitenziario e sistema scolastico</i> (Infantilizzazione del detenuto da parte dell'istituzione; Svalutazione della scuola da parte degli istituti penitenziari; Scarso supporto dell'istituto penitenziario al progetto educativo; Pregiudizio rispetto alla scuola; Mancanza di rete con l'area educativa; Mancanza di un progetto personale per/con/del il detenuto)
	M.STR	<i>Mancanze strutturali degli istituti penitenziari</i> (Mancanza di spazi; Mancanza di spazi per lo studio individuale; Mancanza di spazi per attività didattiche (scuola); Mancanza di supporti multimediali; Mancanza di mediatori linguistici; Docenti senza internet; Burnout dell'operatore; Barriere architettoniche)
	ORG.D	<i>Organizzazione e gestione della vita quotidiana del detenuto</i> (Coincidenza di orari fra scuola e lavoro; Trasferimenti dei detenuti; Telecamere e "occhi esterni" durante l'attività scolastica; Organizzazione degli istituti penitenziari; Mancanza di tempo per la scuola; Palinsesto carcerario => sovrapposizione fra le attività; Disorientamento dei detenuti; Tempi insufficienti per la conoscenza dell'allievo; Salute del detenuto)
Insegnante in carcere	LAC.P	<i>Lacune di tipo professionale del docente</i> (Mancata formazione specifica del docente; Mancata valorizzazione della propria esperienza da parte del docente; Poca formazione continua (vale per tutti gli operatori); Dinamiche del gruppo classe; Tipo di attività didattiche; Primato dato agli aspetti formali dell'apprendimento; Barriere linguistiche)
	DIF.I	<i>Difficoltà personali, culturali dell'insegnante</i> (L'esperienza del detenuto percepita dall'insegnante come un "campo minato"; Assimilazione persona-pena; Giudizio sul percorso di vita del detenuto; Burnout del docente; Blocco corporeo; Chiusure interculturali)
	SUP.S	<i>Scarso supporto del sistema scolastico per l'insegnante</i> (Rigidità del percorso scolastico; Un modello didattico adatto a bambini; Tempi insufficienti per la conoscenza dell'allievo; Mancanza di rete con l'area educativa; Mancanza di un progetto personale per/con/del il detenuto)
Studente detenuto	DIF.D	<i>Difficoltà personali del detenuto (stato di salute psico-fisica, ecc.)</i> (Autosvalutazione del detenuto; Crisi identitaria del detenuto; Autocensura dell'esperienza delinquenziale; Disagio psichico; Analfabetismo emotivo; Iperbiografia (biografia "taroccata"); Sentimento sulla propria esperienza; Blocco corporeo; Disorientamento dei detenuti; Mancanza di interesse del detenuto a valorizzare la propria esperienza)
	SCOL	<i>Scolarizzazione pregressa/corrente dello studente detenuto</i> (Mancata conoscenza delle proprie competenze; Poca esperienza nel caso dei più giovani; Pregiudizio rispetto alla scuola; Tipo di attività didattiche; Un modello didattico adatto a bambini; Primato dato agli aspetti formali dell'apprendimento)
	CONT	<i>Fattori di contesto che impattano sull'esperienza scolastica del detenuto</i> (Dinamiche del gruppo classe; Barriere linguistiche; Barriere architettoniche)
	RETR	<i>Retroterra socio-culturale di provenienza del detenuto</i> (Poca volontà di ascolto nei più giovani; Contesto di provenienza del detenuto; Chiusure interculturali; Autosvalutazione del detenuto; Pregiudizio rispetto alla scuola)

Ogni fattore è stato associato a un codice, successivamente utilizzato per l'elaborazione tramite la tecnica della Scala delle Priorità Ordinate. A questo fine, i fattori sono stati analizzati e classificati secondo due criteri concettualmente distinti e poco sovrapposti dal punto di vista semantico: l'impatto, ovvero l'importanza del fattore nel limitare la valorizzazione dell'esperienza in classe, e la superabilità, ossia la percezione che sia possibile intervenire su quel fattore per modificarne gli effetti.

La Figura 1. mostra la distribuzione dei fattori che ostacolano la valorizzazione dell'esperienza degli studenti detenuti in base ai due criteri di ordinamento considerati. Il quadrante in alto a destra include i fattori considerati avere il maggiore impatto nel limitare la valorizzazione dell'esperienza degli studenti detenuti durante l'insegnamento in carcere e che, allo stesso tempo, sono considerati più modificabili attraverso l'adozione di adeguate strategie di intervento.

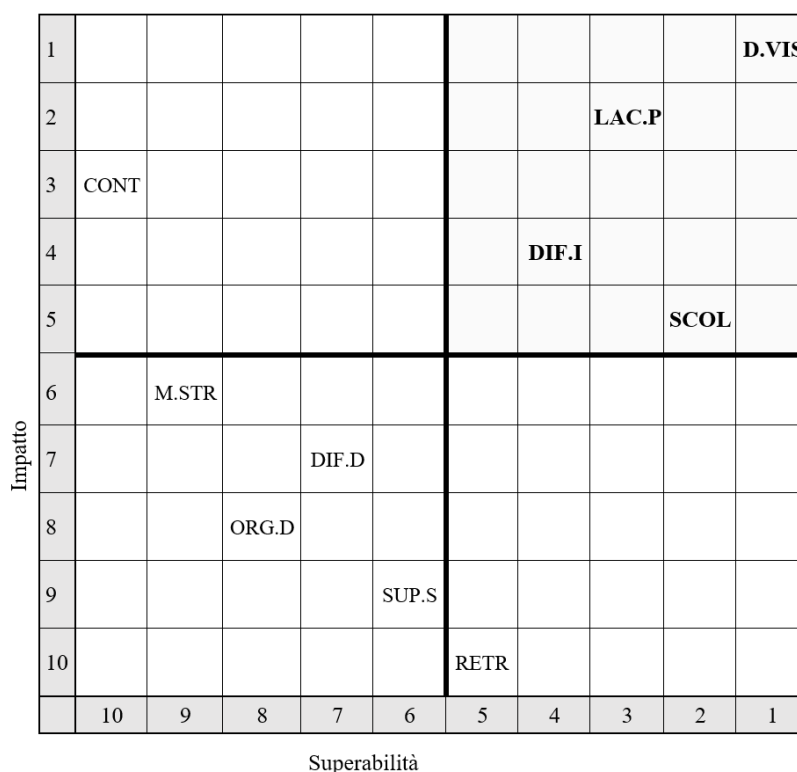


FIG. 1 – DISTRIBUZIONE DEI FATTORI OSTACOLANTI LA VALORIZZAZIONE DELL'ESPERIENZA IN BASE AI CRITERI DI IMPATTO E SUPERABILITÀ.

Focalizzandosi sui fattori che mostrano un maggiore impatto, i primi cinque, nell'ordine, risultano i seguenti.

1- *Diversità di visione e/o priorità sul progetto rieducativo fra sistema penitenziario e sistema scolastico.* La diversità non riguarda tanto i principi, sui quali non vi è discrepanza, quanto le azioni concrete e le pratiche sociali e organizzative all'interno delle carceri. Ad esempio, si evidenzia come l'esperienza detentiva, privando il detenuto della capacità di prendere decisioni su molti aspetti della propria vita, possa portare a una sorta di infantilizzazione

della persona, contrastante con i principi andragogici che si basano diversità di visione si manifesta anche nelle priorità diverse attribuite all'attività scolastica in carcere, che, a causa anche della carenza strutturale di personale penitenziario, può essere svilita e sacrificata. Questo porta a una notevole difficoltà nell'agire in rete tra insegnanti e operatori penitenziari nell'ambito educativo-

2- *Lacune di tipo professionale dei docenti.* La scarsa padronanza dei principi dell'andragogia negli insegnanti ostacola o impedisce loro di utilizzare l'esperienza pregressa degli allievi come leva per facilitare l'apprendimento. Sono emerse, in particolare, tre dimensioni: tecnico-metodologica, esperienziale e di postura professionale.

La dimensione tecnico-metodologica riguarda aspetti come l'uso delle diverse tecniche didattiche o la gestione delle dinamiche di gruppo. La dimensione esperienziale evidenzia un deficit di riflessione da parte del docente sulla propria esperienza e una mancanza di comprensione del valore dell'esperienza stessa nel percorso di sviluppo personale degli studenti. La dimensione di postura professionale, infine, evidenzia il primato spesso attribuito agli aspetti formali della didattica, come i programmi scolastici e le valutazioni, a discapito degli aspetti sostanziali connessi alla facilitazione del reale processo di apprendimento.

Quest'ultima è particolarmente rilevante, poiché riflette una sorta di auto-limitazione o auto-censura da parte del docente, se rinuncia al rischio della sperimentazione e si rifugia in pratiche consolidate e rituali. Tuttavia, gli aspetti normativi e formali del contesto dell'istruzione penitenziaria spesso rendono difficile l'esercizio dell'azione docente, anche sotto il profilo motivazionale, e la sperimentazione educativa, richiedendo quindi una maturazione di risorse professionali più elevate.

I partecipanti hanno sottolineato, dunque, l'esigenza di una formazione specifica per l'insegnamento in carcere. Tale formazione dovrebbe coinvolgere sia la responsabilità di auto-formazione del singolo docente, sia l'offerta di formazione iniziale e in servizio da parte del sistema dell'istruzione, che tenga conto delle peculiarità del fare scuola in carcere.

3- Fattori di contesto che impattano sull'esperienza scolastica del detenuto. Il contesto in cui si svolge l'insegnamento in carcere ha un impatto rilevante sulla possibilità di valorizzare l'esperienza degli allievi: le barriere linguistiche tra detenuti di nazionalità e cultura diverse possono impedire che la classe diventi un luogo di condivisione delle esperienze; allo stesso modo, gli ostacoli derivanti dal clima relazionale penitenziario possono influenzare negativamente le relazioni che si sviluppano nel gruppo classe.

4- *Difficoltà personali e culturali dei docenti.* Questo descrittore raggruppa due dimensioni distinte. Da un lato, vi sono gli aspetti che riguardano la disposizione culturale dei docenti, il loro modo di interpretare e valutare l'esperienza delinquenziale o la realtà penitenziaria. Questi possono includere, ad esempio, l'assimilazione fra la persona e la pena che sconta ("la persona 'è' un detenuto") o il giudizio implicitamente formulato sul percorso di vita della persona detenuta. Dall'altro lato, vi sono gli elementi relativi al vissuto del docente o alla sua capacità di autoregolazione. Ciò può riguardare forme di burnout talvolta presenti, il blocco corporeo che gli insegnanti possono sperimentare nella relazione con i detenuti, o le chiusure più o meno consapevoli nella relazione con persone

di cultura diversa. Tutti questi fattori possono portare l'insegnante a percepire l'esperienza dello studente detenuto come un "campo minato", nel quale appare preferibile non avventurarsi.

5- *Scolarizzazione pregressa/corrente dello studente detenuto*. Il descrittore riguarda il vissuto dello studente nel suo rapporto con l'esperienza scolastica pregressa e corrente, nonché l'idea di scuola che egli sviluppa. Secondo i partecipanti allo studio, questo vissuto può influenzare la disponibilità dello studente a condividere la propria esperienza di vita nel contesto dell'attività scolastica in carcere. Il pregiudizio negativo nei confronti della scuola e della sua funzione; l'assimilazione di un modello trasmissivo di scuola; la mancanza di consapevolezza sulle proprie competenze, comprese quelle acquisite nell'esperienza di vita: sono elementi che possono portare lo studente a percepire la propria esperienza di vita come irrilevante nel contesto didattico e, di conseguenza, a esitare nel condividerla.

Conclusioni

La valorizzazione dell'esperienza degli studenti rappresenta un'importante leva nel processo di apprendimento, soprattutto nel caso di discenti adulti (Knowles et al., 2008). Tuttavia, nel contesto penitenziario, questa competenza risulta difficile da esercitare per gli insegnanti a causa di molteplici fattori. Nello studio presentato, questi fattori sono stati raggruppati in tre aree principali: la cultura e l'organizzazione dell'istituzione penitenziaria, le competenze e l'esperienza pregressa degli insegnanti, e la natura dell'esperienza pregressa e corrente degli adulti reclusi.

La matrice dei fattori ostacolanti della Fig. 1 rappresenta il prodotto conclusivo del lavoro svolto nell'ambito della presente ricerca. Si sottolinea che i risultati che essa mostra vanno considerati come il risultato di un'attività di ricerca esplorativa, con la quale, mediante il confronto facilitato interno ad un gruppo significativo di esperti, si è giunti alla co-costruzione di uno spazio semantico di interpretazione della realtà dell'insegnamento nel contesto penitenziario. Ciò senza negare che esistano – nel quadro delle esperienze della regione considerata – anche esperienze positive di cooperazione e innovazione, seppur minoritarie.

In tal senso, abbiamo sostenuto che, dei cinque fattori sopra elencati, quattro sono considerati parzialmente e in diversa misura superabili, attraverso adeguate strategie di intervento.

Solo il descrittore relativo ai fattori di contesto è considerato molto difficile da affrontare. Ciò mette in luce la percezione degli insegnanti circa la sostanziale irrilevanza della propria capacità di influire sull'organizzazione del contesto penitenziario e sull'assetto strutturale degli istituti.

La discussione sulla superabilità dei fattori ostacolanti ha portato a evidenziare uno scarto significativo tra le previsioni normative e la realtà concreta. Questo scarto riguarda, ad esempio, l'adeguatezza degli spazi penitenziari alle esigenze scolastiche, la disponibilità di strumenti e attrezzature necessari per l'attività didattica e la reale possibilità di perseguire l'obiettivo rieducativo della pena detentiva. Si è sottolineato che questo scarto può essere superato attraverso una "lotta democratica" che favorisca l'inclusione formativa dei detenuti e che coinvolga tutti i livelli della società.

Nelle more, in merito al fattore Diversità di visione fra sistema scolastico e sistema penitenziario, sono state riportate buone pratiche, riguardanti il dialogo tra insegnanti e operatori penitenziari nell'ambito educativo. Questo dialogo avviene attraverso incontri informali riguardanti le proposte educative per i detenuti iscritti ai corsi scolastici. Sebbene la diversità di visione coinvolga anche altre categorie di operatori delle istituzioni penitenziarie, stabilire uno spazio di dialogo tra insegnanti ed educatori può costituire il primo passo verso una più ampia possibilità di confronto. Questo può stimolare la riflessione di tutti gli operatori interessati sui metodi e sulle pratiche adottate. In questa direzione, la valorizzazione dello strumento della Commissione didattica, così come l'implementazione del cosiddetto Libretto formativo del detenuto, possono rappresentare occasioni favorevoli di riflessione e confronto tra il sistema penitenziario e il sistema dell'istruzione.

Le ipotesi di lavoro formulate riguardo al fattore delle lacune professionali degli insegnanti hanno posto l'accento sull'esigenza di sviluppare competenze attraverso una serie di azioni. Prima di tutto, si è evidenziata la necessità di una formazione iniziale specifica che prepari gli insegnanti all'insegnamento in carcere, fornendo loro gli strumenti e le conoscenze necessarie per affrontare le sfide uniche di questo contesto. In secondo luogo, è stata sottolineata l'importanza di una formazione permanente. Essa non dovrebbe limitarsi agli aspetti disciplinari, ma dovrebbe anche concentrarsi sul rafforzamento di competenze trasversali e sulla responsabilità degli insegnanti di adottare un approccio orientato all'auto-formazione. Infine, è stata evidenziata l'importanza di fondare tali azioni sui risultati di ricerca.

Si è trattato, nel nostro caso, di un'attività di tipo interpretativo, che può aiutare a comprendere il funzionamento del processo di insegnamento in carcere ma che può, contemporaneamente, aprire ulteriori piste di lavoro.

Da una parte, i descrittori individuati possono essere utilizzati per ulteriori indagini – anche di tipo quantitativo – per verificare quanto quei fattori sono considerati rilevanti da un campione rappresentativo di operatori del sistema scolastico e penitenziario; da un'altra, essi possono rappresentare delle aree di studio – ad esempio nella forma della ricerca-azione – per mettere a punto strategie di intervento miranti a mitigare l'impatto dei fattori individuati, specie nel caso di quelli che si collocano nel quadrante più rilevante della matrice elaborata.

Note degli autori

Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi *Inclusione e istruzione nel contesto carcerario*, *Le competenze andragogiche dei docenti dei Cpia* e *Conclusioni*, a Giovanni Serra i paragrafi *La ricerca sul campo* e *Analisi dei risultati*.

Bibliografia

Antigone. (2019). *XV rapporto sulle condizioni di detenzione*. Antigone.

Antigone. (2022). *XVIII rapporto sulle condizioni di detenzione*. Antigone.

Antigone. (2023). *XIX rapporto sulle condizioni di detenzione*. Antigone.

Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. FrancoAngeli.

Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I. I paradigmi di riferimento*. il Mulino.

Di Rienzo, P. (2020). *Insegnare in carcere. Le competenze strategiche dei docenti per l'istruzione degli adulti negli istituti penitenziari*. Anicia.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report*. Publications 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.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. Croom Helm.

Knowles, M.S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Raffaello Cortina.

Knowles, M., Holton III, E.F., & Swanson, R.A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. FrancoAngeli.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Pearson Education. Inc.

Maddalena, S. (2022). *Spunti per una pedagogia della relazione educativa nei contesti carcerari*. Civitas educationis, XI(1), 247-261.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.

Oggionni, F. (2019). Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria. In Cornacchia, M., & Tramma, S. (a cura di). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 227-243). Carocci.

Unesco Institute for Lifelong Learning. (2019). *4th global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion*. UIL.